

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Небојша В. Маринковић

**ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ
СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

докторска дисертација

Београд, 2016

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Небојша В. Маринковић

**ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ
СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

докторска дисертација

Београд, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Nebojša V. Marinković

**GRAMMATICAL MINIMUM OF
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

Ментор:

др Весна Ломпар, доцент

Филолошки факултет

Универзитета у Београду

Чланови комисије:

др Срето Танасић, научни саветник

Институт за српски језик

Београд

др Весна Крајишник, доцент

Филолошки факултет

Универзитета у Београду

Датум одбране: _____

ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

РЕЗИМЕ

Према Заједничком европском оквиру за учење живих језика, појединачне земље су направиле праг знања за своје службене језике. Сваки појединачни праг знања садржи опис и попис граматичких структура које студент треба да савлада да би постигао граматичку компетенцију нивоа прага знања.

Циљ рада је био да се укаже на неравномерну заступљеност основних граматичких категорија у анализираним уџбеницима и на недовољну заступљеност граматичких објашњења која прате појединачне лекције и појединачна вежбања или уџбеник у целини. Рад је имао за циљ и да покаже улогу усвајања граматике у стицању језичке и комуникативне компетенције.

У нашем раду смо анализирали најчешће коришћене уџбенике српског као страног језика. Анализа уџбеника се састоји од прегледа свих појединачних лекција и граматичких структура које су заступљене у текстовима тих лекција (у сваком од уџбеника појединачно). Други део анализе се састоји од статистичке обраде ексцерпираних података, која је урађена по лекцијама, по појединачним уџбеницима и збирно за све уџбенике.

Осим анализе уџбеника, у раду смо извршили и анализу делова најзначајнијих граматика српског као страног језика у циљу утврђивања критеријума и предлагања система за граматички минимум српског као страног језика.

На основу спроведеног истраживања, предложили смо опис морфологије српског језика, табеларни преглед именичких и глаголских промена и основне принципе увођења студента српског као страног језика у граматичке структуре српског језика.

Закључак рада доноси неколико методичких принципа у настави граматике српског као страног језика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: српски као страни језик, методика наставе страног језика, праг знања, граматика, морфологија, граматички минимум, анализа уџбеника, граматичка компетенција

НАУЧНА ОБЛАСТ: СРПСКИ ЈЕЗИК, МЕТОДИКА НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ: МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

GRAMMATICAL MINIMUM OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY

According to the Common European Framework of Reference for Languages particular countries have made a threshold level for their own official language. Each particular threshold level contains the description and the list of grammar structures that must be mastered by a student in order to achieve grammatical competence of the threshold level.

The aim of the thesis is to show unequal presence of grammar categories in analyzed textbooks as well as insufficient grammatical explanations which follow particular lessons and exercises or the entire textbook. The goal of the thesis is to show the role of grammar acquisition in the achievement of linguistic and communicative competence.

In this thesis we analyzed the most frequently used textbooks of Serbian as a foreign language. Textbook analyses contain reviews of each particular lesson and grammar structure that are present in each lesson's text (in each textbook particularly). The second part of the analyses contains statistical data processing from our corpus, done for each lesson and every textbook and crossover for all textbooks.

In addition to the textbook analyses in the thesis, we analyzed parts of the most important grammar books of Serbian as a foreign language in order to establish criteria and to suggest a system for the grammar minimum of Serbian as a second language.

Based on our research we suggested a description of morphology of Serbian language, a review provided in the table for declination of nouns and modulations of the verbs, as well as basic principles of introducing foreign students into the grammar structures of Serbian language.

The conclusion of the thesis offers several methodological principles in teaching grammar of Serbian as a foreign language.

KEY WORDS: Serbian as a foreign language, methodology of foreign language teaching, threshold level, grammar, morphology, grammatical minimum, textbook analyses, grammatical competence

SCIENTIFIC FIELD: SERBIAN LANGUAGE (LINGUISTICS),
METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

SPECIFIC SCIENTIFIC FIELD: METHODS IN TEACHING SERBIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE

САДРЖАЈ

1.	Увод	1
1.1	Предмет и циљ истраживања	1
1.2	Улога граматике у историји наставе страних језика	2
1.3	Савремена истраживања у усвајању граматике и граматичких категорија страних језика	19
1.4	Граматичка компетенција у систему општих способности	31
2.	Анализа уџбеника	37
2.1	Корпус истраживања	37
2.2	Уџбеници у настави српског језика као страног	37
2.3	Опис лекција у анализираном корпусу	46
2.2.1	Уводни делови	46
2.2.2	Прва лекција	49
2.2.3	Друга лекција	53
2.2.4	Трећа лекција	54
2.2.5	Четврта лекција	58
2.2.6	Пета лекција	60
2.2.7	Шеста лекција	64
2.2.8	Седма лекција	67
2.2.9	Осма лекција	70
2.2.10	Девета лекција	72
2.2.11	Десета лекција	75
2.2.12	Једанаеста лекција	77
2.2.13	Дванаеста лекција	81
2.2.14	Тринаеста лекција	83
2.2.15	Четрнаеста лекција	88
2.2.16	Петнаеста лекција	89
2.2.17	Шеснаеста лекција	94
2.2.18	Седамнаеста лекција	98
2.2.19	Осамнаеста лекција	102
2.2.20	Деветнаеста лекција	104
2.2.21	Двадесета лекција	108
2.2.22	Двадесет прва лекција	111
2.2.23	Двадесет друга лекција	112

2.2.23	Двадесет друга лекција	112
2.2.24	Двадесет трећа лекција	113
2.2.25	Двадесет четврта лекција.....	114
2.2.26	Двадесет пета лекција	114
2.4	Статистички опис анализираних уџбеника по лекцијама и граматичким категоријама.....	115
2.3.1	Статистички опис Уџбеника 1	115
2.3.2	Статистички опис Уџбеника 2	126
2.3.3	Статистички опис Уџбеника 3	137
2.3.4	Унакрсна статистичка анализа сва три уџбеника.....	144
3.	ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ.....	158
3.1	Исходи учења	158
3.2	Дискусија – анализа резултата.....	177
3.3	Праг знања као граматички минимум.....	187
3.4	Морфологија или граматика у ужем смислу	190
3.4.1	Именице.....	190
3.4.2	Деклинације именица.....	192
3.4.3	Деклинациони типови именица мушког рода	200
3.4.4	Деклинациони типови именица женског рода.....	203
3.4.5	Деклинација именица средњег рода	205
3.4.6	Значење падежа без предлога.....	206
3.4.7	Предлошко-падежне конструкције	206
3.4.8	Заменице.....	207
3.4.9	Деклинација придева.....	208
3.4.10	Компарација придева	208
3.4.11	Бројеви	209
3.4.12	Глаголски вид.....	211
3.4.13	Категоризација глагола	212
3.4.14	Непроменљиве врсте речи	214
4.	Закључак.....	218
	ЛИТЕРАТУРА	223
	БИОГРАФИЈА АУТОРА.....	228

1. УВОД

1.1 Предмет и циљ истраживања

Методика наставе страног језика је интердисциплинарна наука која обухвата поља различитих наука, од психологије и педагогије до социологије, али то је, пре свега, лингвистичка дисциплина, односно дисциплина примењене лингвистике. Методика наставе страног језика има у свом фокусу усвајање неког језика од стране говорника којима он није матерњи или језик средине.

Усвајање страног језика подразумева усвајање различитих делова језика, најзначајнији од њих су лексика и граматика тог језика. Начини предавања страних језика су се мењали кроз историју, али је средишни део тих приступа увек био заснован на усвајању ове две компоненте језика. Усвајање лексике и граматике је увек било повезано иако су се начини тог усвајања мењали.

Током вишегодишњег рада са страним студентима, највише смо користили неколико уџбеника. Уочили смо да је усвајање граматике представљао највећи изазов тим студентима. Оно је од пресудног значаја за стицање језичке и лингвистичке компетенције и стога поставља граматику, уз лексику, на кључно место у методици наставе страног језика. То значи, да би страни студент или говорник био у стању да овлада језичким вештинама, неопходно је да савлада, поред одређеног лексичког фонда, основни граматички систем тог језика. Методика наставе српског као страног језика представља релативно нову дисциплину у оквиру српске лингвистике. Као и у методикама других страних језика, неопходна је израда неких материјала од којих би се пошло у састављању наставних планова и програма, уџбеника, приручника и евалуационих материјала. Једно од основних питања у вези са тим је и питање улоге граматике у настави српског као страног језика.

То нас је подстакло да сагледамо улогу граматике у настави страних језика, из историјске и теоријске равни, и да анализирамо најчешће коришћене уџбенике, оне које смо и ми користили у нашем раду. Анализа ће се састојати од анализе текстуалних делова појединачних лекција, као и од прегледа граматичких

вежбања која прате те делове, али и граматичких објашњења уз лекције или на крају самих уџбеника. Анализа текстуалних делова појединачних лекција ће бити пропраћена и њиховом статистичком анализом. Она треба да покаже заступљеност појединих врста речи, њихове промене, односно облика у појединачним лекцијама и у уџбеницима у целини, као и међусобне односе тих врста речи и њихових облика. Задржаћемо се, пре свега, на анализи заступљености облика речи у тим уџбеницима, морфологији у ужем смислу. Фонетске промене, студенти усвајају преко промена именских речи и глагола, деклинационих парадигми и глаголских времена и начина.

Циљ овог истраживања је да покаже који су најзначајнији делови граматичког система заступљени у уџбеницима, њихову учестаност и равномерност њихове заступљености. Резултати тог истраживања ће нам послужити да предложимо неопходни граматички минимум српског као страног језика, принципе усвајања граматике у оквиру методике наставе српског као страног језика и да укажемо на нове могућности организације граматичких материјала, њиховог увођења и следа у оквиру курсева српског језика.

1.2 Улога граматике у историји наставе страних језика

Током историјског развоја методике наставе страног језика учење граматике и њено усвајање је, уз усвајање лексике, било од кључног значаја. У настави страних језика дуго времена нису биле раздвојене настава књижевности од наставе језика, све до ренесансе, као ни граматика од лингвистике, све до средине деветнаестог века. И поред тога, улога граматике у настави језика није имала увек исто место и значај.

Однос према месту и улози граматике у настави страног језика може бити тројак: а) Наставник (или уџбеник) даје објашњења и представља правила на матерњем језику студената, и то на самом почетку курса, да би, како курс одмиче, та објашњења и правила исказивао, све више и више, на страном језику; б) Наставник не мора давати граматичка објашњења и правила, али он на сваком часу са студентима интензивно увежбава задатке који служе стицању граматичке компетенције. Оваква вежбања пружају могућност студентима да усвоје и упамте

правилности у морфолошким и синтаксичким структурама страног језика путем понављања аналогних конструкција и задатака. Наставник не објашњава правила експлицитно, а студенти их усвајају несвесно; в) Наставник може у потпуности одбацити и објашњавање правила и систематско увежбавање задатака. Тада он задаје друге врсте вежби, просторне задатке и задатке са сликама, комуникативне игре, парафразирања и слично. На овај начин усваја се страни језик без прецизних означавања и објашњавања граматичких категорија и структура, али се граматика учи у комуникацији и путем ње.

Анри Бес први приступ назива експлицитном, а друга два имплицитном граматиком. Он, међутим, разликује однос студената и наставника према овим приступима. „Ова разлика може бити јасна наставнику: у првом случају он користи граматички мета језик, а у друга два га одбацује. Студентима то не изгледа исто: у прва два приступа увек се ради о усвајању одређених морфосинтаксичких правила страног језика, било дедуктивно (од експлицитно изречених правила од стране наставника, до примера који их илуструју и које треба понављати), било индуктивно (од интензивног понављања примера до имплицитног усвајања правила путем одређених систематичних задатака). Само трећи приступ или начин не иде ка учењу граматичког описа страног језика и сличан је оном како се усваја матерњи језик.“¹

Када говори о редоследу и груписању лексике и морфосинтаксичких елемената, по којима се студенти уводе у страни језик радом у учионици, он тај след назива напредовањем у настави. „Увек постоји извесно напредовање, не може се предавати и учити у исто време, но када се користе текстови и дијалози који су састављени и припремљени у функцији фиксираног и зацртаног напредовања а priori, то је много више присилно и ригорозно, него кад наставник користи а posteriori избор облика и структура путем дијалога и текстова који изгледају аутентични.“²

Сматра се да учење језика уопште, као и страног језика, траје између шест и две и по хиљаде година. У тим проценама полази се од почетака нама познатих цивилизација. „О прапочецима глотодидактике још увек се не може поуздано говорити. Међутим, иако тај дуги, недовољно јасан период покрива читавих 35

¹ Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Credif – Didier, 1985, 33.

² Исто, 23.

векова – од сумерских култура из 2600. године пре Христа, до каролиншког периода око 800. године наше ере, малобројни и фрагментарни подаци, пуни непознаница, ипак могу да послуже као доказ да је први метод којем се прибегавало био заснован на оном што бисмо данас назвали директним, функционалним, практичним приступом, усклађеним са потребама усмене или писане комуникације.“³

Већ у најстаријим цивилизацијама на просторима Месопотамије појављују се глинене таблице са двојезичним речницима, али и таблице за увежбавање промене глагола, које су користили како изворни говорници, тако и странци, Акађани, који су учили језик новоосвојеног народа. Тако, од прапочетака учења страног језика, граматика заузима значајно место у настави језика. “Како су се учили страни језици, остаје отворено питање све до данашњих дана. Можемо бити сигурни да почеци нису били засновани на теоријским истраживањима, иако нас о томе могу разуверити подаци о постојању граматика, као доказ да се о језику размишљало и да је језик био предмет истраживања. Интересовање за језик је било део општег социјалног и културног формирања. Већина граматика, као на пример Панинијева, нису биле намењене потребама учења језика као страног.“⁴

Постојање двојезичних папируса и таблица потврђено је и у старом Египту, но ни данас се не зна како се одвијало усвајање страних језика на том подручју. Познато је да су Египћани учили не само језике народа са којима су трговали или који су им били суседи, него и језике оних народа које су освајали.

У европској цивилизацији, почеци учења граматике везују се за почетак доминације грчке цивилизације у источном Средоземљу, али и на Сицилији. Премда Грци нису учили стране језике, сматрајући их недостојним за изучавање, остварили су значајан утицај на развој наставе страног језика. То се огледало у развијању граматике, која је пре свега служила учењу реторике и стилистике код самих Грка. Методе учења граматике за потребе наставе грчког као матерњег језика пренели су Римљанима, који су их усвојили тежећи да савладају грчки језик што правилније и успешније. Познавање грчког језика и реторике било је симбол друштвеног престижа и највишег образовања.

³ Vučo, Julijana. *Kako se učio jezik, Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet, 2009, 26.

⁴ Исто, 36.

Једно од најстаријих познатих вежбања у грчкој граматичкој зове се хрија. Оно је изузетно погодно за увежбавање граматике нефлективних језика. Путем њега усвајају се падежне парадигме и промена глагола. Развијено је у златно доба античке Грчке, у петом или четвртном веку пре Христа, а усвојено је од стране Римљана, који су га потом применили и у настави латинског језика. Као и сва друга граматичка вежбања, и ово је служило развијању реторичких способности. Кели цитира једну хрију на латинском језику, у којој се уче напамет реченице са синтагмом (име, друго име, презиме) која се мења по свим падежима, а сходно реакцији глагола, и која чини једну малу реторичку целину која се завршава поздравом са синтагмом у вокативу. „Постојао је цео скуп начина употребе хрије у реторичком излагању који је захтевао од ђака да користи сваки од падежа, али за многе ђаке сами услови и начини предавања језика су их приморавали да науче и сам језик, јер латински је постао страни језик у већем делу царства. Присцијанов приручник (*Praeexercitia*) наглашава да је вежбање било од изузетне важности, а морамо се сетити да је он предавао латински у Цариграду, престоници грчког Истока.“⁵

Током целог једног миленијума ово вежбање је коришћено за учење граматике, прво код изворних говорника грчког језика, а потом за учење граматике грчког као страног језика код Римљана, када су грчки наставници почели да предају у аристократским породицама старог Рима. Како је развијана реторика у самом Риму, тако су за потребе наставе граматике латинског као матерњег језика ова вежбања прилагођена и преведена на латински. Ширењем царства и сам латински постаје страни језик за већину становника. Најзад, ове вежбе се враћају у Грчку (али, сада се она зове Источно царство) да би помогле Грцима у учењу латинског као страног језика.

Постојала су и вежбања која су имала и граматичке и лексичке циљеве, и звала су се ланац радњи. Њима се увежавало састављање низа реченица које су у временском следу и које описују неке радње, на пример, од јутарњег буђења до одласка на починак. Сва ова и друга вежбања увек су заокруживана превођењем прозних или поетских текстова.

⁵ Kelly, Louis G. *25 Centuries of Language teaching*. Rowley. Mass: Newbury House Publishers, 1969, 117.

Током целе историје европске цивилизације стоје супротстављене две улоге граматике у учењу страних језика: примарна и секундарна, које називамо дедуктивним и индуктивним приступом. Улога граматике у дедуктивном приступу је доминантна, али није занемарљива ни у индуктивном приступу. Доминантан положај једног од ова два приступа у историји методике наставе страних језика никада није у потпуности искључивао употребу и оног другог, често се међусобно допуњујући. Током целог средњег века дедуктивни приступ је најзаступљенији, као и у доба просветитељства, док ренесансу и двадесети век обележавају приступи у којима граматика игра секундарну улогу.

Увек су постојали и они наставници и педагози који су ишли насупрот главној дидактичкој струји. Цео средњи век обележен је наставом класичних језика, они су сматрани једино достојним за изучавање и подучавање. Методика наставе класичних језика умногоме се разликовала од данашњег схватања наставе страних језика. Класични језици се не уче због свакодневне комуникације, већ ради комуникације у науци, теологији и филозофији. Стога је учење граматике од највеће важности како би се остварило што правилнији изговор и постигла што већа и лакша изражајност у исказима.

Било је и оних који нису желели да придају тако велику важност граматички као, на пример, Св. Августин: „Кад се зна о стварима, знање речи следи. Слушање речи не значи и њихово учење. Не учимо речи које знамо; али се не можемо надати да ћемо научити речи које не знамо уколико нисмо схватили њихово значење. Ово се не постиже слушањем речи, већ само сазнавањем значења ствари.“⁶ Свети Августин се залагао и подржавао улоге ученика у дијалозима, као методу за откривање значења.

Овакве идеје, ипак, бивају за дуго времена заборављене и поново откривене тек у ренесанси. У првој половини петнаестог века, у кући једног млетачког племића из породице Гонзага, Виторино да Фелтре оснива школу за образовање принчевих синова. Метода коју примењује у настави не тежи да створи од њих научнике, већ грађане света, чије образовање је део личности, а не њихова опсесија. Класичне језике, грчки и латински, не предаје путем

⁶ Исто, 35.

минуциозних граматичких анализа, већ путем читања текстова, кроз разговоре и опонашањем ситуација.

Најзначајнији умови седамнаестог века, Еразмо Ротердамски и Јан Амос Коменски, противе се дедуктивном приступу у учењу језика: „Еразмо реafirмише неопходност формално граматичког приступа у настави за почетнике, али признаје да би индуктивне методе могле бити коришћене на напредном нивоу. У писму свом ученику Коминијусу, употребљавајући врло одсечне изразе на латинском, он заступа доктринарну строгост. Али, Еразмо је, увек, био човек средњег пута. Врло јасно предочава да је одбацивање граматике претеривање достојно сваког презира, као и супротни став о потпуној посвећености граматичкој анализи.“⁷ Не смемо занемарити да је Коменски, поред тога што је снажно подржавао индуктивни метод, тежио и комбиновању оба приступа, имајући увек више разумевања за неформалне методе: „Све ствари се предају и уче кроз примере, поуке и задатке. Пример мора увек бити први, а поука га мора следити, док се на опонашању мора увек инсистирати.“⁸ Тако се у овом ставу Коменски слаже са Еразмом. Кључ сврсисходног учења је у комбиновању вештине употребе принципа који су, што је више могуће, целовито схваћени. У периоду о коме говори наведени цитат, правила су та која представљају полазну основу, али у каснијим периодима свог деловања, он ће инсистирати да је опонашање потпора разумевању правила.

Дедуктивни приступ полази од граматичке анализе језика путем које се стичу језичке способности (компетенције). Та знања се, пре свега, стичу радом на писаним, књижевним текстовима. Учење граматике и књижевности остаје интегрисано све до ренесансе. Да би била постигнута што већа прецизност у изразу и тачност у граматички, у настави језика највише времена посвећује се анализи граматичких структура и учењу парадигми. До осамнаестог века, сва објашњења граматике, правила и структура су давана искључиво на латинском језику. Тек се у веку просветитељства уводе савремени језици уз наставу латинског језика. Тако настају предуслови за почетак и развој граматичко – преводне методе. Целокупно предавање граматике је њена презентација, јер се

⁷ Исто, 37.

⁸ Исто, 39.

сматрало да се права употреба језика може постићи само употребом правила на релевантан језички начин.

Најраспрострањенији начин учења граматике било је учење деклинационих и глаголских парадигми напамет. На тај начин учили су се и класични грчки и латински, али су сва објашњења за оба језика била само на латинском. Све до почетка осамнаестог века, латински можемо сматрати живим језиком, и Њутн своје „Принципе“ пише на њему, а чак се и почетком прошлог столећа штампају граматике грчког језика са објашњењима на латинском.

Ренесансни наставници покушавају да олакшају учење напамет свих деклинација својим ученицима. Промена речи у парадигми се приказује као врста клавијатуре са диркама. Падежи су обележени на прстима леве руке. Једнина се мења додиривањем горњег зглоба прста, а множина додиривањем средњег зглоба одређеног прста. Како латински има шест падежа, за разлику од грчког који има пет, за аблатив се користило додиривање јастучића у корену палца.

Поновна доминација граматичке анализе почетком осамнаестог века обележена је и појавом модерних, савремених језика у настави класичног језика. Стога, сва се објашњења дају на матерњем језику. Под утицајем школе Порт Ројал, мењају се схватања о језику, а самим тим и о настави језика. Најстарији метод памћења граматичких правила у низу је њихово учење напамет, али у стиховима. И у осталим дисциплинама, као, на пример у схоластичкој логици, правила су се учила у стиховима. Мада током ренесансе нестају ове „песмице“ са стихованим правилима, она се преводе на савремене језике, како чине и у Порт Ројал школама. Неки видови тих „песмица“ преживели су и до двадесетог века у настави класичних дисциплина.

Граматичка правила су се учила и кроз доктринарне дискусије. Један студент или ђак преузима улогу наставника, ауторитета, и формално пропитује другог ђака. У дијалогу између њих двојице путем логичке дедукције и цитирањем граматичких правила оправдава се неко граматичко тврђење. Како, с временом, нестају ови начини учења правила, тако се појављује поступак превођења као нови вид учења језика. Школа Порт Ројал инсистира на томе да се граматика страног језика не може усвајати уколико се не познаје добро граматика сопственог, матерњег језика: „Клод Лансло сматра познавање граматике,

вокабулара и фразеологије основним елементима у учењу страног језика, те такав ред поштује и у текстовима које је и сам саставио за свој уџбеник. Успоставља и начела којих се и сам придржава у свом делу, да правила која претходе текстовима намењеним читању, увек треба да буду тако употребљена и представљена да чине увод у потврду правила која ће се касније наћи у тексту који следи, да теорију из правила потврђује пракса у тексту.“⁹

Из историјске перспективе може се јасно видети да су питања која су подстакла савремене методичке иновације слична онима која су била центар расправа о томе како предавати страни језик. Промене у предавању страног језика кроз историју одсликавају промене у потребама оних који уче страни језик, као што је, на пример, померање интересовања ка усменом изражавању, уз запостављање писане компетенције, као некада превасходног циља учења језика. Оне свакако одсликавају и промене у теоријама о природи језика и његовог учења. Многа савремена питања у вези са учењем страног језика и нису тако нова. Данашња неслагања рефлектују савремене одговоре на питања која су постављана врло често током историје учења језика.

Два основна типа мотивације могу се разликовати у учењу страних језика: сврсисходна и интегративна. Када неко учи страни језик ради неког циља, он му је потребан за остваривање одређене намене: да чита књигу на новом језику или да буде способан да комуницира са другим говорницима тог језика. Када неко учи страни језик из разлога интеграције, он тежи да се идентификује са говорном заједницом што је могуће ближе, да се осећа као код куће и жели да разуме ставове и погледе на свет те заједнице¹⁰. Најстарија мотивација, свакако, била је интеграција, но она је могла бити двосмерна. Нису само они који су бивали освојени тежили да се интегришу у ново друштво, већ су и освајачи, схвативши ниво цивилизације коју су освојили, тежили да усвоје њена достигнућа, пре свега да науче језик. У почетку то се радило природним начином. Они од којих су учили, нису били ни наставници, нити су познавали структуру свог језика. Њихова једина компетенција је била у томе што су изворни говорници тог језика.

⁹ Vučo, Julijana. *Kako se učio jezik, Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet, 2009, 162.

¹⁰ Broughton, Charles et al. *Teaching English as a Foreign Language*. London/New York: Routledge and Kegan Paul, 1988, 5.

Овај начин учења језика и данас има својих поборника, а и успеха, посебно код деце предшколског узраста. Они који претпостављају да сви људи имају генетски усађен природни језик¹¹, што се у савременој лингвистици назива урођеном способношћу за усвајање језика¹², која омогућава, без обзира на услове, пол године и место рођења, сматрају да је довољна комуникација са страним говорницима да би се он и усвојио. Постоје и она знања која се на могу усвојити природним начином, међу осталим то су и граматичка знања.

Први прави наставници страног језика, који су познавали структуре и матерњег и страног језика користили су граматичко – преводну методу. Ричардс и Роџерс¹³ дају своје виђење ове методе, која се примењивала и која се и данас примењује у настави страних језика. *Грамматичко-преводна метода* се може сматрати једном од првих у историји учења страног језика. Њене најважније карактеристике су:

1. Циљ учења страног језика је учење језика да би се читала књижевна дела у оригиналу или бар да би се искористила дисциплина ума и развио интелект као резултат тог учења. Учењу језика се приступа детаљним учењем његових граматичких правила, после чега следи примена тог знања на превођење реченица и текстова са циљног језика на матерњи, а потом и обрнуто. Тако се учење језика састоји не само од памћења чињеница и правила него и од схватања и употребе морфолошког и синтаксичког система тог језика. Матерњи језик се задржава као референтни систем приликом усвајања страног језика.
2. Читање и писање су у жижи ове методе, док су слушање и говор изван њене пажње.
3. Одабир материјала је заснован на текстовима који се читају, а они се уче помоћу двојезичних листа речи, употребом речника и памћењем. У типичном тексту граматичко-преводне методе дају се граматичка правила која се илуструју, списак речи са преводом и прописују се вежбања.

¹¹ Термин који се користио у осамнаестом веку.

¹² Krashen, Stephen. "The Din In Head, Input, and the Language Acquisition Device". *Foreign Language Annals*, 16 (1), February 1983, 41–44.

¹³ Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching (A Description and Analysis)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 15.

4. Реченица је основна јединица учења и вежбања. Велики део часа се посвећује преводу реченица са страног језика и на страни језик и она представља основну карактеристику или *диференцију специфику* ове методе. Раније методе су користиле граматику као приручник у учењу текста на страном језику, али је то било исувише тешко за гимназијалце, те се ова метода фокусира на реченицу.
5. Инсистира се на тачности. Од студента или ученика очекује се постизање високог нивоа у превођењу због високих приоритета, који су прецизирани стандардима тачности. Они, поред унутрашњих моралних вредности, представљају и предуслов за пролазак кроз велики број писмених испита.
6. Граматика се предаје дедуктивно, презентацијом и учењем граматичких правила, а она се увежбавају решавањем задатака. У већини текстова ове методе програм иде по кључним граматичким тачкама у тексту, а граматика се учи организовано и систематски.
7. Матерњи језик ученика је средство учења. Он служи објашњавању нових појмова и помаже контрастирању страног са матерњим језиком.

Коришћена у Европи од шеснаестог века до половине двадесетог, а са изузетком осамнаестог века, ова дедуктивна метода ставила је у први план улогу граматике у учењу страног језика. Критичари су највише замерали овако утемељеној улози граматике да ни најбоље научена граматичка правила, научена на матерњем језику не представљају довољан услов да се та правила примене тачно на језик на који се и односе. Уз то, мерејају и да после вишегодишњег учења, студенти нису у стању да комуницирају на том језику. Но, прави циљ оваквог учења и није усмена комуникација, већ продукција писаног текста и формирање духа студената методичним промишљањем језика и његових структура.

Потпуно супротна улога намењена је граматици у настави језика као што су интерлинеарно превођење, метода двоструког читања или учење путем читања¹⁴. Никад није формално прихваћен у европском школском систему, пре свега, зато што овај начин ставља у други план граматичка знања. Превођење јесте и даље у првом плану, али са аутентичних текстова и са мало, или нимало граматичких објашњења, а без икаквих граматичких вежбања у првој фази. Цео

¹⁴ West, Michael. "The "New Method" System of teaching the reading of foreign languages". *Modern Languages* 10, October 1928, 5–10.

начин се заснива на усвајању језика само путем текстова, бар у првој фази, а не на чињеницама из граматичког описа страног језика.

Пружајући отпор сталном инсистирању на превођењу, као основном начину у усвајању и учењу страног језика, са граматичким знањима и описима у првом или другом плану, појављују се заговорници директног усвајања страног језика. Основне карактеристике директне методе су:

1. У учионици се користи искључиво циљни језик.
2. Уче се само свакодневне реченице и речи које су у свакодневној употреби.
3. Усмена комуникација, односно способност за комуникацију пажљиво се и поступно изграђује помоћу питања професора и одговора ученика, датих у форми дијалога. Настава се одвија у малим групама и интензивним курсевима.
4. Граматика се учи индуктивно.
5. Нове јединице се уводе усмено.
6. Конкретне речи се уче показивањем, преко цртежа или преко објеката, док се апстрактне речи уче путем асоцијација.
7. Предаје се и говорно разумевање и разумевање текста.
8. Наглашено је учење правилног изговора и граматике. Граматика добија имплицитну функцију, јер је метода у потпуности индуктивна.

Овде усмена рутина, а не више писана и преводилачка вежбања, претходи сазнавању и усвајању граматичких правила.¹⁵ Без помоћи наставника у објашњавању и дефинисању, студент сам долази до усвајања граматичког правила, разумевајући добро одабран низ примера и реченица из којих може

¹⁵ Овај начин је имао много заступника, а најзначајнији међу њима ослањали су се на посматрање усвајања матерњег језика код деце: „Пендергаст и Франсоа Гуен, имали су доста заједничког. Обојица су проучавали начин употребе језика код деце, Пендергаст са озбиљношћу и објективношћу, које су биле стране Гуену. Сваки од њих је постигао увид у процес усвајања и развијања језика, који су тек у последњих десет или петнаест година постали централна тема теоријских расправа у науци о усвајању страног језика. За Пендергаста, кључна појава у језику је способност људских бића да створе бесконачно много реченица из коначног скупа јединица. Није био први који је дефинисао генеративни принцип – то је стари принцип у филозофији језика – али мало њих пре њега описало га је у психолингвистичким терминима, а свакако, нико није покушао да га примени на материјале за учење страног језика. Што се тиче Гуена, његово инсистирање на структури искуства у организацији језика, бар у контексту предавања језика, је у потпуности оригинално. На жалост, његова приврженост уверењу да је сва искуствена организација секвенцијална, затамнило му је право разумевање сопственог увида, а практични ефекти у чувеној методи „серија“ су били посебно разочаравајући, иако имитирани у широком кругу.“ Howatt, Anthony Philip Reis, and Widdowson, Henry George. *A History of English Language Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004, 167–168.

наслутити парадигму или неку структуру. Овај начин је добар, пре свега, за групе студената који немају исти матерњи језик.

Харолд Палмер је инсистирао на граматичким садржајима у настави страних језика. Он је сматрао да интерес за развој принципа одабира лексике мора бити праћен и занимањем за граматичке садржаје. Сматрао је да се граматичка правила могу усвајати усменим приступом¹⁶. Његово поимање граматике није било засновано на универзалној логици, за коју се сматра да може формирати све језике, а да је наставникова улога да само укаже студенту како се категорије универзалне граматике могу исказати на датом страном језику. Он је пре свега видео граматику као реченични образац говорног језика: “Кад год отворимо уста да говоримо, или перо да пишемо, реч је о продукцији једне или више језичких јединица... Али, каква год јединица била, дуга или кратка, једноставна или компликована, једно је сигурно: *свака јединица је била упамћена од стране ученика интегрално, каква и јесте или састављена од мањих, раније научених јединица.*”¹⁷ Ричард и Роџерс¹⁸ овако карактеришу усмени приступ или предавање језика путем ситуација:“

1. предавање језика почиње говорним језиком. Материја се учи усмено, пре него што се почне са писменом презентацијом.
2. У учионици се користи само циљни језик.
3. Нове језичке јединице се уводе и вежбају по ситуацијама.
4. Избор речи треба да омогући покривање основног употребног речника.
5. Граматичке целине су подељене тако да лакше претходе тежим.
6. Читање и писање се уводе када је успостављена довољна граматичка и лексичка основа.“ Тако се улога граматике појављује као предуслов усвајању и усменог, и писаног исказа.

¹⁶ „Учити писани облик језика пре него што сте научили како да усвајате његов усмени исказ је неприродно и супротно свим нашим језичким инстинктима; ово можемо упоредити са учењем вожења бицикла, пре него што сте научили да ходате. На одређеном нивоу, ипак, ученик ће научити како да препозна оком оно што је усвојио ухом, како пером да изрази оно што исказује путем артикулисаних звукова. У оба случаја, реч је о процесу конверзије, претварања писаних слова у звукове или звукова у писана слова.“ Palmer, Harold E. *The Principles of Language Studying*. New York: World Book Company, 1921, 52–53.

¹⁷ Исто, 170–171.

¹⁸ Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching (A Description and Analysis)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 33.

Граматику у настави страног језика, средином двадесетог века добија индуктивну улогу у начинима учења. Комбинацијом структуралистичке теорије језика (америчког структурализма), под снажним утицајем Блумфилда и Сапира, контрастивне анализе, методе слушања и говора и бихевиористичке психологије настаје теоријска основа којом се уводи средином прошлог века аудиолингвална метода. Под практичним утицајем који је током рата имала метода коришћена у америчкој армији, развијена за потребе брзог учења језика земаља где су отворени нови фронтови, развио се нови начин усвајања страног језика. Његове основне карактеристике су:

1. Учење страног језика је у основи процес формирања механичких навика. Добре навике се стичу пре давањем тачних одговора него прављењем грешака. Памћењем дијалога и увежбавањем модела шансе за стварање грешака се смањују. Језик је вербално понашање, што значи да је он аутоматизована продукција и разумевање исказа и може се предавати индужевањем ученика.
2. Језичке способности се стичу и боље и брже ако је оно што треба да се научи у страном језику дато у усменој форми пре него што се види у писаном облику. Вежбе слушања и изражавања су неопходне да би омогућиле темеље развоја осталих језичких компетенција (способности).
3. Аналогија је бољи основ учења од анализе. Она укључује процесе уопштавања и одбацивања. Тако се објашњења правила не дају док ученик не увежба модел или образац у различитим контекстима, а касније се предају да би се усвојиле одређене аналогије које су у њих укључене. Вежбе оспособљавају ученика да формира исправне аналогије. Стога је приступ учењу граматике суштински индуктиван, пре него дедуктиван.
4. Значења речи које оне имају у језику за изворног говорника могу се научити само у језичком и културном контексту, а не изоловано. Зато предавање језика укључује предавање о културном систему народа који говори тим језиком.

По први пут се у наставу уводе два наставника: први је изворни говорник матерњег језика студената, он је лингвиста и даје сва потребна објашњења пре свега граматичка објашњења, на матерњем језику, а у вези и са страним и са матерњим језиком; други је изворни говорник страног језика, он посматра и служи да увежбава дијалоге и да их понавља, све док их студенти не науче

напамет. Таква врста учења је интензивна (петнаест часова недељно са једним наставником, петнаест са другим, њега касније замењују уређаји попут магнетофона и сл. и још толико самосталног рада, у циклусима од пет – шест недеља).

Усвајање граматике се сада своди на усвајање образаца (структурираних модела), који се усвајају из прецизно подешених дијалога, да би, затим, били увежбавани кроз једноставна вежбања путем супституције (лексичке или морфолошке) или трансформације (пасивизација, поименичавање, коришћење заменица и др). Студенту се дају граматичка правила и објашњења на матерњем или страном језику, али он више неће морати да их понавља или образлаже, мораће само да их правилно употреби у структурираним задацима (pattern drills). Пажња у усвајању граматике се, на тај начин, помера са морфологије и лексики на синтаксу, јер се интензивно увежбавање задатака фокусира на продукцију целих реченица.¹⁹ Мада не исувише оригиналан приступ усвајању граматике страног језика, овај начин је донео и нова проучавања у оквиру примењене лингвистике, као што су контрастивна анализа, међујезичка хомонимија (лажни пријатељи), интерференције међу језицима и сл. Критике оваквом приступу граматици у учењу језика, где се увек полази од паралела са матерњим језиком, указивале су да студенти различитих матерњих језика врло често праве исту врсту грешака у истом страном језику.²⁰

Од седамдесетих година прошлог столећа, улога и место граматике у настави страних језика се одређују првенствено према потребама полазника, односно студената. Под утицајем когнитивне лингвистике, теорије говорних чинова, ситуационог приступа у методици формира се правац у примењеној лингвистици који одбацује разне врсте ограничења, која су била карактеристична за поједине начине учења језика. Ако је група студената истог матерњег језика и уколико га наставник зна, дозвољава се коришћење превођења, кад је то потребно.

¹⁹ Бес констатује да је оваких вежбања било и раније, код Берлица, Гуена, Палмера, па чак и крајем средњег века, али да је популарности ових задатака допринео и ваннаучни фактор, победничка идеологија и технолошка надмоћ Сједињених Држава у деценијама после Другог светског рата. Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Credif – Didier, 1985, 37– 38.

²⁰ „... језичке лабораторије бивају напуштене, када сваки амерички студент може себи приуштити магнетофон; а од структуралне лингвистике и бихевиористичке психологије се окреће глава, када лингвисти попут Чомског или психолози као што је Керол укажу на ограничене домете ових теорија, и када њихове критике постану довољно раширене.“ Исто, 38.

Поново се уводе објашњења граматике, јер се сматра да је целокупно учење когнитивни процес и да студент треба да увежба мисаону контролу над оним што учи. „Тежи се представљању страног језика који је што је могуће ближи оном који користе изворни говорници, који је у највећој мери „аутентичан“, било користећи узорке дијалога или порука, које су одиста коришћене међу изворним говорницима („одабрани одломци“ постају „одломци из медија“, звучни или визуелни), било увежбавањем дијалога или текстова који више не следе ригорозно конципиране предуслове напредовања кроз лексичко-граматички низ, и који, стога, на самом почетку учења могу бити далеко богатији, разноврснији, боље друштвено усклађени, а мање осликани напредовањем од аудио – оралних и аудио – визуелних дијалога.“²¹ Сада учење више није у служби онога што се учи, лексике и граматике, већ је у служби потреба оних који уче страни језик.

Фреквентност лексике и сложеност граматике нису пресудне у формирању наставних материјала. Комуникативна метода се по ширини својих схватања пре може назвати приступом него методом. Њене основне карактеристике су:

1. Значење је најбитније.
2. Уколико се употребљавају, дијалози су усредсређени на комуникативне функције и обично се не памте.
3. Контекстуализација је основни принцип.
4. Учење језика је учење ради комуницирања.
5. Тражи се ефикасно комуницирање.
6. Вежбања су могућа, али маргинализована.
7. Инсистира се на високом квалитету изговора.
8. Прихвата се сваки изум који ученику помаже и може користити, у зависности од његових интересовања, година и сл.
9. Жеља за комуникацијом може бити подстицана од самог почетка.
10. Разумна употреба матерњег језика се прихвата тамо где је изводљива.
11. Превођење се може користити тамо где је ученику од користи или где му је неопходно.
12. Ако се жели, може се почети са учењем читања и писања од самог почетка.
13. Језички систем циљног језика ће се најбоље научити борбом за комуникацију.

²¹ Исто, 46.

14. Комуникативна компетенција је жељени циљ. Она се дефинише као способност да се ефикасно и на прави начин користи језички систем.
15. Језичке варијације су основни појам у материјалима и методологији.
16. Ред излагања је одређен било којим схватањем садржаја, функције или значења, а које одражава интересовања.
17. Професор помаже ученицима на сваки начин који их мотивише да уче језик.
18. Језичка продукција иде изналажењем најбољег начина да се дође до циља.
19. Течно изражавање и прихватљив језик су првенствени циљ. Тачност се процењује не апстрактно, већ у контексту.
20. Од ученика се очекује да разговара са другим ученицима било уживо, кроз парове и групе, било да комуницира у писменој форми.
21. Професор не прецизира који језички ниво ученици могу да употребе.
22. Унутрашња мотивација извире из интересовања за оно што се језиком саопштава.

Улога граматике се више не може приказати ни као дедуктивна, ни као индуктивна; она може бити, по потреби и једна и друга, она је у потпуној служби одабраног следа учења језика, који зависи од потреба студената, полазника. Они могу бити академски грађани, ученици и студенти, или само економски мигранти, чланови заједница дијаспоре или мањинске, етничке групе и заједнице, одрасли или деца итд.

Рад на оваквом приступу учењу страног језика уз утицај лингвистичких праваца које смо поменули, довео је до стварања не само обиља уџбеника и других наставних материјала, већ и до креирања посебне врсте докумената као што су спискови говорних чинова, ситуација и појмова који су названи Праг знања. После стварања Праг знања за неколико највећих европских језика, искуства добијена на том раду су пренета и у документа као што су Заједнички европски оквир за учење живих језика и Европски језички портфолио.

Како се, током историје, мењао поглед и приступ настави страног језика, тако је и граматика мењала улогу у процесу образовања. Свест о потреби учења страног језика постоји од почетака нама познатих цивилизација. Иако нема поузданих података о томе у најстаријим периодима античких цивилизација источног Медитерана, глинене таблице на клинастом писму сведоче о учењу

граматике. Учење граматике матерњег и страног језика у антици није се разликовало. Сама граматика није била јасно одвојена од реторике и књижевности све до ренесансе. Она је имала улогу пропедеутске дисциплине за реторику, као што је логика играла исту улогу у настави филозофије. Ни само схватање шта је то настава страног језика није било прецизно поимано, с обзиром на дуге периоде билингвализма у историји многих цивилизација, као што је, на пример, акадски период у историји Месопотамије, или класично доба Римске републике, потом империје, где су захваљујући бројним васпитачима – робовима из Грчке и њених насеобина на југу Италије, готово сва патрицијска деца била билингвална.

Настава страног језика у антици и средњем веку подразумевала је наставу класичног грчког и латинског језика. У римским патрицијским кућама, настава се одвијала путем директног природног начина, но чим би дечасти ступили у школу почињала је граматичка обука. Принципи и вежбе за усвајање граматике се нису разликовали у настави грчког и латинског језика. Формално гледано, приступ граматички је био дедуктиван, но, како ниједан језик није био одиста страни за ученике, они су већ прошли индуктиван пут усвајања бар основних граматичких правила.

Свест о постојању живих/модерних језика, јавља се крајем средњег века, али потреба за учењем тих језика почиње да се помаља тек нестанком латинског као школског језика и језика комуникације, научне и књижевне, крајем седамнаестог века. Тада и граматика почиње да се усваја индуктивно. Повратак на ригорозна учења граматичких правила као логичких постулата и на анализу текста у предвечерје Француске револуције, у картезијанском духу, трајаће до пред крај деветнаестог века, само што се сада тај дедуктивни приступ граматички одвија у учењу модерних језика.

Двадесети век доноси, пре свега, напуштање учења језика на уметничким књижевним текстовима, јер ни циљ учења језика више није продукција писаног текста, књижевног, правног или научног, већ усмена комуникација.²²

²² Чини се да, и данас, многи методичари, међу њима и Кели, не деле одушевљење због избацивања књижевности из наставе страног језика: „Док је доба просветитељства било екстремно у једном правцу, дотле је савремено доба отишло у супротну крајност... Како је акценат стављен на комуникацију, захтевају се минималне компетенције у језику, а не познавање финеса. Када је једном фокус померен на материјале за курс, а метода прихваћена као једина могућа, у складу са тенденцијама у општем образовању, метод је пажљиво разрађен да брзо донесе опипљиве

Како се интересовања за класичне језике померају на модерне, тако се и фокус наставе страног језика помера са писане речи на усмено изражавање. Како се интересовање од писаног језика и књижевности помера ка усменом комуницирању, тако се улога граматике у настави страног језика помера са дедуктивне на индуктивну раван. Током историје европских цивилизација, овај круг је затворен већ два пута, први пут је трајао хиљаду година, други пут само три века.

Најновије тенденције у развоју комуникативног приступа покушавају да уравнотеже положај граматике у настави страног језика, допуштајући употребу и дедуктивног и индуктивног начина усвајању граматике, њених правила и парадигми, у зависности од потреба студената/полазника, њихових предзнања и циљева учења. Језик се не може идентификовати само са говорним изражавањем или само са писаним уметничким исказом, а граматика није само помоћно средство у настави језика.

1.3 Савремена истраживања у усвајању граматике и граматичких категорија страних језика

Језик има обрасце и правила која се користе да би се помоћу њих пренела значења; нека од њих чине његову граматику. Значајан део граматике многих језика је ред речи. Други део граматике се састоји од описа промена граматичких облика речи, што је у неким језицима од великог значаја, а у другим од мањег. Многи лингвисти сматрају знање граматике средишном облашћу језичког знања око које се области као што су изговор и лексика окрећу. Колико год значајне биле по себи друге компоненте језика, оне су, ипак, међусобно повезане путем граматике. Граматику, стога, често називају рачунарским системом који повезује звук и значење, системом једноставним по себи, али без кога се не може.

резултате, а материјали су ограничени како би одговорили захтевима. На тај начин је настава језика постала слична музичким пробама и спортским тренинзима, са серијама поступака базираним на увежбавањима и понављањима, која не захтевају теоријска разумевања, већ беспрекорна извођења добро грађених низова релативно једноставних операција.“ Kelly, Louis G. *25 Centuries of Language teaching*. Rowley. Mass: Newbury House Publishers, 1969, 403–404.

Граматика се, по мишљењу лингвиста, али не и према свим психолозима, учи на начин другачији од било чега другог што људи уче. У учењу страног језика, учити граматику је на изванстан начин најлакше, јер је она високо систематизована, а резултати тог учења су обично највидљивији у говору. То је један од разлога што се у последњој четвртини прошлог века истраживања у области усвајања страног језика концентришу на граматику.

Други вид граматике тиче се делова говора. Кажемо, нпр., да именице означавају лица, места и ствари. Анализа реченице подразумева означавање њених делова различитим терминима уз давање правила којима се објашњава како их слагати. Оваква врста граматике често се зове и *традиционална* граматика. Она граматике модерних језика повезује са граматицама класичних језика.

Идеја о деловима говора је врло значајна, али у обзир су узети и други битни појмови. Многе методе учења страног језика користе усавршене облике традиционалне граматике. Тако се у тим методама дају различита правила, одступања и изузеци за формирање множине именица. Ово подразумева да студенти знају шта је множина, односно да је ова категорија језичка универзалија. Но многи језици, као нпр. кинески, немају множинске облике за именице, а понеки уз јединину и множину имају и дуал. С друге стране, од највеће важности је за формирање реченице конгруенција субјекта са предикатом у категорији броја, што се у многим уџбеницима пренебрегава у описном делу лекције, мада вежбања која следе подразумевају знање те конгруенције.

Сви уџбеници српског језика као страног користе термине типа *придев* или *присвојни придев*, иако ни сви студенти из Европе више не располажу традиционалном граматичком терминологијом. Студенти који долазе из земаља као што су Јапан или Кореја имају оквир традиционалне граматике потпуно различит од европског, базираног на латинској терминологији.

Настава страног језика користи и *структуралну* граматику, засновану на идеји фразних структура. Типичан начин приказивања фразних структура је преко дијаграма, који показују како се од речи граде синтагме, а од синтагми клаузе и реченице. Табеле са елементима који се могу замењивати користе се у настави страних језика више од пола столећа. Путем константне граматичке структуре

студенти замењују елементе формирајући на тај начин различите реченице. Ове табеле се и данас користе у различитим методама, мада више као графичке илустрације граматичких поглавља, а мање као наставне вежбе.

Истраживања у усвајању страног језика ослањају се на једно и друго значење појма граматике, на знање о језику које говорник поседује у свом уму, а које се често назива лингвистичком или граматичком компетенцијом. Сви говорници знају граматику свог матерњег језика у овом значењу тог појма, иако је нису сви и учили. Изворни говорници знају да ли је нека реченица погрешна или није, без загледања у граматике, а има многих примера у којима савремене описне граматике не би биле од велике помоћи. Изворни говорник познаје језички систем. Он не мора бити у стању да га експлицитно објасни, реч је о имплицитном знању. Па ипак, ни једна реченица српског језика не би могла бити изговорена без познавања граматике српског језика у том смислу. То је потпуно друга врста знања од способности да се опише реченица коју је говорник изрекао у граматичким терминима, јер то могу само они који су експлицитно учили граматику.

Слично се може видети и у неким вежбањима која неки пут могу збунити студенте страног језика, као нпр. да опишу неку свакодневну радњу. Сви то знају, али не могу одмах сви вербализовати то знање. Један је тип знања који поседујемо и о коме можемо да разговарамо свесно, а други је далеко од свесног.

Поглед на граматику или дефиниција граматике као знања, третира је као нешто несвесно ускладиштено у нашој меморији, а назива се *компетенцијом изворног говорника*. Сврха графичког приказивања фразних структура реченица, система и правила је, пре свега, да оне описују компетенцију у нашој меморији. Једна од великих дилема у учењу страног језика у вези је са природом односа свесне и несвесне граматике, и са тим како их употребити у настави страног језика.

Уз граматичку компетенцију, изворни говорници поседују и знање о употреби језика. То се назива *комуникативном компетенцијом* од стране оних који друштвене функције језика сматрају најбитнијим. Они, даље, сматрају да није битно само знање језика, већ и начин како га прикладно употребити у

активностима у којима се узима учешће.²³ Неки сматрају да језик има улогу и у приватном, а не само у друштвеном животу. Тако један општији појам, *прагматичка* компетенција, покрива све могуће употребе језика, не свдећи га само на комуникацију.²⁴

Грамматичка компетенција се састоји од комбинација више компонената, а то су: *лингвистичка*, познавање и способност да се употребе фонетски, лексички, граматички и текстуални модел језичког система; *дискурзивна* – познавање и употреба различитих типова дискурса и њиховог функционисања у задатим параметрима и ситуацијама у комуникацији у којој су изговорени и схваћени; *референцијална* – познавање домена искуства и ствари у свету као и њихових односа; *социокултурна* – познавање и правилна употреба друштвених правила и норми у саобраћању са појединцима и институцијама, познавање културне историје и односа међу друштвеним чиниоцима. Ове компоненте, чини се, увек учествују, али на различитим нивоима, у актуализацији комуникативне компетенције у производњи и разумевању дискурса. Можемо претпоставити да како у матерњем језику, тако и у страном постоји феномен компензације међу овим компонентама уколико изостане нека од њих. Ови феномени, као део индивидуалног учешћа у производњи и разумевању дискурса, као и у сопственом схватању света, истичу стратегије појединца у дискурсу, што значи да је овде реч о индивидуалној стратегији комуникације.

Настава језика је често разликовала пунозначне од структурних речи. На корпусу од осамнаест милиона речи енглеског језика издвојено је десет најфреквентнијих, које су све структурне: одређени и неодређени члан, везници, личне заменице и предлози. Браун²⁵, Далей и Барт²⁶ су још 1973. године открили да деца уче граматичке морфеме у одређеном низу. Истраживање је рађено са групом деце шпанског говорног подручја која су учила енглески језик. Најлакша морфема за ученике је била наставак за множину. Потом је следио наставак за форме у презенту. Затим су по тежини следили копулативни облици глагола

²³ Hymes, Dell. "Competence and Performance in Linguistic Theory". *Language Acquisition: Models and Methods*. Eds R. Huxely and E. Ingram. New York: Academic Press, 1972.

²⁴ Chomsky, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.

²⁵ Brown, R., *A First Language: The Early Stages*. London: Harvard U. Press, 1973.

²⁶ Dulay, Heidi. C. and Burt, Marina. K. "Should we teach children syntax?" *Language learning* 23 (2), 1973, 245–258.

бити, и то у функцији главног глагола у реченици са именским предикатом. Ученицима је ово било лакше од употребе глагола *бити*, у сложеним глаголским временима. Четврти граматички облик по тежини усвајања је био помоћни глагол *бити* који се комбинује у облицима са другим пунозначним глаголима. Тек на петом месту долазе одређени и неодређени чланови, који омогућују ученицима да формирају реченице са овим члановима. Неправилно формирање прошлог времена је било шесто по тежини усвајања, а затим долази наставак за треће лице једине глагола у презенту. На последњој, осмој позицији су наставци за формирање посесивног генитива.

Различита истраживања која су рађена са јапанском децом која су учила енглески језик, као и код корејских студената, показала су исти редослед, односно скалу тежине усвајања граматичких морфема. Резултати ових истраживања указују да изворни језик не прави битну разлику. Сви ученици страног језика имају исту хијерархију тежине усвајања тог језика. Крашен²⁷ је показао да ни узраст не игра битну улогу. Дајана Ларсен-Фриман²⁸ је показала да чак и за оне који нису ишли на часове страног језика, и који су га непосредно усвајали у страној средини, хијерархијски ред остаје исти као и за оне који су на курсевима учили страни језик.

Сва ова истраживања су пронашла „природни ред” тешкоћа, али не и објашњења за њега. Редослед усвајања не може бити утврђен само на основу скале тешкоћа. Петси Лајтбаун²⁹ је установила да облик другог презента у енглеском језику за њене француске ученике пада са 69% усвајања у првој години на 39% у другој години, али затим расте, али само до 60% у трећој години учења. Стога се ова истраживања узимају са резервом. Гопник и Краго³⁰ су, на основу испитивања породице код које је утврђен дефект у језику у изостављању морфема, упркос томе што су по другим психолошким критеријумима били сасвим нормални, утврдили да постоји посебан ген за језик.

²⁷ Krashen, Stephen et al. "Adult performance on the slope test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". *Language learning* 26 (1), 1976, 145–151.

²⁸ Larsen-Freeman, Diane. "An Explanation for the morpheme order of second language learners". *Language learning* 26 (1), 1976, 125–134.

²⁹ Lightbown, P.M. "Classroom language as input to second language acquisition". *First on Second language acquisition processes*. Ed. Phaff, C.W., 1987.

³⁰ Gopnik, Myma and Crago, Martha. B. "Familial aggregation of a developmental language disorder". *Cognition* 39, 1991, 1–50.

Током осамдесетих година двадесетог века покушано је заснивање ширег модела усвајања секвенци од морфемских. Пинеман и Џонстон³¹ су приказали мултидимензионални модел. Основна идеја овог модела је да се неке реченице формирају померањем главних реченичних чланова из претходних реченица. Ученик почиње од најједноставнијих структура, у којима се ништа не помера, а затим постепено учи како да помера реченичне чланове да би добио завршну форму реченице. У првом кораку ученици могу да искажу само речи, обично именице, да покажу неки предмет и именују га или да изговоре напамет научен исказ (*Колико је сати?*).

У другом кораку студенти уче реченице са најтипичнијим редом речи (*Марко пије вино – СПО*).

У трећем кораку студент се прво усредсређује на померање реченичних чланова ка иницијалној позицији. Тако се адвербијали стављају на почетак (*У понедељак ја сам ишао у Нови Сад.*), а упитне реченице се праве без инверзије реченичних чланова (*Ко у Београду живи?*). Студенти се уче да праве општа питања чији је одговор само *да* или *не*. Типичне реченице за овај корак су *Јуче ја сам болестан*, *Пиво ја волим*. У обема реченицама се у иницијалну позицију смештају реченични чланови из медијалне или финалне позиције.

У четвртном кораку ученици енглеског језика откривају како предлог може бити раздвојен од двокомпонентног (фразног) глагола. Овај се феномен назива „извлачење на суво (насукавање) предлога”. На овом кораку ученици почињу да користе и сложени презент. У српском језику ученици у овом кораку почињу да користе сложена глаголска времена као што су футур и перфекат, која су код нас основна.

У петом кораку следи усвајање посебних питања, која почињу упитним речима (*Где ће се он налазити?*). У енглеском језику студенти почињу да употребљавају наставак за треће лице једине основног презента и енглеског датива (*Дао је своје податке рецепционару*). Ово је корак када почињу да комбинују све позиције у реченици, а не само финалну и иницијалну.

У шестом кораку долази до усвајања реда речи у субординираним клаузама, зависним реченицама, који је неки пут различит од онога у главној,

³¹ Pienemann, Manfred and Johnston, Malcolm. "Factors influencing the development of language proficiency". *Applying Second Language Research*. Ed. Nunan, David. Adelaide: WCRC, 1987, 45–141.

независној, реченици. На очај небројених генерација студената страног језика реченица мора да гласи *Рекла је мени да ће доћи* и *Рекла ми је да ће доћи*, а не *Рекла је ми да ће доћи*. На овом нивоу се усвајају реченице у којима неправи објекат долази пре правога (*Дао ми је књигу*). На овом нивоу се разврставају субординиране реченице са атипичним редом речи, пошто су реченице са типичним редом речи већ усвојене. Мултидимензионални модел истиче да ученици страног језика имају низ привремених граматика тог језика, међујезике. Као и код граматичких морфема, овај низ изгледа неизбежан. Ученици пролазе кроз целокупан број ових корака у линеарном низу усвајања језика. А разлог за овај низ је једноставно учениково ограничење у процесуирању језика. Кораци развоја су изазвани повећањем њихове способности да померају делове реченице.

Ипак, модел тврди да постоји варијација између ученика у оквиру једног корака. Неки савладавају све препреке у датом кораку, неки понешто и изоставе, а то се може сматрати разликом до које је ученик способан да упрости граматику коју зна. Тако постоје две димензије у учењу страног језика: развој, који је исти за све, и разликовање (варијација), које варира од ученика до ученика. Ситуација не делује тако безизлазно за наставника, као у теорији усвајања морфемског низа. Структура страног језика може бити научена на часу само ако је учеников међујезик близу тачке у којој се та структура усваја у природном окружењу.

Ова разматрања дају и неке непосредне закључке. Не треба одмах ићи на презент пунозначних глагола. У почетку се треба концентрисати само на главни ред речи, а наставник не може очекивати да студенти науче посебна питања за још доста времена. Од почетка треба увести адвербијале у иницијалну позицију, као и питања са инверзијом упитне речце *ли* (*Волите ли Брамса?*). Једно опште питање у вези са предавањем страног језика је врло тешко решити. Ученички међујезици садрже међуправила која се разликују од оних код изворних говорника, а са друге стране многе методе сматрају да је циљ вежбања да ученици производе реченице које су од почетка у потпуности тачне у страном језику, чак и када су озбиљно ограничени граматиком и лексиком.

Новије теорије усвајања страног језика односе се на крупније језичке целине од морфемских речи и појединачних реченичних чланова. Теорија

језичких универзалија коју је Камри³² изнео осамдесетих година прошлог века односи се на сложене реченице са односном реченицом, релативном клаузом, у њима. Он је те сложене реченице поделио у шест типова.

Први тип реченица су сложене реченице са односном реченицом у субјекатској функцији (*Човек који је ушао је Иван*). У свим језицима је могуће имати зависну реченицу чији је субјекат везан за главну реченицу.

Други тип су сложене реченице чија је зависна реченица у функцији објекта (*Кола која су се слупала била су Иванова*). У већини језика је могуће изрећи овакву реченицу у којој је граматички објекат субординиране релативне клаузе везан за главну реченицу.

Трећи тип сложених реченица су оне у којима је зависна реченица у функцији индиректног објекта (*Особа којој је дао новац је Иван*). У неким језицима веза са управном реченицом може ићи и преко индиректног објекта, а најчешће се односи на особу која нешто прима.

Четврти тип реченица садржи зависне реченице са косим падежом. У српском језику овај тип реченице је идентичан трећем типу. Пети тип реченица садржи зависну реченицу која је преко посесива везана са управном (*Човек чију сам књигу позајмио је био бесан*).

Последњи тип реченица везу између управне и зависне остварује путем поређења (*Човек од кога сам виши је Иван*). За овај шести тип реченица тешко је наћи примере који звуче природно, али и они су могући.

Ова теорија успоставља хијерархију приступачности. Различити језици света имају једну или више оваквих реченица, али свима је заједничко оно што је основна карактеристика језичких универзалија, а то је линеарност овакве хијерархије. Тако, на пример, малгашки језик (Мадагаскар) има само први тип ових реченица, док осталих пет нема, а велшки има прва два типа, док остала четири нема. Каталонски језик има прва четири типа, али не пети и шести, док француски и немачки имају првих пет типова, али немају шести. Нема језика који, на пример, поседује други тип, а не поседује први. Стога је Камри и назвао ову хијерархију односних реченица језичком универзалијом.

³² Keenan, E. and Camrie, B. "Noun phrase Accessibility and Universal Grammar". *Linguistic Inquiry* 8, 1977, 63–100.

На основу ове теорије Екман³³ је урадио један експеримент. Групу студената је поделио у три подгрупе и дао им различите типове ових реченица да уче. За сат времена прва подгрупа је морала да усвоји први тип реченице, друга подгрупа други, трећа подгрупа четврти. На изненађење свих, најбоље резултате је показала последња подгрупа, која је усвајала четврти тип сложених реченица, и којој је потом далеко лакше било и да усвоји прва два типа ових реченица.

На основу ових истраживања могу се установити четири супротстављена и екстремна становишта:

1. Игноришите делове граматике који имају посебан низ јединица у учењу страног језика, јер ће га у сваком случају ученик следити аутоматски. Ништа што наставник уради неће ни помоћи, ни спречити студента који напредује у савладавању низа граматичких морфема, од најлакше ка најтежој. Наставник, с друге стране, мора да се ухвати у коштац са многим другим стварима које су студенту неопходне, а да остави природу да иде својим током.
2. Следите редослед у учењу страног језика што је могуће више током курса. Нема сврхе предавати, на пример, косе падеже одричних заменица са предлозима почетницима, јер студенти нису спремни за то. Уместо тога, наставници треба да се усредсреде на потпуну поступност у увођењу неких граматичких облика. Редослед предавања, дакле, мора да следи, што је више могуће, редослед који је утврђен код усвајања страног језика.
3. Почните предавање или час последњом, најтежом секвенцом из низа у усвајању страног језика као првом. Релативне реченице са везником *коме*, *чему* треба да буду уведене у наставу пре односних реченица са везником *који*, јер ће ученици дедукцијом и екстраполацијом сами доћи од теже ка лакшој, као што је Екманово испитивање показало. Студенти ће постићи најбоље резултате ако им понудите врхунски проблем из једног низа, а сами ће попунити празнине које у том низу недостају.
4. Заборавите на граматику уопште. Неки сматрају да ако је циљ студента да комуницира на страном језику, граматика долази као факултативна вежба. Очигледно, ово зависи од дефиниције граматике. Ако сматрамо да било који изворни говорник неког језика зна граматички систем тога језика, онда нам

³³ Eckman, Fred R., Lawrence, Bell and Nelson, Diane. "On the generalisation of relative clause instruction in the acquisition of English as a Second Language". *Applied Linguistics* 9 (1), 1988, 1–20.

граматика и не стоји на располагању на тај начин. Па ипак, она игра улогу у свакој реченици коју било ко изговори или разуме, без обзира на разлоге за комуникацију. Граматичка поглавља се морају балансирати са језичким функцијама, речником, интеракцијом међу студентима и свим другим што чини учење страног језика у учионици.

У савременој лингвистици распознајемо четири модела учења страног језика, који представљају супротстављена настојања појединих теорија:

- Први тип представљају модели знања који наглашавају важност појединачног ума у учењу страног језика, као што је модел универзалне граматике, који истиче да је језик део ума и гледа на учење као на постављање параметара из датих реченица које окружују ученика.
- Други тип су модели обраде језичких података као што је компетитивни модел, који на учење гледа као на усвајање различитих начина обраде лингвистичких података.
- Трећи тип је мешовити модел, који прихвата обе стране учења страног језика: као константу у моделу монитора или као прелазак са једне на другу страну у моделу компетенције и контроле.
- Последњи тип је друштвени модел, који се бави друштвеним аспектима учења страног језика, као што је модел акултурације или модел друштвеног образовања.

Овде ћемо се задржати на два основна супротстављена модела који су пресудно утицали на теорије усвајања страног језика. Модел универзалне граматике који је предложио Ноам Чомски³⁴ осамдесетих година прошлог века представља развој његових ранијих идеја у нови облик који је назвао друга идејна револуција. Модел тврди да су принципи и параметри усвајања језика уграђени у ум. Студенти немају потребе да уче принцип структурне зависности, јер га њихов ум примењује аутоматски на било који језик са којим се сусретну. Ипак, морају научити да у енглеском језику реченица мора имати субјекат, а у кинеском не мора. Постављање параметара се мора, дакле, учити. Све што је ученику потребно да би поставио вредности за параметре, јесу примери из језика. Улазни подаци о

³⁴ Chomsky, Noam. *Language and Problems of Knowledge, The Managua Lectures*. MIT Press, 1988.

језику иду у учеников ум и стварају језичко знање, које се састоји од принципа, параметара и лексичких јединица. Не можемо саму по себи отворити црну кутију нашег ума, али можемо анализирати процес којим ум ствара граматику од улазних података.

Учење је, по моделу универзалне граматике, пре свега питање правилног уноса података. Овде је инпут материјал из кога ученик конструише знање о језику које иде у црну кутију. Овај материјал може бити позитиван или негативан. Позитиван материјал се састоји од актуелних реченица које студент чује. Информација у реченици му омогућава да конструише граматику са, на пример, правилним редом речи. Овакви докази из неколиких реченица су довољни да би показали правила датог језика. Негативна сазнања или материјал састоји се од сазнања да се у једном језику никада не јављају одређене граматичке или синтаксичке категорије или неки конкретни материјали.

Синтаксичка основа модела универзалне граматике је значајно ревидирана у минималном програму. Целокупно учење се сада своди на учење речника, па чак и учење граматичких морфема се сматра усвајањем реченица у којима ове морфеме функционишу, као и параметара који иду са њима. Ипак, граматичке морфеме су, да се тако изразимо, додате лексемама пре уласка у реченицу. Модел универзалне граматике се тиче најдубљих домена усвајања страног језика који су централни за језик и за људски ум, али мало тога говори о учењу језика.

Предавање страног језика у учионици мора укључити и многе друге аспекте које не покрива овај модел. И поред свега, модел универзалне граматике нас чврсто подсећа да ученици имају ум и да је круцијално питање облик који има знање о језику у људском уму. На основу овог модела се тако развија усвајање речника. Да би још више оснажили синтаксу, многи детаљи морфологије сагледавају се као део речника. Универзална граматика јасно указује како треба предавати лексеме из језика. На лексеме се не гледа као на фонемске секвенце са изолованим значењима, већ као на јединице које играју улогу у реченици, а које нам говоре са којим речима и структурама могу ићи у једну реченицу.

Као потпуна супротност моделу универзалне граматике долазе модели који гледају на језик као на динамичну обраду података и као на средство комуникације, а не као на статично знање. Ови модели се више интересују за оно

што се дешава у актуелној језичкој ситуацији и како то људи користе језик, а не како изгледа облик знања језика у нашем уму. Брајан Мек Вини³⁵ је развио компетитивни модел. Он полази од тога да је кључ језика у комуникацији. Површинске везе природног језика се стварају, управљају, сужавају, усвајају и употребљавају у служби комуникативне функције. Језик има четири главна аспекта: ред речи, речник, морфологију и интонацију. Шта год говорник желео да саопшти, то се мора постићи преко ова четири аспекта. Али говорник може учинити само ограничен број радњи у исто време. Стога, ако у језику већу улогу има интонација, мању улогу има ред речи, или ако је већа улога морфологије, мања је улога реда речи итд. Количина простора који ум поседује за употребу језика је ограничена. Различити аспекти језика се међусобно такмиче за тај исти простор. Резултат тог такмичења је значај једног или другог аспекта у одређеном језику. Кинески са компликованом интонацијом има слабо развијену морфологију. Енглески са компликованим редом речи придаје јој мали значај, а латински са сложеним деклинационим системом не обраћа пажњу на ред речи. Компетитивни модел говори о обрачуну међу ова четири аспекта језика. Ниједан језик не поклања подједнаку пажњу сваком од ових аспекта, јер би, у супротном, искористили превелики простор за обраду података.

Субјекат реченице је највише истраживан део језика у оквиру овог модела. Иако највероватније реченични субјекат постоји у свим језицима, велика је разлика међу њима у ономе што га чини субјектом. У неким језицима пресудан је ред речи. У многим од њих субјекат се појављује у реченици на одређеном месту. Енглески је СПО језик, док је арапски ПСО, а језик Целтал Индијанаца је ПОС. Премда се не разликују по томе да ли је субјекат у реченици у иницијалној, медијалној или финалној позицији, у свим језицима је ред речи добар водич како бисмо одредили да ли је именица, односно именичка синтагма субјекат или не. Дакле, у овим језицима такмичење за простор је освојио ред речи.

У многим другим језицима конгруенција је од суштинске важности. Предикат често конгруира са субјектом у броју, али и у лицу и у роду. У таквим језицима конгруенција заузима највише простора у делу за обраду језичких података. Падежи играју пресудну улогу у обради података у многим језицима. У

³⁵ Mac Whinney, Brian. "Applying the Competition Model to Bilingualism". *Applied Psycholinguistics* 8 (04), 1987, 315–327.

великом броју тих језика субјекат мора бити у номинативу, али у српском може бити и у зависним, косим падежима, као што је логички субјекат у енклитичким облицима личних заменица. У овим језицима облик речи, морфологија, осваја највише простора.

У многим другим језицима категорија живог и неживог је од пресудног значаја за успостављање субјекта. Тако, на пример, у јапанском субјекат мора бити из категорије живог, тј. да се односи на неког или нешто што је живо. *Ветар је сломио прозор* није могућа реченица јапанског језика, јер ветар не припада категорији живог, те стога не може бити у функцији субјекта.

Сва ова истраживања, као и претходно поменута испитивања страних студената који су учили различите језике, фокусирају четири основне категорије које могу сачињавати граматику једног језика, а то су, пре свега, морфологија, интонација или акцентологија, синтакса, конгруенција. Оне нам показују како можемо саставити граматички минимум једног језика за наставу тог језика као страног.

1.4 Граматичка компетенција у систему општих способности

Велики развој наставе страних језика у другој половини двадесетог века подразумева промену садржаја појмова наслеђених из класичних методичких дисциплина, као и увођење низа нових термина. Термини се преузимају из већ постојећих лингвистичких теорија, али се њихов садржај мења у зависности од развоја праваца примењене лингвистике. Независан развој примењене лингвистике, а посебно методике наставе страног језика у различитим земљама, проузрокује неравномерну употребу истих термина и промену њиховог садржаја од земље до земље или од теорије до теорије. Стога је и могућност јасног одређивања основних појмова у методици наставе језика смањена.

Дајана Ларсен-Фриман³⁶ целовито дефинисање методологије језика започиње поделом њеног семантичког поља на три основне области. Те области

³⁶ Larsen-Freeman, Diane. "From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology". *English Teaching Forum*, Vol. 25, No. 4. Washington: US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, 1987, 2–10.

сачињавају: језик који се учи, језик и култура и језик који се предаје. Из прве области она извлачи неколико фундаменталних питања, а то су пре свега: каква је природа учења односно усвајања језика, ко учи и који су фактори који утичу на онога који учи. Из друге области произилази питање о природи језика и његовог односа са културом. Трећа област поставља питање у вези са наставом језика као процесом и улогом професора у њему. То умногоме зависи од одговора на питања која произилазе из прве две области. У западноевропској глотодидактици појављују се нове методе у покушајима да се што више унапреди настава страних језика. Оне директно повезују прву и трећу област, тј. језик који се учи и ученика. У руским методичарским круговима пак није заборављено да и друга област која сачињава методологију (природа језика и његовог односа са културом), спојена са првом (природа учења), даје целовити одговор на питања развоја методологије. Стога се тамо развијају и лингвокултуролошке методе.

Од почетка развоја аудиолингвалне методе, а нарочито увођењем и снажним распрострањем комуникативног метода, у средишту свих методичких истраживања јавља се појам *језичке* или *лингвистичке компетенције*. И развој савремених метода оцењивања и евалуације знања страног језика доприноси учвршћивању појма компетенције и целог система његових потпојмова. Појам компетенције коришћен је и у лингвистици, пре свега у генеративним граматикама³⁷ као појам супротан појму перформанса.³⁸

³⁷ И Ларусов лингвистички речник даје дефиницију компетенције супротстављајући је појму перформансе: “Dans la terminologie de la grammaire générative, la *compétence* est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d’un sujet parlant français explique la possibilité qu’il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, d’interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles. Cette intériorisation de la grammaire rend compte aussi de l’intuition* du sujet parlant, c’est à dire de la possibilité qu’a ce dernier de porter un jugement de grammaticalité sur les énoncés pressentes. La tâche de la linguistique est de définir cette compétence, commune aux locuteurs qui appartiennent à la même communauté linguistique. La compétence, concept de la grammaire générative, correspond en partie à la “langue”, concept de la linguistique structurale. La compétence s’oppose à la performance,* définie par l’ensemble des contraintes qui s’exercent sur la compétence pour en limiter l’usage: la performance rend compte des utilisations diverses de la langue dans les actes de parole”. Jean Dubois et al., *Larousse Dictionnaire de linguistique*, Paris 1984: Larousse.

³⁸ У *Енциклопедијском речнику модерне лингвистике* Дејвида Кристала (Kristal, Dejvid. *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit, 1988), у оквиру дефиниције компетенције и одреднице *комуникација*, комуникативна компетенција се супротставља језичкој компетенцији, а сама компетенција перформанси: термин који се користи нарочито у генеративној граматици да означи знање језика, систем правила којим је појединац овладао тако да је у стању да произведе и разуме неограничени број реченица и да открије граматичке грешке и двосмислености. То је

Наши речници не дају неке детаљне дефиниције опште компетенције.³⁹ У Европском оквиру за учење страних језика⁴⁰ на различите начине је дефинисана компетенција.⁴¹ Прва могућност је давање низа узајамно повезаних дефиниција. Низ почиње дефинисањем појма *опште компетенције* сваког друштвеног бића као скупа знања, умећа и склоности које му омогућавају да реагује. Даље се прелази на дефинисање појма *компетенције у језичкој комуникацији*. То је компетенција која омогућава друштвеном бићу (индивидуи) да дела користећи језичка средства. Увођењем појма језичке активности започиње ланац дефиниција. Језичка активност је увежбавање његове или њене *комуникативне језичке компетенције* у одређеном домену ради употребе (рецепције и производње) једног или више текстова ради остваривања постављеног задатка.⁴² На општијем нивоу дефиниције се придржавају главних категоризација које се тичу учења и усвајања језика, а то су образовни, професионални, јавни и лични домен.

Два основна појма (*општа компетенција* и *комуникативна компетенција*) ближе се одређују описивањем њиховог обима, значи методом поделе (дивизије).

Дефинисање појма опште компетенције даје се њеном поделом на *егзистенцијалну*, или основну, компетенцију (*savoir etre*), *знање* (*savoir*), *умећа* (*savoir faire*), *способност за учење* (*savoir apprendre*).

идеализована концепција језика која се сагледава у опозицији са појмом парфермансе, специфичним исказима говора.

³⁹ Тако, на пример, Речник Матице српске (*Речник српскохрватског књижевног језика I–VI*. Нови Сад: Матица српска – Матица хрватска, 1967–1976), у дефиницији појма *компетенција* под другим значењем наводи само следеће: *призната способност, стручност којом неко располаже*.

⁴⁰ A Common European Framework of reference (The Europe of Cultural Co-operation), Strasbourg 1996. Chapter 3: Approach adopted, 3.1. An Action-oriented approach, 3.2. Sub-categories.

⁴¹ Напоменимо да и *Кембричка енциклопедија језика* Дејвида Кристала (Kristal, Dejvid. *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit, 1995–1996), иако издата у доба када је заједнички европски оквир већ имао своје прво издање, говори о компетенцији само у оквиру описивања значаја Ноама Чомског за развој савремене лингвистике: Чомски је повукао оштру дистинкцију између знања правила неког језика које поседује говорник и стварне употребе тог језика у конкретним ситуацијама (слично Сосировом *langue/parole*). Чомски је ово прво назвао језичком способношћу (компетенцијом), а ово друго говорном делатношћу (перформансом). Сматрао је да лингвистика треба да се бави изучавањем језичке способности и да се не сме ограничити само на говорну делатност, што је иначе била одлика ранијих лингвистичких истраживања, која су се ослањала на узорке (или *корпусе*) говора.

⁴² Потом се дефинишу термини који заснивају специфичну разлику претходне дефиниције. Текст је било која секвенца или дискурс (писани или говорни) везан за посебни домен, а који у току остваривања задатка постаје предмет језичке активности, било као подршка или циљ, као производ или као процес. Домен означава врло широки сектор друштвеног живота у којем се реализују човекове активности.

Способност за учење дефинише се као: знати открити оно друго (други језик, културу, људе). Егзистенцијална компетенција се дефинише као воља да се предузме иницијатива, чак и ризик, у непосредној комуникацији да би се створила могућност да се говори, и да би се испровоцирала директна помоћ од стране саговорника, нпр. постављајући му захтев за поједностављивањем или преформулацијом исказа. Она се дефинише и као способност за слушање, обраћање пажње на оно што је речено, али и као повишена свест о ризицима интеркултуралног неспоразума. Знање се дефинише као познавање типова морфосинтаксичких односа датих деклинационим парадигмама за поједини језик или, нпр., као свест да одређени начин исхране може садржавати табуе или посебне ритуале, који зависе од културе или религије. Умеће се дефинише као могућност сналажења у употреби речника, лексикографских приручника у неком документационом центру, или као знање употребе аудиовизуелних и информатичких медија као извора учења.

*Компетенција у језичкој комуникацији*⁴³ се дели на лингвистичку, социолингвистичку и прагматичку компоненту. За све три компоненте заједничка су знања и умећа⁴⁴. Знање се, са друге стране, дели на знање о свету (општа култура), социокултурна знања и интеркултуралну свест.

Знање о свету се дели на реалије (места, институције, личности, објекти, чињенице), класе категоријалних појмова (конкретно-опште, живо-неживо) и односе (временско-месни, асоцијативни, аналитички, логички, узрочно-последични). Обим *социокултурних знања* се описује као скуп знања о свакодневном животу, условима живота, међуљудским односима, главним

⁴³ У Кристаловом *Енциклопедијском речнику модерне лингвистике* комуникативна компетенција се дефинише као она: *која се усредсређује на способност изворног говорника да производи и разуме реченице примерене контексту у коме се јављају, тј. оно што он треба да зна како би ефикасно комуницирао у различитим друштвеним срединама. Дакле, под комуникативну компетенцију могу се подвести друштвене одреднице језичког понашања, укључујући околности попут односа између говорника и слушаоца и притиске који настају услед времена и места говорења. У одредници комуникација даје се посредно и дефиниција **комуникативне компетенције**: термин **комуникативан** често се користи у ограниченом смислу. Нпр. у синтагми комуникативна компетенција он је у контрасту са **језички**, с тим што се прави дистинкција између свести изворног говорника о формалном устројству његовог језика с једне стране (**његовој језичкој компетенцији**) и о ситуационој примерености његовог језика с друге стране. У овој одредници се дефиниција комуникативне компетенције даје путем контрастирања, тј. негативне дефиниције.*

⁴⁴ Способности и умећа се деле на *практичне* и *интеркултуралне*. Практичне се деле на друштвене, животне, професионалне и разбигригу, а интеркултуралне се дефинишу као способност успостављања везе међу културама или као способност и осетљивост да се игра међуулога (могућност посредовања).

вредностима, веровањима и ставовима, телесном језику, конвенцијама приликом посета, ритуалним понашањима (*savoir vivre*).

Комуникативна језичка компетенција се дефинише и поделом на три основна чиниоца њеног семантичког поља. *Језичка компетенција* се дели на *лексичку, граматичку, семантичку и фонолошку. Социolingвистичка компетенција* подразумева знања о маркерима друштвених односа, хонорифичкој комуникацији, народним умотворинама, регистарским разликама у дискурсу, дијалектима и акцентима. *Прагматска компетенција* подразумева компетенције у дискурсу и функционалне компетенције. Компетенција у дискурсу се дефинише као знање и способност да се уреде реченице и делови реченице у следећим аспектима: тема-фокус, дато-ново, темпорално секвенцирање, узрочно-последично секвенцирање. То значи да се поседује способност да се дискурс структурира тематски, да буде кохерентан, и да има ритам, стил и логику.

Комуникативне језичке активности се деле на продукцију, рецепцију, интерактивно деловање и медијацију. Све оне могу бити у писаној и усменој форми.

Способности или *компетенције* могу се и индуктивно дефинисати описивањем операција у језичкој комуникацији. Да би говорио, ученик мора да буде способан да планира и организује поруку (*когнитивна способност*), формулише језички исказ (*језичка способност*) и артикулише исказ (*фонетска способност*). Да би писао, ученик мора да буде способан да организује и формулише поруку (*когнитивна и језичка способност*) и напише или откуца текст (*мануелне способности*). Да би слушао, ученик мора да буде способан да перцепира исказ (*аудитивно-фонетска способност*), идентификује језичку поруку (*језичка способност*), разуме поруку (*семантичка способност*) и интерпретира поруку (*когнитивна способност*). Да би читао, онај који чита мора да буде способан да: перципира писани текст (*визуелне способности*), препозна графију (*ортографске способности*), идентификује поруку (*језичке способности*), схвати поруку (*семантичке способности*) и интерпретира поруку (*когнитивне способности*). Тако се дефиниције ових способности могу састојати из једног или више делова описа операција у језичкој комуникацији.

Широко засновани и схваћени основни појмови методике наставе страних језика дају могућност сталног развоја постојећих метода и нових приступа у оквиру њих. Стога савремени аутори, па чак и велика група аутора која је тимски састављала Европски језички оквир, широко схватају методе класификације.

Увођење ових појмова утицало је на структурирање документа Праг знања за појединачне европске језике. То се, пре свега, види у одељку који носи наслов *Појмови*. У њему се дају реалије, односи категоријални појмови (из дефинисања способности *знања о свету*). Следствено овако дефинисаним способностима, компетенцијама, ЗЕО даје детаљне описе сваке језичке вештине за одређене нивое знања страног језика.

2. АНАЛИЗА УЏБЕНИКА

2.1 Корпус истраживања

У раду се анализира корпус четири уџбеника, која смо одабрали као најзаступљеније уџбенике у настави српског језика као страног у нашем досадашњем искуству. Ради лакше прегледности анализе и резултата истраживања, уџбенике који чине наш корпус ћемо именовати и у тексту рада користити као:

- Уџбеник 1

Маша Селимовић- Момчиловић, Љубица Живанић. *Српски језик за странце I*. Београд: Институт за стране језике, 1998.

- Уџбеник 2

Slavna Babić. *Serbo-Croat for Foreigners, Book 1*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet, 1991.

- Уџбеник 3

Božo Ćorić. *Srpski jezik za strance*. Beograd: MSC 1998.

- Уџбеник 4

Исидора Бјелаковић, Јелена Војновић. *Научимо српски*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, 2004.

У раду су коришћена сва четири уџбеника у дескриптивном делу анализе, а у статистичком делу анализе коришћен је само корпус речи ексцерпираних из текстуалних делова прва три уџбеника јер Уџбеник 4 у својим текстуалним деловима нема све граматичке категорије које се, касније, дају кроз различита вежбања и задатке.

2.2 Уџбеници у настави српског језика као страног

Расправљајући о дефиницијама појмова *метода*, *методологија* и *педагогија*, Анри Бес разликује три нивоа њихове анализе. Ти нивои одговарају

различитим дискурсима који се без сумње налазе у целокупном систему предавања и учења. Типови дискурса су процесима предавања и учења развили сопствена промишљања својих претпоставки и примена.⁴⁵ Дискурс методичара (специјалисте за методику) је онај ниво дискурса у коме саобраћају методичари и практичари међусобно, у стручним часописима, специјализованим курсевиима и универзитетским предавањима. Други ниво дискурса је онај у коме се методичари и практичари (аутори уџбеника и других педагошких приручника) обраћају директно или путем наставе онима који усвајају одређену материју. Трећи ниво је дискурс којим се неки предавач обраћа датој групи ученика или студената износећи дату материју на одређеном месту и у одређено време, а притом користећи и неке делове прва два нивоа дискурса.

Овако дати општи типови дискурса који сачињавају методику различитих дисциплина могу се ближе одредити у вези са предавањем и учењем страних језика на посебан начин. Први тип дискурса се односи на оно што се у стручној терминологији назива метода. То је језик чланака и студија који се теоријски бави начинима како предавати односно учити страни језик. Он се налази, пре свега, у програмским и педагошким упутствима (водичима), а поготову у онима који нису везани за неки конкретни уџбеник. Они показују како се, са становишта савремених теоретичара наставе, може концептуализовати настава страних језика. То је језик уводних делова уџбеника, који обично објашњавају наставнику методолошке могућности.

Други тип дискурса одговара нивоу уџбеника који може бити једна јединствена књига, или који се може састојати од неколико приручника, свезака и помоћних средстава, као што су аудиовизуелна средства. Оно што разликује ова два нивоа јесте то што се уџбеник, или група уџбеника, увек односи на конкретни страни језик, док се метода може применити и на друге стране језике. Врло често се дешава да метода произађе из неког конкретног уџбеника за дати страни језик (као SGAV). Ова аудиовизуелна метода је почетком шездесетих година прошлог века била развијена у уџбенику француског језика (*Voix et images de France*), а

⁴⁵ Besse, Henri. "Méthodes, méthodologie, pédagogie". *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris, janvier 1995, 97–108.

потом је примењена у многим другим уџбеницима различитих језика, пре него што је била теоријски описана и дефинисана.

Које су основне карактеристике уџбеника или начина његове израде? Макеј разликује четири карактеристике које би, по њему, сваки уџбеник морао да има.⁴⁶ Прва је *селекција*; она говори о томе по којим критеријумима се одабира оно што се предлаже за учење и усвајање. Такви критеријуми могу бити друштвено условљени (која је најкориснија варијанта, која варијанта језика највише одговара онима који уче тај језик, а према њиховим годинама и занимањима). Ови критеријуми могу бити језички условљени: коју норму или стандард треба предавати и да ли давати предност усменом или писменом изражавању. *Дидактички* условљени критеријуми подразумевају различите приступе у предавању, на пример путем контрастирања са матерњим језиком студената што се иначе сматра најлакшим начином учења страног језика.

Друга карактеристика, коју у основи има сваки уџбеник, јесте *распоређивање*. Овде је реч о оним критеријумима по којима се распоређује у уџбенику материја која се предаје, тј. како се врши подела материје на јединице, лекције, досијее итд., а како се групише и распоређује материја унутар самих наставних јединица. Ова карактеристика је срж саме дидактике, чији је главни циљ, како наводи Бес, по Димареу, знати искористити знања која поседују они које учимо да бисмо их довели до оних знања која немају. Још су енциклопедисти мислили да је велика тајна дидактике бити у стању да се нивои зависности знања разазнају.

Трећа процедура или карактеристика је *презентација*. Она говори о томе којим типом дискурса је представљен дати страни језик – описима, примерима, дијалозима, цитатима итд. Основно питање у вези са овим дискурсом је да ли је он аутентичан или не, односно да ли га је саставио аутор уџбеника или представља аутентични дискурс говорника страног језика који они користе у међусобној комуникацији. Уз то се, поред питања о аутентичности дискурса, поставља питање да ли се водило рачуна о контексту из кога су дати дискурси узимани.

⁴⁶ Mackey, William Francis. *Principes de didactique analytique*. Paris: Didier, 1972

Четврта карактеристика је *употреба*, одн. коришћење материјала. Реч је о техникама које су препоручене у уџбенику (неки пут експлицитно) ученицима и студентима како би они прихватили ознаке из страног језика, како би савладали његове фонеме и графеме, морфосинтаксичка правила (тј. граматику) и како би, на крају, могли релативно складно да их употребљавају сходно својим потребама и околностима. Овде свакако не треба изгубити из вида још једну карактеристику (пету) која је основна за све уџбенике, а то је *контрола*: вежбе, задаци, тестови и сл.

Трећи ниво анализе основних појмова методике је ниво разреда. Овај ниво је далеко најтежи за анализу.

Када је, пре више од двадесет и пет година, основан Центар за српски као страни језик на Филолошком Факултету Београдског универзитета, његова намена је била да путем интензивних курсева српског језика оспособи студенте за студије на Београдском универзитету (или неком другом универзитету на српскохрватском говорном подручју).⁴⁷ Убрзо се појавила потреба за организовањем курсева за оне полазнике који су већ завршили студије, као и за оне који су већ стекли нека предзнања из српског језика током претходног школовања.

У почетку су курсеви средњег и вишег нивоа били организовани само за полазнике који су најчешће били или филолози, или постдипломци неких хуманистичких дисциплина. На самом почетку рада почетних курсева српског као страног коришћени су уџбеници Славне Бабић,⁴⁸ али се убрзо прешло на уџбеник Боже Ћорића,⁴⁹ да би се последњих година почео интензивније користити уџбеник Маше Селимовић и Љубице Живанић.⁵⁰ У новије време на Универзитету у Новом Саду, а у оквиру Летње школе Одсека за српски језик и лингвистику, израђен је уџбеник са приручником.⁵¹ Данас се у највећој мери употребљавају ова два последња уџбеника, који се, захваљујући својим концепцијама, користе

⁴⁷ Дешић, Милорад. „Настава српскохрватског језика као страног – досадашња искуства и наредни задаци“. *Зборник радова Прве конференције Живи језици*, Нови Сад, 1990, 233–237.

⁴⁸ Babić, Slavna. *Serbo-croat for Foreigners, Book 1*. Beograd: 1991.

⁴⁹ Ćorić, Božo. *Srpski jezik za strance*. Beograd: MSC, 1998.

⁵⁰ Селимовић-Момчиловић, Маша и Живанић, Љубица. *Српски језик за странце I*. Београд: Институт за стране језике, 1998.

⁵¹ Ђелаковић, Исидора и Војновић, Јелена. *Науцимо српски*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, 2004.

паралелно и у великој мери представљају комплементарне материјале. Применимо ли на ове уџбенике Макејеве критеријуме, видећемо јасније њихове разлике, али и сличности.

Дидактички условљени критеријуми у уџбеницима углавном нису примењени. Ово је, пре свега, зато што су сви уџбеници намењени учењу српског језика за студенте из било које земље, а не некој циљној групи, па је било немогуће урадити контрастирање са само једним језиком.⁵² Новија издања Уџбеника 3 имају речнике и граматичка упутства на неколико страних језика (француском, немачком, енглеском и руском), али су она дата у посебном делу књиге па се у право контрастирање у самим лекцијама и није улазило.⁵³

Лингвистички условљени критеријуми су у оба уџбеника усмерени ка усвајању говорног језика и усменог израза. С обзиром на обиље граматичких вежбања, као и због преовлађујућег концепта за стицање граматичке, али не и прагматичке компетенције, Уџбеник 3 може у извесном смислу послужити као основа за усвајање писане норме. Уџбеник 1 је доследно конципиран ка стицању комуникативне компетенције, мада се на редослед увођења говорних чинова у њему могу ставити многе примедбе. Будући најстарији, Уџбеник 2 највише тежи стицању компетенције у писаном изразу. Поред тога, многе лекције су дате у форми дијалога, али без икаквог ослоња на прагматику српског језика. Иако најновији, Уџбеник 4 превасходно је оријентисан на стицање граматичке компетенције, има сразмерно мало дијалошких текстова у поређењу са бројем граматичких вежбања, а сасвим неравномерно су распоређени говорни чинови.

Према друштвено условљеним критеријумима, ови уџбеници се не разликују много, иако су сви уџбеници, са изузетком Уџбеника 3, прављени за најшири круг полазника. Разлике се могу запазити већ на нивоу одабира текстова, и у вези са другом карактеристиком уџбеника – распоређивањем материјала унутар самих уџбеника. Као и већина других уџбеника, и они полазе од тога да наставну целину треба започети дијалогом. Док у Уџбенику 2 и у Уџбенику 3, сходно класичним традицијама, допунски текстови у оквиру једне јединице нису

⁵² Уџбеник 2 има сва објашњења везана за граматику на енглеском језику, али тек понегде контрастира граматику нашег језика са енглеском, и то не доследно.

⁵³ Ни Уџбеник 1 не поседује контрастивни материјал, осим најопштијих објашњења на крају књиге. Уџбеник 4 презентује целу грађу граматике само на српском језику, а на крају има сажети преглед граматичких парадигми.

дијалошки, у Уџбенику 1 се у оквиру исте јединице налазе правилно распоређена неколика дијалошка текста. Ту се јасно водило рачуна о дељењу наставне јединице на школске часове, па су оне тако и обележене. У Уџбенику 4 то је урађено без одређених правила, будући да текстови и вежбања нису јасно одељени.

Посебно питање у оквиру ове карактеристике уџбеника (врсте текстова и материјала) јесте питање аутентичности текста, односно дијалога. Пре свега зато што су новији, Уџбеник 4 и Уџбеник 1 делују као да садрже аутентичније дијалоге. Но, питање аутентичности се овде не исцрпљује. Овде се поново враћамо на питање дистрибуције аутентичног материјала, односно материјала узетог из разговорног језика. Другим речима: само узимање материјала за уџбеничке текстове из разговорног језика/дискурса не обезбеђује аутоматски поступно и правилно стицање комуникативне компетенције.

У избору презентације дискурса Уџбеник 1 је доследан у избору дијалошких текстова, али се ни у Уџбенику 3 не врши мешање разговорног дискурса и књижевних текстова. У њему су књижевни текстови дати на крају, као додатно штиво, нису тематски везани ни за једну целину, јединицу и самим тим се могу користити факултативно.

Уџбеник 2 прави само формалну разлику између дијалошких и других текстова, јер дијалози не претендују да личе на разговорни језик, будући да су сасвим исконструисани. У суштини, он има униформно представљен дискурс, јер је његов једини циљ усвајање граматичке компетенције, стога су сви текстови дати као извесна врста граматичког „дрила”.

Уџбеник 4 не доноси никакве књижевне текстове, а презентација целине је између жаргона у појединим дијалозима и публицистичког стила у кратким, писаним текстовима преузетим из брошура, забавних часописа и сл.

Ниједан од ових уџбеника не води много рачуна о контексту у коме су дати дијалози. Интересантно је приметити да Уџбеник 3, Уџбеник 1, а донекле и Уџбеник 2, имају сижејну повезаност свих текстуалних делова у свим наставним јединицама. Тако текстуални делови изгледају као епизоде једне приче, што је концепт преузет из уџбеника састављених за ученике основних и средњих школа. Уџбеници српског језика као страног (не српског језика као језика средине), са

друге стране, у потпуности су намењени популацији старијој од 19 година, будући да се српски не учи као страни језик на nižем нивоу образовања.

Критеријум употребе чини ове уџбенике сасвим различитима. На нивоу фонетике уџбеници се разликују. Уџбеник 2, за извештан број фонема, даје контрастивни приступ са енглеским језиком. Ово није доследно спроведено за све сугласнике српског језика, а поготово не за африкате, које су најтеже страним говорницима за усвајање. Уџбеник 3 има у делу фонетике неке контрастивне приступе са неколико великих европских језика, али ни један ни други нису развили технике савладавања система гласова у српском језику. Контрастивни приступ је, бар на овом нивоу, неопходан и кроз специјалне вежбе разрађене у Центру за српски као страни. Оне се у лабораторији примењују с обзиром на различите начине усвајања српског фонетског система за посебне групе студената из различитих делова света. Овакав вид технике захтева готово индивидуалну наставу, јер у групи могу бити сви полазници из различитих земаља.

Раније смо говорили о томе да редослед падежа (парадигма) у српском језику није исти као редослед усвајања падежног система код страних говорника.⁵⁴ Док је за изворне говорнике тај редослед само једна конвенција, па и традиција, у методици српског као страног језика тај редослед је од велике важности за усвајање нашег падежног система.

На нивоу употребе морфолошког система, сваки уџбеник има своју презентацију реда усвајања падежа. Оне се битно разликују од оног реда који би морао да следи важност синтаксичких функција конституената једне реченице. Уз то, увођење страног говорника у наш систем падежа морао би да иде и преко низа микросистема заснованих на принципима падежне синонимије, хомонимије и антонимије. Полазећи од једне структурално конципиране граматике, у којој је глагол нуклеус за формирање реченице, јасно се види да акузатив, падеж објекатског конституента, мора бити први који се усваја. Локатив може бити дат тек у оквиру неког микросистема заснованог на опозицији глаголских значења, а никако не као први падеж с којим се упознаје страни говорник. Непотребно је и касно увођење страног говорника у систем времена, што је карактеристично за

⁵⁴ Маринковић, Небојша. „Усвајање падежа српског језика код говорника страног језика“. *Језик и култура говора у образовању*, прир. С. Васић и др., Београд: Институт за педагошка истраживања – Завод за уџбенике и наставна средства, 1998, 285–288.

оба уџбеника. Недостатак фреквенцијских речника, лексичких минимума, прага знања и других неопходних елемената, јасно се одражава и на структуру наших уџбеника.

Када говоримо о критеријуму контроле (ово треба разликовати од евалуације, вредновања) у анализираним уџбеницима нема довољно материјала за њу. Они садрже тзв. ревизије после дужих секвенци (четири јединице), али немају шире разрађену методологију тестова, којој се у савременој методици наставе страних језика последњих година посвећује велика пажња. Како и српски језик морамо унети у Европски језички портфолио⁵⁵, неопходно је направити сетове тестова који би одговарали нивоима (има их шест) које Европски савет предлаже у својим новијим документима.

Заједнички европски оквир за учење страних језика дефинише комуникативну компетенцију као способност да се покаже језичко, социолингвистичко и прагматично знање и као способност да се одговори специфичним комуникативним задацима.⁵⁶ Комуникативна компетенција се тиче граматике, речника, фонологије, разумевања и употребе друштвено релевантних маркера, дискурса и функционалних и шематизованих способности. Одавде јасно произилази још једно питање, а то је – да ли је циљ уџбеника страног језика да се развије и социокултурно знање и свест о интеркултуралности.⁵⁷ У Уџбенику 1 има покушаја да се и оваква знања понуде студентима, али више у форми допунских информација, и то само у неким наставним јединицама.

Оваква знања могу се уводити од скоро самог почетка учења страног језика. На вишим нивоима учења српског као страног користи се много већи број постојећих уџбеника: од старог уџбеника Монике Партриџ са Универзитета у Нотингему⁵⁸ до најновијег приручника за виши курс Јелице Јокановић Михајлов и Весне Ломпар у издању МСЦ-а.⁵⁹ Слобода предавача је далеко већа, али оријентација зависи пре свега од састава групе, тј. да ли су студенти превасходно

⁵⁵ Little, David and Perclová, Radka. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

⁵⁶ *Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de références*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, 1996.

⁵⁷ Бугарски, Ранко. *Прегршит питања о српскохрватском језику као страном*. Округли сто српскохрватски језик као страни, Београд, 1994, 17–22.

⁵⁸ Partridge, Monica. *Serbo-croat: Practical Grammar and Reader*. Beograd: Prosveta, 1988.

⁵⁹ Јокановић-Михајлов, Јелица и Ломпар, Весна. *Говоримо српски*. Београд: МСЦ, 2001.

филолошке или хуманистичке струке или су из других дисциплина. Књижевни, журналистички, есејистички и стручни текстови користе се далеко више. Оно што недостаје у нашој не само методици наставе језика него и култури уопште је постојање библиотеке српске књижевности попут чувених *Larousse classique* или *Reader s digest* или уџбеника типа *Langue et civilisation francaise*, који и до данас у многим аспектима није превазиђен.

Најновија истраживања у вези са продукцијом уџбеника страних језика, како нас је недавно упознао Дејвид Њуби са Универзитета у Грацу,⁶⁰ показују неопходност јединства учења и усвајања страног језика. На један врло сликовит начин, он је показао како се заиста лингвистика и њена теоријска истраживања могу применити у методичке сврхе. На примеру примењене функционалне реченичне перспективе, он је направио модел игре у којој се путем слагања разнобојних картица студенти подстичу на усвајање појмова теме, процеса (реме) и додатне информације (фокуса). Тако се постиже модел учења у коме је ученик центар, а професор само онај који контролише процес учења и усвајања.

Резултати тих истраживања инсистирају на употреби матерњег језика у процесу учења и усвајања страног језика. Ово још више отежава ситуацију нашим ауторима, који пишу уџбенике српског као страног за тзв. широку, а у ствари непознату публику. Почетна помоћ би, ипак, могла бити свима онима који се баве српским као страним када би се коначно саставили *Праг знања*, *Лексички минимум* и слична документа.⁶¹ Потом би било неопходно приступити приређивању одабраних дела наших књижевних класика за употребу у настави српског као страног. Тек тада бисмо могли почети примењивати савремене концепције и најновије методолошке приступе у писању уџбеника.

⁶⁰ Newby, David. *Textbook and Materials Development and Common European Framework (material for workshop)*. Beograd, 2001.

⁶¹ Димитријевић, Наум. *Услови модернизације српскохрватског језика као страног*. Округли сто српскохрватски језик као страни, Београд, 1994, 34–40.

2.3 Опис лекција у анализираном корпусу

2.2.1 Уводни делови

Уводни део Уџбеника 2 говори прво о акцентима, а потом о вокалском и консонантском систему нашег језика. Дају се прво сва четири типа акцента са примерима (рука, жена, син и спорт), а затим се дају и правила која одступају од уобичајених правила која су заступљена у нашим граматикама. Овом делу претходи табела наша два писма, латинице и ћирилице, са фонетском транскрипцијом према енглеском фонетском алфавету, списком речи из енглеског језика које отприлике садрже ту фонему, те по једном речи из српског језика где се фонема јавља било у иницијалној, било у некој другој позицији. Ово се већ може сматрати недоследношћу. У фази основног увођења у нови алфавет новог језика, најбоље је дати примере са одређеном фонемом у иницијалној позицији, а тамо где је то могуће и речи са истом фонемом у иницијалној и медијалној позицији.

Акценти су кратко објашњени, но узлазни акценат није објашњен довољно. С обзиром на двосложну природу узлазних акцената у нашем језику ово објашњење сматрамо недовољним. Оваква врста објашњења је неопходна, јер се и неколико правила за акцентовање лексема из нашег језика могу лакше приближити студенту ако се прецизније упозна са природом наших тонских акцената. Правила су приказана разврставањем наших речи на једносложне, двосложне и вишесложне, али је тако направљена и извесна недоследност у њиховом приказивању будући да се констатује да вишесложне речи могу имати било који акценат на било ком слогу, па се тек затим дају рестриктивна правила за медијалну и финалну позицију. Помињу се затим неакцентоване дужине са примерима, али не и са неким примером речи која може имати две или три поста акценатске дужине. Затим се говори о неакцентованим речима, које су подељене на предлоге, везнике, одричну речцу не и енклитике (овде се не говори о преношењу на проклитику).

У поглављу о вокалима даје се детаљније контрастирање са енглеским вокалским системом, посебно код сваког вокала, раздвајајући дуге од кратких и

описујући чак и положај усана и језика код изговора тих вокала. И вокално *p* је уврштено у ово поглавље, но његов је изговор приказан детаљно у поглављу о консонантима.

Полазећи од контрастирања са енглеским консонантским системом, у одељку о консонантима се посебно говори о изговору експлозивних *d* и *m*, који се знатно другачије изговарају од аспированих енглеских. Затим се говори и о другим експлозивним сугласницима, а посебно се обраћа пажња на изговор гласа *x*, четири африкате *č*, *ħ*, *џ*, *ћ*, као и сонаната *љ*, *њ*, *р*. О осталим консонантима не дају се никаква упутства, јер се сматра, с обзиром на то да постоје исти у енглеском језику, а и да су сви транскрибовани на почетној листи наших алфабета, да нема потребе додатно их описивати. Ипак, будући да исти гласови имају различите графичке приказе у различитим језицима, сматрамо да је требало поменути свих двадесет и пет сугласника.

Ова уводна поглавља пропраћена су фонетским вежбањима за усавршавање изговора свих акцентованих вокала српског језика. У целом уводном делу све речи на српском језику које су навођене као примери дате су са одговарајућим преводима и на енглески језик. У савременој наставној пракси се више не објашњавају све речи које се употребљавају за увежбавање изговора одређених фонема или одређене интонације, али је у овом уџбенику превод свих примера дат јер се ради само о једном општем уводу.

Уџбеник 4 не поседује никакав уводни део у коме би се студент могао обавестити о фонетском и прозодијском систему нашег језика, изузев листе наша два алфабета, где су гласови пропраћени по једним примером заједничке именице и по једним примером властитог имена. Властита имена су, уз три изузетка, све топоними. Не видимо зашто и за ове три фонеме нису узети топоними (нпр.: Љубљана, Златибор, Оџаци). Избор заједничких именица је сасвим произвољан, јер су дате многе вишесложне лексеме, које и изворним говорницима могу причињавати проблеме у изговору. Прво вежбање у вези са тим је свакако транскрипција са латинице на ћирилицу, а дат је табеларни преглед свих консонаната српског језика разврстаних по месту и по начину творбе. Зачудо, не јавља се ни најмањи списак вокала. О акценатском систему се не говори ни у уџбенику, ни у пратећој вежбанки.

Уџбеник 3 започиње прегледом наших писама, без лексичких примера као илустрације датих фонема. Потом се табеларно даје дистрибуција акцената по слоговима, чиме се апсолвирају и правила о месту акцента у лексемама нашег језика. Део којим се илуструје вокалски систем нашег језика дат је с бројним примерима, а сваки вокал је класификован у својих шест појавних прозодијских облика, четири акцентована и два неакцентована.

У зависности од издања уџбеника, изговор фонема је илустрован једним примером из енглеског, француског, немачког, руског језика. Консонантски систем је такође илустрован бројним акцентованим лексемама, али нису давана никаква разврставања нашег консонантског система. Фонеме су наведене и у латиничном и у ћириличном облику, што је изузетно важно да би студенти могли приступити вежбама транскрипције, а објашњене су међународном фонетском транскрипцијом. Пуко навођење топонима, посебно оних интернационалних, не може увек представљати нарочито погодан пут за илустрацију појединих фонема. Студент који се тек уводи у нови језик морао би имати, поред многих од њих, и оригиналну верзију датог топонима, а са друге стране и фонетску транскрипцију изговора тог топонима у нашем језику. Ови интернационални топоними представљају добар пут у асоцијативном учењу, али могу навести и на погрешан пут онога који се први пут упознаје са српским језиком, пре свега зато што није у тој фази остварена промена кода код страног говорника.

Уџбеник 1 почиње такође са два српска алфабета. Фонеме се наводе тако што се уз сваку од њих даје по једна властита именица, топоним, и једна заједничка, које су идентичне и у листи и на листи латиничних графема. Почетна фонетска вежбања, која прати и аудиокасета, дата су прво за вокале. За њих се наводе по три врсте лексема, у свакој групи по десет, у којима је вокал прво у иницијалној, а затим у медијалној, па у финалној позицији. Избор лексема је искључиво у функцији увежбавања фонема и фонемских секвенци и није у вези са даљим уџбеничким материјалом, као ни са неким претпостављеним минималним лексичким фондом.

Подела консонаната, који су дати са истом врстом егземплификације, направљена је према њиховом начину творбе: прво су дати експлозивни, фрикативни, а затим африкате и, на крају, сонанти. Сонанти су дати последњи,

иако њихов изговор, изузев ликвида, и то за поједине стране говорнике, није најтежи. Речи које су дате у примерима нису акцентоване. Последњи, четврти, део уводног поглавља састоји се од елементарних поздрава и основних говорних чинова приликом упознавања. Ту су дата и вежбања која су помешана са вежбањима за писање латиничних и ћириличних графема. На крају се дају три дијалога, у којима се отпочиње конверзација, али и преглед ликова, личности које учествују у текстовима лекција овог уџбеника.

Као и Уџбеник 3, и Уџбеник 1 поседује на крају књиге посебне прегледе граматике и граматичких објашњења везаних за лекције, али се у ова оба случаја, полазећи од материјала првих лекција, почиње са објашњењима из морфологије као што су врсте речи и неке основне обличке карактеристике променљивих речи.

2.2.2 ПРВА ЛЕКЦИЈА

Текстуални део прве лекције Уџбеника 2 почиње неким говорним чиновима за уобичајене поздраве, а затим доноси заменицу *ко* и неколико питања. Питања су овде идентична обавештајним реченицама, а само знак интерпункције на крају реченице означава заправо промену интонације и њене комуникативне функције. Везник *а* се појављује као текстуални конектор и као прави везник, али се не контрастира са другим везницима из трихотомије *и*, *а*, *али*. Дају се и упућивачке речи *ово* и *то*, као и говорни чинови за одговор на почетку конверзације (*Мило ми је*).

Сасвим неочекивано уводи се из творбе речи нашег језика формирање етника мушког и женског рода (нпр. *Францускиња*), што у датим примерима подразумева познавање фонетске алтернације једначења по звучности, која се, наравно, нигде не објашњава. Граматичка објашњења говоре о мушком и женском роду именица. Тврди се да је род искључиво граматичка категорија у српском језику и да је заменица *се* непотпун презент енклитичког облика глагола *јесам*. Док се у изразима говорни чинови могу употребљавати и без знања граматичких категорија, које ће много касније бити објашњене и увежбаване у реченицама какве су, на пример, упитне реченице, требало би поћи од правих питања, а тек касније давати могућност увођења питања променом реченичне интонације.

Изузетно је важно дати преглед консонаната српског језика табеларно, где би се они раздвојили по звучности, начину и месту творбе, и током курса инсистирати на усвајању бар једне од таквих табела да би се студент што природније увео у систем наше ортографије. Чак ни студенти из словенских земаља не усвајају тако лако фонолошку ортографију, будући да је у многим словенским језицима ортографија заснована на морфолошком, етимолошком, а не фонолошком принципу.

Увођење етника на почетку курса захтева и додатна објашњења за моционе суфиксе, а самим тим и упознавање са ширим контекстом примене ових суфикса на именице типа *nomina agentis* и *nomina instrumenti*, а то већ свакако превазилази могућности рецепције страног говорника у иницијалној фази курса. Ни вежбања, ни објашњења не следе сав материјал из текстуалног дела лекције, а како уџбеник није намењен само изворним говорницима енглеског језика, постоје и нека контрастирања са енглеским језиком која нису нужна. Узима се, на пример, парадигма за презент глагола *јесам*, која је заправо само пресликана из енглеског језика. За друго лице даје се парадигма множинске форме *Ви сте*, а чак се не даје ни додатно објашњење разлике између множинског облика *ви сте* и хонорифичког (*Ви сте*).

У Уџбенику 3 се са много више поступности уводе елементарне граматичке категорије. Пре свега, то је разликовање у питањима за жива бића и ствари (*ко, шта*). Потом се помоћу текста уводи презент глагола *јесам*, као и номинатив неких заједничких и властитих именица. Оно на чему се врло детаљно инсистира јесте разликовање упућивачких речи у трихотомији *ово, то, оно*, где се у дијалошкој форми везује за трихотомију личне заменице за три лица у парадигми, конјугацији глагола.

Уводе се именице сва три рода, а одмах и посесивне заменице сва три рода. Самим тим даје се увид у једну од основних конгруенција које се јављају у нашем језику, конгруенције у именичкој синтагми, односно конгруенције између именице и присвојне заменице. Увођењем антропонима мушког рода показује се да у српском језику све именице мушког рода не морају да се завршавају на сугласник већ и на самогласник. Глагол *јесам* се даје и у свом одричном облику, а пре тога се уводе и потврдна и одрична речца.

У вежбањима се уводе, поред посебних питања са упитним заменицама *ко* или *шта*, и општа питања, чији је одговор потврдна или одрична речца. Ова питања се уводе у форми са речцама *да* и *ли*. Посебно се обраћа пажња на разликовање хонорифичког и множинског облика за личну заменицу другог лица множине. Увођењем именица женског рода дају се могућности за уочавање већег броја моционих суфикса (*-ица*, *-ка*, *-киња*), али су примери пажљиво изабрани, тако да се у њима не јављају морфонолошке промене.

Увођењем сва три рода присвојне заменице неминовно се појављује и фонетска алтернација *о/е* (*наше/његово*). Уз то, увођење именичких синтагми са именицама средњег рода које се завршавају и на *е* и на *о* (*наше име/његово дрво*, али и *његово име /моје име*) чини већ да и овај почетни текст код неких студената изазива потешкоће и захтева неопходна допунска објашњења о подели наших консонаната на палаталне и непалаталне. Избор антропонима, који је сасвим произвољан, може такође направити забуну, јер је, нпр. *Новак*, у многим словенским па и несловенским језицима презиме а не властито име.

Уџбеник 1 у текстовима прве лекције уводи непотпуни презент глагола *јесам* и само неке присвојне заменице. У другом тексту ове лекције уз номинатив се уводи и неочекивано и локатив, претпостављамо као упознавање са постојањем падежног система у нашем језику.

При увођењу упућивачких речи, уводи се бинарна опозиција *ово/то*. Затим се уводи и множина номинатива неких именица мушког и женског рода, као и презент глагола *звати се*. Избегава се његово везивање за инфинитивну форму, већ се само даје презент као посебна врста израза. И сви други говорни чинови из текста се приказују као изрази, идиоми, да би се побољшало њихово памћење, без обзира на компликације које садрже њихове синтаксичке и морфолошке структуре. Како се у трећем тексту уводе и неки елементарни, описни придеви, појављује се и конгруенција, и то не само у именској синтагми већ и између субјекта и именског дела предиката.

Граматичка објашњења која су дата у оквиру дела лекције посвећеног вежбањима имају прегледне табеле, примере и занимљива вежбања, као нпр. *Направите сами реченице по датом узору*. У оквиру вежбања се само увежбавају поменута граматичка поглавља, али не и локатив, као ни дистинкција између

предлога *у* и *на* у конструкцијама са локативом. Ни овде нема помена о фонетској алтернацији *o/e*. Посебан проблем је то што се у тексту појављује придев у одређеном придевском виду, и то у именском делу предиката, док се у вежбањима појављује и придев у неодређеном виду. Одређени и неодређени придевски вид се не могу објашњавати на самом почетку курса, али се строго мора водити рачуна о редоследу њиховог увођења, да би се избегле непотребне забуне.

Уџбеник 4 рађен је пре свега за потребе краћих, летњих и интензивних курсева. Будући да нема јасне границе између текстуалног дела, граматичких објашњења и задатака, вежбања, а како је подељен на врло велике области којих има само десет, у својој првој лекцији обухвата граматичке структуре које се у претходно анализираним уџбеницима могу распоредити у две или три лекције. Уз уобичајене поздраве, уводе се и титуле.

У граматичком делу се појављује везник *а*, али у функцији текстуалног конектора. Поред презент глагола *јесам*, даје се презент глагола *звати се*, и посебно се инсистира на учењу његовог инфинитива. Уводи се и одрични и упитни облик ових глагола, као и питања са упитном заменицом *ко*. У десетом задатку се одједном појављује генитив неких именица, а у петнаестом се говори о номинативу именица, те о разврставању заједничких именица по родовима, односно њиховом препознавању. У лексичком фонду се уводе и страни антропони и то чак из источне Азије. Уводе се, такође, и елементарна семантичка вежбања са паровима заједничких именица. Поред присвојних заменица, уводе се и упитне заменице за одређивања посесивности. Оно што свакако не би требало да буде у првој лекцији јесу вежбања у којима треба исправити погрешно написане реченице, или погрешно исписане реченице према важећем правопису. Како је, на пример, речца *ли* енклитика и како се у општем питању секвенца *да ли* увек изговара заједно, студенти који још нису савладали разлику између писаног и говорног језика не смеју се збуњивати правописним вежбањима.

2.2.3 ДРУГА ЛЕКЦИЈА

Текстуални део друге лекције Уџбеника 2 доноси пуне облике глагола *јесам*, његов одрични облик, као и неке присвојне, посесивне заменице. У лексичком фонду јављају се именице које означавају носиоца радње, али се, нажалост, не уводе моциони деривати, иако у дијалогу учествују и мушки и женски ликови. С друге стране, и даље се, као у претходној лекцији, појављују етници и њихови моциони деривати. Кроз пет кратких дијалога провлаче се и неки основни говорни чинови за започињање конверзације. У једном од тих дијалога (сектор 4) није јасно издиференцирана ни хонорифичка употреба присвојне заменице *Ваш*. Уводе се и наши и страни антропоними, али се, нажалост, не даје облик вокатива који је природан за оне стране антропониме који су деклинабилни, односно који припадају и нашем и међународном фонду властитих именица (*како сте, Борис?*). Детаљно је објашњен одрични и упитни облик глагола *јесам*, али и употреба енклитичког и пуног облика овог глагола. Указује се на раширену употребу саставног везника *и* у функцији конектора, емфазе (у значењу *такође, исто*), али се и даље ништа не саопштава о супротном везнику *а*, нити се дају примери.

Друга лекција Уџбеника 3 доноси пун облик глагола *јесам* и уводи кардиналне бројеве од један до десет. Уводећи основне придеве, у тексту се приказује конгруенција између именског дела предиката са субјектом, као и конгруенција у именској синтагми између присвојне заменице и именице. Контрастирају се саставни везници *и* и *ни*, а показује се и паралелизам трихотомије упућивачких речи са прилозима за место (*овде, ту, тамо*). Уводе се и упитно-односне заменице сва три рода у функцији питања. Како је текст лекције дат у дијалошком облику, али у једној целини, није било могућности за увођење свих говорних чинова за поздраве, па су они дати у посебном одељку, пре граматичких вежбања. Граматичка вежбања разрађују горе поменуте граматичке категорије у свим родовима или свим лицима, али се очекује од студента и да сам састави реченице од задатих речи. Највише пажње се обраћа формирању присвојних заменица према личним.

Три текстуална дела друге лекције Уџбеника 1 доносе много нових граматичких поглавља. Уводећи локатив као први коси падеж, уводе се синтагме са номиналним атрибутом, атрибутивом и са падежним атрибутом у генитиву. Ово може донекле да збуни студенте, јер се један члан синтагме деклинира, док други остаје у косом, али фиксираном падежу. Уводи се и акузатив, али без икаквог контрастирања са локативом. Акузатив се даје у функцији правог објекта.

Увођење презента глагола чије су презентске и инфинитивне основе различите додатно отежава граматичку област ове лекције. Уводе се и изрази у којима се појављују генитив једнине и множине, али и датив, као и глаголски начин императив. У тексту се користи само предлог у са именицама у локативу, и по цену неправилне употребе тог предлога (*у Булевару*), док се у вежбањима даје табеларни, контрастирани преглед употребе локатива са предлозима у и на. Дају се кардинални бројеви од један до двадесет. Презент се објашњава преко правилног глагола *радим*, док је избегнуто објашњење формирање презента за глагол *седим*. Касније се појављује и локатив множине, а уводе се и говорни чиновни за изражавање негације. Код објашњења за локатив једнине даје се и правило за сибиларизацију сугласника *к*, али се даје и локатив имена различитих земаља која су настала од поименичених придева.

У вежбањима су дата углавном имена земаља настала поименичавањем придева, а од оних имена која имају и именичку деклинацију наведена су само два. Тако већ од самог почетка изношења падежне парадигме пред студента може искрснути питање колико заиста има именичких деклинација у нашем језику, односно колико има деклинација именица које се завршавају на *-а*. Иако се уводе и глаголи *желим* и *живим*, нигде нема парадигме која би указала да је презент ових глагола идентичан са презентом глагола *радим*. То се може потражити у краткој граматици на крају уџбеника, иако та поглавља нису директно везана за лекције већ су дата уопштено.

2.2.4 ТРЕЋА ЛЕКЦИЈА

У трећој лекцији Уџбеника 2 појављују се страна имена и презимена са нејасном транскрипцијом односно изговором као што је француско дијезисирано

у или преношење консонантске групе *нг*. Уводећи присвојне заменице кроз именичку синтагму упућује се и на основну конгруенцију.

Текстуални део и даље нема ниједног глагола изузев глагола *јесам*, у самосталној или копулативној улози, а све именске речи су и даље у номинативу. Уводи се показна заменица *ово*, али не и друге две из дате трихотомије. Од говорних чинова јавља се израз *изволите*, али у колоквијалној варијанти, са испуштеним самогласником *и* у средини речи, што је у објашњењима детаљно описано. Како цео текст заправо служи само проширивању лексичког фонда, појављују се и именице које означавају носиоца радње.

Из области творбе речи се показује како се формирају присвојни придеви од властитих именица, док се у објашњењима за фонетску алтернацију *-ов/-ев* дају свега четири консонанта, који су узрок ове алтернације (*ћ, ђ, ш, ј*). У граматичким објашњењима се исцрпно објашњавају именице средњег рода, уз примере, описује се творба презимена насталих од патронима у нашем језику а са наставком *-ић* и формирање присвојних придева. За разлику од текста у коме нема примера, овде се указује на могућност да се именице *Nomina agentis* могу односити и на женске особе. У тим објашњењима се говори о именицама двоструког рода (*таксиста*), иако су оне само граматички, па и синтаксички, мушког рода.

Трећа лекција Уџбеника 3 доноси номинатив множине заједничких именица. Прилози се уводе помоћу прилошког предиката, а показује се и конгруенција именског дела предиката са именицом средњег рода у функцији субјекта. Појављују се и сложени кардинални бројеви, а у реченицама самог текста се показује конгруенција присвојних заменица са именицом у множини сва три рода. Како би се показала синтаксичка условљеност употребе неодређеног придевског вида у делу именског дела предиката користе се књижевни облици неких придева (*мален, велик*), који више и нису у употреби у разговорном језику, а које треба дати много касније, када је већ савладан ниво прага знања. Уз увођење неколико антонимских парова придева, контрапунктуално се даје употреба присвојних заменица у улози именског дела предиката и атрибута. Може се приметити да је заправо тек у овој лекцији дата права, врло реална дијалошка ситуација са употребом и контрастирањем упућивачких речи. Затим се уводе и

деиктичке заменице сва три рода. Ни у овом уџбенику се не појављују у овој лекцији други глаголи осим глагола *јесам*.

У вежбањима се дају суперординирани појмови за селекцију заједничких именица, а посебно се инсистира на учењу грађења множине, једносложних и вишесложних именица мушког рода. Објашњења за алтернацију *-ов/-ев* су дата у граматичким поглављима на крају књиге.

Уџбеник 1 у својој трећој лекцији уводи читање времена на сату. Све заједно са изразима у безличним реченицама типа „осам је сати”. Уводи се презент неких двовидских глагола (*доручковати*), презент трајних глагола, али различитих врста (*седети и становати*), као и сложени глаголски предикат са модалним глаголом *морати*. Доносе се предлошко-падежне конструкције генитива са предлозима *пре, из, од, до* и *близу*.

Увођење читања сата доводи први пут и до извесних потешкоћа у тумачењу граматике код студената. Како је код нас у последњој деценији 20. века уведено на електронским медијама у стандардни језик именица *сат*, тако је ово пренето и у овај уџбеник. У разговорном српском језику именица *сат* употребљава се са кардиналним бројевима од један до дванаест, док се именица час употребљава са бројевима од један до двадесет и четири. Уз бројне конструкције за означавање сати у другом делу дана, са именицом *сат* употребљавају се допуне тј. одредбе типа после подне или увече. Како је већ у трећој лекцији узета и ова област и предлошко-падежне конструкције са генитивом, није јасно зашто одмах нису уведене и синтагме из разговорног језика (*пет до десет* већ само *девет и педесет пет*, као и једноставне конструкције типа *пола осам*).

Кардинални бројеви се уводе до хиљаду. Основна недоумица се, ипак, може јавити у вези са објашњењима конструкције са бројевима. Већ устаљено објашњење да бројеви два, три и четири иду са именицом у генитиву јединине, а бројеви од пет до двадесет са именицама у генитиву множине. Заправо све три синтагме, *један сат, два сата, пет сати* су у номинативу, а често имају функцију субјекта. Јасно је да су аутори сматрали да је претешко на овом нивоу увести појам паукала. С друге стране, није се сматрало претешким увођење перфективних глагола (*научити*), али се не дају никаква пропратна објашњења о

специфичној употреби глагола овог вида, односно зашто могу стојати у презенту уз неки модални или фазни глагол. Уводи се и нелични модални глагол *требати* и његов неправилни презент. Као и у претходној лекцији, појављују се апроксимативни бројни изрази (нпр. *сам-два*).

Обимне по граматичком садржају, а врло скромне по текстуалном, лекције Уџбеника 4 уводе обиље граматичког материјала помоћу кратких монолошких текстова. У другој целини се уводи локатив именица са предлозима *у* и *на*, акузатив именица без предлога, четири презентске глаголске врсте и сложени глаголски предикат. Из лексичког фонда доноси се велики број именица вршилаца радње. Нема никакве листе, табеле или бар минималног списка именица које би биле разврстане према употреби у локативу са предлозима *у* и *на*. Само по листи глагола, која се налази на самом крају књиге, студент може утврдити презент глагола живети.

Уводећи први коси падеж, *локатив*, дају се могући наставци за тај падеж према роду именица. Не види се, ипак, како би се направио и локатив именице *име*, тј. нису јасно издвојене именице друге Стевановићеве врсте. И на овом првом кораку јасно се пред студентом указује проблем да у српском језику не постоје само три именичке деклинације. Кратко је приказана и сибиларизација код именица женског рода у локативу. Морамо приметити да се о одабиру страних антропонима није водило довољно рачуна с обзиром на то да је уџбеник штампан латиницом, а да је на нивоу друге лекције студенту тешко да раздваја фонеме и диграме, као, на пример, код пољског имена *Анджеј* (које одговара српском имену *Андреја*).

Од тридесет и два задатка, два су посвећена исправљању граматички и правописно погрешно написаних реченица. Док за оне из броја 27 можемо да кажемо да служе увежбавању локатива и генитива, за оне из броја 6 пре би се могло рећи да се могу примењивати у неком уџбенику српског као матерњег језика за посебне дијалекатске зоне, јер такве грешке не спадају у типичне које страни студенти праве, осим уколико нису боравили дуже у одређеним дијалекатским зонама.

После локатива уводи се и генитив са предлогом *из* као контраст конструкцији локатива са предлогом *у*. Будући да је већ студент упознат и са

конструкцијом локатив с предлогом *на*, могла је бити уведена и конструкција генитива с предлогом *са*, а посебно у врло обимном 24. и 25. задатку, где су те могућности могле и да се искористе увођењем, на пример, имена острвских земаља. Како је дат локатив именица насталих од придева у називима неких земаља, могао је бити введен бар један придев у тексту ове лекције. Термини који се јављају у објашњењима као што је, на пример, *семикопулативни глагол*, немају много значаја у објашњењима граматике ове лекције, пошто уџбеник није намењен строго студентима филологије и лингвистике.

2.2.5 ЧЕТВРТА ЛЕКЦИЈА

Четврта лекција Уџбеника 2 доноси, поред посесивних придева, и именице вршиоца радње. У тексту се дају и синтагме са описним придевима, указује се на конгруенцију у сва три рода, али ниједна реченица не доноси ниједан други глагол осим глагола *јесам*. Од реченичних чланова јављају се само субјекатске синтагме и именски предикати. Зато је и логично што се у граматичким објашњењима врло подробно описује одређени и неодређени придевски вид и његова употреба у именском делу предиката. Нелогично је, наравно, да се од студента захтева познавање таквих истанчаних детаља у вези са именским речима, а да није ни на који начин упознат са основама нашег глаголског система.

Студент се врло добро уводи и у проблематику реда речи у српском језику показивањем употребе енклитичког облика трећег лица једнине глагола *јесам*. Овај сегмент уџбеника завршава се употпуњавањем знања о именичким (личним и другим) и придевским заменицама, њиховом реду, конгруенцији и деривацији.

Према датој концепцији, четвртом лекцијом Уџбеника 3 завршава се први део уџбеника. Императив се уводи само као израз, али се зато уводи мноштво описних придева, понеки прилог и презент неких основних глагола. Код описног придева *мали* аутор се определио за облик *малени*, који данас ипак, има хипокористичну и емоционалну конотацију. Како се дају придеви сва три рода појављују се и алтернације непостојано *а* и једначење сугласника по звучности.

Падежни систем се не проширује, остаје на номинативу и локативу. У другој половини лекције јављају се говорни чинови поздрављања, али и говорни

чинови у функцији прекора и проклињања. Појављује се супротни везник и закључни везник. У граматичким објашњењима студент се уводи у падежни систем информативно, помоћу назива падежа. Објашњавају се фонетске промене непостојано *a* и алтернација *c/z*. Објашњавају се супротни везници *a* и *али*, но без улажења у њихове разлике, а у сектору који се назива фразе (идиоми) говорни чиновни се дају као питања и као најтипичнији одговори на њих. Ни у граматичкој ревизији, која следи иза 4. лекције, не разликују се именице средњег рода прве и друге Стевановићеве врсте.

Уџбеник 1 у својој четвртој лекцији уводи акузатив једнине и множине, рекцију глагола *имати* и *немати*, односно *волети*. Како је посебно објашњено да је акузатив именица средњег рода једнак номинативу, издвојено је и уоквирено неколико израза са генитивом (*имам времена*, *нема времена*), али се не улази у објашњење ових израза. И императивна речца *хајде* третира се као израз. Појављује се падежни атрибут у конструкцији генитив са предлогом *од*, а доноси се и презент глагола *једем* и *пијем*.

У трећем тексту ове лекције уводе се редни бројеви, као и антонимски парови прилога за време. Нема никакве доследне поделе глагола по врстама, нити посебних образложења за творбу презента. На 66. страни даје се задатак у говорној вежби у којој треба употребити глагол *пити*, а на страни 69 тек први пут приказује се презент тог истог глагола. Као падеж директног објекта, акузатив се заиста може сматрати најбитнијим падежом од свих косих; стога се може уводити и као први коси падеж. Разликовање наставака у акузативу именица мушког рода указује на постојање више парадигми. Уводи се трпни придев *затворен*, али се не објашњава посебно, као и упућивачка реч *ево*, која се даје издвојено у списку израза или идиома које само треба меморисати.

Изузетно су погодна она вежбања, као на пример бр. 3 на 68. страни, где се на структуралистички начин дају могућности склапања, творбе бројних реченица у нашем језику. По парадигматској оси су сложене речи из исте врсте речи, а реч може бити комбинована са другима по синтагматској оси речи. Презенти глагола *јести* и *пити* третирају се као неправилни и стога се даје цела конјугација.

2.2.6 ПЕТА ЛЕКЦИЈА

У петој лекцији Уџбеника 2 појављују се заменички прилози, показне заменице, упитно-односна заменица *чији*, а описни придеви се уводе путем назива боја. Текстови су дати у форми дијалога, али врло елементарног, само као питања и једноставни одговори на њих, како би било избегнуто увођење глагола. Уводе се речце (*можда*), али и придеви, и то трпни (*ожењен, удата*). У несвакидашњој табели за показне заменице дато је њихово формирање. Доносе се и упитне реченице са глаголом у одричном облику, а даје се и објашњење реда речи (адвербијала), које је сасвим произвољно, јер се не приказују различите могућности које су допуштене у нашем језику са становишта функционалне реченичне перспективе. У нашем језику фокус не мора стајати на почетку реченице. У упутствима за приступање вежбањима, која су дата на српском језику, користе се императиви различитих глагола (*урадите, кажите*), мада о глаголима нема помена. Прво допунско штиво које следи иза ове лекције обухвата пређени вокабулар, али у сасвим неприродним ситуацијама и дијалозима (нпр.: *Да није она жена његова?*). У вежбању број 4 (стр. 43) дати су изразито лоши примери за разликовање значења и употребе супротних везника *а* и *али*. У неким примерима би могао стајати и саставни везник *и*, а уз то наводе студента на уопштавање да је потребно јединство субјекта да би се употребио везник *али*. Добро је што се захтева вежбање диктата, али је прерано захтевати од студента да преписују текстове мењајући из екавске у ијекавску варијанту.

Уџбеник 3 даје граматичку ревизију после сваке четврте лекције, а у првој се студент упознаје са седам врста речи у српском језику. Преглед се даље бави формирањем локатива, понављањем научених речи, увођењем синонима за неке од њих, као и давања листе речи у екавској и ијекавској варијанти. Ревизија је снабдевена и једним текстом телефонске конверзације. Оваква врста дијалога је много природнија него дијалози у Уџбенику 2. Није јасна употреба конструкције у *кући*, нити пречеста употреба личних заменица. Говорни чиновни за започињање конверзације преко телефона су врло лепо дати, но први дијалог не поседује никакве завршне формулације.

Пета лекција овог уџбеника уводи, поред локатива придева, и акузатив именица, и то путем контрастирања са локативом. Тако текст врло доследно показује глаголску рекцију глагола кретања и мировања и врло поступно показује потребу за употребом различитих падежа. Доноси се и вокатив, будући да је цео текст дат у дијалошкој форми. Дају се реченице са сложеним глаголским предикатом, дакле уводе се и семикопулативни глаголи. Појављују се и изричне зависне реченице. Први пут се доносе и присвојни придеви изведени од властитих именица, као и одрична и неодређена заменица (*нико* и *неко*). Вежбања која прате ове текстове не дају контрастно употребу ових заменица, нити дају могућност да се у примерима уочи разлика њиховог места у реченици, тј. њиховог реда речи у реченици.

Граматичка објашњења на крају књиге, која су везана за ову лекцију, дају опширан опис одређеног и неодређеног придевског вида, иако сама лекција нема вежбања у којима би се могло научити разликовање ове две најтеже категорије код придева. Затим се објашњава формирање презента глагола чији се инфинитив завршава на *-ати*. У идиоматске изразе су сврстане разне врсте говорних чинова, обичних обавештајних реченица, као и заиста неки идиоми, фразеологизми или само полисемичне употребе неких придева (*кафа је готова*). Говорни чин *молим* објашњен је само као одговор на израз захвалности, док неке његове друге и најчешће употребе у језику нису објашњене, а све то је, на пример, могло бити дато путем дијалога у телефонском разговору.

Како за различите облике присвојних заменица, тако и за све говорне чинове и изразе стављене у одељак назван *Идиоми*, не означава се да ли су они чешћи у употреби у нашем језику, нити ком стилском слоју припадају, па се уопште не види постоји ли каква стратификација српског језика. Ово не мора бити важно само студентима који језик уче у средини, и који се свакодневно сусрећу са различитим слојевима нашег језика, већ и за оне који уче у својим, страним срединама, јер се и они могу, макар и у литератури сусрести са различитим слојевима језика, а посебно у разним врстама писаних, односно штампаних, па и електронских медија.

Уџбеник 1 своју пету лекцију почиње упитном реченицом. И у овом уџбенику се појављују изричне реченице и сложени глаголски предикат. Сваки

текст има посебно уоквирене тзв. изразе, у којима су дате разне врсте специфичних реченица, имперсоналне реченице и неки говорни чинови. Доносе се конструкције акузатива са предлозима *у* и *на* и бројни темпорални адвербијали, а уз њих и прилошке синтагме. Даје се цео презент глагола *идем* и његова рекција са конструкцијом акузатив с предлозима *у* и *на*, али без јасног одвајања или макар неког сликовитог објашњења разлике у употребама ова два предлога у нашем језику. Ово није небитно, јер говорницима других словенских језика разликовање употребе ова два предлога прави тешкоће. Увођење сложеног глаголског предиката је искоришћено како би се увели тренутни, перфективни глаголи. Дају се перфективни глаголи који су изведени од глагола *ићи/идем*, а тек се у трећем делу лекције даје пар глагола од којих је први несвршен, а други и свршен и несвршен: *гледам/видим*.

Сва вежбања су, наравно, урађена тако да се перфективни глаголи употребе у сложене предикату, али нигде нема ни назнаке објашњења о рестрикцији употребе презент перфективних глагола, тј. да не може стајати сам. Врло прецизно је дата употреба упитних заменица *ко/шта*, односно *куда*, *где* са изузетком реченица са именицом *кућа*. У реченици *идем кући* не прецизира о ком је падежу реч, будући да датив још није уведен. Чини се да превише нових информација у вези са значајним граматичким категоријама стоји у овој лекцији.

И Уџбеник 4 у својој трећој лекцији доноси разлике у значењу упитних заменица *ко* и *шта*. Овде се прво дају листе лексема, затим се дају задаци за разликовање рода код именица као и за номинатив једнине и множине присвојне и показне заменице, па тек онда следи у лекцији први текст. Њих овде има четири и иза њих увек следе неки задаци из граматике.

Уводећи номинатив множине, доносе се правила сибиларизације, а проширена множина *-ов/-ев* се не објашњава, мада се дају и суплетивни облици множине. Иако су вежбе богато илустроване, није сасвим јасно како слике појединих врста воћа и поврћа могу послужити за увежбавање множине, јер многе од њих су заправо само именице *singularia tantum* (на сликама се јављају карфиол, лук и парадајз). И конгруенција ових именица најбоље показује њихов статус према множини (упореди *лубенице су врло слатке* и *парадајз је лоше родио*). Стога ове две категорије речи нису баш сасвим идеалне за учење множине код

именица. Уз то, ниједно вежбање, за разлику од задатака у другим уџбеницима, нема издвојен почетни пример, што би бар на почетном нивоу учења страног језика било од великог значаја. Такође, примери са елидираном копулом из именског предиката или са изостављеним зависним чланом синтагме (*Онда килограм.*) нису најподеснији за прве лекције почетног курса. У задатку број 9 појављује се и именица *singularia tantum* али без јасних ограничења и циља њеног увођења.

Дат је преглед кардиналних бројева од 1 до 1000, а уз број један је дата и његова множина у сва три рода што налазимо да није сасвим умесно. Појављује се и партитивни генитив, без икаквог објашњења, само као чињеница. Задатак број 12 изискује знање о томе шта је са прагматског становишта *singularia tantum* у нашем језику а шта није, или бар када је нека именица заједничка а када градивна, а притом се нигде јасно у претходним поглављима није на то указало. На основу чега ће студент саставити питање *колико коштају брескве?* према *колико кошта кромпир?* Задатак број 14, у коме се појављују синтагме са партитивним генитивом, исто може збунити, јер се многи зависни чланови могу заменити и са неким управним члановима (једнозначно решење има синтагма *кугла сладоледа*, али вишезначно *чаша вина, сока или млека*). Свакако би стога било боље да задатак 15 претходи задатку 14. Скромни дијалошки текстови су сасвим непотпуни, као на примеру телефонског разговора: одговори на постављена питања су дати само као одрична или потврдна речца.

За илустрацију описних придева узете су боје, па је тако врло добро приказано да у српском језику постоје променљиви и непроменљиви описни придеви. Овде је у вежбањима стављено и оно што бисмо могли назвати идиомима или бар идиоматизованим синтагмама (*тамно пиво, црно вино*). Појављује се акузатив и указује се на алтернацију непостојано *а*.

Дато је неколико најфреквентнијих глагола чија је рекција акузативна, а уз презент глагола *имати* дата је и конјугација презента глагола *немати*. Штета што уз презент глагола *хтети* није дат и његов одрични облик. Врло је добро дата рекција за неколико основних глагола као и како се праве питања на реченице грађене од тих глагола. После једне кратке дијалошке форме уводи се и друго

писмо, ћирилица. Касније се уводи и акузатив придева, мада има синтагми које изискују објашњења (*црна девојка*).

У тексту се појављују и перфективни и имперфективни глаголи, али без икаквих пропратних напомена. У упутству за 29. задатак елидира се сложени глаголски предикат (*Морате брзо до продавнице*), што је врло рано за почетни курс. У задацима 30 и 31 уводе се описни придеви женског и средњег рода, но ничим се не указује на постојање алтернације једначење сугласника по звучности. У задатку 29, који је врло лепо дат у форми дијалога, сасвим је нејасно зашто је изостала употреба вокатива страних властитих имена која су сасвим адаптирана парадигмама српског језика (*Здраво, Том.*). Иако су уведена већ три падежа, ова врста вежбања су одлична могућност да се покаже који страни антропонији могу, а који не могу имати вокатив. У кратком четвртном тексту, дијалогу, појављују се и неки идиоматски изрази из разговорног језика који нису објашњени, а које је засигурно немогуће наћи у двојезичним реченицама (*нес, бушена вотка*).

Граматичка ревизија која следи релативно је кратка (садржи само 9 задатака, за разлику од 33 у претходној лекцији). Ревизија је врло прегледна, мада се и ту може пронаћи понека грешка из претходних лекција, као из вежбања 8 и 12 из 3. лекције. Како ни у самим лекцијама није било посебних вежбања за разликовање перфективног и имперфективног вида глагола, јер су се само арбитрарно појављивали, тако се ни у ревизији они не помињу, што је свакако велики пропуст за ово изузетно битно поглавље граматике глагола.

2.2.7 ШЕСТА ЛЕКЦИЈА

Шеста лекција Уџбеника 2 уводи локатив као први коси падеж нашег језика са предлозима *у* и *на*. У реченицама текста које претходе овим реченицама појављује се кардинални број *један* у сва три рода номинатива једнине. Нажалост, у тим реченицама он се појављује као да је у значењу синонима неодређене заменице *неки* или *неко* (*у гаражи је један човек, један је човек у гаражи*). У реченицама са изостављеним субјектом именичка синтагма се разбија копулом.

Уводи се одређени придевски вид, али и неодређени као део именског дела предиката. Није јасно зашто се после женских личних имена користе

неконгруентне синтагме (*Ева, мој нови студент*). Како је уведен локатив, у објашњењима се описује сибиларизација задњонепчаних сугласника. Као и у ранијим лекцијама, вежбе за изговор, поред акцената, поседују и ознаке лигатура којима се повезују клитике са претходном, односном потоњом речи. У главном тексту лекције акцентоване су све речи, а означене су и постакценатске дужине придева одређеног вида.

У шестој лекцији Уџбеника 3 појављују се сложене реченице са изричним и временским клаузама, неки нови прилози, правилни глаголи (*гледам, носим, знам*), и императив глагола *синати*. Најтежа новина је појава енклитичког облика личне заменице у акузативу. Како је цео текст лекције у дијалошком облику, ове енклитике се појављују и у позицијама после глагола и у обавештајним реченицама, и у позицијама пре глагола, у упитним реченицама. Уводи се генитив са предлозима *од, из* и *са*. Избор топонима *Цетиње* и његова употреба у косим падежима чини се неадекватном, с обзиром на то да се у савременом српском језику он најчешће користи у конструкцијама локатива и акузатива с предлогом *на* и генитива с предлогом *са*.

Број вежбања за енклитички облик заменица није велики (4), али је ово само почетак њиховог увођења у граматички систем, мада већ на овом месту могу бити уведени и неки елементарни говорни чинови с логичким субјектом баш у облику енклитике личних заменица. У вежбањима се супротстављају глаголи чија је рекција са генитивом и предлогом *са* и они који иду са акузативом и предлозима *на* и *у*. У објашњењима је подробно описан генитив, о вокативу се говори само у вези са властитим именицама из текста, али је врло прегледно дата и парадигма и конгруенција именице *дете/деца*. Објашњава се формирање презента и императива.

И Уџбеник 1 у својој шестој лекцији уводи императив, изричне и временске клаузе, а од падежа ту је већ и инструментал у оба своја главна значења (оруђе и социјативно). Кратак дијалог којим се приказује један телефонски разговор дат је без говорних чинова за започињање и завршавање тог разговора, односно без уводних и закључних формулација.

Други део лекције доноси темпорално и квалификативно значење инструментала. Иако састављачи уџбеника не приказују парадигме појединачних

именица, понеки пут се то чини неопходним. Ни у тексту, ни у његовом објашњењу нема напомена о томе зашто се разликују наставци инструментала за именице *воз*, *брод* и *такси*. Поткрала се и једна елементарна грешка, дат је глагол *шетати се* без повратне заменице. Јавља се и презент глагола *писати*, али нигде нема начина на који се овај презент формира, ни у тексту лекције, ни у краткој граматички на крају књиге. У трећем тексту се појављује и презент глагола *стати*, који је наведен у речнику, али без конјугације и јасног разликовања од глагола *становати*, који се појављује у вежбањима која следе иза овог текста. Детаљно се обрађује презент и одрични облик презента глагола *хтети*. У овом тексту се појављује и концесивна клауза (допусна реченица), а у вежбањима која следе и именица *радио*, уз коју такође изостаје деклинација. Сматрамо да деклинације страних именица такође морају бити приказане због својих специфичности, али и због наших правописних правила.

Алтернација непостојаног *a* у претходној лекцији овог уџбеника назначена је само као изузетак (за имена месеци од септембра до децембра), а други примери нису давани. Стога није јасно како ће студент разрешити тај проблем приликом формирања инструментала за дане у недељи, што се од њега захтева на више места у току ове лекције.

Целокупна граматичка објашњења на крају књиге везана су само за морфологију, али не доносе све парадигме, зато се и у основном делу уџбеника фонетске алтернације третирају као изузеци и одступања од датих правила. И именица *кола* такође се третира као својеврстан изузетак.

Поред овог недостатка у вези са фонетиком, текстови обилују само речима у инструменталу, док се врло спорадично јављају други, већ научени падежи, па су стога текстови кратки, специјално прилагођени глаголима који имају рекцију у инструменталу. Зато текст дат у ревизији која следи иза ове лекције делује природније, јер равномерније има заступљене и остале падеже који су дотад уведени. У целини, вежбања у ревизији после шесте лекције су усмерена ка обнављању уведених лексема, на њихово семантичко и граматичко разврставање и на увежбавање неких израза, као што су читање времена, бројева и сл. И у лекцијама и у ревизији недовољна пажња је усмерена на глаголе, и то не само на

њихову конјугацију већ и на њихову рекцију. Како је у српском језику центар око кога се формира реченица глагол, овоме би се морало посветити више пажње.

2.2.8 СЕДМА ЛЕКЦИЈА

У својој седмој лекцији Уџбеник 2 поред старих и нових етника уводи и именице женског рода IV Стевановићеве врсте. Не даје се никаква подела ових етника у вези са моционим суфиксима. Како нема посебних правила, једна мала табела би добро дошла да би студенти могли да се снађу око деривације етника са моционим суфиксима. Подробно је објашњен номинатив множине свих именица и присвојних и личних заменица, а студенти се упознају и са сибиларизацијом и непостојаним *a* у номинативу множине неких именица. Индикативна је једна напомена у којој се студенти упозоравају да до девете лекције не покушавају да направе множину именице *брат, човек, дете, име, син, муж, шеф*. Јасно се сигнализира да ове именице имају неправилну множину, мада то важи само за прве три. Будући да су неке од њих високо фреквентне, не би морало да се чека до девете лекције да би се увела њихова множина. Без обзира на неправилности или припадање некој другој поткласи, морале би бити уведене пре именица: *супруг, орах, чиновник*.

Како ћемо до првог глагола морати да сачекамо до дванаесте лекције, у вежбањима се дају упитни, одрични, кратки, дуги облици глагола *јесам*, као и додатна објашњења о облицима за друго лице једнине и множине, о хонорифичкој личној заменици и о три рода личних заменица за треће лице множине. Иако се говори о хонорифичкој заменици, будући да глагола и даље нема, нема помена ни о вирилизацији. Као и у допунском штиву, и у главном тексту се појављују само двосложне именице женског рода чији је вокатив идентичан номинативу (*Вера, Кора*), па се тако стиче погрешан утисак да наш језик припада оним словенским језицима у којима су та два падежа идентична.

Остала три уџбеника у својим седмим лекцијама уводе обиље нових граматичких јединица. У Уџбенику 3 уводе се именичке синтагме које садрже два или три зависна члана. Уводи се и партитивни генитив у конструкцијама са прилозима *много* и *неколико*. На прави начин се уводи множина броја један у

семантичкој опозицији са речју *други*. Показује се творба именица (и са придевском и са именичком основом) које означавају вршиоца радње, и то врло поступно. Уводе се реченице са логичким субјектом, као и оне са дативом у енклитичком облику личне заменице посесивног значења. Појављују се и реченице са енклитичким обликом датива личних заменица у функцији неправог објекта. Уводе се конструкције локатива с предлогом *о*, датива с предлогом *ка* и каузалног генитива с предлогом *због*. Појављују се и компликоване конструкције реченица чији су и прави и неправи објекат у енклитичком облику личних заменица, па се на тај начин и показује ред енклитика у реченици. Појављују се и префиксирани глаголи, али само они код којих се не мења вид као и примери речи у којима се јавља палатализација.

Врло бројна и обимна и поступно уређена вежбања немају много примера за енклитички облик заменица, а само је једно посвећено њиховом редоследу у реченици. Други текст не садржи пак ни једну заменицу у енклитичком облику. У вежбањима се даје презент глагола *седети*, али не и *ћутати* и *бојати се*. У граматичким образложењима на крају књиге дати су презент глагола *моћи*, *писати*, *лежати*, *волети* и објашњења њихове употребе. Посебно се обраћа пажња на фиксирани ред енклитика у реченици српског језика. Нигде се не помиње дисимилација сугласника или њихова сибиларизација. У вежбањима и објашњењима се не јављају реченице са логичким субјектом, иако су у тексту оне дате чак и у упитном облику.

Четврта лекција или група вежбања Уџбеника 4 почиње упознавањем студента са кардиналним бројевима од једанаест до двадесет девет, а одмах затим увођењем генитива множине. За бројне конструкције са бројевима два, три и четири или са вишечланим бројевима који се завршавају на ова три броја, упутство каже да захтевају именицу у генитиву једнине, што је само наизглед тако, јер нити је у питању једнина (реч је о бројевима два, три и четири), нити је у питању генитив (реч је о номинативу или евентуално акузативу). У описивању генитива множине не види се зашто се у појединим случајевима јавља непостојано *а*, а зашто се негде јавља алтернација *о/е*. На почетном нивоу учења студент мора да се упозна са кардиналним бројевима, али то треба ограничити на

четвороцифрене, за разлику од вежбања број 6 где је за изговор осмоцифрених бројева заиста потребно више од почетног знања.

Студенти се упознају са генитивом множине придева и неким количинским прилозима. У вежбању број 9 захтева се конструисање генитива множине именица *свеска* или *виљушка*, али непостојано *а*, једначење сугласника по звучности, дисимилација или губљење сугласника нигде нису, макар помоћу слике објашњени. Затим се уводи генитив једнине и множине придева. Уз творбене моделе грађења адверба за време од именица, студент се упознаје и са глаголским видом, али су глаголи дати само у инфинитиву. У вези са личним заменицама даје се њихов акузатив и локатив, као и енклитички облик акузатива уз објашњења у која три случаја се мора користити пун облик акузатива личних заменица. Ове информације, нажалост, не прате вежбања у којима би се студент опредељивао између пуног и енклитичког облика. Указује се на могућност двоструке рекције глагола *мислити*.

С обзиром на тежину вежбања 15–17, дају се и почетни примери, који указују на могућност решавања. Преко њих се студент упознаје и са питањима за одређене поделе. Краћи текстови се јављају тек уз вежбања 18 и 23. Недовољно јасно се даје контраст између једновидских и двовидских глагола. Врло лепо је визуелно приказана употреба временских прилога. Потпуно је нејасно како ће студент саставити реченице са неправилним глаголима (*обући се*, *облачити се*) у презенту кад се они не појављују ни у претходним текстовима, ни у потоњим објашњењима. Прегледно је приказан суплетивни пар глагола (*видети/гледати*). У вежбању 25 захтева се распоређивање реченица у дијалог који има смисла, но нажалост врло мало претходних текстова је дато у овом облику. На крају лекције даје се презент модалних глагола *мети* и *морати*, а за глагол *требати* не говори се ништа о његовој крњој конјугацији.

Уџбеник 1 почиње своју седму лекцију текстом који има модалне глаголе, али у овом уџбенику се јасно издваја глагол *требати*. Говорни чинови за питања се издвајају као идиоматски изрази, али се не показује експлицитно конгруенција упитно-односких заменица *ко/шта*. Уводи се перфекат, презент глагола *бити* (*будем*) и сложени глаголски предикат. Како су парадигме за перфекат дате са личним заменицама, мада је у говорном језику чешћа употреба глагола без њих,

тако се и кратки дијалози састоје искључиво од глагола у перфекту са обавезном употребом личних заменица. Студент се упознаје са локативом придевских речи. Први део лекције има и вежбања пребацивања целокупног текста из презента у перфекат. У тексту дела Б јављају се и изричне реченице.

У вежбањима се имплицитно ставља до знања да свршени глаголи могу имати презент у независним реченицама само у оквиру сложеног глаголског предиката. За илустровање перфективних глагола изабрана су четири деривата глагола *ићи*. У трећем делу се не издваја као идиоматски израз рекција глагола *стићи* (*стићи на време*). У том делу се сигнализира неправилност у парадигми именице *посао*, уводе се начински прилози и локатив редних бројева.

2.2.9 ОСМА ЛЕКЦИЈА

Осма лекција Уџбеника 2 уводи именичке синтагме, номинатив и локатив множине и вокатив једнине. Показује се начин за конструкцију синтагми, било да је у функцији субјекта или у функцији именског дела предиката. Дају се и изузеци у вези са видом придева у именском предикату, помињу се придеви на *-ни*, али се придев *древни* не објашњава. Вокатив се даје само за мушка имена и именице мушког рода. Објашњава се проблем *вирилизације* у конгруенцији са саставним синтагмама властитих именица као и могућност промене реда речи у реченици у вези са функционалном реченичном перспективом. Фокализација у српском језику је објашњена описно и врло посредно.

Осма лекција Уџбеника 3 главни текст доноси у целини у дијалогу, у коме се још једном указује на постојање заменице за друго лице једнине и њеног хонорифичког облика. Уводе се конструкције са инструменталом, са предлогом и без предлога. Осим једног говорног чина за исказивање осећања, сви остали се у тексту само набрајају, иако су неки од њих већ помињани у претходним лекцијама. Студенти се упознају са редним бројевима, конструкцијом генитива с предлогом *код* и са речима изведеним од кардиналних или редних бројева.

У делу који описује наш главни град, дају се основна правила писања имена улица, делова града и институција, што је такође од великог значаја, јер су наша правописна решења у овим случајевима веома специфична, а како је реч већ

о осмој лекцији, време је да се студент упозна и са правилима наше ортографије. Дате су и врло честе конструкције глагола *говорити* са директним и индиректним објектом. Студент се упознаје са постојањем два предлога *са* у конструкцијама са генитивом и онима са инструменталом. У вежбањима се посебно инсистира на падежној антонимији (*на, са*), али недовољно се не наглашава разлика између конструкција са предлогом *са* у генитиву и инструменталу. Јасно се праве разлике у конструкцијама са предлозима *у* и *на*, а ово је могло бити урађено и раније.

Иако се у објашњењима на крају књиге говори о супротном везнику *али*, у вежбањима се контрастирају саставни везник *и* и супротни везник *али*, али не и два супротна везника (*а, али*), што јесте од великог значаја, јер у српском језику постоји трихотомијски микросистем саставног и супротних везника (*и, а, али*) који није својствен другим словенским и европским језицима. У илустрацијама после дијалога дају се и две безличне реченице с логичким субјектом, али вежбања која следе нису посвећена овој појави.

Сходно концепту, после ове лекције јавља се граматичка ревизија која доноси поделу речи према врстама и неке парадигме. У списку именица издвојене су само две *pluralia tantum*. Могли бисмо свакако из овог великог списка издвојити и оне које се не уклапају у дате парадигме због фонетских алтернација (*петак, коверат*), које немају проширење у множини (*дан*), које имају сибиларизацију (*паркинг*) или оне које имају само једнину (*цвеће*).

Подела придева је дата комбиновано. Неки су издвојени по значењу, други по начину творбе, а неки по врсти наставка. Глаголи су подељени по групама по којима се гради презент. Код везника је везник *да* дат у групи координираних везника. Врло лепо су дате структуралне табеле за слагање реченица, али дате су и две песме, од којих друга садржи презент глагола који још дуго неће бити уведен (*пећи, лечити, слагати*).

У осмој лекцији Уџбеника 1 први пут се дају два основна говорна чина за захваљивање и за одговор на захваљивање, а граматички ова лекција већ уводи датив и именица и заменица. И док се први текст некако држи континуитета са претходним лекцијама, други текст за студенте представља врло велики скок, а неки пут и непремостиву препреку. Текст почиње увођењем енклитичког облика датива личне заменице у функцији индиректног објекта, па преко дупло

субординираних изричних реченица у функцији неуправног говора завршава са имперсоналном реченицом са логичким субјектом. Уколико су студенти у стању и да разумеју овај текст, тешко да су у могућности да га својим речима правилно интерпретирају. Текст је доста измењен у односу на претходно издање, али је ипак задржана појава безличних реченица, како оних са логичким субјектом, тако и оних без њега. Уводи се и перфекат помоћног глагола *хтети* и модалног глагола *моћи*, а у последњем, трећем делу, и конструкције датива с предлозима *ка* и *према*.

Свакој новој граматичкој јединици посвећено је тек по једно вежбање, што је свакако недовољно за реченице са логичким субјектом, за реченице са индиректним објектом у енклитичком облику личних заменица, а поготову за увежбавање фиксног реда енклитика у реченици, јер у реченици нашег језика за разлику од речи и синтагми које чине саставне делове реченице енклитике имају фиксан ред. Спорадично, тј. на једном месту, јавља се и вежбање из правописа, о начину писања имена институција.

2.2.10 ДЕВЕТА ЛЕКЦИЈА

Нова, девета лекција Уџбеника 2 доноси нове врсте властитих именица, топониме и градске топониме. Има врло добрих примера за упознавање страног студента са специфичностима наших правописних решења у вези са писањем ових назива.

Уводе се и показне заменице *овај*, *тај*, *онај*. Детаљно, мада без листе изузетака студенти се упознају са множином једносложних именица мушког рода. Ипак, недостаје списак палаталних сугласника код којих долази до алтернације - *ов/-ев*, али се детаљно објашњава промена акцента код именица у парадигми, што се објашњава променом броја слогова у истој речи у падежној промени. Објашњава се локатив једнине придева и показних заменица као и формирање множине тих показних заменица. У самом тексту лекције неправилно је употребљена заменица *овај* у локативу (требало би да стоји *у том парку*), а у објашњењима се ништа не наводи у вези са семантиком трихотомије ових заменица карактеристичне за наш језик. Текст је дат у дијалошкој форми, али

позиција говорника и саговорника није јасна, па је и употреба деиктичких речи конфузна.

Девета лекција Уџбеника 3 доноси обиље нових падежа, конструкција и времена, и представља прекретницу за учење морфолошких категорија и нових облика. Почиње се са увођењем вокатива и понављањем разних инструменталних, локативних и генитивних синтагми. Уводи се и промена имена и презимена особа женског пола. Уводи се и императив, а најзад и прошло и будуће време, а ова времена могла су бити уведена и раније. Увођење ових времена се ограничава само на глагол *бити*. Цео текст је дат у дијалошкој форми, па се од говорних чинова уводе они за изражавање љутње, за неодобравање и за извињавање.

Студенти се упознају са изразима везаним за читавање времена, иако су они који су у свакодневној употреби, у разговорном језику, стављени у заграде. Затим се наводе делови дана, временски прилози, али се указује и на појаву хомонимије код именице *сам*. У тексту се појављују и реченице са логичким субјектом у енклитичком облику акузатива личне заменице, али ниједна од бројних граматичких вежби није посвећена овој фреквентној и важној појави у нашем језику. Јавља се и енклитички облик датива, посесивни датив, који се такође не увежбава кроз задатке.

Лекција садржи реченице са имперсоналном употребом глагола са повратном заменицом *се*, што је објашњено у граматици на крају књиге као један од начина за формирање пасива у нашем језику. Императивне реченице са *немој* уводе се као прохибитивне, иако у самом тексту имају функцију молбе, иначе могу имати и друге функције, као што су претња итд. Појављују се изричне, односне, временске и узрочне реченице. Није јасно зашто се изричне реченице са везником *да* у објашњењима третирају као адвербијалне, када углавном имају функцију објекта. У тексту се јављају и променљиви и непроменљиви кардинални бројеви у конструкцијама са предлозима *од* и *до* и именицама *сам*, *час*.

Девета лекција Уџбеника 1 доноси акузатив једине и множине придева и енклитички облик акузатива личне заменице у функцији објекта. Уводе се сложенице и неки нови предлози уз генитив. Посебно се дају дијалози у којима се искључиво употребљавају глаголи са допуном у акузативу. Потом се уводе

описни придеви и специјални синтагматски изрази описних придева уз делове тела. Први пут се појављују и апроксимативни бројеви.

Придеви се дају у антонимским паровима, што је врло добро за њихово памћење. Придеви се употребљавају у свим родовима, показује се да су то конгруентне речи, али се нигде не објашњавају промене као што су непостојано *a* и једначење сугласника по звучности. Иако се ове алтернације не помињу, јасно су наглашени сви придеви из лекција код којих се оне јављају.

Показују се и синтагме, конструкције са бројевима, али се нигде не улази у објашњавање да ли су у питању три броја (једнина, множина и дуал), два генитива или нешто друго. У другом вежбању се појављује именица *колега*, различитог граматичког и природног рода, но без указивања како она конгруира у реченици са предикатом и у синтагми са атрибутом. Велика већина вежбања је везана за придеве и именске синтагме, конгруенције у њима, тек понеко је везано за рекцију глагола, а ниједно није посвећено конструкцијама с бројевима.

Иако близу своје средине, Уџбеник 4 први пут, у својој петој лекцији, даје мало веће текстуалне целине. Како је реч о теми родбинских односа, студентима се указује на неправилне множине именица *дете* и *брат*, и дају се вежбе у вези са допуњавањем парадигме у једнини и множини, али им се о конгруенцији са тим именицама ништа не говори. Већ у следећем вежбању уводи се одрични облик глагола *имати*, а не показује се могућност употребе генитива и акузатива уз овај облик.

Уводе се и посесивни придеви. За именицу *отац* даје се само генитив, без осталих падежа, док се то делимично чини за суплетивни облик именице *човек*. Упозорава се и на неправилну множину именица *ухо* и *око*, али такође без упозорења о конгруенцији са њима у једнини и множини. Вежбања у вези са рекцијом глагола концентрисана су на акузатив и генитив. И у овом уџбенику се уводе описни придеви у вези са терминологијом на тему одеће и обуће.

У вези са темом, уводе се и парови свршених и несвршених глагола *обући*, *обући се* и *облачити*, *облачити се*. Али у вежбању 17 појављује се презент глагола *обути*, сасвим неповезано. Нејасна је употреба перфективних глагола са прилогом увек. Потом се доноси локатив придева и локатив множине именица. Ни у овом уџбенику се ништа не говори о фонетским променама, па се тако студенту

оставља да сам пронађе локатив множине именица типа *сто*. Именице *pluralia tantum* не издвајају се у било какву посебну групу. Како су уведени присвојни придеви, сада се доносе и присвојне заменице. Вежбања у вези са рекцијом глагола концентришу се око генитива, акузатива и локатива.

У делу који је посвећен придевима нема речи о фонетским променама, осим о јотовању код компарације придева, па се не види како ће студент сам пронаћи женски род придева *низак* и *озбиљан*, или компаратив придева *дебео* и *нежан*. У овом уџбенику објашњења се дају неретко тек после задатака, као у овој лекцији после задатка у вези са компарацијом придева. После задатка број 38 појављује се један краћи дијалогски текст у коме се указује на још неке могућности поређења/градације придева (*задовољан/презадовољан*). Доносе се и глаголске именице и неправилни глагол *прати*, уз који не стоји никакво објашњење. Лекција се завршава ревизијом, у којој је највећа пажња посвећена формирању и употреби генитива, акузатива и локатива.

2.2.11 ДЕСЕТА ЛЕКЦИЈА

Десета лекција Уџбеника 2 доноси посесивни и партитивни генитив и конструкције генитива с предлозима. У објашњењима се све именице деле на три морфолошка разреда. Први одговара првој Стевановићевој врсти, други одговара трећој Стевановићевој врсти, али су јасно раздвојене именице природног мушког и женског рода, а трећи одговара четвртој Стевановићевој врсти. Говори се о корену речи, само уопштено, а затим се објашњава генитив именица. Уз то се врло детаљно објашњава и промена акцента у парадигми, као и различита значења генитива. Посебно се издвајају именице са фонетском алтернацијом *л/о*. После тога се приказује генитив заменица и придева.

Као напомена, на самом крају, дају се најважнија упутства о конгруенцији именица мушког рода на *-а* и деклинацији поименичених придева. Друго допунско штиво доноси још неке придеве, али ни овде се не види како се формира женски род, као код примера *узак*. Текст доноси први пут једну реалну ситуацију у дијалогској форми телефонског разговора. Инсистира се на конгруенцији као

текстуалној кохезији, иако у одговору на нека питања конгруенција може бити двострука, чак и трострука (*које је боје? - плаво/плаве/плав*).

Десета лекција Уџбеника 3 заокружује почетна знања о падежном систему уводећи датив без предлога и са предлогом *ка*, и све врсте генитива. Уз то се уводе перфекат и футур многих глагола, и неправилних (тип *ићи*), као и паукалне синтагме. Како је падежни систем заокружен, дају се и примери падежне синонимије који творе падежне микросистеме у оквиру парадигме (инструментал с предлогом *пред* и генитив с предлогом *испред*). Како је текст донео много нових граматичких категорија, вежбања се, пре свега, усмеравају ка учењу глаголских времена. Даје се и презент глагола *стајати* и *куповати*. Уводи се императив у дијалошком делу текста, антонимски парови придева и словенски генитив.

У тексту се јасно показује конгруенција са именицама средњег рода које имају само множину, а из синтаксе се уводи и временски везник *док*. У вежбањима се посебно обраћа пажња на ред енклитика у реченици, који је у српском језику, за разлику од акцентогених речи, углавном фиксан. У вежбању број 13 четвртог дела лекције показује се на врло посредан начин и постојање именица које имају само једнину.

У граматичким објашњењима на крају књиге, глагол *ићи* се сматра неправилним, али и глаголе типа *стајати* можемо сматрати неправилним с обзиром на инфлексјску промену. Показује се и творба придева насталих од именица. Предлошко-падежне конструкције се деле на месне, квалификативне и узрочне. Дају се и суфикси за именице које означавају вршиоца радње и глаголске именице. Указује се и да градивне именице могу имати множину, али се не говори о томе које су увек у једнини, а код којих се јавља и множина.

Реченице са логичким субјектом у дативу (*Свиђа ми се овај филм.*) третирају се као идиоматске, док се реченицама са логичким субјектом у акузативу посвећује и једно вежбање. Текстови су препуни нових информација о различитим граматичким категоријама, јер се, поред тек уведеног система глаголских времена, даје и исцрпна употреба различитих падежних конструкција и многа нова значења падежа.

Десета лекција Уџбеника 1 упознаје студента са локативом придева и са глаголима који имају рекцију у том падежу. И у овом уџбенику се само по

потреби доносе одређени коси падежи именица неправилне промене, као што је, нпр., именица *отац*. Сибиларизација се третира као мања фонетска алтернација код неких именица.

У другом тексту се уводи компарација придева, где се збирно даје компарација извесног броја придева, који нису раздвојени ни у какве подскупове који би помогли студенту да у сусрету са новим придевима покуша да направи компаратив по аналогiji са неким подскупом.

У трећем тексту се, уз суперлатив придева, наводи и номинатив множине једносложних речи, који је дат као нека врста изузетка. Предлог *по* се објашњава контрастивно према предлозима *у* и *на* у оквиру локативних конструкција.

У вежбањима се не појављују придеви нити глаголи који нису претходно објашњени, но у објашњењима нема никакве систематизације нити табеле за ове врсте речи. У тексту се појављују и упућивачке речи *овде* и *тамо*, без трећег члана трихотомије. Интересантно је приметити да се уз компарацију придева дају реченице само са везником *него*, док се много фреквентније конструкције са предлогом *од* потпуно изостављају.

2.2.12 ЈЕДАНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Једанаеста лекција Уџбеника 2 уводи глаголе као врсту речи и, наравно, њихов презент. Три глагола: *радим*, *учим* и *говорим* појављују се у тексту. Уводе се присвојни придеви на *-ски* и на *-чки*, као и неке нове именице са значењем вршиоца радње. Дијалог је тако подешен да се презент ових глагола јавља и у одричној и у упитној форми. У објашњењима је дата целокупна конјугација у афирмативном, одричном и упитном облику.

Глаголи се деле на две групе према инфинитивном завршетку, на *-ти* и на *-ћи*. Дају се наставци за сва лица, а уз излагање о грађењу презента помиње се могућност изостављања личне заменице испред глагола. С обзиром на околност да је први пут уведен неки глагол осим глагола *јесам*, сви задаци су посвећени увежбавању употребе презента у сва три типа реченица.

Уџбеник 3 у својој једанаестој лекцији, говорећи о теми родбинских односа, указује студенту на различите употребе падежа и конструкција које су већ

обрађене у претходним лекцијама. Појављују се реченице са сложеним глаголским предикатом, прилошким предикатом, а од врста речи појављују се неодређене именичке заменице и збирни бројеви. Из области творбе речи појављује се и формирање етника. Уводи се и компарација придева, као и паукалне синтагме са именицом *сам*. Понављају се елементарни говорни чинови за започињање конверзације и за поздраве, а уводе се и бројни идиоми типа *једни другима*.

У лекцији се појављују и неке специфичности нашег језика. Ту су именице мушког рода које се деклинирају по *а* деклинацији, а за њих се даје и пример конгруенције како би студент могао правилно да их употреби. Појављује се и збирна именица *браћа*, за коју се у тексту јавља само конгруентни атрибут, али се не види и основна конгруенција са предикатом.

Слично је и са именицом *деца*. У посебним граматичким објашњењима, у додатку уџбеника, детаљно се објашњава конгруенција именице *браћа* са предикатом, одакле се види да она означава множину иако се деклинира по парадигми једнине. Објашњавају се и конгруенције именице *тата*, *деда*. Посебно се објашњавају речи изведене моционим суфиксом *-а* и извођење именица са значењем етника.

С друге стране, у вежбањима нема задатака у вези са овим именицама. Како су уведени и збирни бројеви, њихово значење се објашњава само у оквиру израза *има нас троје*. Нема обавештења да је ова група ограничена на скуп од 2 до 99, нити објашњења у вези с њиховом конгруенцијом у синтагми или реченици.

Лекција доноси још две специфичне граматичке области са објашњењима о паукалним синтагмама, повратној заменици сваког лица и заменици *свој*. Јасно се указује на то да у конструкцији са бројевима *два*, *три*, *четири* и *оба* именице мушког рода имају исти облик као у генитиву једнине, а именице женског рода исти као у номинативу множине, али се ти облици не именују посебно. Даје се рестрикција употребе тих бројева у конструкцијама са именицама *браћа*, *деца*, *име*, док се друге збирне именице не помињу. Многа вежбања су посвећена овим синтагмама.

Објашњава се заменица *свој*, али не и употреба заменице *себе*, *се*. Два вежбања посвећена су тој заменици. Нигде се не говори о неопходном синтаксичко-текстуалном услову употребе овог придева и ове заменице, односно о јединству субјекта. И у овом уџбенику изрази *са очеве (мајчине) стране* третирају се као идиоми. Тема лекције условљава употребу присвојног генитива, на чему се и у вежбањима инсистира. Уводи се и компарација придева, која је штуро објашњена, како у објашњењима на крају књиге, тако и у граматичкој ревизији после дванаесте лекције.

Као и претходна лекција, и ова доноси изузетно много нови граматичких јединица и проблема. Појављују се и релативне клаузе, само са везницима добијеним од заменице *који* у облику номинатива. Појављује се и инструментал средства и присвојни датив.

Без великих амбиција у упознавању студента са нашом граматиком, једанаеста лекција Уџбеника 1 уводи редне бројеве, али овде и у писаној форми, римским бројевима, чиме се обраћа пажња и на делове нашег правописа.

Из области морфологије студент се упознаје, пре свега, са обиљем предлога који иду уз генитив и за одређивање просторних односа. Из области генитива даје се и његово партитивно значење, као и генитив придева. Већи део лекције је посвећен бројевима, кардиналним и редним, датумима и календарима, адресама, али и темпоралном генитиву. Испуштене су неке могућности које правопис пружа, као што је писање месеци римским бројевима, словима између редног броја дана и године и сл. Уводе се сви предлози уз генитив за означавање просторних односа, иако је само једно вежбање за оријентацију у простору посвећено томе. Са великим закашњењем дају се антонимски парови предлога (*на/са*, *у/из*). Посебна пажња посвећена је вежбању изрази са придевом у суперлативу и генитиву, као и употреби генитива са неким прилозима за количину. У тексту се појављују и синтагме са бројем *пет*, али даље нема ни објашњења, ни вежбања у вези са овом синтагмом.

Шеста лекција Уџбеника 4 почиње кратким текстом у коме се појављују придеви на *-ан*, трпни придеви о којима даље нема ни речи, као и неколико изрази (*у ствари*, *у сваком случају*, *међутим*). И у овом уџбенику лекција почиње граматичком области конструкцијама са генитивом које означавају просторне

односе. Иако нису најспретније приказани, из ове групе предлога издвојен је предлог *између*, који увек иде или са именицом у плуралу, или са саставном синтагмом, дакле, по својој семантици.

Дата је парадигма именице *сто*, као и именице *врата*, уз коју је јасно назначено да је увек у множини, мада се род ове именице не помиње. Иако је у претходној лекцији изнето да енклитички облик личних заменица не може стајати уз предлог, није јасно зашто се уз вежбања за генитив личних заменица даје табела са пуним, али и енклитичким обликом заменице.

У вежбања је убачен и део о рекцији одричног облика глагола *имати* где се инсистира на употреби енклитичког облика личних заменица, што не делује сасвим повезано. У опису слика уводи се логички субјекат у енклитичком облику датива личне заменице, али се и овде такве реченице третирају идиоматски, значи, без објашњења и задатака везаних за ту граматичку целину.

У дијалошком тексту који следи појављују се реченице са логичким субјектом у пуном облику личних заменица, али ни то се не објашњава. Текст захтева за организовањем дијалошке ситуације у задатку број 14 поред ових реченица са логичким субјектом, садржи глаголе у потенцијалу, придеве настале од глаголског прилога садашњег (*одговарајући*), што свакако може збунити студента који се није до сада упознао са овим областима.

Уводе се потом и редни бројеви, имена месеци и датуми. Један леп стих из поезије за децу уводи у проблематику збирних именица (*цвеће*). Захтеви у 17 вежбању нису сасвим јасни за попуњавање табеле и одређивању рода заједничких и збирних именица. С обзиром на то да је неколико задатака пре тога уведен словенски генитив, неприкладно је у задатку број 18, датом у дијалошкој форми, цитирање упитне реченице из разговорног српског језика (*Шта има ново? – Много тога*).

Концепција увођења разнородних граматичких јединица, као што су у задатку 22 именице четврте Стевановићеве врсте, донекле је компензована и разноврсним задацима, као што су: укрштеница, психо-тест, опис слике или пресек знања. Лекција је знатно краћа од претходне две, али на исти начин разноврсна и разнородна. У задатку 21, психолошком тесту, јављају се и последичне реченице, инструменталне конструкције са предлогом *међу*, као

опозиција генитивној конструкцији са предлогом *између*, уведеној неколико задатака пре тога, чак и реченице са четири субординиране, зависне, изричне клаузе. С друге стране, појављују се и неки фреквентни глаголи из разговорног језика који припадају групи правилних глагола, а којих нема у другим уџбеницима (*оговарати, грицкати*). Показује се и могућност формирања компарације/градације придева префиксацијом позитива.

2.2.13 ДВАНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Уџбеник 2 у својој дванаестој лекцији уводи синтагме са кардиналним бројевима 1, 2, 3 и 4. Доноси се и презент глагола *седети* и глагола *преводити*. Појављује се и безлична реченица (*данас је топло*), и трпни придеви. У објашњењима глаголи су подељени у 6 класа и 12 поткласа. У лекцији се обрађује 6. класа подељених у 3 поткласе (*држати, живети, радити*). У овој класи су спојене 6. и 7. Стевановићева врста. Дати су презентски наставци, а посебно се говори о дублетним облицима за прво и друго лице множине (*учимо, учимо*). Када се доносе парадигме, сви облици се дају акцентовани, но у главном тексту лекције и у вежбањима речи нису акцентоване.

Врло је интересно објашњење граматичког облика паукалних синтагми, односно конструкција са бројевима 2, 3, 4 и оба. За именице мушког и средњег рода каже се да стоје у генитиву једнине, за именице женског рода да стоје у номинативу множине, а за придеве, присвојне и показне заменице да стоје у форми старог дуала; не прецизира се падеж, који је идентичан са генитивом једнине, код придева неодређеног вида. Како је реч о конгруентним зависним члановима синтагме, јасно је да морају бити у истом облику како год га звали. За прилоге се каже да су идентични са обликом средњег рода придева, а да могу понекад имати различит акценат, мада се на дају примери за тај случај. Вежбања доследно прате текст, мада нису претерано разноврсна, посебно не за глаголе.

Основни текст дванаесте лекције Уџбеника 3 не доноси много граматичких новина. Доносе се, пре свега, придеви, присвојни и поименичени, тематски везани са лекцијом. Имена земаља и држава су такође дата, а у знатно мањој мери је приказана и творба етника. Генитив је најзаступљенији падеж, у свом посесивном

и партитивном значењу. Указује се и на творбу сложеница код споредних страна света (*југоисток, северозапад*).

Други текст, у четвртом делу лекције, доноси тзв. неправилне глаголе (*тећи*), апофонију или превој вокала, творбу деминутива. Једно вежбање је посвећено презенту овог глагола, а два поређењу придева са допуном у генитиву, али друга вежбања нису искоришћена за увежбавање творбе етника, што је добра прилика за утврђивање јотовања као фонетске алтернације.

Граматичка објашњења у крајњем делу књиге доносе ово формирање етника и скоро цело је посвећено њиховој творби, иако, нажалост, нема вежбања посвећених том проблему. Тек сад се износи констатација да се облик придева *мали* много чешће употребљава од облика *мален*. У списку идиома појављује се упитна реченица за изражавање изненађења или чуђења. Није јасно шта је идиоматски у обавештајној реченици (*вода извире из извора*).

Граматичка ревизија после 12. лекције описује три конјугације неправилних глагола (*давати, чути, тећи*), и глагола *настајати*, али не и целовит списак глагола који су уведени у претходне четири лекције. Списак именица је дат у три врсте подељене по роду. У другој врсти су издвојене именице 4. Стевановићеве врсте, а у трећој групи су издвојене именице 2. Стевановићеве врсте, именица *вече* и две именице *pluralia tantum*.

И из прве и из друге групе могле су бити издвојене још неке именице нетипичне парадигме, као што су, на пример, у првој групи именица *јуз*, која нема множине, или у другој групи именица *браћа*, која је збирна именица, а има деklinацију по 3. Стевановићевој врсти. Могле су се издвојити и именице мушког рода 3. Стевановићеве врсте, као и оне које имају посебну множину (*гост, посао*). Код описа компарације придева детаљно су издвојене различите групе и подгрупе по наставцима за компарацију.

Дванаеста лекција Уџбеника 1 уводи најзад и будуће време, футур. Текстови су дати у епистоларној форми. Футур се даје у сва три облика, па су и вежбања првенствено везана за промену једног облика у други. Појављују се и имперсоналне реченице са логичким субјектом у дативу личних заменица, енклитички облик, чему је коначно посвећено и једно цело вежбање и један кратак текст.

Тек у другом делу лекције доносе се типичне имперсоналне реченице за означавање атмосферског времена, а потом се оне појављују и као темпоралне клаузе у сложеним реченицама. Тематски је уз ове реченице врло лепо уклопљена и област временске прогнозе, што је и прилика да се донесу и неки нови прилози. Како су текстови дати у форми писма, студент се упознаје и са основним фразама за започињање и завршавање писма, иако само у домену неформалне (присне) комуникације. Као изрази посебно су издвојене прилошке синтагме временског значења. Граматичка ревизија подељена је у два дела: први је посвећен перфекту, компарацији придева и конструкцијама и синтагмама у косим падежима, а други енклитичком облику личне заменице у дативу у функцији индиректног објекта, акузативу личних заменица и описним придевима. Футуру и другим глаголским временима није уопште посвећена пажња у овој ревизији.

2.2.14 ТРИНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Тринаеста лекција Уџбеника 2 доноси глаголе из две групе правилних глагола, и то само њихов презент (*радим, читам*). Уз пет кратких текстова први пут се појављује дијалог који подсећа на реалну ситуацију. Сви одабрани глаголи имају допуну у акузативу; тако се уводи и функција директног објекта. Сада се у тој функцији појављују, поред појединачних речи, и синтагме. Како су глаголи нова категорија за студента, јер су тек уведени (изузев глагола *јесам*), тек сада се појављује ова функција. Такође се доносе и неки елементарни говорни чинови за поздраве уз вокатив.

Акузатив се детаљно обрађује, и у својој примарној функцији без предлога, и у конструкцији с предлогом *кроз*. Приликом описивања наставака за акузатив дато је шест врста деклинација, од тога три у мушком роду (антропоним, речи са непостојаним *a* и именице са алтернацијом *л/о*), једна средњег рода и две женског рода (трећа и четврта Стевановићева врста). С обзиром на то да је већ введен генитив, наставци за акузатив се контрастирају са генитивом и номинативом. Тако три од ових шест изабраних именица имају акузативне наставке једнаке са генитивом, а три су једнаке са номинативом. Први пут се студенти упознају и са

питањима за акузатив (*ко, шта и куда*). Објашњава се и формирање акузатива код заменица и придева.

Како се појављују и горепоменути говорни чинови, студенти се упућују и у формирање вокатива именица женског рода са наставком *-ица*. Подробно се описује формирање презента глагола групе *читати* са становишта акцента, у вези са променом силазних у краткоузлазне и променом места у трећем лицу множине.

Дају се и семантичке разлике глагола *студирати* и *учити*, формирање одричног облика глагола *имати*, непроменљивост номинативног атрибута (атрибутива) у именској синтагми (*Он чита роман „Госпођица“*), употреба акузатива у елементарним говорним чинovima (*Молим Вас, Лаку ноћ*), па чак и етимологија лексеме *комишија*.

Уџбеник 3 у својој тринаестој лекцији доноси више конструкција у функцији индиректног објекта (*о+ локатив, на + акузатив* и др.). Уводе се императив, вокатив, релативни презент глагола *бити* у значењу футура у временским реченицама (*Кад будеш стара...*), именице четврте Стевановићеве врсте на *-ост* и лична повратна заменица. Уводе се и глаголи следећих група (*дисати, казати, писати* и *познавати*), посесивни датив, „неправилни” глаголи (*седети, тећи, жвакати* и *брисати*). Једно од вежбања је и посвећено конгруенцији именица у значењу множине, а у облику једнине (*деца, браћа*).

У граматичким објашњењима се детаљно описује четврта група именица женског рода, од којих се велика већина завршава на *-ост* и *-ад*. Објашњава се неправилна множина и промена рода код именица *ухо* и *око*, као и промена именица *pluralia tantum* (*плућа, уста*). Треба приметити да је у множини именице *уво* фонема *ш* замена за фонему *х* а не за фонему *в*. Дају се и значења ређих конструкција, као што је генитив с предлогом *у* и генитив са лексемом *помоћу*, као и уобичајене конструкције и значења падежа (посесивни генитив, инструментал оруђа и инструментал с предлогом *међу*, иако се за ову последњу не каже да именица обавезно стоји у плуралу).

Подробно се образлаже слагање времена у сложеним реченицама, где је у главној реченици футур, а у зависној временској презент глагола *бити* (*Кад будеш стар, нећеш бити мршав.*), иако се не истиче да у ствари овај презент има релативно или модално значење. Даје се конјугација глагола *јести* и промена

заменице *себе*. У вежбањима се посебно обраћа пажња на рекције глагола *личим* у конструкцији акузатива с предлогом *на* и именског предиката *сличан сам* са дативом.

Тринаеста лекција Уџбеника 1 показује на свом почетку постојање непроменљивих описних придева у нашем језику, конструкцију генитива с предлогом *пored* и антонимски пар показних заменица *овај, онај*, али без трећег члана ове трихотомије. Уводи се и инструментал оруђа, као и изрази са глаголом *носити* (*носим бр. 44*).

Други дијалошки текст доноси реченице са логичким субјектом у енклитичком облику датива личне заменице и вежбања посвећена томе, мада не и вежбања за имперсоналне реченице са логичким субјектом. Потом се уводе конструкције акузатива с предлогом *за* и презент и футур глагола *обући*. Док се детаљно разрађују реченице са логичким субјектом чији је предикат глагол *свиђати се*, реченица *стоји ми лепо* третира се идиоматски. Студенти се упознају с могућностима употребе енклитичког облика, који не сме стајати у иницијалној позицији, и са редом енклитика у реченици. Последњи део лекције даје врло лепа вежбања за уклапање недостајућих делова дијалога.

Седма лекција Уџбеника 4 започиње једним текстом у форми писма, који садржи неформалне, уобичајене фразе за отпочињање и завршавање текста писма. Једна од њих је и афективни говорни чин за изражавање блискости. Реч је о реченици са логичким субјектом у дативу (*Свиђају нам се ...*), али и са изостављеним граматичким субјектом са којим конгруира глагол у другом лицу (*Недостајеш нам.*), што за стране студенте може представљати велику тешкоћу. Овај тип реченица није посебно одвојен или објашњен од најраширенијег типа реченица са логичким субјектом у дативу.

Лекција уводи као претпоследњи, по реду упознавања, падеж инструментал, у свим његовим значењима и употребама. Дају се наставци, затим се уводе инструментал средства, друштва, инструментал придева и заменица, а нешто касније и темпорални и квалификативни инструментал, али само путем вежбања. Инструментал средства се контрастира са глаголом *нешацити* и изразом *ићи нешке*. У задацима се уводи и глагол *бавити се*, суперлатив прилога често,

али се нигде не објашњава формирање овог суперлатива, избегава се помињање јотовања сугласника спојено са једначењем сугласника по месту творбе.

У вежбањима за инструментал друштва врло се прецизно одређује употреба предлога *с* и предлога *са*, мада вежбање посвећено исправљању грешака у писању није потпуно адекватно. Нигде није дата полисемија глагола *налазити се*.

У задацима са придевима тражи се од студената формирање придева женског и средњег рода од оних придева код којих се јавља алтернација непостојано *а*. Та се алтернација не помиње и не објашњава. Нема посебног задатка за квалификативни инструментал, већ је све дато заједно у оквиру задатака са инструменталом друштва и средства, што додатно може деловати збуњујуће, јер се уводи први пут, а нигде се у неком од претходних кратких текстова не појављује квалификативни инструментал.

После инструментала личних заменица доноси се презент групе глагола грађених од глагола *ићи* у видским паровима, с тим да се путем вежбања показује употреба глагола свршеног вида у временским реченицама. Глаголи су дати и у антонимским паровима, па се показују и њихова различита значења. Уводе се и конструкције локатива с предлогом *по*. У вежбањима која следе нису јасно раздвојени примери са глаголима кретања и примери са глаголима *радим*, *спремам*, код којих недостаје допуна у директном објекту. Даље се доноси перфекат, и то прво правилне групе глагола, а затим и неправилне групе од глагола *ићи*. У ову групу је из семантичких разлога, стављен и неправилни глагол *стићи*. Група је издвојена само по семантици, али не и по облику. У 17. задатку уводе се и повратни глаголи, што се чини прерано, као и за задатак 18, јер се нигде не указује на изостанак помоћног глагола у трећем лицу јединине перфекта повратних глагола, као ни на сам ред речи који је код енклитика углавном фиксни (*узнати се*, *вратити се*).

Уводе се синтагме адвербијалног значења у генитиву (*прошле године*, *прошлог месеца*). У задатку 22 од студената се захтева да направе сами дијалог, утврдивши значење неких лексема. Ту се појављују и лексеме као што су *шверц*, *шверцовати*. Велико је питање да ли се те лексеме могу наћи у двојезичним речницима, будући да припадају супстандардном језику.

У задатку 23 захтева се да се одреде инфинитиви глагола који се појављују у задатом кратком тексту. Такође није јасно како ће студент само уз употребу речника пронаћи инфинитив презента *крећем*. Такође се захтева да се текст пребаци у перфекат, али и да се промени вид глагола, према задатом примеру, што је за овакве неправилне глаголе тешко урадити без помоћи граматике. Не даје се посебна информација да је глагол *ручати* двовидски, те да њему не треба мењати вид.

Као и у другим уџбеницима старијег датума, и овде су захтеви фокусирани само на одређени тип одговора. Уводећи упитни и одрични облик перфекта, тражи се да одговор на постављено питање буде негативан, али без примера праве текстуалне кохезије у којој се јавља, на пример, директни објекат у енклитичком облику личне заменице (*да ли си купио карте, не нисам купио карте, не нисам их купио*).

Често се дешава да тежа вежбања претходе лакшим као код задатака 27 и 23 или као код задатака 29 и 28 односно 28 и 34, где се инсистира на правилном избору вида глагола, пребацивања у перфекат, правилан избор падежа или предлога у падежним конструкцијама. Тек сада се даје опозиција акузатива и локатива, предлога у и предлога *на* у конструкцијама са ова два падежа, али и даље је листа примера за ова два предлога мала и нерепрезентативна (*море, планина, плажа, факултет, концерт*) да би се одговорило чак и на захтеве у задатку 29. Иако глагол *станујем* припада групи глагола који имају рекцију у локативу, избор примера за илустрацију ове одредбе није сасвим адекватан (*ја станујем у Француској*).

Доноси се и темпорални инструментал и темпорално значење конструкције акузатива с предлогом у. У задацима 37 и 40 појављују се и „неправилни” глаголи *пасти* и *мрзети*, без икаквих упутстава о формирању њиховог презента и перфекта. У задатку 38 појављује се прилог *икада* иако до тада се нису појавили прилози *некад* или *никад*. Кратка ревизија која прати ову лекцију усредсређена на је на перфекат глагола и претежно на локатив, инструментал и генитив именских речи.

2.2.15 ЧЕТРНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Четрнаеста лекција Уџбеника 2 уводи енклитички облик акузатива личних заменица и конструкцију генитива с предлогом *пored*. Даје се презент прве класе, треће поткласе глагола (*јести, плести*). Детаљно се образлаже настанак презентске основе, што је свакако превише на овом нивоу учења језика. Затим се уводи и презент неправилних глагола четврте класе, прве поткласе (*пити, чути*).

Даје се парадигма за генитив и акузатив личних заменица, а потом се објашњава употреба пуног и енклитичког облика. Детаљно је објашњена и употреба и редослед енклитика, иако није сасвим обрађена пажња на појаву емфазе нити на прагматику са становишта функционалне реченичне перспективе. Посебно је назначено да после везника (изузев *а, и*) може доћи и енклитички облик заменице. У напоменама се објашњава дисимилација сугласника *т* (*отац/оца*) , глагол разумети (пета класа), а конструкција *код мене* се наводи, али се третира као идиоматска. Указује се и на деклинацију заменица *ко* и *шта*.

Четрнаеста лекција Уџбеника 3 доноси многе конструкције с генитивом, повезујући тако градиво из 10. и 11. лекције. Показује се постојање једног битног микросистема у нашој парадигми, код конструкција са генитивом, акузативом и инструменталом. Поред тога, уводе се и конструкције акузатива с предлозима *кроз* и *уз*, као и изрази са којима иде темпорални генитив (*за време, у току*).

У објашњењима граматике на крају књиге даје се паралелно употреба квалификативног генитива и инструментала. Нажалост ове конструкције се не појављују у тексту лекције. Појављује се темпорални инструментал, а уводе се и релативне клаузе. Бројни низ *једни, други, трећи* приказује се као идиоматски. Није јасно зашто се конструкција инструментала с предлогом *са* (*човек са цветом у руци*) третира као одредба оруђа, а не начина, а зашто се квалификативни генитив и инструментал везују само за истакнуте особине. Сама вежбања су посвећена утврђивању значења предлога и падежа, али не и њиховом међусобном контрастирању у оквиру поменутог микросистема. Пуно пажње је посвећено и паукалним синтагмама, присвојној заменици сваког лица, а из творбе речи се доносе придеви на *-ски*.

Уводе се именице друге Стевановићеве врсте у косим падежима. Често се, по инерцији, изостављају вежбања везана за нова синтаксичка поглавља као што су у овој лекцији релативне клаузе. За њих се морају посебно савладати парадигме упитно-односних заменица, које су у тим реченицама везници, али и рекција глагола који формирају субординирану клаузу. Овом лекцијом се готово заокружује презентација падежног система, косих падежа, са предлозима и без предлога у српском језику у овом уџбенику.

Четрнаеста лекција Уџбеника 1 доноси именице средњег рода прве али не и друге Стевановићеве врсте, иако се у првој реченици првог текста ове лекције појављују и оне. Именице средњег рода, које су стално у множини, издвојене су на врло упечатљив начин, а врло лепо је приказана и њихова конгруенција на примерима. Условљен темом текста, даје се партитивни генитив. Нису издвојене све именице које имају само једнину (*сирће, млеко, лук*). Појављују се и паукалне синтагме.

У другом тексту се доносе реченице с логичким субјектом у енклитичком облику датива личне заменице, али се оне само приказују као идиоматски изрази. И реченице са императивом се не објашњавају, већ се третирају као идиоматске. Уводе се и синтагме са падежним атрибутом.

У трећем тексту се јавља и говорни чин са инфинитивом у значењу императива. Појављују се и глаголи прве врсте (*нећи, сећи*), само у инфинитиву, док се о формирању њиховог презента ништа не говори. Лекција садржи невелик број вежбања која су искључиво посвећена именицама средњег рода и партитивном генитиву. Врло прегледно је дата промена придева *потребан* по родовима и бројевима, но ничим се посебно не указује на постојање фонетске алтернације непостојано *а*.

2.2.16 ПЕТНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Петнаеста лекција Уџбеника 2 доноси генитив множине, паукалне синтагме и фонетску алтернацију непостојано *а*. Генитив плурала се уводи путем синтагми, тако да се одмах даје и генитив именица и генитив придева. Преглед именица почиње са четири групе, али без друге Стевановићеве врсте. Указује се

на акценатске разлике код именица које имају наставак *-a* у генитиву једине и множине. Фонетска алтернација непостојано *a* се назива покретним или инфиксним *a*, у зависности где се јавља, односно где се губи. Врло прегледно се даје и списак консонантских група код којих се не јавља непостојано *a*, а у вези са именицама женског рода даје се наставак *-и* у генитиву множине за оне које садрже консонантске групе (*мајки, Југословенки*). Врло лепо и исцрпно се даје и промена акцента код именица у генитиву множине. Није дат детаљан преглед консонантских група код којих се јавља ова фонетска алтернација. У вези са овим падежом даје се и обавештење о допунама речи *колико* и *много*.

Уз објашњење о полисемији глагола *имати, немати* даје се само половично објашњење о рекцији у генитиву, док се не помиње могућност да допуна буде и у акузативу, јер се говори само о имперсоналним конструкцијама. Уз то се каже да допуна може бити и у номинативу (*Има ли добар хотел ту?*). Доноси се преглед кардиналних бројева од 1 до 20. Објашњава се да уз бројеве од пет па надаље именица стоји у генитиву множине, а указује се и на конгруенцију за коју се каже да је обично у једини. Показује се и суплетивизам у множини именице *човек*. Врло прегледно се даје конгруенција са бројним синтагмама и рекција глагола *гледати* и *певати*.

Петнаеста лекција Уџбеника 3 уводи велики број нових глагола, глаголски вид, глаголски прилог времена садашњег (герунд), конструкције са збирним бројевима и акузативом личних заменица, последичне реченице и питања са две упитне заменице. Доносе се и конструкције генитива с предлогом *са* као опозиције конструкцијама локатива с предлогом *на*. Како је уведен велики број неправилних глагола, вежбања посвећена глаголском виду нису много заступљена (само четири задатка), јер се претходно мора утврдити знање презента „неправилних” глагола као што су *прати, дунути, помоћи*.

Уводе се временске реченице за исказивање паралелности радње, а одмах потом и глаголски прилог садашњи. Ово је уједно и једини уџбеник који поклања овом глаголском прилогу више пажње од пуке информације.

У граматичким објашњењима на крају књиге образлаже се глаголски вид. Даје се табеларни преглед могућности употребе глагола оба вида у различитим временима. Објашњење је дато на пару глагола који су нискофреквентни (*дувати,*

гасити). Доносе се и други неправилни глаголи као што су *узети*, *брисати*, *бости* или *пећи*.

Глаголски прилог је детаљно приказан са посебном напоменом о јединству субјекта у реченици. Доносе се и трпни глаголски придеви, а затим и пасиви футура и перфекта. Док је трпном глаголском придеву и глаголском прилогу посвећен довољан број вежбања, чини се да за све ове нове, а неправилне глаголе није равномерно распоређен број задатака. Трпни глаголски придев је само делимично објашњен, јер се дају три наставка *-н*, *-ен*, *-јен*, али није објашњен по глаголским групама.

За последичне реченице се указује на постојање прилога или показне заменице, интензификатора (такав, тако) у главној реченици. Јављају се и говорни чиновни за изражавање чуђења, изненађења и дивљења, али се у граматичким објашњењима третирају као идиоми.

Петнаеста лекција Уџбеника 1 доноси императивне реченице, у вези са којима се не објашњава формирање императива, већ се оне третирају као изрази или идиоми. Највише пажње се посвећује реченицама са логичким субјектом у акузативу. Дају се вежбања са реченицама које имају логички субјекат у акузативу, а који може бити именица, лична заменица или енклитички облик личне заменице. Обраћа се пажња и на ред речи и на конгруенцију граматичког субјекта са предикатом реченице. Уводе се повратни глаголи и даје се њихов перфекат како би се утврдио ред речи, односно енклитика, који је фиксни, и у обавештајној (и са глаголом у афирмативном и у негативном облику) и у упитној реченици. Конструкција акузатива са предлогом *низ* третира се идиоматски као и неке синтагме термиолошког типа (нпр. *медицинска сестра*). Врло систематична су вежбања за увођење перфекта у реченицама са логичким субјектом или само за увежбавање негативног облика перфекта, како би се и ту научио ред енклитика у реченици, а посебно утапање енклитике *је* (од глагола *јесам*) у заменицу *се* код повратних глагола.

Осма лекција Уџбеника 4 почиње једним малим текстом у коме су све реченице са глаголом у потенцијалу. Нажалост, објашњење грађења потенцијала започиње грешком да се потенцијал гради од аориста помоћног глагола *бити*. У првом задатку се од студента тражи формирање потенцијала глагола *моћи*, премда

нигде нема објашњења о његовом радном глаголском придеву, а тек је у претходној лекцији уведен перфекат први пут.

Доноси се потенцијала глагола *желети*, *радити* и др. У задацима се појављују и говорни чинови који, без обзира на то што имају глаголе у потенцијалу, могу бити и раније уведени (*да ли би сте били љубазни да...*). Потом се уводе и односне реченице (релативне клаузе).

Као и више пута раније, и сада се у задатку број 8 тражи од студента да сам утврди значење речи, али и неких идиома које сигурно није лако наћи у приручним двојезичним речницима (*спаваћа кола, централно грејање, повратна карта, стони тенис* итд.). У овом задатку се појављују и реченице са имперсоналном конструкцијом са глаголом *имати*, што се нигде касније не објашњава. Није јасно зашто се уз бројне конструкције за изражавање времена ставља именица *минута*, а изоставља именица *час* или обрнуто (21, 35 минута, али 7.30 часова).

Први пут се обраћа пажња на неке елементарне (оптативне) говорне чинове за исказивање жеље или захваљивање (*срећан пут, пријатно, хвала, нема на чему*) који су, свакако, могли бити уведени знатно раније, а посебно стога што уџбеник претендује да заступа комуникативни приступ у усвајању страног језика.

У 10. Задатку, који је врло добро конципиран, тражи се од студента попуњавање дијалога на основу претходног дијалошког текста и на основу поменутих говорних чинова. Опет се појављују именице страног порекла које се не деклинирају (*Луфтханза*), иако су оне у српском језику деклинабилне и уклапају се у нашу парадигму, а и страним студентима треба показати могућност уклапања страних имена (антропонима, топонима, имена компанија итд.) у систем наших деκлинација.

У задатку број 11 именичка синтагма *старији људи* није уопште објашњена. На значења компаратива придева уопште се не обраћа велика пажња, пошто је главна усмерена на творбу самих компаратива. Доноси се и трпни глаголски придев, а за релативне клаузе се указује да могу имати бројне различите везнике.

Даје се неколико дијалога који треба да представе реалне ситуације. Један за тему има туристичко путовање, разговор путника и продавца у агенцији, а

други наручивање таксија путем телефона и разговор са возачем. За именицу *такси* није дата посебна парадигма, иако је фреквентна у лексикону разговорног језика, док се у нашим граматикама наставци за падеже код ове именице третирају као правописни проблем (писање и изостављање гласа *j*). За стране студенте ово је ипак потпуно нова парадигма.

У самим дијалозима појављују се елементарни говорни чинови за отпочињање и за завршетак разговора, за извињавање и за изражавање захвалности. Посебно се у оквиру задатка број 13 дају говорни чинови за осмишљавање задате ситуације. То су говорни чинови за изражавање беса, љутње или резигнираности. У неким од њих јавља се и футур, који ће 10 задатака касније бити показан. Доноси се и рекција глагола *лагати*, *просути* и др. Неки од тих глагола нису раније помињани нити су им приказивани презенте и рекције.

Доноси се и датив именица, али се сибиларизација код именица женског рода издваја као изузетак од правила. Дају се и сва три главна предлога која иду уз датив (*ка*, *према*, *упркос*). Показују се затим и реченице са логичким субјектом у дативом, деклинација именица четврте Стевановићеве врсте и датив придева и заменица. Вежбања која су дата за датив заменица имају у истом задатку и енклитички и пун облик. У тим задацима појављују се и глаголи који имају рекцију у дативу, од којих неки по први пут (*пришао*, *изнајмио*).

У делу туристичке брошуре која је дата уз задатак 19 уводе се именице деадјективне творбе, конструкције локатива с предлогом *по* и рекција придева *познат*. Доносе се и неке бројне конструкције. Вежбања која следе баве се рекцијом глагола односно стављањем именице и синтагме у одговарајући падеж.

У задатку 29 коначно се уводи и футур у краћем и дужем облику. Одмах се дају и начини формирања футура код глагола са инфинитивним наставцима *-ти*, *-ћи*, а уводи се и глагол *рећи* први пут. У ове почетне задатке за футур уноси се и повратни глагол *шетати се*, али се нигде не објашњава распоред енклитика.

Уводе се и временске реченице с везником *чим* и условне реченице са футуром II. Посебну тешкоћу представља захтев за стављање глагола *свидети се* у футур у реченицама са логичким субјектом у енклитичком облику датива личне заменице, пре свега због фиксног реда енклитика у реченици. Дају се реченице са

упитним и одричним обликом футура, наравно само у комбинацији са футуром изведеним од инфинитива.

У вежбању 44 нејасно је дефинисан задатак, што због могућности замене реда речи, што због могућности убацивања личних заменица. Даљи задаци су везани за падеже именица и именичких синтагми.

У задатку 47 захтева се промена глагола датог у инфинитиву у презент, но дати су и они глаголи који, као и њихове врсте, досад нису помињани као нпр. *звати*, *продати*. И у последња три задатка (од 48 до 50) јављају се глаголи типа *позвати*, *признати*, *сетити се*, чији презент раније није уведен, мада постоји могућност за креирање ситуација само помоћу футура.

Кратка ревизија после осме лекције доноси тест посвећен свим глаголским временима и начинима који су до сада уведени, као и падежном систему. Неки од њих имају и вишезначна решења (*да ли ћете гледати тај филм*, *да ли сте гледали тај филм* и *да ли бисте гледали тај филм*), а у неким се јављају предлошко-падежне конструкције (*путујем на Кипар*) које раније нису помињане или тип реченица који раније није увођен (иреални услов: *они би вам то рекли да су знали*).

2.2.17 ШЕСНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Шеснаеста лекција Уџбеника 2 бави се, пре свега, терминологијом из области астрономског времена и читања сата. Појављује се први пут и група повратних глагола (*журити се*, *играти се*, *облачити се*). Даје се њихов презент са подробним обавештењима о реду речи у реченицама са субјектом и у реченицама без субјекта. Потом се даје презент неправилног глагола *ићи*, који је сврстан у класу 1.б. Говорећи о предлозима *у* и *на*, ауторка објашњава детаљно разлику између конструкција са акузативом и конструкција са локативом, односно зависност од рекције глагола, али се не упушта у објашњење разлике у значењу ова два предлога, осим што за предлог *на* даје упутство да се мора користити уз неке именице. Уводи се и презент неправилног глагола *звати се*. Посебно се обраћа пажња на генитив множине именица *месеци*, *сати* (код астрономског

времена), а затим се подробно објашњава разрешење хомонимије именице *сам* у множини и синонимије са именицом *час*.

Уводе се кардинални бројеви од 20 до 99. Иза њих се даје конгруенција у бројним конструкцијама са именицама или именичким синтагмама. Објашњава се чак и преношење акцента на проклитику у бројној конструкцији за изражавање времена (*двадесет до десет*), што је врло ретка појава, посебно у екавском подручју. На крају се даје и објашњење промене именице *деца*, граматички род и број и њена конгруенција у именичким синтагмама и реченици. После лекције следи треће допунско штиво, у коме се уводи темпорални инструментал (*суботом*), темпорални генитив (*сваке суботе*), презент глагола *давати* (без објашњења), али и генитив једине именице *посао* (такође без објашњења). Користе се и неке већ архаичне конструкције (*музика од Јакова Готовца*). У тексту су дате и конструкције са акузативом именица средњег рода (*идемо на село*), али се не поклања пажња семантичкој разлици предлога *у* и *на* (*има велику кућу у једном селу*).

Шеснаеста лекција Уџбеника 3 доноси још много нових глагола оба вида. Из творбе речи појављује се десупстантивна творба придева. Уводи се императив, појављују се апроксимативни бројеви, као и релативне клаузе.

Од 51 вежбања у овој лекцији, само једно је посвећено императиву и четири глаголском виду, односно променама вида код глагола и видским паровима. Уводи се више од петнаест видских парова нових глагола, али се чини да је недовољно простора посвећено формирању њиховог презента. Велики број вежбања и даље је посвећен падежима именица и именичких синтагми, као и реченичним конструкцијама са упућивачким речима *ево* и *ено*.

Осим апроксимативним бројевима, вежбања су посвећена и збирним бројевима и бројним именицама за пребрајање лица мушког рода. Нека вежбања су посвећена антонимским паровима придева, али и дисимилацији (губљењу) сугласника у промени рода код придева (*изврстан/изврсна*), као и формирању придева на *-ски* и *-ћи*.

Грамматичка објашњења шеснаесте лекције на крају књиге доносе списак суфикса и префикса којима се постиже промена глаголског вида (перфектизација и имперфектизација глагола). Указује се и на постојање неправилне (суплетивне)

творбе перфективних глагола. И у овој неправилности, међутим, постоје нека правила. Тако можемо издвојити групу глагола деривираних од глагола *ићи* (*ући*, *улазити*). Када се говори о перфектизацији глагола са различитим суфиксима, помиње се и постојање фонолошких алтернација, али се ништа даље не објашњава. Посебно се даје презент глагола *помоћи*, *исећи* и *усути*. Подробно се објашњава проблематика интерференције презентских облика глагола *заспати* и *засути* у савременом српском језику и његовој говорној равни, али ово већ свакако представља исувише компликовану тему за говорнике страног језика. Можда је најбоље, на овом нивоу учења језика, користити само глагол *спати*, а његове перфектизоване варијанте (*усути* и *засути*) – избегавати.

Даје се парадигма императива четири различита глагола, без објашњења, али се зато детаљно образлаже употреба глагола *треба*. Објашњавају се употреба придева на *-ћи* (*пилећи*, *телећи*), речце *год* и творба апроксимативних бројева. Даје се кратак преглед неких зависних реченица, зависно-упитне и временске са везником *чим*, али без помињања значења имедијатности. Објашњавају се и допусне реченице.

У тексту дела Д јављају се деминутиви, али се то нигде не објашњава, па се не појављују ни у вежбањима. У одељку о идиомима не издвајају се само идиоми већ се дају и целе реченице које их садрже. У том истом тексту се јавља и именица страног порекла која се завршава вокалом, о чијој промени се касније уопште не говори.

Ревизија после шеснаесте лекције је врло обимна и доноси преглед свих врста речи из претходне четири лекције. Код именица мушког рода издвојене су само именице страног порекла које се завршавају вокалима *-о* и *-е* и које су у наш систем ушле у групу именица мушког рода, али се не доноси њихова парадигма. Такође је издвојено и неколико деминутива. Дају се само две парадигме именица које мењају род у множини (*ухо* и *око*) и парадигма именица четврте Стевановићеве врсте, које су и издвојене у основном списку. У основном списку су издвојене именице *pluralia tantum*.

Нажалост, нису у списку именица мушког рода издвојене оне које у својој промени имају две или чак три фонетске алтернације, што их у ствари чини

посебном групом (*податак*)⁶². Нису издвојене ни оне именице које, иако једносложне, немају проширену основу у множини (*прст*). Детаљно се дају парадигме заменица *сав, овај, мој* и *сваки*.

Преко сто глагола дато је у списку подељеном на две колоне по виду, а списак је подељен у више група по начину перфектизације (префиксацијом, променом основе, променом корена, двовидски, суплетивни, они који немају перфектизовани пар).

Као и раније, изузев ревизије после 8. лекције, нису издвојене посебне групе глагола према начину формирања презента. Тако и овај, иначе врло прегледан списак, не даје могућност страном студенту да лако формира презент приказаних глагола, посебно оних свршеног вида. После овог списка дате су конјугације неправилних глагола *звати, сећи, бости* и неправилног глагола *бити*. Приказан је императив, глаголски прилог садашњи и трпни придев неких глагола. Доноси се и списак придева и прилога, без њиховог посебног класификовања. Приказују се и неке фонетске алтернације, а највише јотовање. Ревизија садржи и неколико текстова прилагођених народних приповедака, којима се употпуњује фонд основних глагола.

Шеснаеста лекција Уџбеника 1 има за тему спорт, па упознаје студента са појединим основама творбе именица вршилаца радње у савременом српском језику. Овај број именица је, нажалост, неочекивано мали. Уводи се глагол *бавити се* са својим допунама, а појава глаголског прилога времена садашњег третира се као идиом. Чак се и временска одредба *средином месеца* третира као идиом, али се говорни чин *колико знам* не помиње као специфичан израз. Често се и обичне синтагме, као нпр. *добра кондиција*, сврставају у изразе, неки пут само да би се избегло објашњење специфичности падежних конструкција ових синтагми.

Задаци се баве девербативном творбом именица и творбом придева на *-ски*. Лекција доноси мали број нових граматичких поглавља. Појављује се и мали број глагола, али се уводи сложени глаголски предикат са фазним глаголима. Деклинације страних топонима (Токио, Чиле) не објашњавају се, мада свака од

⁶² У тексту лекција се не појављују именице типа *погодак* или *предак*, код којих се јављају четири фонетске алтернације и којима се самим тим мора навести цела парадигма.

њих има своје специфичности. Једно вежбање је посвећено временским прилошким одредбама за трајање радње у дативу множине (*сатима, данима*).

2.2.18 СЕДАМНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Седамнаеста лекција Уџбеника 2 доноси глаголе 2.б врсте по сопственој класификацији аутора (*становати, доручковати*). Лекција је посвећена увођењу инструментала без предлога и инструментала са предлогом у свим његовим основним значењима.

Уводе се и саставни координативни везници *па* и *те*, као и супротни везник *а* и *али*. Граматичка објашњења не дају никакве информације о овим везницима, али у тексту лекције се јасно види разлика у њиховој употреби.

Појављују се и конструкције генитива са предлогом *до*, док се конструкције са предлогом *између* употребљавају само са кардиналним бројевима којима се означавају сати.

Наставци за инструментал се дају за све именичке врсте као и за придеве. За наставак *-ом* у инструменталу мушког рода се напомиње да се често користи код именица вршилаца радње. Указује се на контактну алтернацију *-ом/-ем* после палаталних консонаната (мада се не помињу *ж, ш* и *џ*) и на дистантну алтернацију *-ем/-ом* кад вокал *е* претходи палаталном консонанту. За зубне сугласнике се констатује да не утичу на промену вокала код наставака за инструментал осим уколико им није претходило непостојано *а* (*зецом, Енглезом, оцем, глумцем*). Страним студентима се доиста не мора давати овако подробно дијахронијско објашњење; довољно је указати на консонантске групе са зубним сугласницима. За именице средњег рода се једноставно даје веза наставака у номинативу и наставака у инструменталу: које су имале вокал *о* добијају наставак *-ом*, а које су имале вокал *е* у номинативу, добијају наставак *-ем* у инструменталу (*морем, воћем*). Даје се кратак преглед инструменталних наставака код именица женског рода, придева, личних заменица, као и код именица у множини.

Помињу се само три основна значења: социјативно, темпорално и значење оруђа, а напомиње се и да инструментал може ићи са предлозима *пред, под* и *над*, као и да ови предлози стоје у конструкцијама са акузативом, али се не говори о

основној разлици у употреби ова два падежа, односно о глаголској рекцији нити се те конструкције са овим предлозима јављају у основном тексту лекције.

Најзад, говори се и о именицама *pluralia tantum* средњег и женског рода и дају се врло лепи примери за конгруенцију ових именица. Посебно се обраћа пажња на могућност замене инфинитива конструкцијом *да + презент* у сложеном глаголском предикату са модалним глаголима и са глаголима *волети* и *ићи*. Остале могућности се не помињу, будући да футур није још уведен.

Седамнаеста лекција Уџбеника 3 доноси у граматички највише тема из творбе речи, а пре свега *Nomina agentis*. Како је тема везана за спорт, ту су највише заступљени суфикси *-аш*, *-ист*, *-ач*, *-ер*.

Појављују се и глаголи у својим пренесеним значењима, који творе фразеологизме са својим допунама (*пратити утакмицу*, *избија рат*), као и пасивне конструкције са заменицом *се* (*пише се о спорту*). Значењу глагола *бавити се* посвећено је више вежбања, док је једно вежбање посвећено и глаголу *избити*.

Два вежбања су посвећена деклинацијама именица страног порекла мушког рода вокалских основа (*о* и *е*: *јудо*, *Чиле*). Уводи се општа заменица *сваки*, као и неколико нових значења конструкције датива са предлогом *према* и локатива са предлогом *по*.

Грамматичка објашњења, поред набрајања суфикса за творбу именица *nomina agentis*, дају могућност двоструког облика ових именица на *-ист* односно *-иста*, уз напомену да је конгруенција, било у синтагми, било у реченици, увек према мушком роду.

У објашњењима се даје и формирање аориста, премда се не појављује ни у тексту ни у делу вежбања. Напомиње се да је ово време настало из новинарског функционалног стила, али да је остало у књижевном језику, мада се ништа не говори о његовој употреби у разговорном језику.

Објашњава се и грађење пасива. Студенти се упознају и са супротним везником *већ*. Конструкције датива с предлогом *према* и локатива с предлогом *по*, као и допуне глагола *бавити се*, третирају се као идиоми. Број глагола у основном тексту и вежбањима је драстично мањи него у претходној лекцији, а не јављају се

ни видски парови глагола тако да је у домену глагола и глаголских конјугација изостала уџбеничка кохезија, док се за именичке деклинације то не може рећи.

Седамнаеста лекција Уџбеника 1, са граматичког становишта, посвећена је првенствено увођењу потенцијала и кондиционалних реченица. И у овом уџбенику се наводи начин формирања потенцијала, али се нигде не одређује време помоћног глагола *бити*. Већина вежбања као и половина реченица текста Б, посвећена је потенцијалу. Издвајају се идиоматски изрази као *у том случају*, али се и егзистенцијална реченица *Нестала је струја* третира као идиом. Део граматике је посвећен рекцији глагола *имати*, *немати* у генитиву. Врло је лепо дато и будуће и прошло време ових конструкција (*било је*, *неће бити*), што указује на посебност имперсоналних егзистенцијалних конструкција у српском језику. Указује се и на компарацију прилога. Вежбања су посвећена овим граматичким поглављима, али и рекцији придева *потребан*, као и реду речи у реченицама са логичким субјектом, који је исказан било као именица, било као енклитички облик заменице.

Девета лекција Уџбеника 4, доносећи пет малих текстова посвећених различитим псећим расама, такође уводи придев *потребан*, али и синонимну конструкцију *имати потребу за*. Доносе се каузални генитив у конструкцији с предлогом *због*, као и мноштво придева. Уводе се именице 4. Стевановићеве врсте са наставком *-ост*, а од студента се тражи да сам први пут објасни формирање творбене основе ових именица деадјективне творбе. Даје се комплетна деклинација именица мушког рода са наставком *-лац*.

Намерне или финалне реченице се именују као интенционалне, али се уз њих даје математичка формула, која ће врло лако збунити, ако не и уплашити стране студенте,. Сматрамо да у уџбеничком материјалу треба избегавати, и то посебно на почетном или нижем нивоу, преношење лингвистичких објашњења која су дата по узору на математичка. Вежбања су посвећена финалним клаузама са презентом и потенцијалом.

У 7. вежбању се даје задатак из правописа везан за интерпункцију у сложеним реченицама са финалним клаузама. Али нигде у претходним примерима и лекцијама није показана употреба запета у зависним реченицама по нашим правописним правилима.

У задацима 10, 11, 12 и 13 уводи се императив. Објашњења о творби дају се увек само за неке врсте глагола (*писати, љубити, певати*), а касније се у тексту увек јављају и они глаголи код којих долази до фонетских алтернација, било у презенту (*вичем, вичу*), било само у императиву (*реци*).

Потом се уводе реченице са логичким субјектом у енклитичком облику акузатива личне заменице, али само са глаголом *болети*. У тексту једног кулинарског рецепта тражи се у задатку да студент одреди вид и видске парове неких глагола. Није јасно како ће студент сам наћи видски пар глагола *динстати*, а ни глагола *додати*, јер се у делу који се бави глаголским видом, а који се налази 100 страница пре овог задатка, не помињу ови глаголи, као ни имперфектизација путем инфиксације код ових глагола.

У задатку 12 није прецизирано да ли треба користити личне заменице или не, што је врло битно код употребе повратних глагола у реченици због промене реда речи. Задатак 19 је посвећен именицама које значе место. Задатак 20 доноси дијалог из свакодневног разговорног језика, који би требало да подражава реалну ситуацију како би се утврдили неки основни говорни чинови за исказивање молбе, упута и питања.

Даљи задаци, као и овај, уводе просекутивни инструментал. Дају се примери именица (*затворен простор*) које не могу стајати у просекутивном инструменталу, али сама ознака са звездicom испред њих, која је строго лингвистичка ознака, недовољно јасно, заправо уопште не показује страном студенту да је у питању непостојећи облик.

Велики текстови у задацима 22, 24, 28 доносе, пре свега, изразе из разговорног језика, као што су апроксимација (*седам-осам*), фразеологизам (*шира публика*) итд. Ово су први текстови који имају задатке директно везане за себе, као што је разумевање текста, одговарање на питања у вези са текстом, да ли су исказане тврдње истините или неистините сходно тексту и сл.

Уводи се вокатив и мушких и женских именица и антропонима, па и презимена лица оба пола. Вокатив именица код којих се јављају фонетске алтернације посебно је издвојен. Посебно су дате и деклинације имена и презимена лица мушког и женског пола. У задатку 29 уз захтев за одређивање вокатива датих именица и имена, јавља се и врло велики број говорних чинова из

разговорног језика. То су говорни чинови за учтиво завршавање конверзације, за преузимање одговорности, исказивање утехе, за хонорифичко обраћање, за изражавање незадовољства, а даје се и велики број императивних реченица које су у функцији жеље, молбе или наредбе.

2.2.19 ОСАМНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

И осамнаеста лекција Уџбеника 2 доноси императив. Ниједна реченица са императивом није заповедна по својој комуникативној функцији, већ су то говорни чинови за изражавање жеље, честитке или за вајкање. И упитне реченице у овом тексту нису све у функцији питања; једна од њих је у значењу молбе, а друга у значењу изненађења.

Императив, тј. заповедни начин, дат је и у својој другој форми, у конструкцији *да+презент*. Детаљно се образлаже формирање императива. Посебно се даје за неправилни глагол *ићи*.

Текст уводи и датив, а како је то последњи падеж који се уводи, дају се и целе парадигме, углавном именица 1. и 3. Стевановићеве врсте. За придеве се дају целе парадигме, и то и за одређени, и за неодређени придевски вид што је сасвим сувишно, јер се у тексту не појављују синтагме са придевом у неодређеном виду.

На прегледан начин се упоређују датив и локатив личних заменица (датив се даје у обе форме, пуној и енклитичкој), а затим се уводе и три обавезна случаја употребе пуног облика датива заменица (емфаза, контраст, иницијална позиција и после предлога). Посебно се објашњава значење присвојног датива, као и употреба посесивне заменице *свој*.

Конгруенција именице *браћа* објашњава се и у оквиру синтагме (са атрибутом) и у оквиру реченице (са предикатом). Уводе се и збирни бројеви са својом конгруенцијом у бројним синтагмама и са генитивом личне заменице у имперсоналним реченицама. Не даје се конгруенција бројних конструкција са збирним бројевима у оквиру реченице, тј. са предикатом. Уводе се и бројни придеви (за бројну вредност *два*), што је на овом степену учења српског као страног исувише тешко. Ни за једну категорију бројних речи се не прецизира за

које бројеве заправо постоје (за збирне бројеве од 2 до 99, а за бројне придеве од 1 до 99), ни како конгруирају у реченици са предикатом.

Доноси се, на крају, и презент глагола *писати* и *казати* (класа 2.б). У напоменама се упозорава да именица *кућа* у дативу иде без предлога, али се не контрастира са конструкцијама са другим именицама у акузативу као рекције глагола *ићи*. Не описује се, заправо, рекција глагола *ићи* и глагола *журити се* у потпуности. Вежбања недовољно прате ову обимну граматичку грађу, а нису увек једнозначна, као у примерима за употребу заменица *свој* и *мој*.

Осамнаеста лекција Уџбеника 3 уводи именице мушког рода на *-лац* и *-ац* и њихове деklinације. Доносе се и глаголи типа *слати* и типа *дићи*. Други текст који се налази у делу Д уводи именице множине средњег рода на *-ад*, заправо збирне именице и њихову конгруенцију са збирним бројевима, али и велики број ономатопејских глагола у инфинитиву. У главном делу уџбеника за те глаголе се не даје презент, те се и нису морали помињати.

У тексту су контрастно дати конгруенција именица средњег рода са кардиналним бројевима и са збирним бројевима. Вежбања су бројна и понављају делове пређене грађе, падеже, предлоге, бројне конструкције, а само пет од 36 вежбања је посвећено глаголском виду. Уводе се и именице на *-ин*.

У граматичким објашњењима се даје генитив множине именице *марка*, мада се не прецизира да је реч о консонантској групи на завршетку основе, нити да је именица страног порекла. Уводи се потенцијал, али се и у овом уџбенику објашњава да се формира од аориста помоћног глагола *бити* и радног глаголског придева, с тим што се овде каже да у разговорном стилу сва лица имају помоћни глагол у облику *би*, што је недозвољено у књижевном језику. Даје се објашњење реда енклитика (глаголских и заменичких) у реченици, што је од изузетне важности. Уводи се и саставни координативни везник *па*. Посебно се говори о конгруенцији именица на *-ад* у бројним синтагмама и именичким синтагмама, и то у вези с предикатом. Штета што ово поглавље није проширено и на друге именице.

Тек сада се појављују неки елементарни говорни чиновни за одобравање (у *реду је*), услужна питања (*желите ли још нешто*), за захваљивање (*врло сте љубазни*).

Осамнаеста лекција Уџбеника 1 има за тему школски систем, што је уобичајена тема у уџбеницима страних језика, мада се овде упорно говори о деветогодишњем основном образовању код нас. Уводе се одредбе типа *током године, у току часа*, али се не појављују бројне именице на *-ка* и на *-ица*. Објашњава се рекција глаголске конструкције *бити сличан*, а даје се и деκлинација именице *дете* у једнини и множини, и то путем парадигми реченица у којима се види конгруенција и са атрибутом и са предикатом.

Други текст уводи глаголе који се разликују по виду, али и по значењу (*положити испит, полагати испит*), па и антонимски глагол *пасти*. Нажалост, дата је рекција само глагола *полагати*, али не и друга два. Врло мали број задатака прати велики број уведених видских парова глагола. Вежбања могу бити посвећена и одабиру адекватних прилошких одредби, а не само одабиру адекватних глагола по виду, да би се утврдило знање глаголског вида.

Ревизија која прати ову лекцију посвећена је реченицама са логичким субјектом у дативу, потенцијалу, множини именица, придевским антонимима и, можда већ прекасно, разврставању именица по роду и постављању упитних реченица, а свакако недовољно је посвећена увежбавању глаголског вида. Глаголски вид се сувише опрезно, али и касно уводи у овом уџбенику, а вежбања су стриктно везана само за пет датих видских парова.

2.2.20 ДЕВЕТНАЕСТА ЛЕКЦИЈА

Деветнаеста лекција Уџбеника 2 доноси, коначно, реченице са логичким субјектом у енклитичком облику датива личних заменица. Проширује се и знање о императиву. Појављују се и безличне реченице и речце *бар* и *вероватно*. У дијалозима су дате изричне клаузе, али и једна условна.

У објашњењима се детаљно показује формирање презента прве врсте глагола на *-ћи*, а ту је стављен и неправилни модални глагол *моћи*. Дати су императиви глагола *пећи* и *лећи*.

Посебно се даје уводна прича о глаголском виду. Глаголи су подељени на имперфективне и перфективне, као и на оне који имају само један облик (*доручковати, становати, морати*), али се о њима, односно о њиховим

специфичностима, ништа не говори. Употреба свршених глагола се ограничава на зависне реченице после везника *ако* и *да* и на реченице са сложеним глаголским предикатом. Глагол *хтети* се издваја као неправиан и даје се његов презент. Затим се објашњавају и изричне реченице (*Кажите им да попију чај, Кажите моме шефу да сам болесна*). Посебно се доноси презент глагола *сести*, за који се тврди да припада првој врсти, али да има презент треће врсте, као и императив без сугласника *н*. Безличне реченице са логичким субјектом у енклитичком облику датива личне заменице објашњавају се као специфични изрази, заправо идиоми. Посебно се објашњава и партитивни генитив, као и губљење сугласника *т* и *д*.

Вежбања врло мало и слабо прате део о глаголском виду и део о безличним реченицама, за које се дају само задаци који подразумевају меморисање целих израза.

Деветнаеста лекција Уџбеника 3 доноси много нових граматичких јединица, као што су партитивни генитив, просекутивни инструментал и нека нова значења других падежа. Појављује се и императив, коме је посвећена чак трећина од 36 вежбања, глаголски прилог садашњи и футур II, као и аорист. Предлошко-падежне конструкције се допуњују акузативом са предлозима *уз* и *низ*, генитивом са предлозима *пored* и *испод*, а јављају се и упућивачке речце *evo*, *ето*, *ено* и вежбања за њихову рекцију са генитивом.

Из области синтаксе јављају се кондиционалне реченице свих врста услова, односне реченице (релативне клаузе) са везником *који*, који се појављује у свим родовима и падежима. У тексту дела Д ове лекције јављају се и бројне именице на *-ка* и бројеви на *-ица*. И у тексту и у вежбањима се појављују релативне клаузе са везником *што*, више из потребе да се укаже на разлику лексема *што* и *шта*.

Први текст је дат у дијалошкој форми, па се појављује и презент у свом модалном значењу, а затим и говорни чинови за исказивање знатижеље, упозорења, наредбе, неверице, чуђења, ироничног питања, молбе, као и осорне реплике. Како је у првим лекцијама овог уџбеника било исувише употреба показних заменица, тако се и сада скоро у свакој реплици јављају деиктичке речце. Текстови, ипак, сада добијају изглед правог разговорног језика, будући да су у равномерној употреби и времена и начини (потенцијал, футур II и

императив). Граматичка објашњења дају пример поимениченог придева (*одрасли*), и придева насталог од трпног глаголског придева (у синтагми *поништена карта*).

Детаљно се образлаже *футур II* као футур зависних, субординираних клауза, мада се нигде не указује, као ни у једном другом уџбенику, уосталом, на рестриктивну употребу основног футура само на независне реченице. Даје се императив неколико глагола и облици за треће лице једине и множине императива. Објашњава се да уз кондиционалне реченице иде углавном везник *ако*, али се уопште не говори о систему ових реченица у српском језику. Уз објашњење о футуру II дају се и кондиционалне и темпоралне реченице, али се не успостављају никакви посебни системи, односно микросистеми тих реченица које оне могу чинити заједно са концесивним и узрочним реченицама. Даје се и кратко објашњење за супротни везник *него*, релативни везник *што*, а посебно се образлажу упућивачке речце, чијој рекцији су посвећена бројна вежбања.

Деветнаеста лекција Уџбеника 1 темом о годишњим добима и упознавањем географије Србије уводи непрелазне, моновалентне глаголе (*расти*). У уводном тексту дато је правописно правило о писању великог и малог слова код небеских тела. Не дају се никаква посебна објашњења у вези са тим, али је студентима сигнализирана могућност путем текста кад се пише велико, а кад мало слово небеских тела.

Уводе се именице четврте Стевановићеве врсте, а њихова парадигма се даје у облику деклинације именичке синтагме са конгруентним чланом, атрибутом. Уводе се и предлошко-падежне конструкције акузатива са предлогом *у*, које означавају годишња доба, и одговарајући адвербијали (*зими*, *лети*). Показује се из творбе речи формирање придева од именица (*јужни*, *северни*). Појављује се и конструкција локатива с предлогом *по* као допуна придева *познат*.

Нема никаквих објашњења о творби збирних именица (*лишће*, *дрвеће*), нити о њиховој конгруенцији. Иако се о другом тексту јављају прилози *ту* и *тамо*, не контрастирају се са прилогом *овде*, нити се јасно указује на постојање те трихотомије.

Последња, десета лекција Уџбеника 4 доноси први пут веће текстуалне целине. Прва је о славном енглеском поп певачу. У тексту се његово име доноси транскрибовано, а оригинал у загради одмах после њега, али се не преводи

наслови његових албума (плоча). У самом тексту се јављају англицизми и друге позајмљенице из свакодневног разговорног језика.

Вежбања су, пре свега, везана за разумевање текста, а потом се у вежбању бр. 3 детаљно обрађује формирање сложених придева од бројева и именице *година*. Није јасно зашто овај списак није почет бројем *један*. У петом вежбању се уводе, али се не објашњавају разлике у конструкцијама генитива са предлозима *до* и *код*.

Текстуални задатак број 6 ставља захтев пред студента да повеже питања читалаца (проблеме) и одговоре (психолога, козметичара и сл.). Текстови малих огласа уводе имперфективни глагол *куповати* и презент глагола *поправити*, али се нигде посебно не објашњавају.

Вежбање бр. 9 доноси први тип кондиционалних реченица (реални услов), али само са презентом у зависној реченици, а не и са футуrom II. Знатно краћа од претходних лекција, она се завршава граматичким вежбањима. Ту су, пре свега, падежи именица и именичких синтагми, а потом три вежбања посвећена енклитичком и пуном облику личних заменица у косим падежима. Ова вежбања нису правилно распоређена, јер треба јасно издвојити она посвећена пуном облику косих падежа од оних посвећених енклитичким облицима, па тек у наредном кораку дати вежбања за одабир реченица са исправном позицијом енклитичког облика заменице. Вежбања нису снабдевена ни напоменама нити правилима о употреби, нарочито о реду енклитичких облика у реченици српског језика.

Уџбеник се завршава кратким историјатом Новог Сада, релативно тешке лексики и фразеологије. Мала граматика на крају уџбеника даје седам деклинација именица, промену личних заменица, описних и присвојних придева и грађење три основна времена и два начина. На крају су дата и основна значења падежа, седам за генитив (субјекатски, објекатски, просторни, временски, квалификативни, посесивни и генитив узрока), пет за датив (намена, циљ, логички субјекат, концесивни и посесивни), шест за акузатив (директни објекат, индиректни објекат, циљ, временски, квалификативни и логички субјекат), пет за инструментал (друштво, средство, просторни, временски и квалификативни) и четири за локатив (објекатски, просторни, временски и квалификативни).

2.2.21 ДВАДЕСЕТА ЛЕКЦИЈА

Двадесета лекција Уџбеника 2 уводи посесивни датив, презент глагола *бринути*, а од комуникативних функција независних реченица упитну, императивну и оптативну (оптативне реченице са презентом). Поново се јављају и говорни чинови за изражавање жаљења или радости са логичким субјектом у дативу, као и још неке реченице са логичким субјектом у дативу (*свиђа ми се*). Уводе се и говорни чинови са упитним реченицама у значењу молбе (*што не седнете?*), као и неуобичајена употреба заменице *шта* у питању *шта кошта?*

Граматичка објашњења глаголског вида почињу разврставањем видских типова (тренутно, почетно и завршно-свршених глагола, трајних и итеративних несвршених глагола), као и перфектизацијом путем префиксације и имперфектизацијом путем инфиксације или суфиксације. Док се свуда јављају видски парови глагола (*писати, написати*), студент ће се сигурно збунити у вези са видским паром глагола *сести* (да ли је то *седати* или *седети*?). Први се наводи као итеративни, а други као трајни. Глагол *седати* има као једно од својих значења и значење кретања, а не само итеративности; стога сматрамо да на овом нивоу, а поготову када се по први пут објашњавају видски типови, није неопходно уводити и овај глагол. Такође сматрамо да приликом објашњавања перфектизације глагола путем префиксације на почетном нивоу треба давати видске парове глагола код којих се постиже само перфектизација (*читати, прочитати*), а без промене значења (*казати, показати*). Глагол *бринути се* и његов презент приказани су као трећа глаголска врста.

Уводи се и вокатив женских имена и именица треће и четврте Стевановићеве врсте, дају се и понеки изузеци као и примери вокатива мушких имена или именица мушког рода које се завршавају задњонепчаним сугласником. Ту је придружени вокатив именице *отац*, иако та именица с обзиром на своју специфичну промену, мора бити издвојена и посебно дата у целој својој парадигми.

Објашњава се употреба заменице *што* у функцији везника изричних реченица после глагола који изражавају емоције. Говори се о заменици *што* као упитној заменици за творбу упитних реченица, али се погрешно објашњава

прагматика реченице *Што не седнете?* као реченице *Зашто нисте сели?*, јер она није у функцији питања, већ у функцији молбе. Обавештајна реченица упитне интонације *да их причекамо?* објашњава се као модално питање, где је дозвољена употреба облика *да+презент*, али се не показује да је то скраћени облик општег питања у разговорном језику са изостављеном секвенцом *да ли*, нити се назначава да се овакав облик пре свега користи у разговорном језику.

Падежни микросистем предлога *пред* са акузативом и инструменталом није сасвим јасно приказан, јер је дат са императивном речи *хајдемо*, иако глагол који има ове конструкције за допуне може бити и у презенту. И у овом уџбенику се уводе упућивачке речи *ево*, *ето*, *ено*, али без подробнијег објашњења у вези са њиховом употребом. У вежбањима за претварање императивних реченица у функцији заповести у упитну реченицу у функцији молбе (*Пишите јој! Што јој не пишете?*), на посредан начин, студент се упознаје са редом речи у реченици и инверзијом енклитика.

Двадесета лекција Уџбеника 3 је последња у овом обимном градиву. И овде се уводи вокатив именица женског рода. Уводе се и кондиционалне реченице и комуникативне реченице са глаголом у потенцијалу. Појављују се и уобичајени говорни чинови за чуђење, и узвична реченица за изражавање дивљења. У тексту се јављају сва три типа временских реченица. Посебно се уводи и временска реченица за изражавање имедијатности. Многи глаголи се јављају у антонимским паровима. Имперсонална реченица са логичким субјектом у енклитичком облику датива личне заменице јавља се у функцији говорног чина за изражавање уверености. У тексту се, ради постизања аутентичности и експресивности, јавља и аорист, мада се само у једном од 45 вежбања појављује, и то у облику првог лица једнине глагола *дати*. Вежбања су посвећена учењу потенцијала у независним и у зависним, кондиционалним реченицама.

У граматичким објашњењима се даје деклинација именице *бифе* и употреба предлога *по* са именицама у локативу. Објашњене су кондиционалне реченице са везником *кад*, и творба и употреба прилога. Посебно поглавље је посвећено негацији, као и негативним облицима глагола *јесам*, *хтети*, *имати*, и формирању негативног императива у говорним чинovima забране. На крају се објашњава да у српском језику могу стајати и више од две одричне заменице са

предикатом који има глагол у негативном облику (*Она никада, ништа, није казала о томе*).

Највећи број вежбања је посвећен потенцијалу и формирању условних реченица. Увежбава се и једно реторичко питање (*од када се нисмо видели?*), мада оно може бити у функцији говорног чина вајкања. Указује се на могућност компарације/градације придева са префиксом *пре-*. Више од шест вежбања је посвећено творби временских реченица, а велики број и увежбавању временских адвербијала. На крају је дат низ вежбања за учење императива.

Граматицка ревизија после двадесете лекције садржи преглед врста речи и неколике популарне песме из дела наших најпознатијих песника друге половине двадесетог века (Д. Радовић и М. Антић), као и чувену *Изокренуту причу* Бранка Ћопића. Код прегледа именица мушког рода издвојене су само оне страног порекла и вокалске основе, а могле су бити издвојене и оне са проширеном основом у множини, као и оне са наставцима *-лац* и *-так*, код којих долази до вишеструких фонетских алтернација током промене. Дата је парадигма именице *гледалац*, што упућује на то да за стране говорнике ова парадигма представља нову деklinацију. Код именица женског рода, издвојене су оне четврте Стевановићеве врсте, за које су дате парадигме.

Двадесета лекција Уџбеника 1 почиње обнављањем императива. Први пут се појављују присвојни придеви формирани од властитих именица. У граматичком делу лекције, формирање ових придева се посебно објашњава, иако није дато додатно објашњење за имена мушких лица на *-а*. Затим се појављују присвојне заменице и присвојна заменица сваког лица, којима је посвећен велики део граматичких вежбања. Приказана је и девербативна творба неких апстрактних именица (*долазак*). Опет је пропуштена прилика да се укаже на алтернацију *о/е*, и на списак консонаната који условљавају ову алтернацију. Нејасно је приказана реченица посебно издвојена у заокружену рубрику (*Ја гледам своју и вашу карту*).

Други текст доноси императив, а појављују се и неки уобичајени изрази из свакодневног језика (*Како да не*). Први пут се даје деривационо и лексичко стабло једне речи (*пут*), а показује се и њена полисемија. Детаљно је објашњена творба императива. Први пут се јавља вежбање везано за опис дате слике (сналажење у простору), које је овде дато као могућност за учење императива. Од

студената се захтева и формирање малих дијалошких ситуација (резервација собе, распитивање о лету и сл.).

2.2.22 ДВАДЕСЕТ ПРВА ЛЕКЦИЈА

Двадесет и прва лекција Уџбеника 2 напoкoн доноси перфекат глагола. Детаљно је објашњено формирање глаголског придева, посебно је назначено да је радни глаголски придев глагола *ићи* неправилан, и дати су наставци и облици за све до сада обрађене глаголске врсте. Посебно се објашњава формирање упитног и одричног облика перфекта. У тексту се појављује координативни саставни везник *те* у последичном значењу, као и везник *па*, у временском значењу. Говори се о употреби пуног и енклитичког облика глагола *јесам*, као одговора на опште питање, односно као помоћног глагола за формирање перфекта. Напомиње се да субјекат конгруира са предикатом у перфекту и у роду поред броја и лица, и да лична заменица у функцији субјекта најчешће бива изостављена. Објашњава се да перфекат семантички покрива сва друга прошла времена.

Ова лекција посебно обраћа пажњу на ред речи и енклитика у реченици. Дато је шест правила која врло прегледно указују на могућности и на фиксни ред енклитика у реченици, као и у зависној реченици, где долази до инверзије и где енклитике стоје одмах после везника. Дати су примери реченица са субјектом и без субјекта које садрже енклитике, реченица са глаголом у негацији, реченица са рефлексивним глаголима и реченица са две заменице у енклитичком облику, у функцији директног и индиректног објекта.

Објашњење творбе редних бројева су детаљна и снабдевена и правописним решењима. Како је обимна граматичка грађа унета у ову лекцију, број вежбања која је прате није адекватан, јер је за ред енклитика у реченици дато само једно вежбање.

Двадесет и прва лекција Уџбеника 1 уводи конструкцију акузатива са предлогом *уз* и збирне бројеве. Збирни бројеви се дају у синтагми са именицом *деца*, али се указује и на постојање паукалних синтагми са бројевима два, три и четири. Ниједно вежбање није посвећено промени ових бројева (у збирне бројеве или бројне именице), већ само употреби генитива множине именица уз њих. Како

су теме сва три текста ове лекције везане за животиње, број нових лексема је велики, а појављују се и деминутиви. И у овом уџбенику се даје целокупна парадигма именице мушког рода *посетилац*. За деминутиве се даје само по један суфикс за творбу од именица мушког и од именица женског рода. Тек сада се уводи могућност употребе компаратива придева са допуном, именицом у генитиву са предлогом *од*, мада се чини да је ова конструкција чешћа у језику од конструкције *него* + *номинатив*, а и генитив је уведен пре много лекција.

2.2.23 ДВАДЕСЕТ ДРУГА ЛЕКЦИЈА

Двадесет друга лекција Уџбеника 2 уводи зависне реченице, изричне и временске. Лексички фонд који се уводи је посвећен датумима, па се стога посебно обрађују редни бројеви, имена месеци, неке временске одредбе као и конструкције акузатива са предлогом *кроз* и темпоралног генитива. Посебно се дају деривати глагола *ићи*, њих пет, у свршеном и несвршеном виду, и у презенту и у перфекту. Цео текст лекције је у дијалогској форми, изузев три дидакалске, па се појављују и неки колоквијални изрази (*страшно много*). Јавља се и већ помало архаични, облик императива глагола *отићи* (*отидите*). Вежбања су посвећена избору глаголског вида и обележавањима датума. Правописна решења у вези са датумима не поштују се, јер се свуда појављује тачка иза римских бројева који означавају месеце.

2.2.23 ДВАДЕСЕТ ДРУГА ЛЕКЦИЈА

Двадесет и друга лекција Уџбеника 1 доноси просекутивни инструментал, који се посебно обрађује, и глаголски прилог времена садашњег, коме су посвећена вежбања у граматичком делу лекције. Увежбавају се и трансформације основних глаголских времена, једних у друге, у оквиру исте реченице. Уз вежбања за предлоге нису јасно издвојени предлог *са* у конструкцији са генитивом и предлог *са* у конструкцији са инструменталом. Овде је реч о хомонимији (премда је у реченицама само једна одредба), односно о два различита предлога, па се ове две конструкције не могу третирати као падежни

микросистем, као на пример предлог *на* у конструкцијама са локативом и акузативом. Стога није најсрећније одабран начин презентације ових предлошко-падежних конструкција.

Сва три текста су посвећена Београду и његовој историји, па се јављају именице и именичке синтагме у функцији атрибутива односно апозиције. У другом делу граматичких вежбања приказује се један модел деадјективне творбе именица (*дубина*), као и творба апстрактних именица женског рода четврте Стевановићеве врсте са наставком *-ост*.

2.2.24 ДВАДЕСЕТ ТРЕЋА ЛЕКЦИЈА

Двадесет трећа лекција Уџбеника 2 је такође посвећена Београду и његовој историји и географском положају. Граматика ове лекције доноси само кардиналне бројеве у синтагмама са именицом динар, и датив и локатив множине именских речи. Целина о датумима из претходне лекције се проширује увођењем година, а посебно се објашњава употреба броја 100 (стотина) и 1000 у акузативу (*окамењени акузатив*). Велика пажња је посвећена егзистенцијалним реченицама са логичким субјектом у генитиву, а нарочито промени времена у њима (у перфекту се уместо *има*, *нема* користи *било је*, *није било*, а у футуру *биће*, *неће бити*), а генитив се објашњава употребом речи које означавају количину и збирне именице.

Двадесет и трећа лекција Уџбеника 1 посвећена је знаменитим Србима (Вуку и Тесли), а у оквиру граматике уводи се лична заменица сваког лица. Нигде није приказан неопходан услов за употребу ове заменице, али су дата вежбања у којима се учи конгруенција са њом, а посебно је приказана разлика између правих рефлексивних глагола и транзитивних глагола. Уз текст о Вуку дато је и неколико пословица и једна кратка лирска народна песма, а у тексту о Тесли се појављује неколико техничких термина. У граматичком делу се објашњава формирање трпног глаголског придева са три наставка (*подигнут*, *изграђен*, *написан*). За свако појединачно вежбање у вези са трпним придевом дат је већ готов придев у сва три рода за сваки понуђен глагол.

2.2.25 ДВАДЕСЕТ ЧЕТВРТА ЛЕКЦИЈА

Двадесет и четврта лекција Уџбеника 2 тематски је потпуно застарела (радне омладинске акције), али зато напослетку уводи будуће време у сва три своја облика. Посебно се обраћа пажња на семантичку разлику негативног футура у облику са инфинитивом и у облику са презентом, јер се у овом другом случају заправо исказује одбијање, а не негирање футура.

Последња, двадесет и четврта лекција Уџбеника 1 тематски је посвећена празницима и српским славама и доноси реченице са пасивним конструкцијама. Велики део вежбања посвећен је конгруенцији синтагме са прилогом *много*, *пуно*, *мало* у реченици. Посебно се указује и увежбава разлика у конгруенцији ових синтагми и именичких синтагми са *много*, *много*, *много*. Говори се о разлици између праве субјекатско-предикатске конгруенције и неутралне конгруенције. Доносе се и неки темпорални изрази као што су *током године* или *у новије време*. Уводе се и специфична значења глагола *служити*, *послужити* а напослетку се појављују и елементарни говорни чинови за поздраве, честитања и захваљивања.

2.2.26 ДВАДЕСЕТ ПЕТА ЛЕКЦИЈА

Последња, двадесет и пета, лекција Уџбеника 2 посвећена је спорту, а у граматичком делу увежбавању футура. Појављују се зависно-упитне реченице и изричне реченице у ужем смислу. Ове клаузе се посебно објашњавају у граматичком делу. Поклоњена је пажња и упитној речци *зар* у говорним чиницима за исказивање чуђења. С обзиром на тему, јављају се и специфична значења глагола *свирати*, *навијати* и *пуцати*.

И четврто и пето допунско штиво тематски су потпуно превазиђени, а не доносе никакве граматичке новине осим напомене о употреби одређеног придевског вида у синтагмама које значе топониме и неколико специфичних значења глагола (*провести се*, *дочекаати*, *разгледати*).

2.4 Статистички опис анализираних уџбеника по лекцијама и граматичким категоријама

2.3.1 СТАТИСТИЧКИ ОПИС УЏБЕНИКА 1

Табела 1.1 даје преглед врста речи, њихове заступљености и фреквенције кроз цео Уџбеник 1. Од близу шест хиљада речи које се појављују у сва три текстуална дела свих лекција најбројније су именице, а затим глаголи. Везника, предлога и заменица има приближно исти број, око 8% по врсти. Најмање је узвика, свега 0,1%. Ова табела указује на то да се именицама и глаголима мора посветити подједнака пажња приликом усвајања граматичког система облика.

Табела 1.1

		Врста речи			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	именице	1657	27.2	28.6	28.6
	заменице	504	8.3	8.7	37.3
	глаголи	1344	22.0	23.2	60.5
	придеви	475	7.8	8.2	68.8
	вез.	570	9.3	9.8	78.6
	реч.	137	2.2	2.4	81.0
	прил.	433	7.1	7.5	88.4
	пред.	560	9.2	9.7	98.1
	бр.	105	1.7	1.8	99.9
	узв.	4	.1	.1	100.0
	укупно	5789	94.9	100.0	
Missing	System	310	5.1		
укупно		6099	100.0		



Друга табела (1.2) показује заступљеност облика, именичких (падежа) и глаголских (времена и начина) кроз све текстове овог уџбеника. Апсолутно најзаступљенији коси падеж је акузатив, што потврђује наше раније мишљење да приликом усвајања падежног система српског језика редослед не мора бити деклинациони (морфолошки), већ функционални (синтактички), јер падеж правог и неправог објекта јесте најзначајнији у парадигми, као и у конструкцији реченица. С друге стране, најмање је заступљен датив (чак четири пута мање од локатива), што може да значи да његово увођење треба да буде последње, мада ово може представљати и резултат одабира текстова и поглавља за лекције. Несразмерно мала фреквенција вокатива указује и на одсуство дијалошких форми у уџбеничким текстовима.

У вези са глаголским временима и начинима, табела показује изразите диспропорције заступљености различитих глаголских облика. Ово се, пре свега, односи на несразмерно ниску фреквенцију потенцијала (кондиционала) и потпуно одсуство глаголског прилога садашњег (герунда), који су заступљени мање у разговорном језику, а више у књижевном. Број непроменљивих речи у свим текстовима је 2029.

Табела 1.2

Граматички облик					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	1171	19.2	28.8	28.8
	G	445	7.3	10.9	39.7
	D	70	1.1	1.7	41.4
	A	659	10.8	16.2	57.6
	V	20	.3	.5	58.1
	I	101	1.7	2.5	60.6
	L	270	4.4	6.6	67.2
	prez.	967	15.9	23.8	91.0
	perf.	225	3.7	5.5	96.5
	fut.	53	.9	1.3	97.8
	imper.	55	.9	1.4	99.2
	inf.	17	.3	.4	99.6
	pot.	17	.3	.4	100.0
	Total	4070	66.7	100.0	
Missing	System	2029	33.3		
Total		6099	100.0		

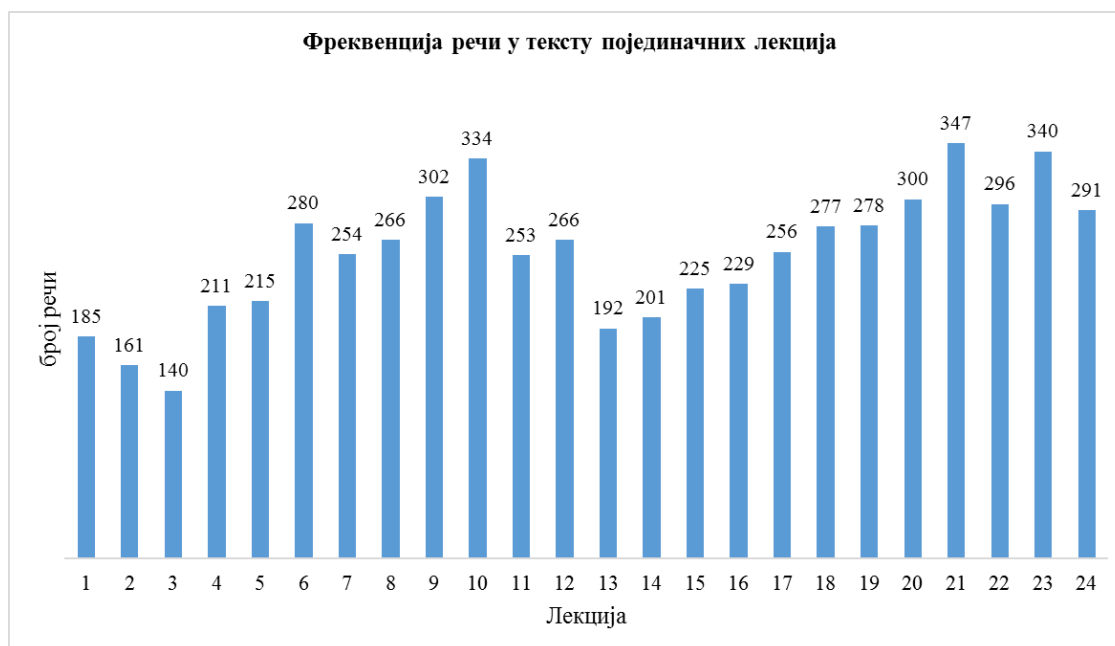


Кроз лекције нас води табела 1.3, која даје само укупан број речи у тексту појединачних лекција. Мада на први поглед одступања делују невелика, она су заправо значајна, јер се крећу у приближној размери 1 : 2,2 (140 : 347). Уравнотеженији однос текстова би свакако допринео равномернијем распореду граматичких целина, а олакшао би и усвајање лексичког и граматичког фонда.

Табела 1.3

		Лекција			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	185	3.0	3.0	3.0
	2	161	2.6	2.6	5.7
	3	140	2.3	2.3	8.0
	4	211	3.5	3.5	11.4
	5	215	3.5	3.5	15.0
	6	280	4.6	4.6	19.5
	7	254	4.2	4.2	23.7
	8	266	4.4	4.4	28.1
	9	302	5.0	5.0	33.0
	10	334	5.5	5.5	38.5
	11	253	4.1	4.1	42.6
	12	266	4.4	4.4	47.0
	13	192	3.1	3.1	50.2
	14	201	3.3	3.3	53.5
	15	225	3.7	3.7	57.1
	16	229	3.8	3.8	60.9
	17	256	4.2	4.2	65.1
	18	277	4.5	4.5	69.6
	19	278	4.6	4.6	74.2
	20	300	4.9	4.9	79.1
	21	347	5.7	5.7	84.8

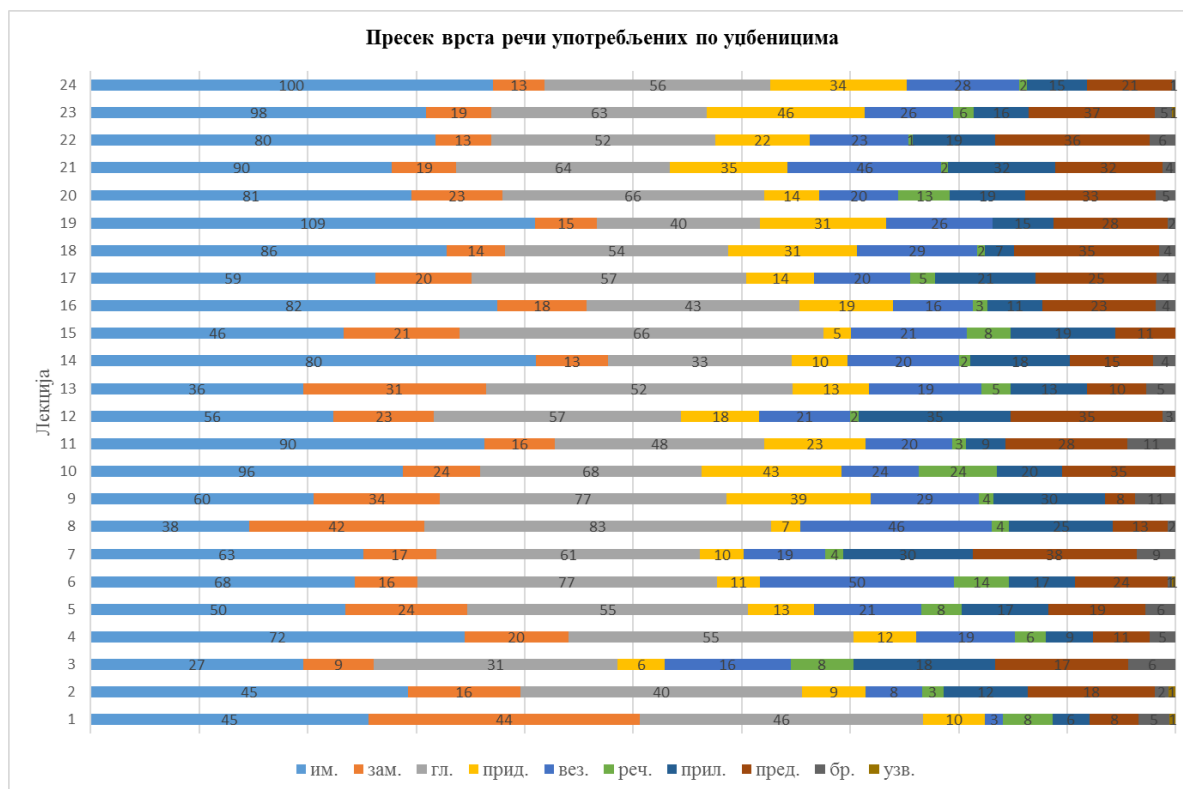
	22	296	4.9	4.9	89.7
	23	340	5.6	5.6	95.2
	24	291	4.8	4.8	100.0
	Укупно	6099	100.0	100.0	



Табела 1.4 даје пресек врста речи употребљених по лекцијама. Интересантно је запазити да однос врста речи унутар појединих лекција изузетно варира. Док је однос именица, заменица и глагола у првој лекцији 1 : 1 : 1, у деветнаестој лекцији је 7 : 1 : 3. Заменице су неравномерно заступљене по лекцијама у распону 1 : 5, именице су далеко равномерније заступљене, 1 : 2, што зависи, пре свега, од дужине текста лекције, а такође и заступљеност глагола је равномернија. Број придева изузетно варира од лекције до лекције, 1 : 6, сходно томе да ли је аутор предвидео неку граматичку јединицу везану за њихову обраду или не. И прилози се очигледно појављују само према потребама увежбавања и граматичким захтевима лекције.

Табела 1.4

Пресек врста речи употребљених по лекцијама												
		врста речи										ук.
		им.	зам.	гл.	прид.	вез.	реч.	прил.	пред.	бр.	узв.	
ЛЕКЦИЈА	1	45	44	46	10	3	8	6	8	5	1	176
	2	45	16	40	9	8	3	12	18	2	1	154
	3	27	9	31	6	16	8	18	17	6		138
	4	72	20	55	12	19	6	9	11	5		209
	5	50	24	55	13	21	8	17	19	6		213
	6	68	16	77	11	50	14	17	24	1	1	279
	7	63	17	61	10	19	4	30	38	9		251
	8	38	42	83	7	46	4	25	13	2		260
	9	60	34	77	39	29	4	30	8	11		292
	10	96	24	68	43	24	24	20	35			334
	11	90	16	48	23	20	3	9	28	11		248
	12	56	23	57	18	21	2	35	35	3		250
	13	36	31	52	13	19	5	13	10	5		184
	14	80	13	33	10	20	2	18	15	4		195
	15	46	21	66	5	21	8	19	11			197
	16	82	18	43	19	16	3	11	23	4		219
	17	59	20	57	14	20	5	21	25	4		225
	18	86	14	54	31	29	2	7	35	4		262
	19	109	15	40	31	26		15	28	2		266
	20	81	23	66	14	20	13	19	33	5		274
	21	90	19	64	35	46	2	32	32	4		324
	22	80	13	52	22	23	1	19	36	6		252
	23	98	19	63	46	26	6	16	37	5	1	317
	24	100	13	56	34	28	2	15	21	1		270
укупно		1657	504	1344	475	570	137	433	560	105	4	5789



Следећа табела, 1.5, даје детаљни увид у дистрибуцију граматичких облика, падежних и глаголских времена и начина по лекцијама. Ово је, на извештајан начин, сумарни преглед претходно изложене анализе уџбеника, који показује законитости, али и неправилности у формирању текстова уџбеника српског као страног језика. У овом уџбенику се уводи прво локатив, у првој и другој лекцији, потом акузатив, у четвртој и петој лекцији, затим инструментал у шестој и датив у осмој лекцији, док се генитив уводи у више лекција у својим различитим значењима (лекције 3, 4, 7, 11).

Табела јасно показује специфичан одабир текстова за посебне граматичке јединице. То је највидљивије са употребом датива, који се у осмој лекцији, где се први пут појављује, користи 28 пута, да би до краја уџбеника његова фреквенција остала једноцифрена, и то испод шест пута. И дистрибуција инструментала је врло слична: у шестој лекцији је високо заступљен (36 пута), а потом се до краја уџбеника не појављује више од 11 пута. Генитив и акузатив су равномерније заступљени, иако постоје лекције после њиховог увођења у којима се они скоро сасвим занемарују. Локатив има сасвим неуједначену заступљеност.

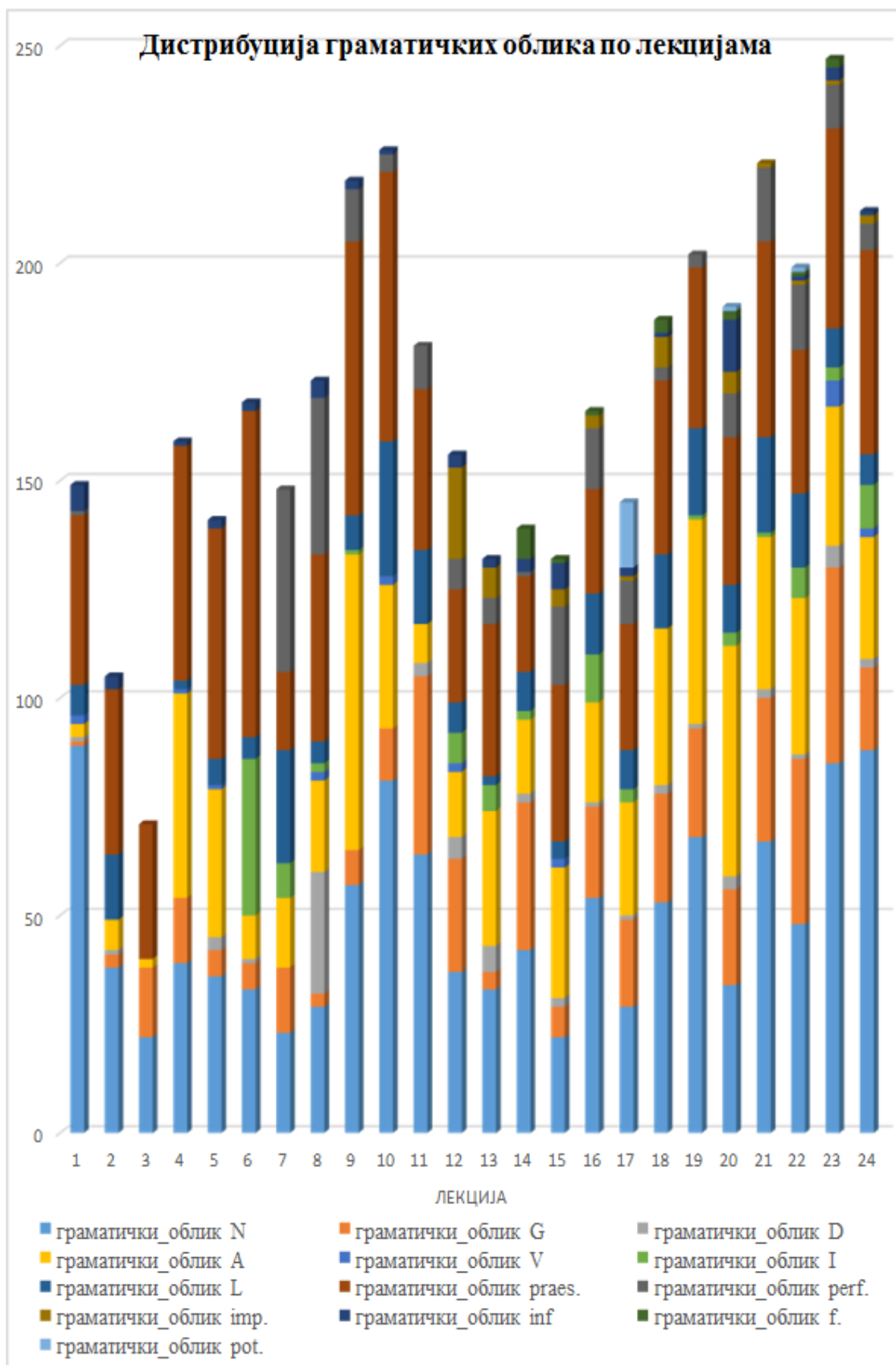
Код глаголских облика ситуација је потпуно другачија. Перфекат се уводи у седмој, футур тек у четрнаестој лекцији, док је императив уведен у дванаестој. Потенцијал се даје само у седамнаестој лекцији и практично се више не појављује до краја уџбеника. Ово потпуно одудара од принципа комуникативног приступа, али и од принципа неких старијих метода, као што је преводилачко-граматичка. Систем глаголских времена српског језика, оних основних, није претерано сложен. Стога је нејасно зашто се толико касно уводе футур и перфекат као основна глаголска времена. Иако се презентом, његовим модалним и релативним значењима, могу исказати многе ситуације, не сме се занемаривати постојање осталих глаголских времена.

Потенцијал није глаголски начин који служи искључиво за увежбавање условних зависних реченица, већ се њиме могу исказати бројне свакодневне ситуације у оквиру говорних чинова (молбе, захтеви, жеље итд.). Стога се не може третирати само као облик за прављење формула за реалну и иреалну могућност, већ као глаголски начин за изражавање елементарних потреба. Прави футурски облици нису ишчезли из савременог српског језика, па и они морају бити заступљени.

Табела 1.5

Дистрибуција граматичких облика по лекцијама															
		граматички облик													ук.
		N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	imp.	inf	f.	pot.	
ЛЕКЦИЈА	1	89	1	1	3	2		7	39	1		6			149
	2	38	3	1	7			15	38			3			105
	3	22	16		2				31						71
	4	39	15		47	1		2	54			1			159
	5	36	6	3	34	1		6	53			2			141
	6	33	6	1	10		36	5	75			2			168
	7	23	15		16		8	26	18	42					148
	8	29	3	28	21	2	2	5	43	36		4			173
	9	57	8		68		1	8	63	12		2			219

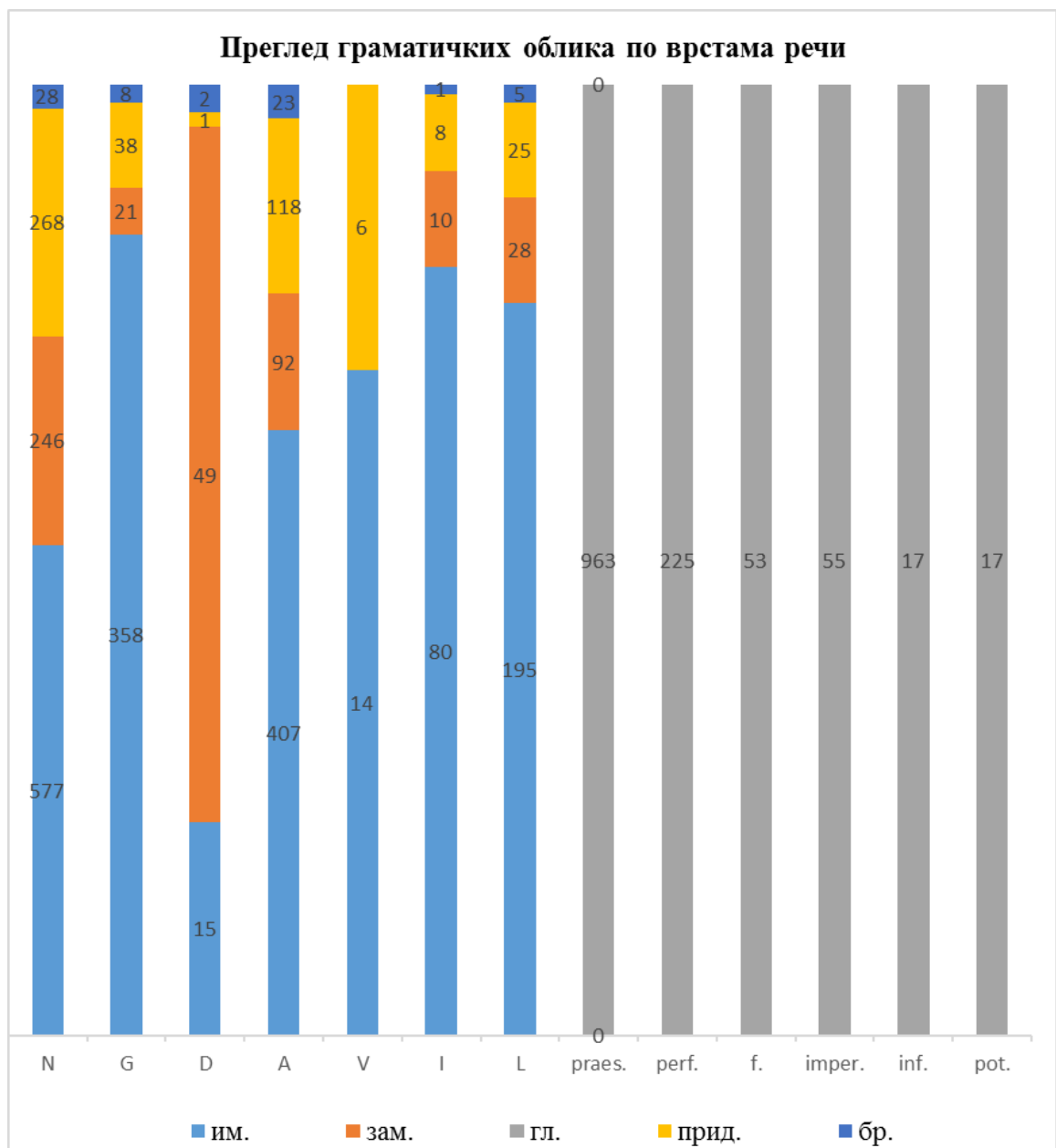
	10	81	12		33	2		31	62	4		1			226
	11	64	41	3	9			17	37	10					181
	12	37	26	5	15	2	7	7	26	7	21	3			156
	13	33	4	6	31		6	2	35	6	7	2			132
	14	42	34	2	17		2	9	22	1		3	7		139
	15	22	7	2	30	2		4	36	18	4	6	1		132
	16	54	21	1	23		11	14	24	14	3		1		166
	17	29	20	1	26		3	9	29	10	1	2		15	145
	18	53	25	2	36			17	40	3	7	1	3		187
	19	68	25	1	47		1	20	37	3					202
	20	34	22	3	53		3	11	34	10	5	12	2	1	190
	21	67	33	2	35		1	22	45	17	1				223
	22	48	38	1	36		7	17	33	15	1	1	1	1	199
	23	85	45	5	32	6	3	9	46	10	1	3	2		247
	24	88	19	2	28	2	10	7	47	6	2	1			212
укупно		1171	445	70	659	20	101	270	967	225	53	55	17	17	4070



Последња табела, 1.6, за овај уџбеник даје сумарни преглед заступљености граматичких облика по врстама речи и значајна је, пре свега, за именске речи. Она нам указује на то да се падежни облици уводе највише путем именичких парадигми, а врло мало променом заменица, изузев датива. Тако се генитив код именица јавља 17 пута чешће у односу на генитив заменица (358 : 21), а акузатив именица четири пута чешће (407 : 92) него исти падеж код заменица. Будући да су и пуни и енклитички облици личних заменица, као и многе друге заменице, високо фреквентне речи у српском језику, што показује, приближно, и однос у номинативу (2 : 1), треба више пажње посветити заменичким парадигмама, које нису нимало лаке за усвајање.

Табела 1.6

Преглед граматичких облика по врстама речи															
		граматички облик													ук.
		N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	f.	imper.	inf.	pot.	
Врста речи	им.	577	358	15	407	14	80	195							1647
	зам.	246	21	49	92		10	28							446
	гл.								963	225	53	55	17	17	1332
	прид.	268	38	1	118	6	8	25							466
	бр.	28	8	2	23		1	5							67
укупно		1130	427	67	642	20	99	254	967	225	53	55	17	17	3973

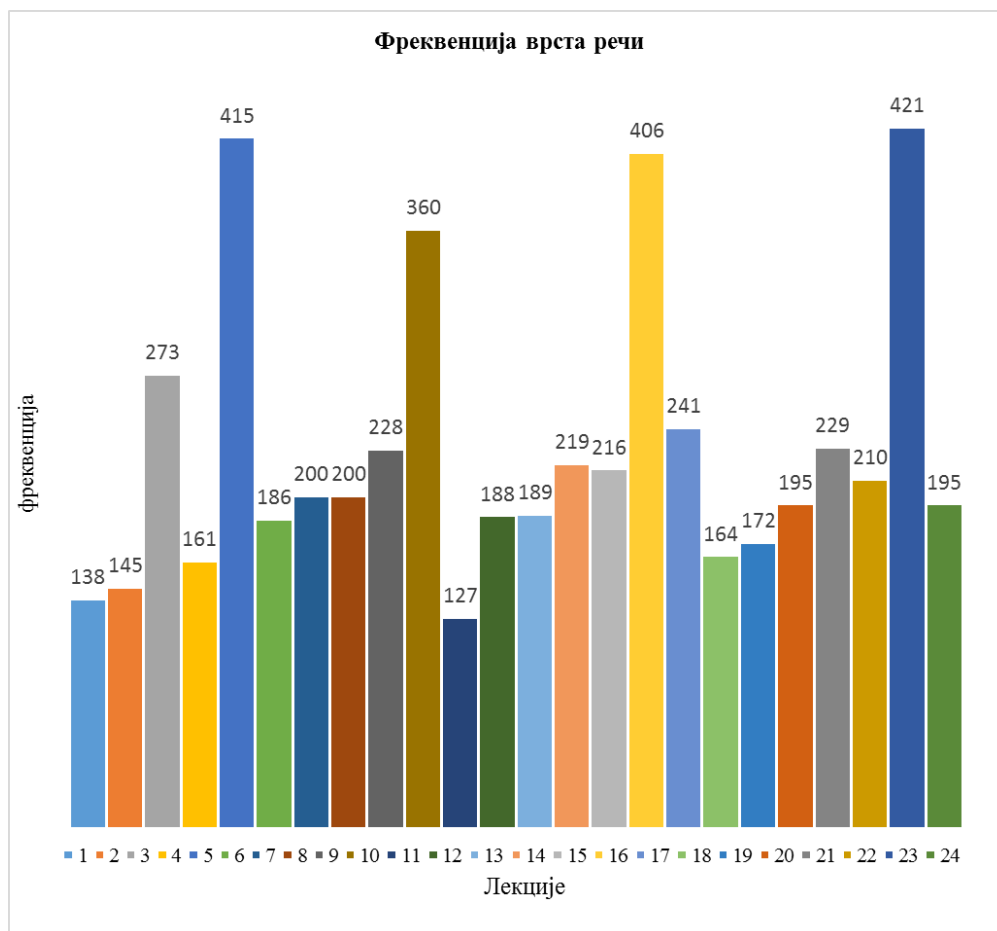


2.3.2 СТАТИСТИЧКИ ОПИС УЏБЕНИКА 2

Анализа Уџбеника 2 у својој првој табели 2.1 даје број речи по лекцијама. У овом уџбенику дужина текстова је крајње несразмерна (4 : 1). Тако су, на пример, пета и шеснаеста лекција несразмерно веће од претходних или потоњих.

Табела 2.1

Лекција	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	138	2.5	2.5	2.5
2	145	2.6	2.6	5.2
3	273	5.0	5.0	10.1
4	161	2.9	2.9	13.1
5	415	7.6	7.6	20.7
6	186	3.4	3.4	24.1
7	200	3.7	3.7	27.7
8	200	3.7	3.7	31.4
9	228	4.2	4.2	35.5
10	360	6.6	6.6	42.1
11	127	2.3	2.3	44.4
12	188	3.4	3.4	47.8
13	189	3.5	3.5	51.3
14	219	4.0	4.0	55.3
15	216	3.9	3.9	59.2
16	406	7.4	7.4	66.6
17	241	4.4	4.4	71.0
18	164	3.0	3.0	74.0
19	172	3.1	3.1	77.2
20	195	3.6	3.6	80.7
21	229	4.2	4.2	84.9
22	210	3.8	3.8	88.8
23	421	7.7	7.7	96.4
24	195	3.6	3.6	100.0
Укупно	5478	100.0	100.0	

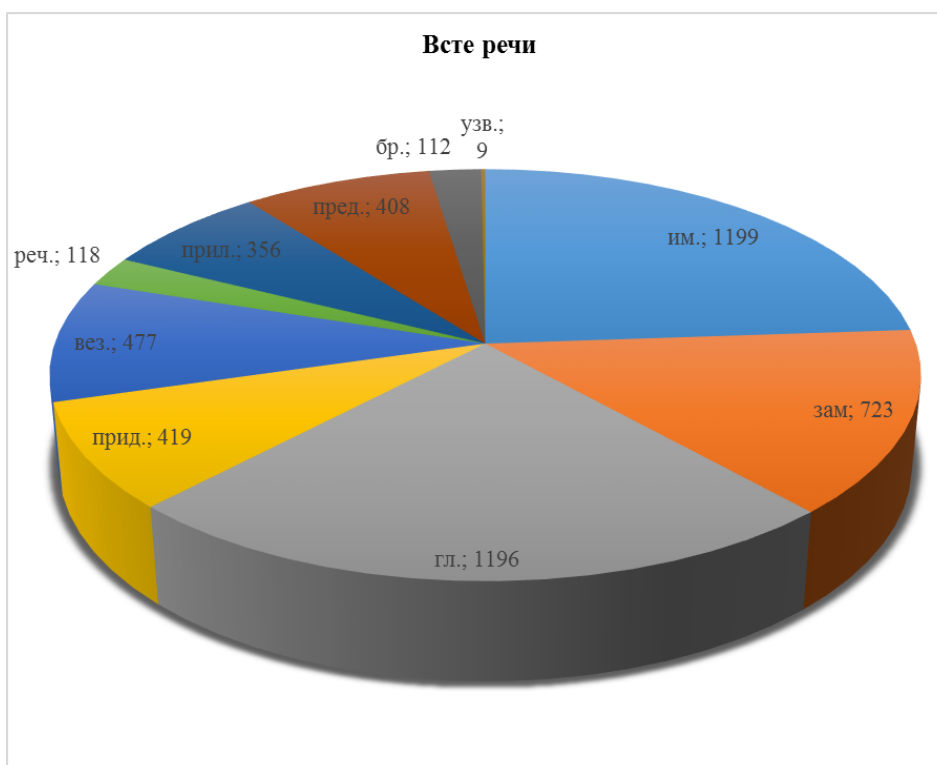


Друга табела 2.2 доноси заступљеност врста речи у целокупном тексту уџбеника. Број глагола и број именица је скоро идентичан, и наравно највећи, а затим следе именице, везници, придеви и предлози.

Табела 2.2

		Врсте речи			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	им.	1199	21.9	23.9	23.9
	зам	723	13.2	14.4	38.3
	гл.	1196	21.8	23.8	62.1
	прид.	419	7.6	8.3	70.5
	вез.	477	8.7	9.5	80.0
	реч.	118	2.2	2.4	82.3

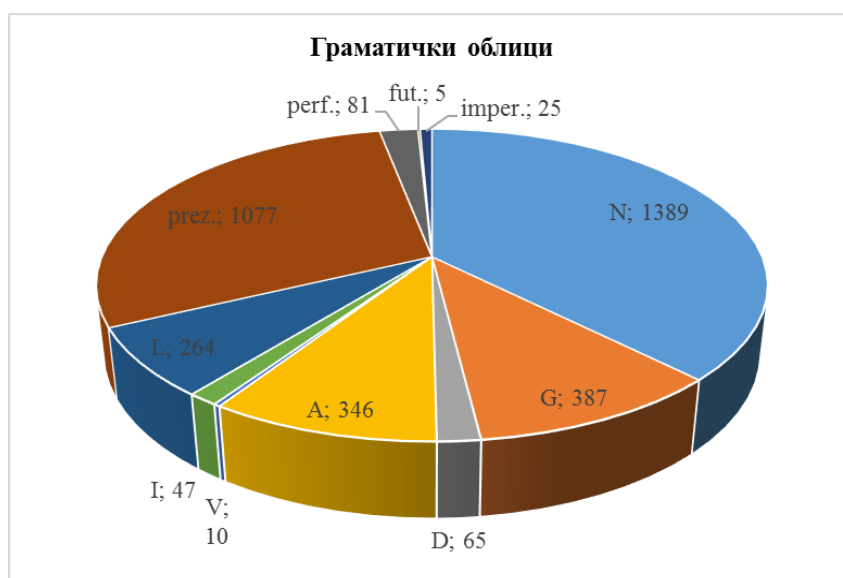
	прил.	356	6.5	7.1	89.4
	пред.	408	7.4	8.1	97.6
	бр.	112	2.0	2.2	99.8
	узв.	9	.2	.2	100.0
	укупно	5018	91.6	100.0	
Missing	System	460	8.4		
укупно		5478	100.0		



Трећа табела, 2.3, доноси заступљеност падежних и глаголских облика. Сходно претходној анализи и опису лекција, номинатив је најзаступљенији падеж, а презент најзаступљенији глаголски облик. Како се страна властита имена у дијалошким текстовима не стављају у вокатив, он је изузетно малобројан, иако број дијалошких текстова није тако мали. Свеукупан број речи је незнатно мањи од броја речи из претходног уџбеника.

Табела 2.3

Граматички облици					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	1389	25.4	37.6	37.6
	G	387	7.1	10.5	48.1
	D	65	1.2	1.8	49.8
	A	346	6.3	9.4	59.2
	V	10	.2	.3	59.4
	I	47	.9	1.3	60.7
	L	264	4.8	7.1	67.9
	prez.	1077	19.7	29.1	97.0
	perf.	81	1.5	2.2	99.2
	fut.	5	.1	.1	99.3
	imper.	25	.5	.7	100.0
	укупно	3696	67.5	100.0	
Missing	System	1782	32.5		
укупно		5478	100.0		

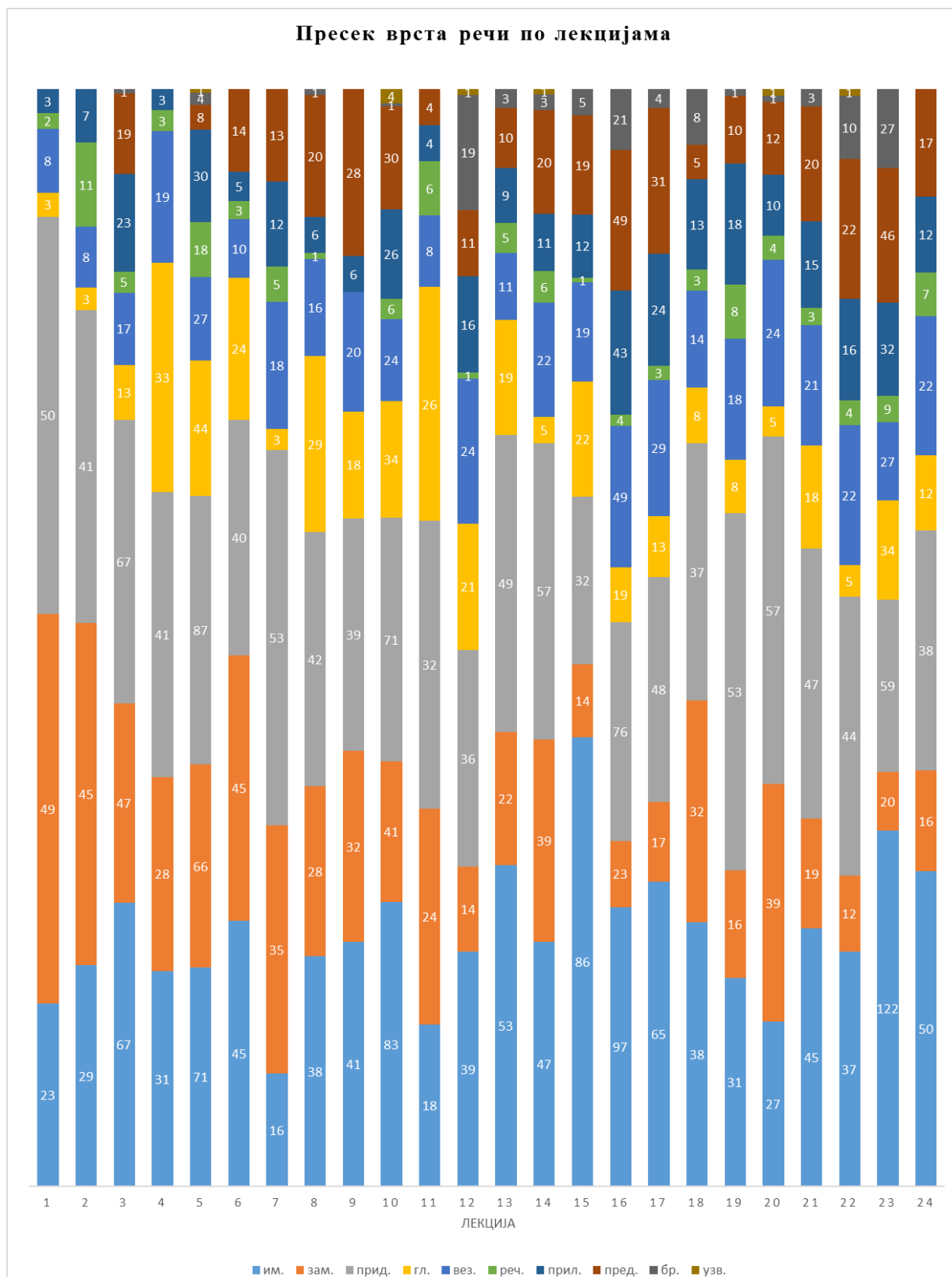


Табела 2.4 доноси преглед врста речи по лекцијама. Број именица је у распону 1 : 6, као и заменица, док су придеви равномерније заступљени. Глаголи су сасвим неравномерно заступљени по лекцијама (1 : 10). Однос именица и

заменица по лекцијама варира од 1 : 2 до 3 : 1, док је однос именица и придева често потпуно равноправан, а не излази из оквира размере 1 : 2.

Табела 2.4

		Врсте речи по лекцијама										Укупно
		им.	зам.	прид.	гл.	вез.	реч.	прил.	пред.	бр.	узв.	
Лекција	1	23	49	50	3	8	2	3				138
	2	29	45	41	3	8	11	7				144
	3	67	47	67	13	17	5	23	19	1		259
	4	31	28	41	33	19	3	3				158
	5	71	66	87	44	27	18	30	8	4	1	356
	6	45	45	40	24	10	3	5	14			186
	7	16	35	53	3	18	5	12	13			155
	8	38	28	42	29	16	1	6	20	1		181
	9	41	32	39	18	20		6	28			184
	10	83	41	71	34	24	6	26	30	1	4	320
	11	18	24	32	26	8	6	4	4			122
	12	39	14	36	21	24	1	16	11	19	1	182
	13	53	22	49	19	11	5	9	10	3		182
	14	47	39	57	5	22	6	11	20	3	1	211
	15	86	14	32	22	19	1	12	19	5		210
	16	97	23	76	19	49	4	43	49	21		381
	17	65	17	48	13	29	3	24	31	4		234
	18	38	32	37	8	14	3	13	5	8		158
	19	31	16	53	8	18	8	18	10	1		163
	20	27	39	57	5	24	4	10	12	1	1	180
	21	45	19	47	18	21	3	15	20	3		191
	22	37	12	44	5	22	4	16	22	10	1	173
	23	122	20	59	34	27	9	32	46	27		376
	24	50	16	38	12	22	7	12	17			174
Укупно		1199	723	1196	419	477	118	356	408	112	9	5478



Следећа табела, 2.5, даје преглед заступљености граматичких облика по лекцијама. Овде се евидентно огледају принципи састављања уџбеника. То је, пре

свега, поступност у изношењу граматичких јединица, али и прекомерно задржавање студента у оквиру неке јединице.

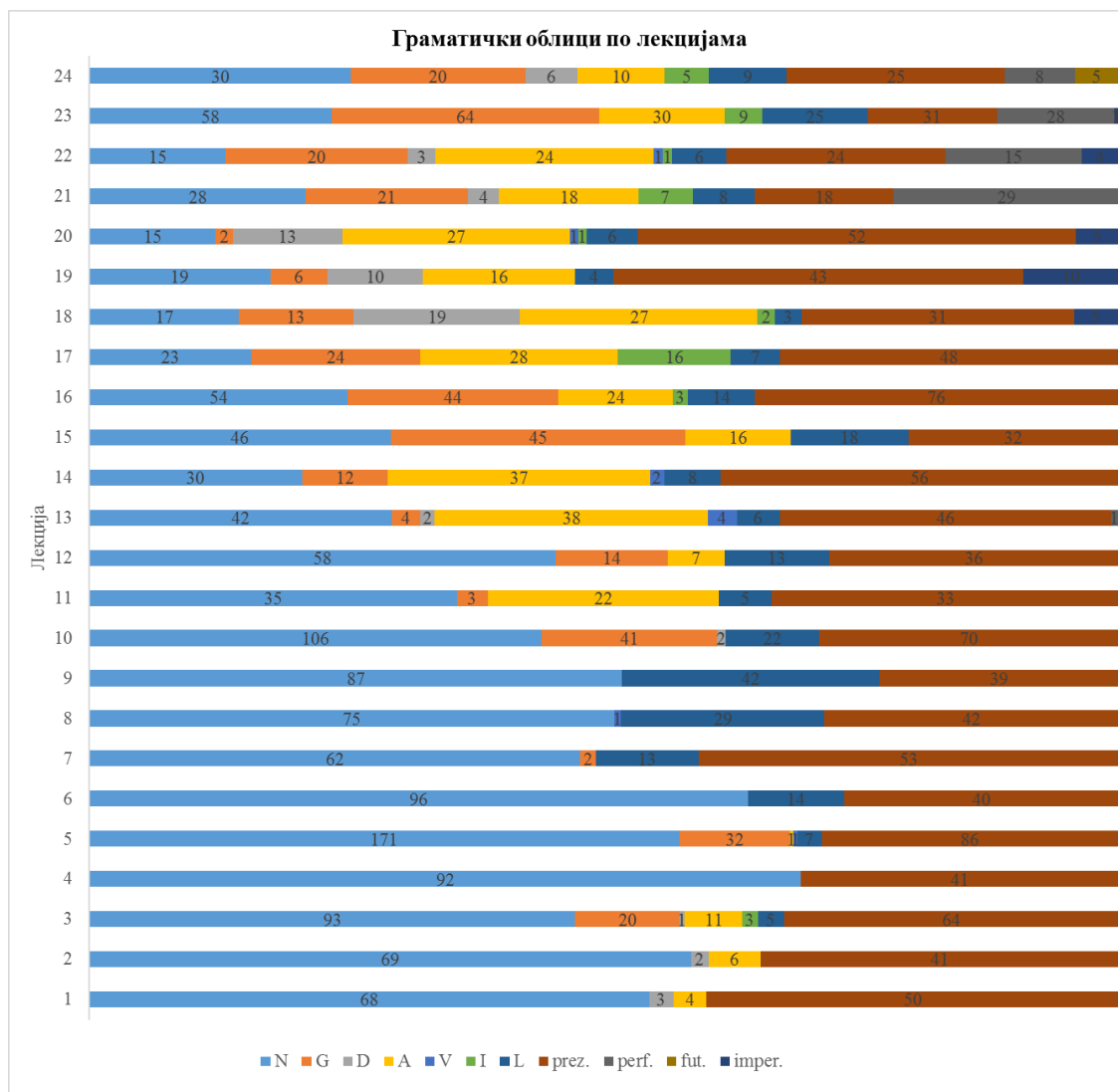
Редослед увођења падежа је класичан: пре свега, то је генитив (друга, пета, десета лекција) и акузатив (друга и једанаеста лекција), а затим детаљна обрада локатива од пете до десете лекције. Датив се уводи последњи – тек у осамнаестој лекцији, а у претходној је и први пут донет и инструментал. Спорадично јављање ових облика у претходним лекцијама се не објашњава и не увежбава. За ова два падежа карактеристично је да се, осим у ове две лекције (седамнаестој и осамнаестој), појављују надаље сасвим спорадично, а датив се појављује још само у потоње три лекције. Првих десет лекција, заправо, осим генитива и локатива, не уводе системски ниједан други падеж, што представља претерано споро упознавање страних студената са системом наших парадигми.

Код глагола ова доследна поступност, која заправо представља изостанак упознавања страног студента са неком примерено говорном ситуацијом, још је интензивнија. До дванаесте лекције појављује се само глагол *јесам*, императив се уводи у осамнаестој лекцији, перфекат у двадесет и првој, а футур у последњој, двадесет четвртој лекцији. Остали глаголски облици се уопште и не појављују.

Тако се у овом уџбенику сасвим јасно огледају механицистички приступ дидактици и потпуно поједностављен граматичко-преводни метод. Студент је приморан да савлада све у вези с парадигмом именских речи, а да ништа о глаголском систему није ни чуо. Ако за императив и перфекат можда постоје могућности да их усвоји, за футур тешко да ће успети у последњој лекцији. Његове граматичке компетенције ће тако бити ограничене, у неким доменима продубљене, а у другим сасвим недовољне, док о комуникативној компетенцији овде не може бити речи.

Табела 2.5

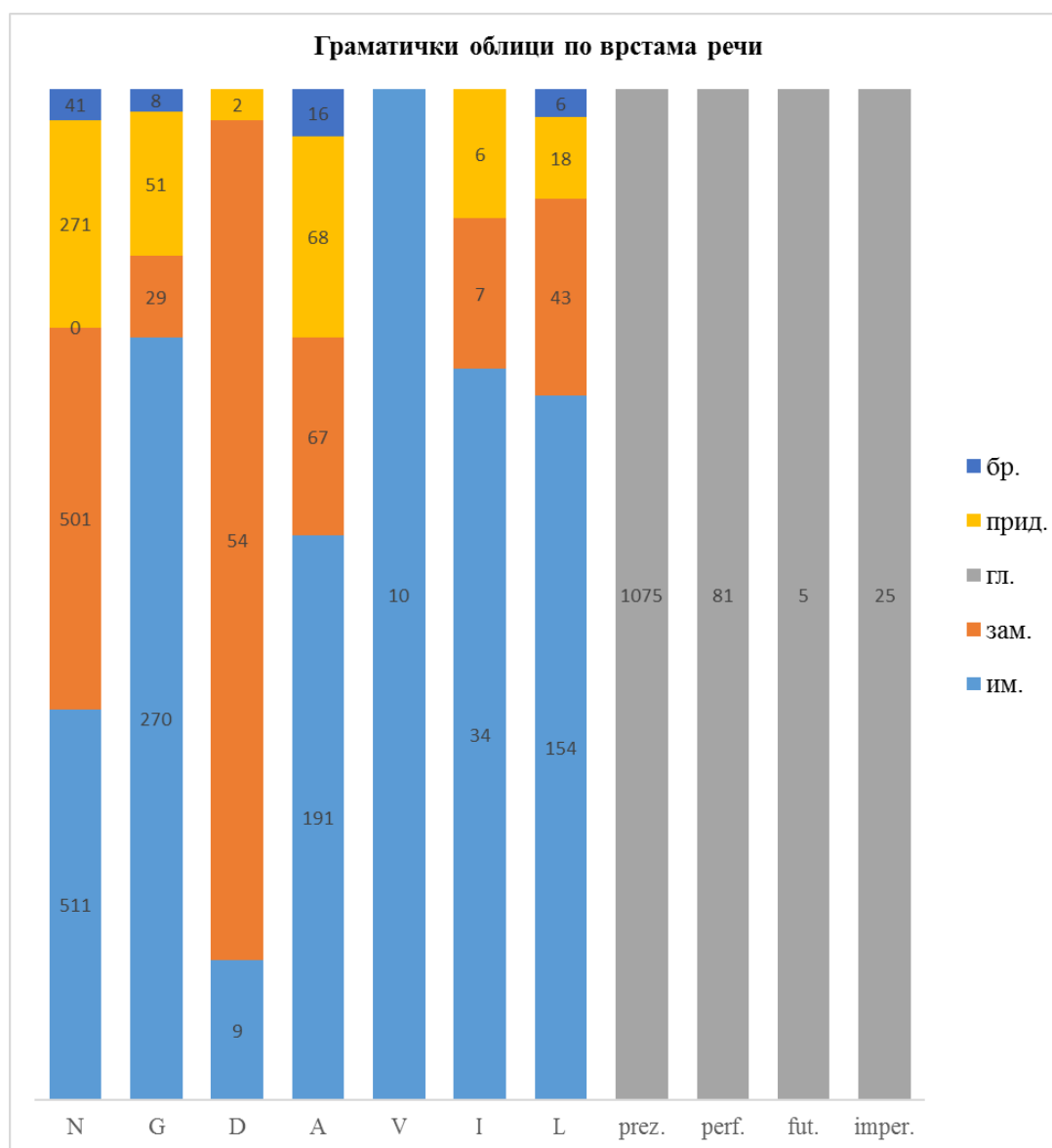
		Граматички облици по лекцијама											Ук.
		N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	fut.	imper.	
Лекција	1	68		3	4				50				125
	2	69		2	6				41				118
	3	93	20	1	11		3	5	64				197
	4	92							41				133
	5	171	32		1	1		7	86				298
	6	96						14	40				150
	7	62	2					13	53				130
	8	75				1		29	42				147
	9	87						42	39				168
	10	106	41	2				22	70				241
	11	35	3		22			5	33				98
	12	58	14		7			13	36				128
	13	42	4	2	38	4		6	46	1			143
	14	30	12		37	2		8	56				145
	15	46	45		16			18	32				157
	16	54	44		24		3	14	76				215
	17	23	24		28		16	7	48				146
	18	17	13	19	27		2	3	31			5	117
	19	19	6	10	16			4	43			10	108
	20	15	2	13	27	1	1	6	52			5	122
	21	28	21	4	18		7	8	18	29			133
	22	15	20	3	24	1	1	6	24	15		4	113
	23	58	64		30		9	25	31	28		1	246
	24	30	20	6	10		5	9	25	8	5		118
Укупно		1389	387	65	346	10	47	264	1077	81	5	25	3696



Последња табела, 2.6, која даје преглед заступљености граматичких облика по врстама речи, пружа неке додатне увиде у специфичности овог уџбеника. Датив је, тако, много заступљенији код заменица него код именица (6 : 1), а генитив је далеко више заступљен код именица (9 : 1). Тако је чињеница да су заменице високофреквентне речи нашег језика развучена од правилне заступљености до пренаглашавања или занемаривања. Број придева у косим падежима је вишеструко мањи од именица, па је самим тим, број именичких синтагми врло мали. Фреквенција глаголских облика још једном потврђује наш закључак. Однос презенте, перфекта и футура је 215 : 16 : 1, што ни из далека не одговара употреби ових времена у савременом српском језику.

Табела 2.6

		Граматички облици по врстама речи											
		N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	fut.	imper.	Ук.
Г	им.	511	270	9	191	10	34	154					1179
	зам.	501	29	54	67		7	43					701
	гл.								1075	81	5	25	1188
	прид.	271	51	2	68		6	18					416
	бр.	41	8		16			6					71
Укупно		1330	358	65	342	10	47	222	1077	81	5	25	3562

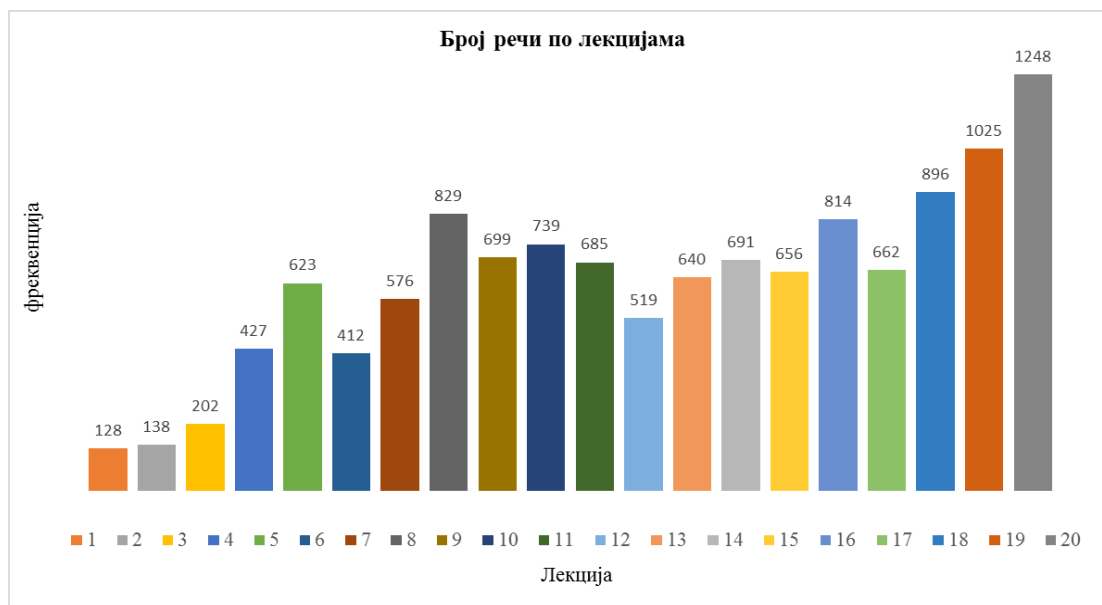


2.3.3 СТАТИСТИЧКИ ОПИС УЏБЕНИКА 3

Табелом 3.1 започиње анализа садржаја Уџбеника 3, који има само двадесет лекција. У њој је дат преглед броја речи по лекцијама, који варира у распону 1 : 10, али се примећује релативно монотон раст од почетка према крају курса. Број речи у лекцијама овог уџбеника је већи од збира броја речи претходна два.

Табела 3.1

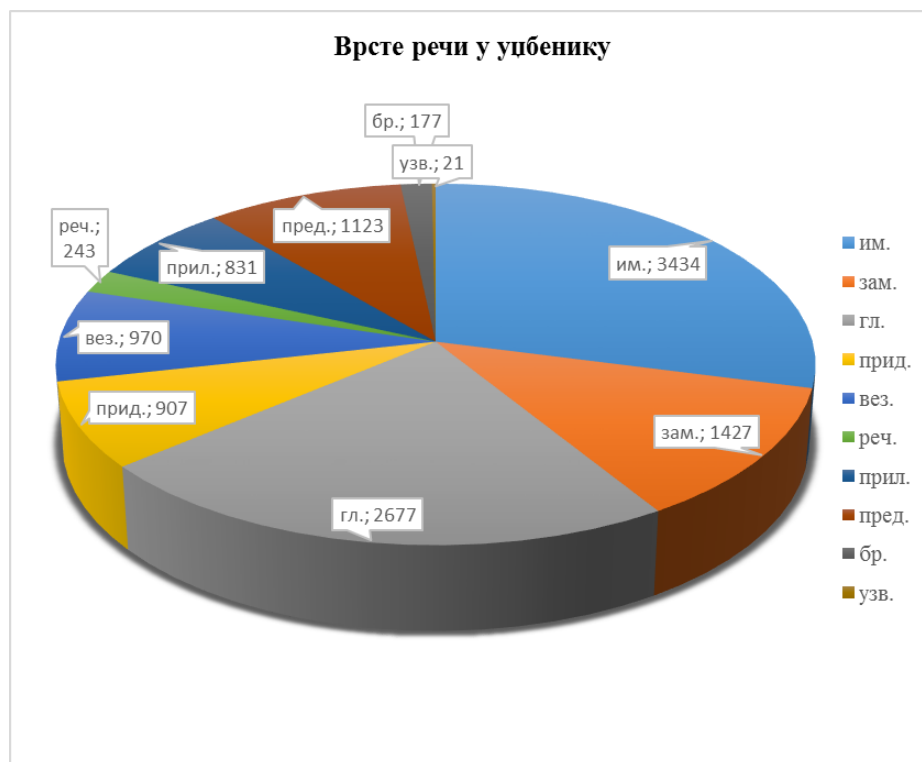
Број речи по лекцијама					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Лекција	1	128	1.0	1.0	1.0
	2	138	1.1	1.1	2.1
	3	202	1.6	1.6	3.7
	4	427	3.4	3.4	7.1
	5	623	4.9	4.9	12.0
	6	412	3.3	3.3	15.3
	7	576	4.6	4.6	19.9
	8	829	6.6	6.6	26.4
	9	699	5.5	5.5	32.0
	10	739	5.9	5.9	37.9
	11	685	5.4	5.4	43.3
	12	519	4.1	4.1	47.4
	13	640	5.1	5.1	52.5
	14	691	5.5	5.5	58.0
	15	656	5.2	5.2	63.2
	16	814	6.5	6.5	69.6
	17	662	5.3	5.3	74.9
	18	896	7.1	7.1	82.0
	19	1025	8.1	8.1	90.1
	20	1248	9.9	9.9	100.0
	Укупно	12609	100.0	100.0	



Друга табела, 3.2, даје заступљеност речи по врстама кроз цео уџбеник. Сразмерно исти број глагола и именица (2677 : 3434), али и велики број заменица и придева (1427 : 907) дају добре основе за увођење студента у систем врста речи, као и у граматички систем српског језика.

Табела 3.2

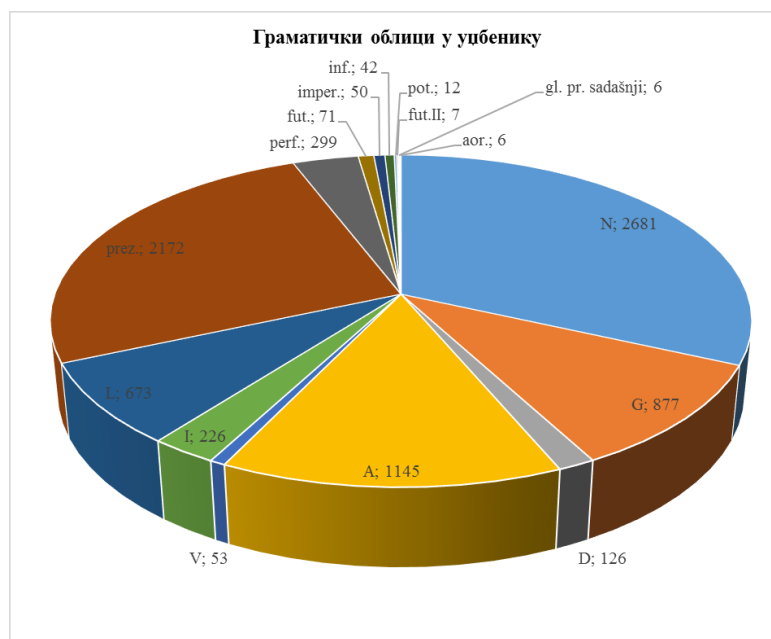
Врсте речи у уџбенику					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	им.	3434	27.2	29.1	29.1
	зам.	1427	11.3	12.1	41.2
	гл.	2677	21.2	22.7	63.8
	прид.	907	7.2	7.7	71.5
	вез.	970	7.7	8.2	79.7
	реч.	243	1.9	2.1	81.8
	прил.	831	6.6	7.0	88.8
	пред.	1123	8.9	9.5	98.3
	бр.	177	1.4	1.5	99.8
	узв.	21	.2	.2	100.0
	Укупно	11810	93.7	100.0	
Missing	System	799	6.3		
Укупно		12609	100.0		



Следећа табела 3.3 нам даје заступљеност граматичких облика, падежа и глаголских облика, кроз цео курс. Врло видљива бројност акузатива и генитива дају нам за право да закључимо о неопходности увођења студента у падежни систем преко ова два падежа и са становишта морфологије (контрастирање у мушком роду, живо/неживо) и са становишта синтаксе значења правог и неправог објекта за акузатив и значења тицања (посесивно/партитивно) за генитив. Како се и у овом уџбенику инсистира на контрастирању у оквиру микросистема акузатив–локатив, локатив је овде трећи по заступљености. Као и у другим уџбеницима, датив је најмање заступљен зависни падеж. Систем глаголских времена и начина је једино у овом уџбенику потпун за неопходни граматички минимум, јер се појављују: потенцијал, футур II, глаголски прилог садашњи и аорист. Иако минимално заступљен, футур II је неопходан да се страни студент упуту у систем наших зависних, условних реченица; сем тога, ниједно објашњење употребе футура и његових рестрикција не може бити потпуно без учења футура II. Аорист је заступљен и у разговорном и у књижевном језику, док је глаголски прилог садашњи заступљен мање у разговорном, а више у књижевном језику.

Табела 3.3

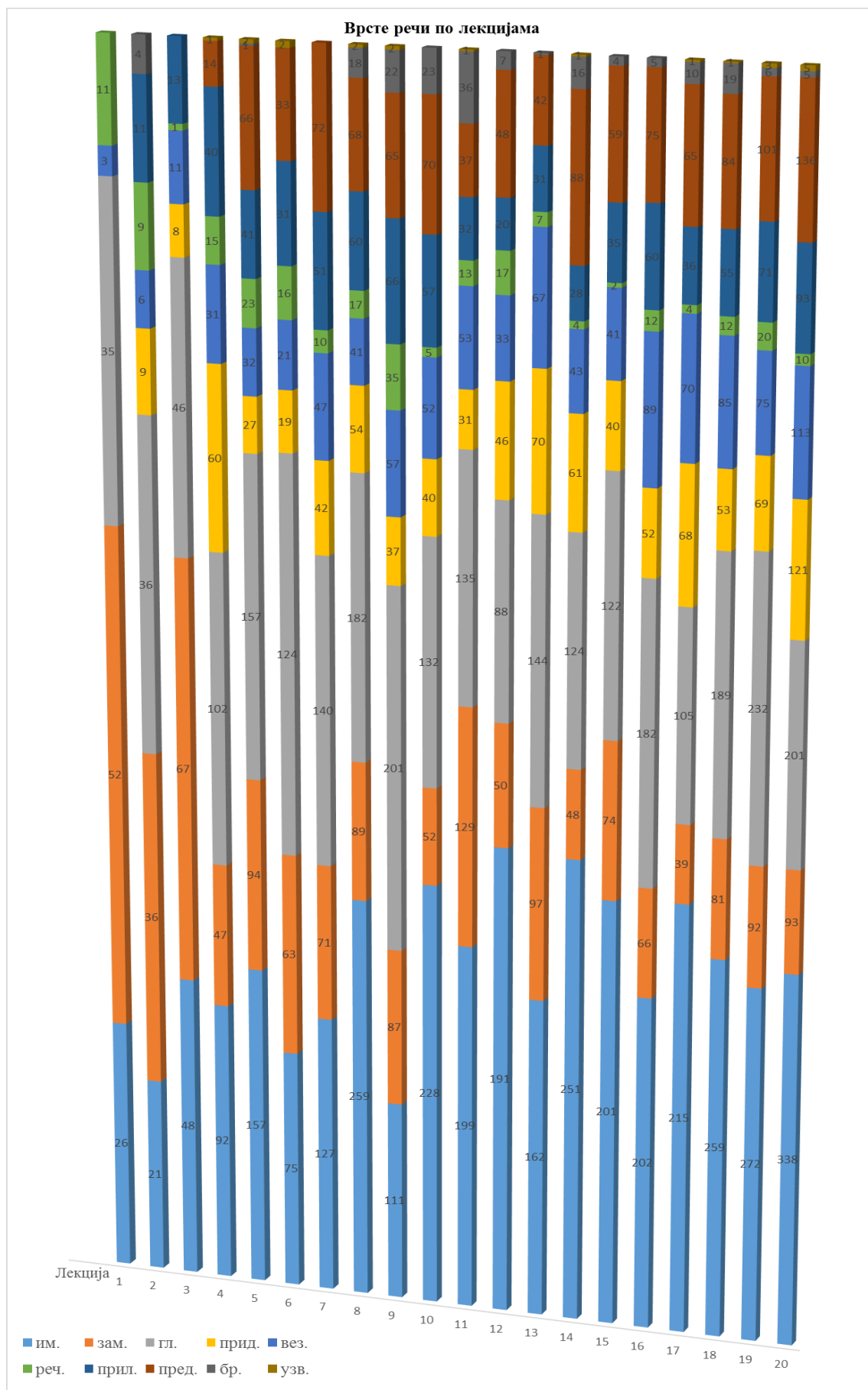
Граматички облици у уџбенику					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	2681	21.3	31.7	31.7
	G	877	7.0	10.4	42.1
	D	126	1.0	1.5	43.6
	A	1145	9.1	13.6	57.2
	V	53	.4	.6	57.8
	I	226	1.8	2.7	60.5
	L	673	5.3	8.0	68.4
	prez.	2172	17.2	25.7	94.2
	perf.	299	2.4	3.5	97.7
	fut.	71	.6	.8	98.5
	imper.	50	.4	.6	99.1
	inf.	42	.3	.5	99.6
	pot.	12	.1	.1	99.8
	fut.II	7	.1	.1	99.9
	gl. pr. sadašnji	6	.0	.1	99.9
	aor.	6	.0	.1	100.0
	укупно	8446	67.0	100.0	
Missing	System	4163	33.0		
Укупно		12609	100.0		



Унакрсни преглед у табели 3.4 приказује граматичке категорије разврстане по лекцијама. Број именица расте, али не монотono, док број глагола показује знатна колебања, и у неким лекцијама (8, 13, 16) приближава се броју именица, што значи да се у њима уводе разна граматичка поглавља везана за глаголе, и то више њих одједном. Број придева не варира много осим у последњој лекцији, што је условљено природом текста.

Табела 3.4

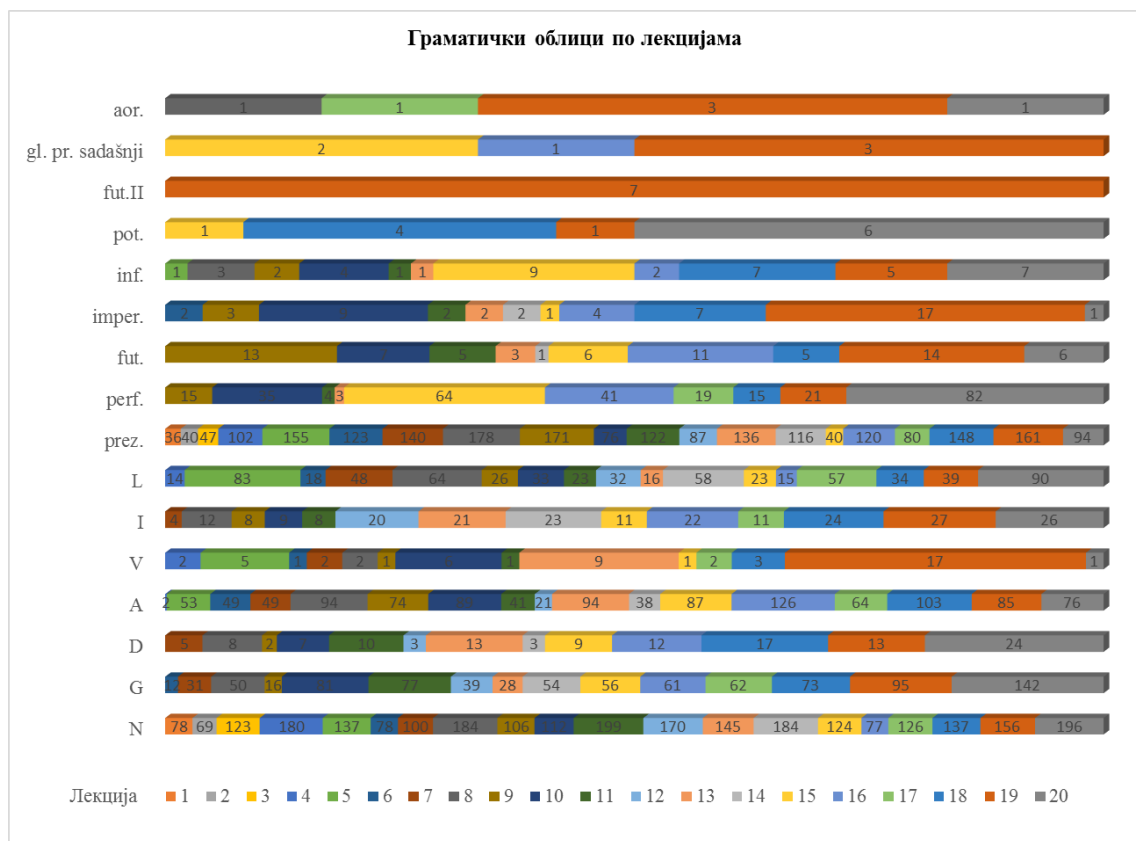
		Врсте речи по лекцијама										Ук.
		им.	зам.	гл.	прид.	вез.	реч.	прил.	пред.	бр.	узн.	
Лекција	1	26	52	35		3	11					127
	2	21	36	36	9	6	9	11		4		132
	3	48	67	46	8	11	1	13				194
	4	92	47	102	60	31	15	40	14		1	402
	5	157	94	157	27	32	23	41	66	1	2	600
	6	75	63	124	19	21	16	31	33		2	384
	7	127	71	140	42	47	10	51	72			560
	8	259	89	182	54	41	17	60	68	18	2	790
	9	111	87	201	37	57	35	66	65	22	2	683
	10	228	52	132	40	52	5	57	70	23		659
	11	199	129	135	31	53	13	32	37	36	1	666
	12	191	50	88	46	33	17	20	48	7		500
	13	162	97	144	70	67	7	31	42	1		621
	14	251	48	124	61	43	4	28	88	16	1	664
	15	201	74	122	40	41	2	35	59	4		578
	16	202	66	182	52	89	12	60	75	5		743
	17	215	39	105	68	70	4	36	65	10	1	613
	18	259	81	189	53	85	12	55	84	19	1	838
	19	272	92	232	69	75	20	71	101	6	3	941
	20	338	93	201	121	113	10	93	136	5	5	1115
Укупно		3434	1427	2677	907	970	243	831	1123	177	21	11810



Друга унакрсна табела, 3.5, даје преглед граматичких облика по лекцијама. Јасно се види увођење локатива као првог косог падежа, а затим и акузатива, те њихово контрастирање, да би се тек потом увео генитив, док се инструментал појављује знатно равномерније него у претходним уџбеницима. Дистрибуција датива је равномернија, али његова заступљеност је мања од инструментала. Равномерност прати и систем глаголских времена. Перфекат се уводи тек на средини курса, у деветој лекцији, као и футур, а затим изостају у дванаестој лекцији и у мањој мери и у тринаестој и четрнаестој лекцији, да би се у петнаестој поново појавио перфекат, бројнији и од презента. Последње четири лекције уводе систем условних реченица (кондиционалне клаузе), те се ту појављују футур II и потенцијал.

Табела 3.5

		Грамматички облици по лекцијама																Ук.
		N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	fut.	imper.	inf.	pot.	fut.II	gl. pr. sad.	aor.	
Лекција	1	78							36									114
	2	69							40									109
	3	123							47									170
	4	180			2	2		14	102									300
	5	137			53	5		83	155				1					434
	6	78	12		49	1		18	123			2						283
	7	100	31	5	49	2	4	48	140									379
	8	184	50	8	94	2	12	64	178				3				1	596
	9	106	16	2	74	1	8	26	171	15	13	3	2					437
	10	112	81	7	89	6	9	33	76	35	7	9	4					468
	11	199	77	10	41	1	8	23	122	4	5	2	1					493
	12	170	39	3	21		20	32	87									372
	13	145	28	13	94	9	21	16	136	3	3	2	1					471
	14	184	54	3	38		23	58	116		1	2						479
	15	124	56	9	87	1	11	23	40	64	6	1	9	1		2		434
	16	77	61	12	126		22	15	120	41	11	4	2			1		492
	17	126	62		64	2	11	57	80	19							1	422
	18	137	73	17	103	3	24	34	148	15	5	7	7	4				577
	19	156	95	13	85	17	27	39	161	21	14	17	5	1	7	3	3	664
	20	196	14 2	24	76	1	26	90	94	82	6	1	7	6			1	752
Ук.		2681	877	126	1145	53	226	673	2172	299	71	50	42	12	7	6	6	8446

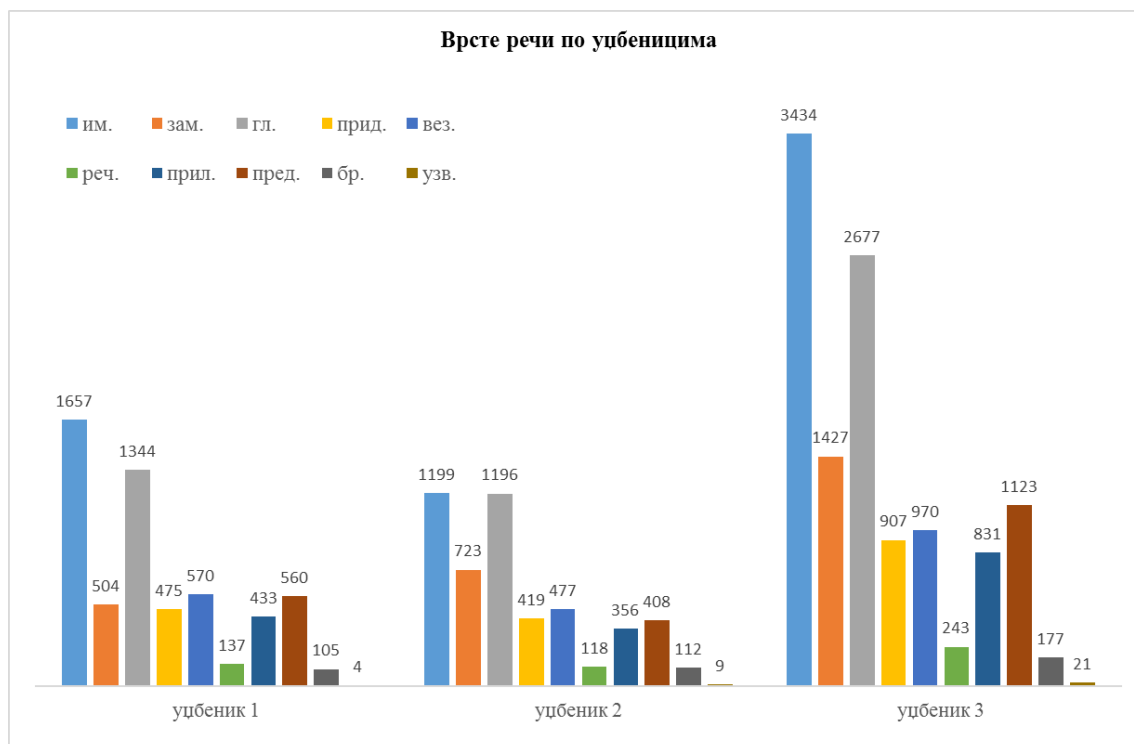


2.3.4 УНАКРСНА СТАТИСТИЧКА АНАЛИЗА СВА ТРИ УДБЕНИКА

Табела 4.1 нам даје сумаран преглед врста речи кроз сва три уџбеника, који показује извесну закономерност у односима броја врста речи у сваком појединачном уџбенику.

Табела 4.1

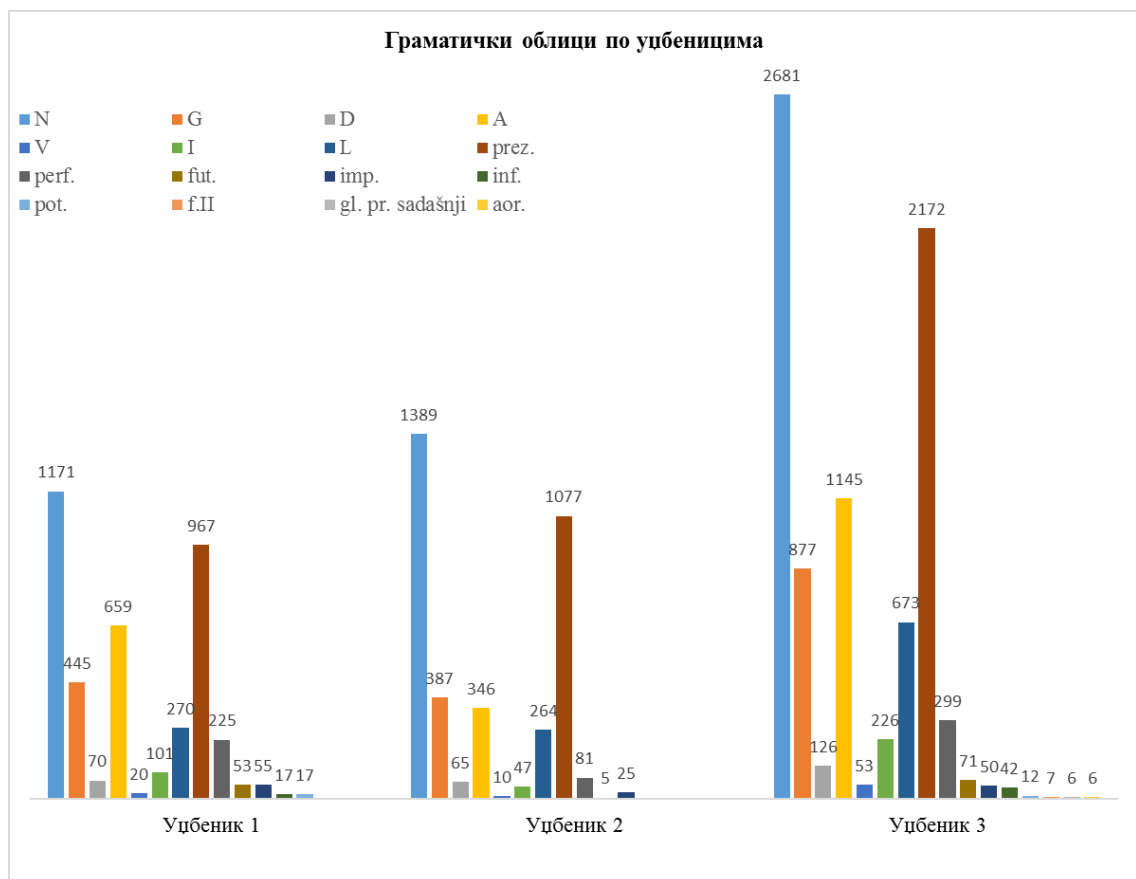
		Врсте речи у уџбеницима										Укупно
		им.	зам.	гл.	прид.	вез.	реч.	прил.	пред.	бр.	узв.	
Уџбеник	1	1657	504	1344	475	570	137	433	560	105	4	5789
	2	1199	723	1196	419	477	118	356	408	112	9	5018
	3	3434	1427	2677	907	970	243	831	1123	177	21	11810
Укупно		6290	2654	5217	1801	2017	498	1620	2091	394	34	22617



Следећа табела 4.2 даје заступљеност граматичких облика у сва три уџбеника. Док се у падежима однос заступљености може сматрати уједначеним, код глаголских облика је он крајње неравномеран. Футур и императив су сувише слабо заступљени, најмање у Уџбенику 2, а само Уџбеник 3, уз систем времена доноси и све основне начине.

Табела 4.2

		Грама­тич­ки обли­ци по уџбе­ни­ци­ма																Ук.
		N	G	D	A	V	I	L	prez.	perf.	fut.	imp.	inf.	pot.	f.II	gl. pr. sad.	aor.	
Уџ­бе­ник	1	1171	445	70	659	20	101	270	967	225	53	55	17	17				4070
	2	1389	387	65	346	10	47	264	1077	81	5	25						3696
	3	2681	877	126	1145	53	226	673	2172	299	71	50	42	12	7	6	6	8446
Ук.		5241	1709	261	2150	83	374	1207	4216	605	129	130	59	29	7	6	6	16212

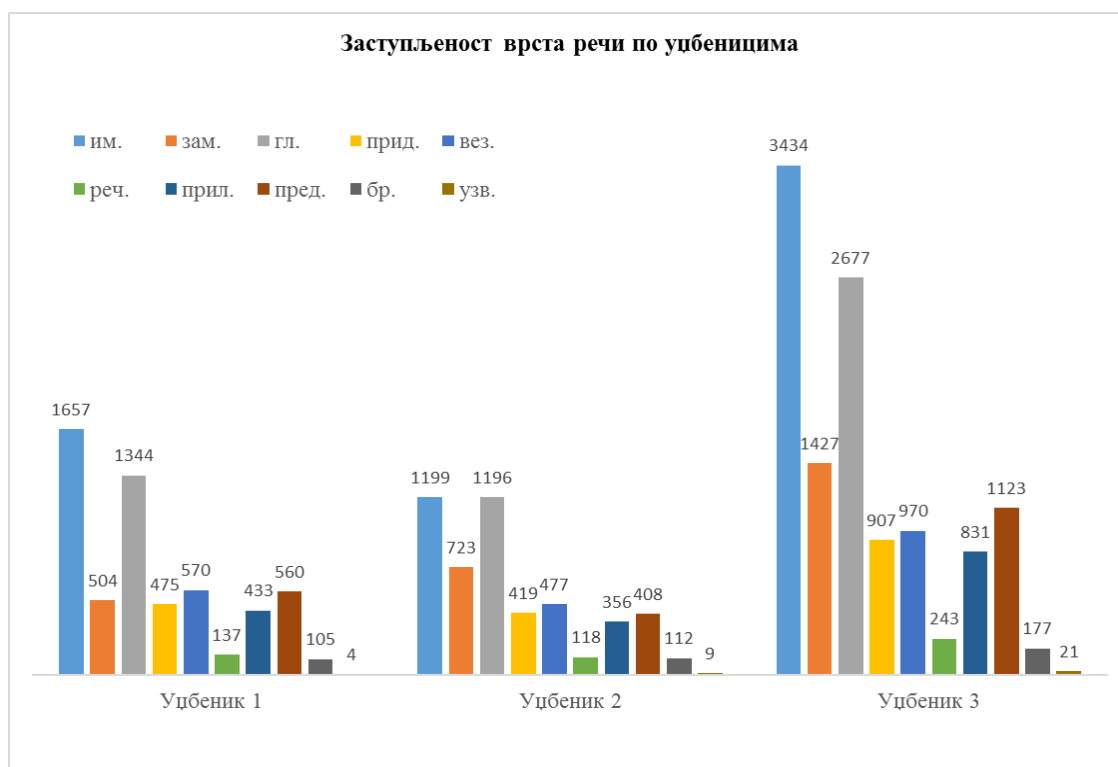


Табела 4.3 даје кроз проценте дистрибуцију свих десет врста речи српског језика кроз сва три уџбеника. У колонама су дате врсте речи, а по редовима њихова бројчана заступљеност у уџбеницима, потом релативна или процентуална заступљеност у уџбеницима, а на крају релативна заступљеност у односу на број свих речи те врсте у сва три уџбеника.

Табела 4.3

			Врсте речи										Укупно
			им.	зам.	гл.	прид.	вез.	реч.	прил.	пред.	бр.	узв.	
УЏБЕНИК	1	Број	1657	504	1344	475	570	137	433	560	105	4	5789
		% од УЏБ.	28.6%	8.7%	23.2%	8.2%	9.8%	2.4%	7.5%	9.7%	1.8%	.1%	100.0%
		% од вр. речи	26.3%	19.0%	25.8%	26.4%	28.3%	27.5%	26.7%	26.8%	26.6%	11.8%	25.6%
		% од ук.	7.3%	2.2%	5.9%	2.1%	2.5%	.6%	1.9%	2.5%	.5%	.0%	25.6%
	2	Број	1199	723	1196	419	477	118	356	408	112	9	5018

		% од УЦБ.	23.9%	14.4%	23.8%	8.3%	9.5%	2.4%	7.1%	8.1%	2.2%	.2%	100.0%
		% од вр. речи	19.1%	27.2%	22.9%	23.3%	23.6%	23.7%	22.0%	19.5%	28.4%	26.5%	22.2%
		% од ук.	5.3%	3.2%	5.3%	1.9%	2.1%	.5%	1.6%	1.8%	.5%	.0%	22.2%
	3	Број	3434	1427	2677	907	970	243	831	1123	177	21	11810
		% од УЦБ.	29.1%	12.1%	22.7%	7.7%	8.2%	2.1%	7.0%	9.5%	1.5%	.2%	100.0%
		% од вр. речи	54.6%	53.8%	51.3%	50.4%	48.1%	48.8%	51.3%	53.7%	44.9%	61.8%	52.2%
		% од ук.	15.2%	6.3%	11.8%	4.0%	4.3%	1.1%	3.7%	5.0%	.8%	.1%	52.2%
	Укупно	Број	6290	2654	5217	1801	2017	498	1620	2091	394	34	22617
		% од УЦБ.	27.8%	11.7%	23.1%	8.0%	8.9%	2.2%	7.2%	9.2%	1.7%	.2%	100.0%
		% од вр. речи	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% од ук.	27.8%	11.7%	23.1%	8.0%	8.9%	2.2%	7.2%	9.2%	1.7%	.2%	100.0%

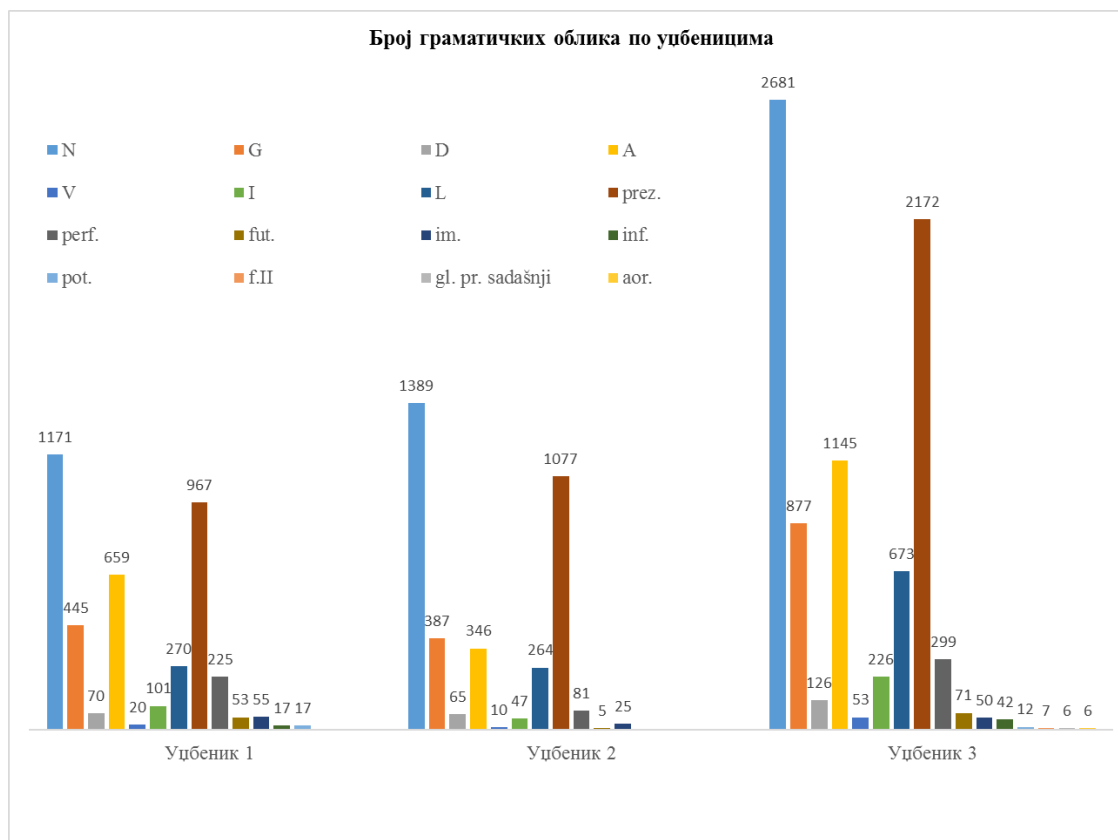


Четврта прегледна табела, 4.4, даје све граматичке облике и њихову дистрибуцију по уџбеницима. Колоне представљају падежне облике, глаголска

времена и начине, а редови бројну, процентуалну заступљеност у датом уџбенику, проценат одређеног облика у односу на целокупну заступљеност у свим уџбеницима и проценат од свих облика у свим уџбеницима. Сада се и у апсолутном и у релативном износу види употреба основних морфолошких облика у уџбеницима.

Табела 4.4			Граматички облици у уџбеницима															Ук.	
			N	G	D	A	V	I	L	pres.	perf.	fut.	im.	inf.	pot.	f.II	gl. pr. sad.	aor.	
УЏБЕНИК	1	Број	1171	445	70	659	20	101	270	967	225	53	55	17	17				4070
		% од УЏБ .	28.8%	10.9%	1.7%	16.2%	.5%	2.5%	6.6%	23.8%	5.5%	1.3%	1.4%	.4%	.4%				100.0 %
		% од гр. обл.	22.3%	26.0%	26.8%	30.7%	24.1%	27.0%	22.4%	22.9%	37.2%	41.1%	42.3%	28.8%	58.6%				25.1%
		% од ук.	7.2%	2.7%	.4%	4.1%	.1%	.6%	1.7%	6.0%	1.4%	.3%	.3%	.1%	.1%				25.1%
	2	Број	1389	387	65	346	10	47	264	1077	81	5	25						3696
		% од УЏБ .	37.6%	10.5%	1.8%	9.4%	.3%	1.3%	7.1%	29.1%	2.2%	.1%	.7%						100.0 %
		% од гр. обл.	26.5%	22.6%	24.9%	16.1%	12.0%	12.6%	21.9%	25.5%	13.4%	3.9%	19.2%						22.8%
		% од ук.	8.6%	2.4%	.4%	2.1%	.1%	.3%	1.6%	6.6%	.5%	.0%	.2%						22.8%
	3	Број	2681	877	126	1145	53	226	673	2172	299	71	50	42	12	7	6	6	8446

		% од УЦБ .	31.7%	10.4%	1.5%	13.6%	.6%	2.7%	8.0%	25.7%	3.5%	.8%	.6%	.5%	.1%	.1%	.1%	.1%	100.0 %
		% од гр. обл.	51.2%	51.3%	48.3%	53.3%	63.9%	60.4%	55.8%	51.5%	49.4%	55.0%	38.5%	71.2%	41.4%	100.0 %	100.0 %	100.0 %	52.1%
		% од ук.	16.5%	5.4%	.8%	7.1%	.3%	1.4%	4.2%	13.4%	1.8%	.4%	.3%	.3%	.1%	.0%	.0%	.0%	52.1%
Ук.	Број		5241	1709	261	2150	83	374	1207	4216	605	129	130	59	29	7	6	6	16212
	% од УЦБ .		32.3%	10.5%	1.6%	13.3%	.5%	2.3%	7.4%	26.0%	3.7%	.8%	.8%	.4%	.2%	.0%	.0%	.0%	100.0 %
	% од гр. обл.		100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
	% од ук.		32.3%	10.5%	1.6%	13.3%	.5%	2.3%	7.4%	26.0%	3.7%	.8%	.8%	.4%	.2%	.0%	.0%	.0%	100.0 %

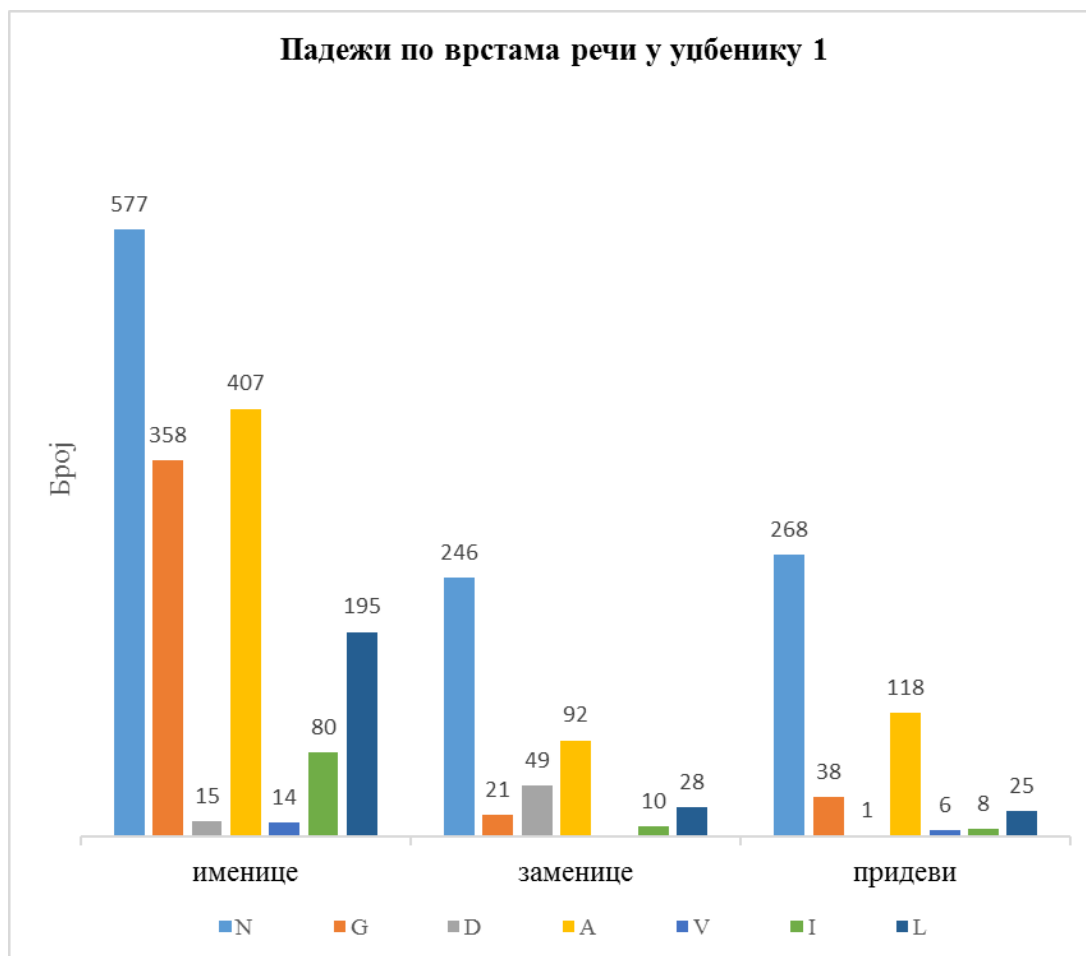


Табела 4.5 даје упоредну дистрибуцију падежних облика код именица, заменица и придева. Кад су коси падежи у питању, код именица и придева је најмање заступљен датив, а код заменица то је, међутим, најфреквентнији падеж у односу на укупан број заменица. Ова табела је за први, Уџбеник 1, док табела 4.6 даје исте ове прегледе за други, односно Уџбеник 2, а табела 4.7 за Уџбеник 3. Табела 4.8 даје кроз сва три уџбеника преглед фреквенције глаголских облика.

Табела 4.5

			Падежи по врстама речи у Уџбенику 1							
			N	G	D	A	V	I	L	ук.
врста речи	им.	Број	577	358	15	407	14	80	195	1647
		% од врста речи	35.0%	21.7%	.9%	24.7%	.9%	4.9%	11.8%	100.0%
		% од	52.9%	85.9%	23.1%	66.0%	70.0%	81.6%	78.6%	64.4%

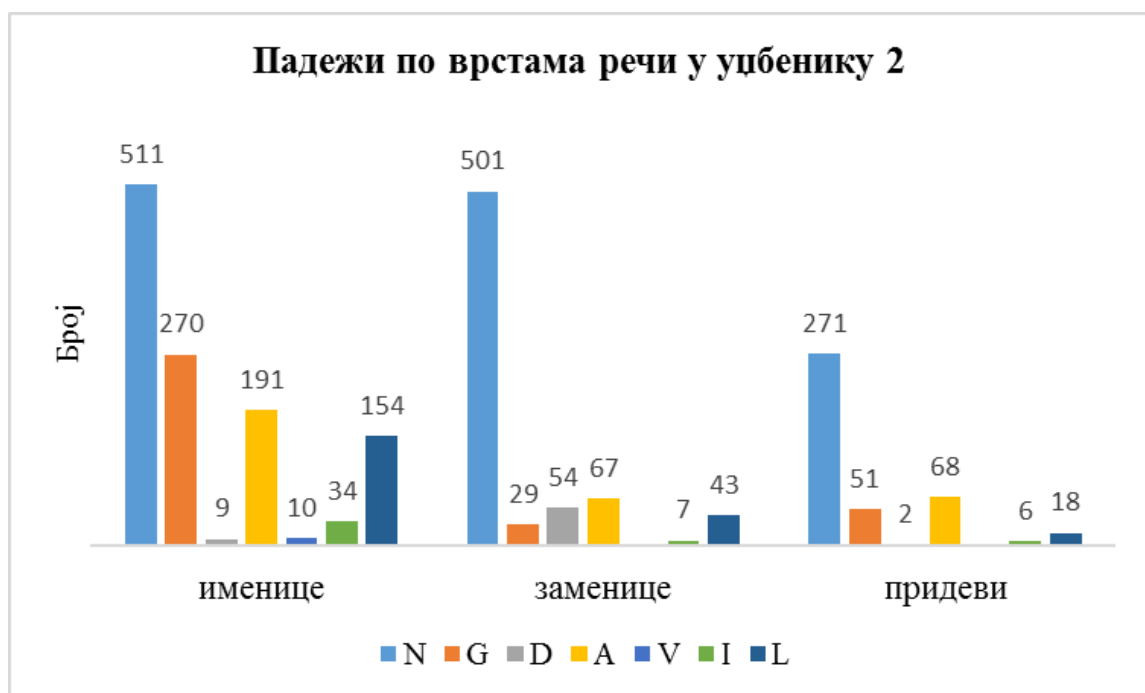
		гр. облика								
		% од укупно	22.5%	14.0%	.6%	15.9%	.5%	3.1%	7.6%	64.4%
	зам.	Број	246	21	49	92		10	28	446
		% од врста речи	55.2%	4.7%	11.0%	20.6%		2.2%	6.3%	100.0%
		% од гр. облика	22.5%	5.0%	75.4%	14.9%		10.2%	11.3%	17.4%
		% од укупно	9.6%	.8%	1.9%	3.6%		.4%	1.1%	17.4%
	прид.	Број	268	38	1	118	6	8	25	466
		% од врста речи	57.5%	8.2%	.2%	25.3%	1.3%	1.7%	5.4%	100.0%
		% од гр. облика	24.6%	9.1%	1.5%	19.1%	30.0%	8.2%	10.1%	18.2%
		% од укупно	10.5%	1.5%	.0%	4.6%	.2%	.3%	1.0%	18.2%
	Укупно	Број	1091	417	65	617	20	98	248	2559
		% од врста речи	42.6%	16.3%	2.5%	24.1%	.8%	3.8%	9.7%	100.0%
		% од гр. облика	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% од укупно	42.6%	16.3%	2.5%	24.1%	.8%	3.8%	9.7%	100.0%



Табела 4.6

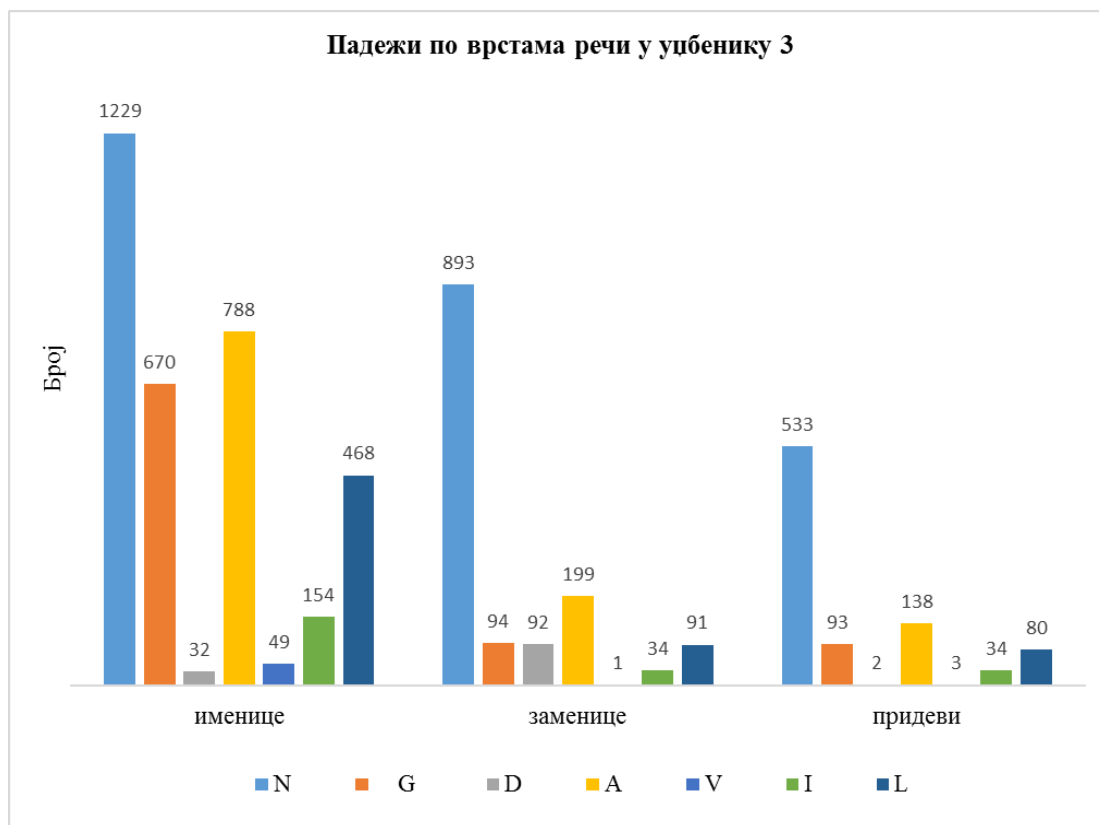
			Падежи по врстама речи у Уџбенику 2							Ук.
			N	G	D	A	V	I	L	
врста речи	им.	Број	511	270	9	191	10	34	154	1179
		% од врста речи	43.3%	22.9%	.8%	16.2%	.8%	2.9%	13.1%	100.0%
		% од гр. облика	39.8%	77.1%	13.8%	58.6%	100.0%	72.3%	71.6%	51.4%
		% од укупно	22.3%	11.8%	.4%	8.3%	.4%	1.5%	6.7%	51.4%
	зам.	Број	501	29	54	67		7	43	701
		% од врста речи	71.5%	4.1%	7.7%	9.6%		1.0%	6.1%	100.0%

		% од гр. облика	39.0%	8.3%	83.1%	20.6%		14.9%	20.0%	30.5%
		% од укупно	21.8%	1.3%	2.4%	2.9%		.3%	1.9%	30.5%
	прид	Број	271	51	2	68		6	18	416
		% од врста речи	65.1%	12.3%	.5%	16.3%		1.4%	4.3%	100.0%
		% од гр. облика	21.1%	14.6%	3.1%	20.9%		12.8%	8.4%	18.1%
		% од укупно	11.8%	2.2%	.1%	3.0%		.3%	.8%	18.1%
Укупно	Број	1283	350	65	326	10	47	215	2296	
	% од врста речи	55.9%	15.2%	2.8%	14.2%	.4%	2.0%	9.4%	100.0%	
	% од гр. облика	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% од укупно	55.9%	15.2%	2.8%	14.2%	.4%	2.0%	9.4%	100.0%	



Табела 4.7

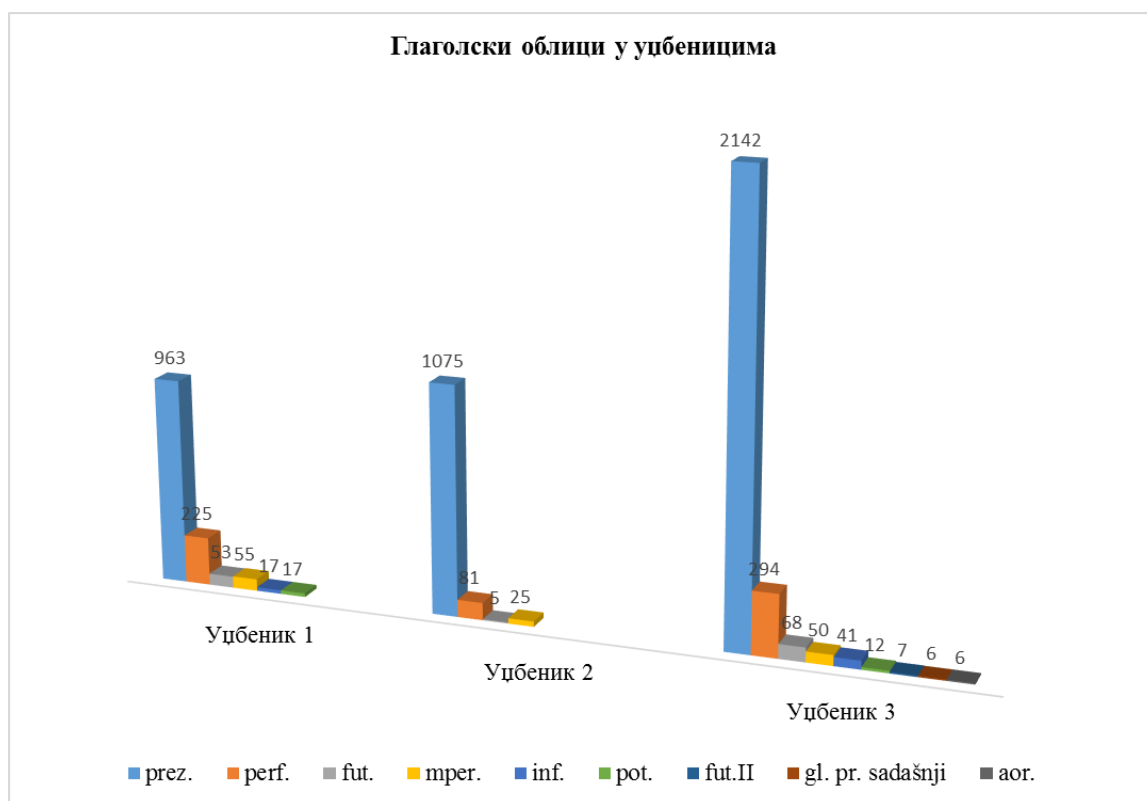
			Падежи по врстама речи у Уџбенику 3							
			N	G	D	A	V	I	L	Ук.
врста речи	им.	Број	1229	670	32	788	49	154	468	3394
		% од врста речи	36.2%	19.7%	.9%	23.2%	1.4%	4.5%	13.8%	100.0%
		% од гр. облика	46.3%	78.2%	25.4%	70.0%	92.5%	69.4%	73.2%	59.6%
		% од укупно	21.6%	11.8%	.6%	13.8%	.9%	2.7%	8.2%	59.6%
	зам.	Број	893	94	92	199	1	34	91	1406
		% од врста речи	63.5%	6.7%	6.5%	14.2%	.1%	2.4%	6.5%	100.0%
		% од гр. облика	33.6%	11.0%	73.0%	17.7%	1.9%	15.3%	14.2%	24.7%
		% од укупно	15.7%	1.7%	1.6%	3.5%	.0%	.6%	1.6%	24.7%
	прид.	Број	533	93	2	138	3	34	80	890
		% од врста речи	59.9%	10.4%	.2%	15.5%	.3%	3.8%	9.0%	100.0%
		% од гр. облика	20.1%	10.9%	1.6%	12.3%	5.7%	15.3%	12.5%	15.6%
		% од укупно	9.4%	1.6%	.0%	2.4%	.1%	.6%	1.4%	15.6%
	Укупно	Број	2655	857	126	1125	53	222	639	5690
		% од врста речи	46.7%	15.1%	2.2%	19.8%	.9%	3.9%	11.2%	100.0%
		% од гр. облика	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% од укупно	46.7%	15.1%	2.2%	19.8%	.9%	3.9%	11.2%	100.0%



Табела 4.8

			Глаголски облици у сва три уџбеника									
			prez.	perf.	fut.	mper.	inf.	pot.	fut.II	gl. pr. sad.	aor.	Ук.
УЏБЕНИК	1	Број	963	225	53	55	17	17				1332
		% од УЏБ.	72.3%	16.9%	4.0%	4.1%	1.3%	1.3%				100.0%
		% од гр. Облика	23.0%	37.5%	42.1%	42.3%	29.3%	58.6%				25.9%
		% од ук.	18.7%	4.4%	1.0%	1.1%	.3%	.3%				25.9%
	2	Број	1075	81	5	25						1188
		% од УЏБ.	90.5%	6.8%	.4%	2.1%						100.0%
		% од гр. Облика	25.7%	13.5%	4.0%	19.2%						23.1%
		% од ук.	20.9%	1.6%	.1%	.5%						23.1%
	3	Број	2142	294	68	50	41	12	7	6	6	2631
		% од УЏБ.	81.4%	11.2%	2.6%	1.9%	1.6%	.5%	.3%	.2%	.2%	100.0%
		% од гр. Облика	51.2%	49.0%	54.0%	38.5%	70.7%	41.4%	100.0%	100.0%	100.0%	51.1%
		% од укупно	41.6%	5.7%	1.3%	1.0%	.8%	.2%	.1%	.1%	.1%	51.1%

Укупно	Број	4180	600	126	130	58	29	7	6	6	5151
	% од УЦБ.	81.1%	11.6%	2.4%	2.5%	1.1%	.6%	.1%	.1%	.1%	100.0%
	% од гр. Облика	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% од ук.	81.1%	11.6%	2.4%	2.5%	1.1%	.6%	.1%	.1%	.1%	100.0%



3. ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ

3.1 Исходи учења

Један од докумената који оквирно даје систем евалуације знања страног језика⁶³ је Европски портфолио језика (ЕЛП).⁶⁴ Овај документ представља збир свих евалуационих система, а за корисника архив свих његових провера знања страног језика које је имао током школовања, дошколовавања и усавршавања током радног века⁶⁵.

ЕЛП даје шест нивоа знања једног језика као страног у три главне области језичког знања. Он омогућава да свака језичка заједница успостави у складу са овим оквирима своје критеријуме за вредновање знања тог језика као страног. Скала коју нуди ЕЛП, од најнижег ка највишем, има шест нивоа, и то су: пробој, ступање на сцену, праг, напредни ступањ, ефикасност и темељно познавање.

Један много детаљнији документ, Заједнички европски оквир за учење страних језика⁶⁶ даје много потпунију скалу оцена и вредновања знања једног језика. Када погледамо ове скале, јасно је да се у циљу промовисања учења европских језика одступа од старих начина стицања граматичких и језичких компетенција. До сада се највише говорило о прагу знања, који је, међутим, у ЕЛП-у на трећем месту и чије процене захтевају висок ниво компетенција како у разумевању, тако у говору и писању. Овом нивоу, међутим, претходе два: пробој и ступање на сцену, за која су довољне минималне или, можемо рећи, непотпуне

⁶³ Центар за српски као страни језик развија активност провере, односно евалуације знања студената и страних држављана који нису полазници курсева који се одржавају у Центру. Такође, велики је број и оних студената који су једанпут прошли проверу знања у Центру и који после више година боравка, рада и студија у нашој земљи долазе по други или трећи пут на тестирање знања из српског језика као страног. Зато смо развили самостални евалуационог систем, који није директно везан за програм и план курсева српског језика који се одржавају у Центру.

⁶⁴ Little, David and Perclová, Radka. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

⁶⁵ Систем је базиран на самооцењивању, тј. на процени корисника сопственог знања у складу са критеријумима понуђеним у документу. Са педагошке стране, ЕЛП тежи да постане средство које ће процес учења страног језика учинити прозирнијим за онога који учи, а уједно да му помогне да развије способност процене и самооцењивања, омогућавајући му тако да постепено буде све одговорнији за сопствено образовање. Ово пре свега има за циљ да се развије ученичка самосталност и да се развије осећај да стране језике могу и треба да уче током целог живота.

⁶⁶ *A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

компетенције у разумевању, говору и писању једног језика. За ниво пробоја ЗЕО даје опис општег нивоа слушања (могу да пратим говор који је врло спор и пажљиво артикулисан са дугачким паузама како бих усвојио значења). Али код разумевања комуникације између два изворна говорника, слушања као члана аудиторијума и слушања звучних медија и записа нема посебних описа. Једина спецификација дата је за слушање најава и једноставних упутстава (могу да разумем упутства саопштена полако и пажљиво и могу да следим кратке, једноставне наредбе).

Код самопроцењивања читања дати су детаљни описи за читање кореспонденције (могу да разумем кратке, једноставне поруке са разгледница), код читања ради оријентације (могу да разумем позната имена, речи и врло једноставне реченице у основним порукама у најопштијим свакодневним ситуацијама), код читања за обавештавање и расправу (могу да добијем представу о садржају једноставнијег информативног материјала и кратког, једноставног описа, посебно ако постоји сликовна подршка) и код писаних упутстава (могу да пратим кратка, једноставна писана упутства, нпр. *Иди од места А до места Б*).

Код учествовања у разговору дата су врло детаљна упутства за разумевање говора изворног говорника (могу да разумем свакодневне изразе који служе задовољавању основних потреба у конкретним случајевима и које су упућене њој или њему на јасан, лаган начин од стране саговорника, могу да разумем питања и упутства пажљиво и лагано упућена њој или њему, и да следим једноставне наредбе) и код конверзације (могу да започнем разговор и да употребим основне конвенције поздрава, и завршетка разговора, знам да упитам саговорника како је, и да испољим реакцију на новости).

За неформалну дискусију са пријатељима, као и за разговоре формалнијег типа и сусрете опис није дат, али је дат за циљне разговоре (могу да упитам саговорника за неку ствар и да пружим саговорнику тражену ствар), код разговора чији је циљ добијање добара и услуга (умем да баратам бројевима, количинама, ценама и временом), код размене информација (могу да поставим и одговорим на једноставна питања, да започнем и да одговорим на једноставне изјаве у домену виталних потреба или у домену најприснијих тема, могу да одговорим и да поставим питање о њима и о неком другом, о месту њиховог становања, људима

које знају или стварима које поседују и могу да употребим основне фразе за означавање времена) и код интервјуа (у једном интервјуу могу да одговорим на једноставно, директно питање изговорено врло споро и јасно у директном обраћању које не садржи фразеологизме и које је у вези са личним подацима).

За повезани говор дата је уопштена оцена (могу да произведем једноставне, углавном изоловане реченице о људима и местима) и неке детаљне оцене за описивање искуства (могу да опишем њу или њега, да кажем шта ради и где живи), у обраћању слушаоцима (могу да прочитам врло кратак текст, увежбану изјаву као што је представљање говорника или кратке здравице), док за постављање дебате описа нема. За писање су дате кратке оцене знања за овај ниво (могу да упитам за личне податке у писаној форми, могу да напишем кратку, једноставну разгледницу и могу да напишем личне податке, као и да попуним најпростије обрасце за пријављивање). За самостално писање оцене су дате за општу способност (могу да напишем једноставне, изоловане реченице и фразе), док је код спецификације за креативно писање дата оцена (могу да напишем једноставне реченице о себи и о другима где живе и шта раде).

Основно питање које се поставља у вези са прављењем евалуационог система⁶⁷ за ниво пробоја је које граматичке категорије, синтаксичке функције, као и који ниво познавања фонетског система може бити у српском језику унет у писане тестове и систем разговора за усмени испит. Јасно је да је неопходно познавање свих фонема, али не и детаљно познавање фонетских алтернација, јер се ни у детаљним описима нигде не говори о познавању ортографије и правописног система. Овај ниво знања подразумева не мали степен комуникативне способности са врло мало граматичких компетенција, али подразумева овладавање системом основних говорних чинова за започињање и завршавање разговора, поздрава, исказивање елементарних потреба и сл..

Код ступања на сцену познавање целокупног граматичког система неће бити неопходно да би се усвојили основни говорни чинови, као и елементарне реченице које су неопходне за добијање неких основних информација. Стога

⁶⁷ Schneider, Guenter and Lentz, Peter. *Guide for Developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

прављење евалуационог система за ова два елементарна нивоа познавања српског језика за стране говорнике представља врло сложен посао.

Према досад објављеним документима о прагу знања за многе европске језике, јасно је да овај трећи ниво представља изузетно висок критеријум за вредновање знања неког страног језика. Тај ниво захтева познавање великог дела граматике једног језика, велики лексички фонд, као и основна знања из правописа и ортоепије.⁶⁸

На основу ова два документа, Портфолија и Оквира, састављен је опис исхода знања по језичким вештинама за свих шест нивоа учења српског као страног језика. Овај опис⁶⁹ служи, пре свега, за састављање испитних материјала ради провере знања страних студената, како оних који су учили српски језик у Центру за српски као страни језик, тако и осталих страних држављана којима је потребна сертификација знања српског језика.

⁶⁸ Не треба зато одбацити могућност да се направе документа и евалуациони системи којима би се вредновало знање страних говорника и за прва два нивоа познавања страног језика, јер потребе страних говорника који уче српски језик више не иду само у правцу стицања класичних филолошких знања, као и славистичких студија, већ се знатно проширују и на многе друге области из хуманистичких наука

⁶⁹ Крајишник, Весна и Маринковић, Небојша. *Тестови за полагање српског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет, 2009.

A1 ПИСМЕНА ПРОДУКЦИЈА

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише полако и разговетно прочитан или изговорен текст, који се састоји од једноставних реченица. - Уме да уочи разлику у артикулацији гласова и да их правилно напише у облику одговарајућих словних карактера.	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто.	- Разуме ограничен лексички фонд, који је довољан за пружање основних информација о себи и окружењу, као и да постави основна питања другој особи, нпр.: Ја се зовем..., Ја сам из..., Одакле сте Ви?, Он има 18 година., Она учи српски језик два месеца. итд. - Разуме и користи основне изразе за поздрављање, нпр.: Добар дан, Довиђења итд., изражавање жаљења, нпр.: Жао ми је и задовољства: Драго ми је.	- Уме да разликује свих 30 гласова српског језика, као и да их представи у облику графема; - уочава фонолошку опозицију гласова (вољети/болети, тужан/ружан...); - уочава разлику међу фрикативима и африкатима (h/ц, з/ж, с/ш, ч/ћ);	- Уме да разликује врсте речи и основне типове промена унутар њих: 1. Именице: - род (мушки, женски, средњи) и број (једнина и множина); - падежи; - врсте (властите, заједничке); 2. Заменице: - род и број; - падежи (енклитички облици само у изразима типа <i>Дај ми!</i>, <i>Хвала Вам</i> итд.); - врсте заменица (личне, присвојне, упитне, показне); 3. Придеви: - род и број, - падежи - врсте придева (описни), - антоними (најчешће коришћених придева): висок/низак, црн/бео, добар/лош...; 4. Бројеви: - род, - врсте бројева (основни, редни); 5. Глаголи: - род и број, - основни глаголски облици и времена (најфреквентнијих глагола): инфинитив на -ти и -ћи, презент, перфекат, футур, помоћни глаголи;	- Уме да састави просту именичку, глаголску или придевску синтагму са правилном конгруенцијом (слагање у роду, броју, падежу и/или лицу), нпр. добар студент (доброг студента, добром студенту...), нова књига (нове књиге, новој књизи...), лепо село (лепог села, лепом селу...), Милан је учио. Милица је учила... итд.; - Уме да састави просту реченицу или једноставније облике сложене реченице, нпр.: Милан учи српски језик на Институту. Мој отац ради у болници, а мајка ради у школи.; - Уме да састави упитни, одрични и потврдни облик реченице. Да ли си ти студент? Да, ја сам студент. Не, ја нисам студент.

				6. Предлози: - најфреквентнији са значењем места, времена, узрока, друштва (од, до, из, у, на, код, са, због...); 7. Прилози: - најфреквентнији са значењем места, времена, начина, количине (овде, тамо, где?, лако, полако, јако, јуче, данас, пуно, мало...); 8. Везници: - најфреквентнији (а, и, зато што...); 9. Речце: - потврдна, одрична, упитна (да, не, да ли); 10. Узвици: - необавезно	
--	--	--	--	---	--

ПРАВОПИС:

- Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена; географски појмови итд)
- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез (запета), две тачке);
- Писање решце **ли**;
- Писање негације испред глагола, придева и именица;

УСМЕНА ПРОДУКЦИЈА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Уме да правилно прочита све словне карактере, без обзира на то да ли су изоловани или у саставу речи; - Уме да прочита једноставан текст, без обзира на писмо; - Уме да правилно реализује реченичну интонацију (упитна, узвична, обавештајна)	- Разуме прочитан једноставан и лексички ограничен текст, што се проверава одговарањем на питања која се односе на текст, од стране испитне комисије; - Може да повеже ситуацију из текста са неком другом ситуацијом; - Може да да своје мишљење на поједине делове из текста (у зависности од текста).	- Може да учествује у једноставној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему (лични подаци, место становања, школовање, куповина, спорт, слободно време итд).

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише разговетно прочитан или изговорен текст, који се састоји од једноставних реченица. - Уме да уочи разлику у артикулацији гласова и да их правилно напише у облику одговарајућих словних карактера.	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто.	- Разуме ограничен лексички фонд, који је довољан за пружање основних информација о себи и окружењу, као и да постави основна питања другој особи. - Уме да да просту језичку дефиницију неких лексичких израза, нпр.: Шта је школа? У школи уче деца. Шта је оловка? Оловку користимо да пишемо. итд. - Уме на једноставан начин да опише ситуацију коју види (слика или неки други визуелни садржај).	- Уме да разликује свих 30 гласова српског језика, као и да их представи у облику графема; - уочава фонолошку опозицију гласова; - уочава разлику међу фрикативима и африкатима (h/ц, з/ж, с/ш, ч/ћ); - чује и бележи глас <i>j</i>; - фонетске промене типа ученик/ученици; јак/јачи, млад/млађи, друг/друге итд.	- Уме да разликује врсте речи и основне типове промена унутар њих: 1. Именице: - род, број и падежи - врсте: властите, заједничке, збирне, градивне; - именице женског рода на консонант (најчешће коришћене): реч, љубав, радост, младост...; - именице које означавају вршиоца радње (на суфикс – лац): читалац, гледалац...; - деминутив (најчешће коришћени): књижица, кућица, прозорчић, каменчић... 2. Заменице: - род, број и падежи (енклитички облици само у комуникативним изразима изразима типа <i>Дај ми!</i>, <i>Хвала Вам</i> итд); - врсте заменица: личне, присвојне, упитне, показне; - неопређене заменице 3. Придеви: - род, број и падежи, - врсте придева: описни, присвојни (од личних имена: Миланов, Маријин...), градивни, - компарација, - антоними; 4. Бројеви: - род	- Уме да састави просту именичку, глаголску или придевску синтагму са правилном конгруенцијом (слагање у роду, броју, падежу и/или лицу); - Уме да састави просту реченицу или једноставније облике сложене реченице; - Уме да састави упитни, одрични и негативни облик реченице

				- врсте бројева: основни, редни и збирни, - падежи (оних бројева који имају падежне облике): 5. Глаголи: - род и број, - глаголски облици и времена: инфинитив (на -ти и -ћи), презент, перфекат, футур, императив (напиши, седи, прочитај...), трпни глаголски продев (најфреквентнији облици: купљен, продат, ожењен, удата...), - глаголске енклитике (помоћних глагола) и њихова позиција у реченици; - глаголски вид фреквентнијих глагола (перфективни и имперфективни глаголи: сести/седети, писати/написати...); 6. Предлози: - са значењем места, времена, узрока, друштва...; 7. Прилози: - са значењем места, времена, начина, количине, узрока (због, ради); 8. Везници: - раставни, саставни, поредбени, погодбени, узрочни... 9. Речце: - семантички најреализованије: потврдна, одрична, упитна (да, не, да ли), за показивање: ево, ето, ено 10. Узвици: (jao!, joj!, ух! ма)	
--	--	--	--	--	--

ПРАВОПИС:

- Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена; географски појмови итд)
- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез(запета), две тачке);
- Писање решце **ли**;
- Писање негације испред глагола, придева и именица;

A2

УСМЕНА ПРОДУКЦИЈА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Уме да правилно прочита све словне карактере, без обзира на то да ли су изоловани или унутар речи; - Уме да прочита једноставнији текст без потешкоћа, без обзира на писмо; - Уме да правилно реализује реченичну интонацију (упитна, узвична, обавештајна)	- Разуме прочитан текст, што се проверава одговарањем на питања која се односе на текст, од стране испитне комисије; - Може да повеже ситуацију из текста са неком другом ситуацијом; - Може да да своје мишљење на поједине делове из текста (у зависности од текста); - Може да употреби лексичке синонине за неке речи.	- Може да учествује у једноставној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему (лични подаци, место становања, школовање, куповина, спорт, слободно време итд); - Може да објасни шта је рекла трећа особа; - Може да преприча неки догађај или да опише неку ситуацију (уз ограничену лексику и често понављање истих речи).

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише разговетно прочитан или изговорен текст, чији су елементи међусобно повезани и имају смисла - Уме да уочи артикулациону границу међу речима и да их правилно напише, иако не познаје значење речи. - Уме да спелује гласове и да напише спеловане гласове не познајући садржај.	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто.	- Разуме лексички фонд који је довољан за пружање информација из различитих служби људима које среће у свакодневном животу: попуњавање формулара, објашњавање адресе, објашњење здравственог стања...; - Уме да пренесе једноставније намере и ставове; - Уме да пренесе вести, да изрази мишљење о апстрактним и културним темама (филм, музика, професија итд). - Уме да опише искуства, осећања и догађаје до извесних детаља.	- Аудитивно и артикулационо разликовање гласова српског језика се подразумева. Такође и уочавање разлике међу фрикативима и африкатима (ћ/ц, з/ж, с/ш, ч/ћ); - Фонетске промене, као што су палатализација (нога/ножни, човек/човече, сибилизација (Грк/Грци, нога/нози), јотовање (скуп/скупљи, брз/бржи), непостојано а (петак/петком, вредан/вредна), прелаз л у о (био/била, сто/стола) итд. Ове промене је потребно само правилно користити у оквиру речи (нису потребне торијске чињенице). - Одговарајуће место књижевног акцента у фреквентним речима; - Постиже јасан и разумљив изговор, али често са погрешним местом и интонацијом акцента.	- Уме да разликује врсте речи и битне типове промена унутар њих: 1. Именице: - род, број и падежи; - врсте: властите, заједничке, збирне, градивне, бројне, глаголске, апстрактне; - именице женског рода на сугласник; - именице мушког рода на вокал (Небојша, судија, Павле...); 2. Заменице: - род, број и падежи; - врсте заменица: именичке и придевске; - енклитички облици личних заменица (датов и акузатив) и њихова позиција у реченици, нпр.: Видим га. Јавићу ти се сутра.; 3. Придеви: - род, број и падежи - врсте придева: описни, присвојни (-ов, -ев, -ин, -ски), градивни, временски, месни; - компарација; - суплетивизам у компарацији придева (добар/бољи, зао/гори); 4. Бројеви: - род, - врсте бројева: основни, редни, збирни;	- Уме да састави именичку, глаголску или придевску синтагму са правилном конгруенцијом (слагање у роду, броју, падежу и/или лицу); - Уме да састави сложене реченице са одговарајућим везником; - Уме да састави упитни и одрични облик реченице; - Уме да употреби дуплу негацију у одричној реченици, нпр.: Он ништа не ради. - Уме да на одговарајући начин сложи галголска времена у сложеној реченици (футур II + футур, потенцијал + потенцијал); - Уме да пребаци реченице из директног у индиректни говор, нпр.: Милан је рекао Марији да иде у продавницу.; - Уме да конструише зависне реченице са одговарајућим

				- падежи (оних бројева који имају падежне облике), - конгруенција са бројевима 5. Глаголи: - род и број, - глаголски облици и времена: инфинитив (на –ти и –ћи), презент, перфекат, футур, трпни глаголски придев, императив, футур II (ако будем имао), потенцијал (кад бих имао, , глаголски прилог садашњи (радећи, читајући...), помоћни глаголи и њихови енклитички облици, као и место енклитике у реченици; - безлични глагол требати; - глагол има/нема 6. Предлози: - са значењем места, простора, времена, узрока, друштва, циља, начина...); 7. Прилози: - са значењем места, времена, начина, количине; - компаратив прилога 8. Везници: - раставни, саставни, поредбени, погодбени, узрочни, последични... 9. Речце: - потврдна, одрична, упитна; - за показивање, 10. Узвици: - за исказивање емотивног стања	везницима: временске, односне, изричне, кондиционалне (са везницима кад и ако), намерне, узрочне, последичне...
--	--	--	--	--	--

ПРАВОПИС:

- Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена; географски појмови итд)
- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез, две тачке);
- Писање речце **ли**;
- Глас **ј** у свим положајима у речи (студио/студија, радио/радија, читај, јефтин...);
- Писање негације испред глаголских облика, придева и именица;
- Правилно коришћење правописних знака у директном говору (наводни знаци, две тачке, зарез, знак узвика, знак питања)

Б1

УСМЕНА ПРОДУКЦИЈА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Уме да правилно прочита све словне карактере, без обзира да ли су изоловани или унутар речи; - Уме да прочита текст, без обзира на писмо; - Уме да правилно прочита текст, без обзира на значење; - Уме да правилно реализује реченичну интонацију (упитна, узвична, обавештајна)	- Разуме прочитан текст свакодневног типа (мада не и детаље; - Разуме једноставније новинске чланке, свакодневне штампане материјале и брошуре, као и лична писма у којима су изражена осећања; - Може да разме и краћа једноставнија упутства за коришћење појединих апарата - Може да уочи битне детаље у јасно написаном и недвосмисленом тексту и да их интерпретира на другачији начин («својим речима»); - Може да да своје мишљење на целокупан текст .	- Може да учествује у свакодневној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему; - Може да говори о познатим стварима и информацијама; - Може да правилно опише неку радњу следећи временски и последични ток радње; - Уме да објасни искуства, осећања и догађаје до извесних детаља.

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише нормалним темпом прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста; - Уме да уочи артикулациону границу међу речима и да их правилно напише, иако не познаје значење речи. - Уме да спелује гласове и да напише спеловане гласове не познајући садржај.	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто.	- Разуме лексички фонд који је довољан за праћење већине телевизијских емисија које говоре о актуелним дешавањима или су информативног карактера; - Може да разуме већину филмова у којима доминира стандардни језик; - Може са разумевањем да чита новине, часописе и осталу штампу... - Може да активно учествује у обичном разговору и да заступа и брани своје ставове; - Уме да пренесе вести, да изрази мишљење о апстрактним и културним темама (филм, музика, професија итд); - Уме да опише искуства, осећања и догађаје.	- Аудитивно и артикулационо разликовање свих гласова српског језика са њиховим међусобним фонетским и фонолошким дистинкцијама се подразумева; - Све фонетске промене битне за коректан изговор и писање; - Одговарајуће место књижевног акцента у речима, као и разликовање интонације и дужине акцента; - Постиге разумљив изговор, иако се с времена на време «чује» акценат странца.	- Уме да разликује врсте речи и промена унутар њих: 1. Именице: - род, број и падежи; - врсте именица; - именице женског рода на сугласник; - именице мушког рода на вокал и њихова конгруенција; 2. Заменице: - род, број и падежи; - врсте заменица (именичке и придевске); - енклитички облици личних заменица (датив и акузатив) и њихова позиција у реченици; 3. Придеви: - род, број и падежи - врсте придева: описни, присвојни (-ов, -ев, -ин, -ски, -ни), градивни, временски, месни, - компарација; - суплетивизам у компарацији придева; 4. Бројеви: - род, - врсте бројева и њихова конгруенција у синтагми или реченици - падежи (оних бројева који имају падежне облике);	- Уме да састави именичку, глаголску или придевску синтагму са правилном конгруенцијом (слагање у роду, броју, падежу и/или лицу); - Уме да користи синонимне предлошко-падежне конструкције, нпр.: Милан стоји испред куће. = Милан стоји пред кућом; - Уме да састави сложене реченице са одговарајућим везником; - Уме да састави упитни и одрични облик реченице (правећи разлику између везника и-и/ни-ни; - Уме да на одговарајући начин сложи глаголска времена у сложеној реченици; - Уме да пребацни реченице из директног у индиректни говор; - Уме да конструише зависне реченице са одговарајућим (синонимним) везницима:

			5. Глаголи: - род и број, - глаголски облици и времена: инфинитив, презент, перфекат, футур, футур II, потенцијал, императив, глаголски прилог садшњи, трпни глаголски придев, помоћни глаголи и њихови енклитички облици, као и место енклитике у реченици; - безлични глагол требати; - глагол има/нема 6. Предлози: - са значењем места, простора, времена, узрока, друштва, циља, начина...; 7. Прилози: - са значењем места, времена, начина, количине; 8. Везници: - Уме да користи све релевантне везнике, као и њихове синонимне облике; 9. Речце: - потврдна, одрична, упитна; - за показивање; - за наглашавање (баш, бар) и истицање личног става (вероватно, свакако, нипошто...); - за истицање супротности (међутим); 10. Узвици: - за исказивање емотивног стања.	<u>временске</u> (Кад сам ушао у кућу, скинуо сам мантил. = Након што сам ушао у кућу, скинуо сам мантил.), <u>месне,</u> <u>односне</u> (Ово је град у којем сам рођен. = Ово је град где сам рођен.), <u>изричне,</u> <u>кондиционалне</u> (сва три степена услова: ако + футур II, кад + потенцијал, да + презент или перфекат), <u>намерне,</u> <u>узрочне,</u> <u>последичне,</u> <u>супротне</u> (иако, упркос)...
--	--	--	---	---

ПРАВОПИС:

- Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена; географски појмови итд);
- Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез, две тачке...);
- Писање речце **ли**;
- Писање гласа **ј** у свим положајима у речи;
- Писање негације испред глаголских облика, придева и именица;
- Правилно коришћење правописних знака у директном говору (наводни знаци, две тачке, зарез, знак узвика, знак питања).

Б2

УСМЕНА ПРОДУКЦИЈА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Уме да правилно прочита све словне карактере, без обзира да ли су изоловани или унутар речи; - Уме да прочита текст, без обзира на писмо; - Уме да правилно прочита текст, без обзира на значење; - Уме да правилно реализује реченичну интонацију (упитна, узвична, обавештајна)	- Разуме прочитан текст уобичајеног садржаја, чак и детаље; - Разуме новинске чланке, свакодневне штампане материјале и брошуре, као и лична писма у којима су изражена осећања; - Може да разме упутства за коришћење техничких апарата; - Може да разуме књиге савремених прозних писаца, не размевајући све детаље, али наслуђујући њихово значење из контекста; - Може да разуме стручне радове уколико му је тематика донекле позната; - Може да да своје мишљење на целокупан текст .	- Може да учествује у свакодневној конверзацији са таквом лакоћом и спонтаношћу да је могуће потпуно нормална интеракција са изворним говорником; - Може да говори и о непознатим стварима и информацијама, указујући при том децидно на место које не разуме; - Може да правилно опише неку радњу следећи временски и последични ток радње; - Уме да објасни искуства, осећања и догађаје до извесних детаља.

Ц1

ПИСМЕНИ ДЕО ИСПИТА

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише брзо прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста, па чак и ако постоје акустичне или артикулационе сметње приликом изговарања или слушања текста; - Уме да напише правилно текст, чак и ако је он изговорен са неким погрешкама (акценатским, дијалекатским и сл.).	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто.	- Влада лексиком која омогућава: Лако превазилажење лексичких пропуста употребом фразних облика; Успешно и вешто комуницирање у афективној, метафоричној и шањивој равни језика; Разумевање широке скале текстова који се могу сусрести у друштвеном животу, на послу или школи; Разумевање дужих и сложених упутстава за употребу нове машине, програма, или процеса, било да се ради о тематици из познате области или не; Праћење филмова у којима доминира употреба аргоа или идиоматских израза; Читање књижевних текстова (прозних или поетских) без ограничења и давање свог мишљења о прочитаном.	- Аудитивно и артикулационо разликовање свих гласова српског језика са њиховим међусобним фонетским и фонолошким дистинкцијама се подразумева; - Може да користи све фонетске промене битне за коректан изговор и писање; - Може да прилагођава интонацију и тачно употребљава акценат да би изразио fine нијансе значења; - Постиге природан изговор.	- Подразумева се правилна употреба свих морфолошких облика стандардног језика, чиме се не разликује од говорника коме је српски језик матерњи; - Грешке су ретке, неуочљиве и не ремете семантичку вредност исказа.	- Подразумева се правилна употреба свих синтаксичких облика стандардног језика, чиме се не разликује од говорника коме је српски језик матерњи; - Грешке су ретке, неуочљиве и не ремете семантичку вредност исказа.

ПРАВОПИС:

Подразумева се коришћење свих правописних норми стандардног српског језика.

Писмени део испита траје 90 минута.

Ц1

УСМЕНИ ДЕО ИСПИТА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Подразумева се течно и разговетно читање текста из било ког домена или жанра.	- Може да разуме сложене и обимне текстове без обзира на садржај, а у случају неразумевања нејасног или нелогичног дела текста, у стању је да јасно и конкретно укаже на нејасноћу; - Може да резимира сложен текст.	- Може да учествује у свакодневној конверзацији са таквом лакоћом и спонтаношћу да је могуће потпуно нормална интеракција са изворним говорником; - Може да активно учествује у свим темама разговора, дајући своје мишљење и бранећи своје ставове; - Може да прилагоди начин изражавања одређеној особи и ситуацији, као и да одреди одговарајући формални ниво комуницирања у датим околностима; - Може да вешто и успешно комуницира у афективној, метафоричној и шаливој равни употребе језика.

Усмени део испита траје до 15 минута.

НАПОМЕНА: За припремање овог испита препоручују се, између осталог, следећи уџбеници и приручници:

1. Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Граматика српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
2. М. Дешић, *Српски акценат с лакоћом*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1992.
3. М. Дешић, *Правопис српског језика*, Приручник за школе, Привредни преглед, Београд, 1995.

Ц2

ПИСМЕНИ ДЕО ИСПИТА

ПИСАЊЕ		ЛЕКСИКА	ГРАМАТИКА		
ДИКТАТ	ПИСМО		ФОНОЛОГИЈА	МОРФОЛОГИЈА	СИНТАКСА
- Уме да напише брзо прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста, па чак и ако постоје акустичне или артикулационе сметње приликом изговарања или слушања текста; - Уме да напише правилно текст, чак и ако је он изговорен са неким погрешкама (акценатским, дијалекатским и сл.).	- Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто. - Приликом читања не обраћа пажњу на писмо којим је писан текст, у смислу да су му оба писма подједнако блиска.	- Лако превазилажење лексичких пропуста употребом фразних облика; - Успешно и вешто комуницирање у афективној, метафоричној и шаливој равни језика; - Разумевање широке скале текстова који се могу сусрести у друштвеном животу, на послу или школи; - Разумевање дужих и сложених упутстава за употребу нове машине, програма, или процеса, било да се ради о тематички из познате области или не; - Владанје аргоом или идиоматским изразима; - Читање књижевних текстова (прозних или поетских) без ограничења и давање свог мишљења о прочитаном. - Могућност писања новинарских, полемичких или књижевних садржаја.	- Аудитивно и артикулационо разликовање свих гласова српског језика са њиховим међусобним фонетским и фонолошким дистинкцијама се подразумева; - Може да користи све фонетске промене битне за коректан изговор и писање; - Може да прилагођава интонацију и тачно употребљава акценат да би изразио fine нијансе значења; - Природан изговор се подразумева.	- Подразумева се правилна употреба свих морфолошких облика стандардног језика, чиме се не разликује од говорника коме је српски језик матерњи;	- Подразумева се правилна употреба свих синтаксичких облика стандардног језика, чиме се не разликује од говорника коме је српски језик матерњи;

ПРАВОПИС:

Подразумева се коришћење свих правописних норми стандардног српског језика.

Писмени део испита траје 90 минута.

Ц2

УСМЕНИ ДЕО ИСПИТА

ЧИТАЊЕ	РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	КОНВЕРЗАЦИЈА
- Подразумева се течно и разговетно читање текста из било ког домена или жанра.	- Може да разуме сложене и обимне текстове без обзира на садржај, а у случају неразумевања нејасног или нелогичног дела текста, у стању је да јасно и конкретно укаже на нејасноћу; - Може да резимира сложен текст. - Може да прати специјализована предавања и презентације које користе дијалекатске језичке обрте и непознату терминологију.	- Може да учествује у свакодневној конверзацији са таквом лакоћом и спонтаношћу да је могуће потпуно нормална интеракција са изворним говорником; - Може да активно учествује у свим темама разговора, дајући своје мишљење и бранећи своје ставове; - Може да прилагоди начин изражавања одређеној особи и ситуацији, као и да одреди одговарајући формални ниво комуницирања у датим околностима; - Може да вешто и успешно комуницира у афективној, метафоричној и шаливој равни употребе језика.

Усмени део испита траје до 15 минута.

НАПОМЕНА: За припремање овог испита препоручују се, између осталог, следећи уџбеници и приручници:

1. Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Граматика српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
2. М. Дешић, *Српски акценат с лакоћом*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1992.
3. М. Дешић, *Правопис српског језика*, Приручник за школе, Привредни преглед, Београд, 1995.
4. Додатни материјал који се користи у Центру за српски као страни језик.
5. Дневна и седмична штампа.
6. Књижевни текстови разних аутора и различитих епоха и праваца.

3.2 Дискусија – анализа резултата

Увидом у анализу уџбеника, статистичку обраду података добијених ексцерпцијом грађе који они пружају, добили смо слику неких правилности и специфичности у вези са презентацијом граматике. Број речи у текстуалним деловима уџбеника је сличан у Уџбенику 1 и у Уџбенику 2, док је у Уџбенику 3 двоструко већи. Међу врстама речи, број именица је највећи, а потом следе глаголи по заступљености. У сва три уџбеника ове две величине су приближно једнаке, али у Уџбенику 2 то је тачно, само захваљујући поступку у коме смо узели у обзир и сва појављивања глагола *јесам/бити*. Његова заступљеност у том уџбенику чини готово половину свих глагола.

У целом корпусу и у појединачним уџбеницима однос фреквенције заменица и именица је 1:2, а однос придева и именица 1:4. У вези са придевима, морамо напоменути да је њихова фреквенција релативно узета. Држећи се традиционалног граматичког приступа, именице настале деадјективном творбом унели смо у базу података као именице. Са становишта усвајања граматике страног језика, речи као *Француска* (име државе) или *Београдска* (име улице), могли смо да посматрамо и унесемо у базу података као придеве. Такође, број *један* могао је да буде у бази података третиран као придев. У том случају, однос именских речи, заступљеност граматичких категорија код њих и процентуални показатељи били би у извесној мери другачији, односно „повољнији“ за придеве.

Табела 4.1 нам показује да се у настави српског као страног језика највећа пажња поклања усвајању именица и глагола. Но, друге табеле из статистичке анализе уџбеничког корпуса нам показују да се не поклања подједнака пажња усвајању граматичких категорија, односно променама именских врста речи, по падежима, и глаголским облицима, временима и начинима. Најзаступљенији облик код именских речи је, наравно, номинатив, а затим следи акузатив, изузев у Уџбенику 2, у ком је најфреквентнији коси падеж генитив. Потом следи генитив, односно у Уџбенику 2 акузатив. Најфреквентнији падеж је, после ова два, локатив, који је и први коси падеж који се уводи систематски у Уџбенику 1, и Уџбенику 3. У неким даљим истраживањима, ван овог рада, која би се ослањала на корпусе српског књижевног језика, али пре свега на велики корпус српског разговорног језика, могао би се још прецизније дати аргумент за редослед

увођења страних студената у систем падежа српског језика. Најмања је заступљеност датива, мања и од заступљености инструментала. Овај низ фреквенција, по нашем мишљењу, не одсликава реалну учесталост косих падежа у српском језику. Требало би погледати и број вишевалентних глагола у нашем језику и њихову учесталост. С друге стране, поступност и след увођења појединих граматичких јединица у уџбеницима, као основни постулати њихове концепције, условили су и овакве резултате наше анализе. Невелика заступљеност дијалошких текстова довела је и до мале фреквенције вокатива у уџбеницима, док је у Уџбенику 2, вокатив намерно изостављан и из дијалога. Број именица у вокативу, тако чини седамдести или осамдесети део њихове фреквенције.

Код заступљености глаголских облика у уџбеницима, јавља се велико одступање међу самим уџбеницима. Само у Уџбенику 3 се јављају футур II, глаголски прилог времена садашњег и аорист, а у Уџбенику 2 нема ни потенцијала, ни инфинитива. Слика коју пружају уџбеници увези са учестаношћу основних глаголских времена, презента, перфекта и футура ни најмање не одговара реалном стању у језику. Премда презент у српском језику има и релативну употребу за означавање прошлости и будућности, неопходна је већа заступљеност и перфекта и футура у текстовима који чине уџбеничку грађу за учење српског као страног језика. Однос перфекта и презента (у Уџбенику 1 је 1:4, у Уџбенику 2 је 1:12, у Уџбенику 3 је 1:8) и однос футура према презенту (у Уџбенику 1 је 1:18, у Уџбенику 2 је 1:201, у Уџбенику 3 је 1:30) јасно илуструју занемаривање ова два основна глаголска времена. Из табела 1.5, 2.5 и 3.5 види се и касно увођење ова два времена (перфекат се систематски уводи у Уџбенику 1 у седмој лекцији, а футур у четрнаестој; у Уџбенику 2 перфекат се уводи у 21. лекцији, а футур у 23.; у Уџбенику 3 и перфекат и футур се уводе у деветој лекцији).

Увођење глаголског система не мора ићи праволинијски, као ни увођење деklinационог система. Упознавање студената са перфектом и футуром тако не мора да чека потпуно увођење презента и свих презентских група и подгрупа. Творба перфекта и футура је релативно лака код већине глагола. Стога, не видимо разлога за тако касно упознавање студената са овим основним временима, особито са тако касним увођењем футура у анализираним уџбеницима српског

као страног језика. Ово је битно како за оне студенте који долазе из језичких система који немају развијен систем глаголских времена, тако и за студенте из словенских земаља у чијим је језицима употреба основних глаголских времена често сасвим другачија од употребе у српском језику

Увођење косих падежа почиње знатно раније, у Уџбенику 1 од самог почетка, као и у Уџбенику 2, а у Уџбенику 3 од четврте лекције.

Када ове резултате упоредимо са описом захтева који се постављају пред студенте, а које смо у претходном делу приказали, видимо да постоји велика дискрепанца између њих и заступљености облика у уџбеницима. Већ на крају курса нивоа A1, од студента се тражи познавање падежног система, само код одређеног броја именских речи, али и сва три основна глаголска времена. Све ово, наравно, захтева се на минималном лексичком фонду, који одговара почетном или нивоу пробоја.

На следећем нивоу, A2, број деклинационих типова које студент треба да препозна и употреби се повећава. Захтева се и познавање енклитичког облика личних заменица, само у изразима, а најчешће у функцији објекта или логичког субјекта. Сада се већ поред познавања неких конјугационих типова глагола са основом на – *ти*, захтева и познавање неких глагола са основом на – *ћи*. Захтева се и познавање императива и трпног глаголског придева мада на врло ограниченом броју глагола, само оних најучесталијих. Већ овде долази до великог несагласја међу анализираним уџбеницима и овим захтевима. Ако бисмо поделили сваки уџбеник на три једнака дела, који би представљали три почетна нивоа у учењу језика, онда би крај нивоа A2 представљала четрнаеста лекција у Уџбенику 3, односно шеснаеста лекција у Уџбенику 2 и Уџбенику 1. Описи исхода учења не би могли у потпуности бити испуњени, посебно у вези са глаголским облицима. У Уџбенику 2, у потпуности изостаје увођење футура и перфекта, све до последње четири лекције, у Уџбенику 3, ова два времена се уводе у деветој и десетој лекцији, но у следеће три скоро у потпуности изостају, а у Уџбенику 1 је заступљен перфекат од седме до шеснаесте лекције, али не и футур, који се спорадично јавља, у последњих десет лекција, али свега седамнаест пута. Императив се појављује чак чешће и редовније од футура у Уџбенику 3 и у

Уџбенику 1, док се у Уџбенику 2 јавља тек од седамнаесте лекције, те се тако студенти упознају са овим начином касније.

Увођење граматичких категорија у наставу српског као страног језика може се остварити на више начина. Класичне граматичко-преводне методе почињу са увођењем деклинационог система, поступно, али свеобухватно, као што смо видели у Уџбенику 2. Тако се у глаголски систем не улази уопште, чекајући да се у потпуности прикаже и усвоји цео систем падежа, и сва могућа одступања од парадигме, и изузеци код појединих речи. Методе које су ближе комуникативном приступу, као у Уџбенику 1 и у Уџбенику 3, више воде рачуна о уравнотеженијем увођењу и речи са деклинацијом, и речи са конјугацијом. Свуда се, ипак, тежиште ставља на деклинациони систем. Сваки начин презентације граматичких категорија има своје оправдање у оквиру методе које заступа.⁷⁰

Српски језик спада у групу језика коју карактерише реченична организација око конгруенције, пре свега главних реченичних чланова, али и у синтагми, и рекције глагола, дакле, свих врста слагања. Ове синтаксичке категорије представљају стожер граматичке структуре нашег језика и упућују нас на паралелно увођење речи са деклинационим променама и глагола, њихових промена и изузетака. Курс страног језика почиње неким уобичајеним поздравима, питањима, елементарним говорним чиницима за упознавање и захваљивање, молбу, као и неких учтивих или хонорифичких фраза. Већ на четири основна поздрава у српском језику могуће је показати категорију рода: *Добар дан* за мушки род, *Добро вече* и *Добро јутро* за средњи род, *Лаку ноћ* за женски род.

⁷⁰ Сваки курс српског као страног језика је специфичан у зависности од промене одређених параметара. Први параметар може бити место одржавања курса, односно, да ли се настава одржава у земљи или у иностранству. Са овим је уско повезан параметар састава групе студената тј. да ли су сви полазници истог матерњег језика или нису. Трећи битан параметар је везан за општа граматичка знања студената и познавања структуре свог, матерњег језика. Фактор интересовања студената је врло битан параметар. То, пре свега, зависи од њихове професионалне усмерености, да ли су филолошке или неке хуманистичке струке, или нису. У методици наставе страних језика је врло важан узраст ученика или полазника, но када говоримо о учењу српског као страног језика, а не као језика средине, највише се сусрећемо са универзитетском популацијом. Често се могу јавити и групе полазника одређених занимања. Мотивација игра велику улогу у усвајању страног језика, као и сврха учења тог страног језика. Различита су интересовања студената који уче језик ради дуготрајног боравка и контакта са изворним говорницима, најчешће због студија, усавршавања, живота и рада у средини или су та интересовања окренута ка специфичним научним дисциплинама, краћим боравцима, писању неког рада и сл. Све ово обликује приступ предавача проблематици увођења граматичких категорија и прилагођавању уџбеничког материјала и наставних садржаја.

Како овај последњи пример садржи именицу која припада четвртој деклинационој парадигми, по Стевановићу, она не може бити погодна за увођење категорије женског рода на елементарном A1 нивоу, али је сасвим одговарајућа за почетак другог почетног нивоа, A2. Сви ови изрази су и одлична илустрација конгруенције у оквиру именичке синтагме, а за ниво A2 и рекције глагола *желети* (у реченици *Желим вам добар дан*).

У анализираним уџбеницима избор примера за увођење студента у категорију рода није много репрезентативан. *Књига*, *оловка* и *свеска* јесу објекти у видокругу студента и предавача, али чим се пређе на локатив, који је у већини уџбеника први коси падеж код увођења парадигме, долазимо до сибиларизације. Ови примери илуструју једну подврсту деклинације именица женског рода и требало би да буду заступљени тек на следећем кораку упознавања са овом деклинацијом. Стога, сматрамо да прво треба дати примере без фонетских алтернација, макар у парадигми једнине, као што су лексеми *вода* или *кафа*. *Пером* више не пишемо, *одела* нису неизоставни део одевања, уз то, могу се лако помешати значења лексеми *одело* и *одећа*, и слично. Именице *јутро* или *море* су свакако бољи избор за илустровање категорије средњег рода.

Говорни чинови за захваљивање и упознавање су врло захвална могућност за почетак увођења у енклитичке облике личних заменица, али само на крају почетног A1 нивоа. Граматике нашег језика најчешће говоре о три или четири деклинације, но код сваког табеларног прегледа тих деклинација даје се увек више од десет деклинационих типова. Стога, деклинације именица мушког или средњег рода нису најједноставнији пример за упознавање страног говорника са падежним системом, велики број деклинационих типова, алтернација, комбинације алтернација и осталих специфичности делују збуњујуће. Ако пођемо од когнитивних теорија о учењу страног језика, деклинација именица женског рода, треће врсте по Стевановићу, изгледа упечатљивије и јасније. У првих пет падежа те деклинације, сви су наставци различити, а то су свих пет вокала српског језика. Број фонетских алтернација, бар у парадигми једнине, није толико велики, те самим тим број изузетака не представља превелику препреку усвајању идеје о постојању падежа/деклинације.

Упоредо са избором прве парадигме коју треба представити студентима када се упознају са нашим падежним системом, поставља се питање редоследа увођења падежа. Најчешће се полази од локатива, то је једини падеж који увек иде са предлогом и представља одговор на једно од четири елементарна питања (*Где је...?*). Ако се одредимо за интегрални приступ граматички, што би представљао захтев да студент од скоро самог почетка може да продукује основне, али целе реченице, чини се да би акузатив могао бити први у парадигми косих падежа. Тако би се постигла могућност стварања основних реченица са субјектом и правим објектом. Овој идеји може се приговорити, јер код именица мушког рода наставци алтернирају у зависности од значења именице, но пођемо ли од именичке парадигме женског рода, у којој је наставак јединствен за акузатив, можемо избећи ову препреку на самом почетку курса и упознавања студената са падежима.

За све студенте из инословенских језичких подручја од велике важности је поступност увођења у граматички систем: са што једноставнијим примерима, фреквентним лексемама, али са што је могуће мањим бројем морфофонолошких препрека. Од врло једноставних примера треба ићи ка оним сложеним.⁷¹ Уколико пођемо од податка који нам је дала статистичка анализа да је акузатив најзаступљенији падеж у уџбеницима (у Уџбенику 2, генитив је незнатно бројнији) можемо узети акузатив као први коси падеж, који уводи студента у парадигму. У том случају долазимо до семантичке опозиције живо/неживо, а ако пођемо од локатива у упознавању са парадигмом, одмах студента стављамо пред опозицију значења предлога *у* и *на*. С друге стране, увођење локатива не захтева увођење других глагола осим глагола *јесам*. Ако пођемо на почетном нивоу А1 курса од акузатива, морамо одмах увести и неке елементарне, транзитивне глаголе. Како наши уџбеници не обраћају довољно пажње на систем глаголских времена и начина, полазак од акузатива иде ка успостављању баланса у заступљености ова два система, деклинационог и конјугационог, у методици наставе српског као страног језика. Ни редослед увођења падежа не мора остати

⁷¹ Јасно је да се не могу увек задавати сви путеви методичких поступака, али одређена упутства, типа импликације, могу се исказати по обрасцу: *ако – онда*. Оваква упутства имају аналогију са језичким универзалијама. Сваки од оваквих исказа у методичкој пракси води ка сложенијем граматичком проблему или захтевнијој семантичкој области, а студент већ на почетку курса постаје свестан сложености система и повезаности морфологије са семантиком.

исти. Датив, који се увек даје као последњи падеж у нашим уџбеницима, више не мора бити последњи у методичкој пракси, а посебно стога што се облички не разликује од локатива.

Већина студената српског као страног језика у нашој земљи долази из индоевропског језичког подручја, или из земаља у којима је неки од већих европских језика – језик школовања. Други студенти долазе из семитске групе језика, а многи и из источне и југоисточне Азије. Како у већини њихових матерњих језика нема развијене деклинације, не чуди што се именицама, заменицама и придевима и њиховој промени поклања у уџбеничкој литератури највећа пажња.

Комуникативни приступ, с друге стране, тежи увођењу студената у целовите говорне ситуације, стога је неопходно већу пажњу посветити глаголском систему. Старији уџбеници, као што смо показали на примеру Уџбеника 2, у прве две трећине свог курса, у 16 или 18 од 24 лекције, немају ниједан други глагол изузев копулативног глагола *јесам*, посвећујући сву пажњу речима са деклинацијом до последњег изузетка, да би тек у последње неколике лекције увели систем три основна времена, али не и велики број глагола. Чињеница да највећи број студената долази из језичких подручја која имају бар та три основна времена може бити додатни разлог да се зложимо за што раније увођење глагола у почетни ниво учења језика. Уводећи реченице са глаголским предикатом, а не само са именским, студента упознајемо са основном конгруенцијом у реченици српског језика, оном између субјекта и предиката. Ова конгруенција је битнија од оне унутар именске синтагме за успостављање елементарне комуникације. Студенти прелазе тако са система у којима ред речи у реченици одређује функцију, на систем у коме слагање и рекција одређују функције.

Почетни нивои су увек ограничени лексичким фондом, јер се строго мора водити рачуна о могућностима усвајања. Антропоними, с друге стране, могу послужити као изврсни примери код увођења падежног система. Не служе само као илустрација парадигми, могу се одмах употребити, а тиме и лакше запамтити, а поступно уводе и лингвокултурну компоненту језичке компетенције. На даљим нивоима, А2 и Б1, могу послужити и за изузетно тешке јединице, као што је проблем граматичког и природног рода, како показују описи исхода учења у горе

приказаним табелама. Често се срећемо са непознавањем елементарних антропонима и топонима српског језика код оних студената који имају завидан ниво граматичке компетенције, који одговара нивоу прага знања или неком вишем. Студенти тих нивоа често са неповерењем гледају на мушка и женска имена истог корена и не сналазе се у разликовању парадигми тих имена.

Колико год мали лексичким фонд почетног нивоа био, не могу се избећи примери који у раној фази усвајања српског као страног језика доносе изузетке, парадигме неправилних промена. Уколико желимо избећи артифицијелност текстова, неки граматички изузеци могу се давати и у првим лекцијама. На нивоу A2 могу се представити и ређе појаве у нашем деклинационом систему. Илустровање оваквих појава може се ограничити на свега два или три примера. Интегралне листе речи са неправилном променом нису неопходне, али увођење ових појава чини се потребним. Именице *pluralia tantum*, као у реченици *Врата су бела*, која се доноси уз реченицу *Табла је бела*, могу бити уведене врло рано. Довољно је дати две овакве именице средњег рода и три женског рода (*врата, кола; наочаре, новине, панталоне*).

Бројни граматички проблеми искрсавају код употребе врло фреквентних речи, те им се може прићи и на нижим нивоима, али само на ограниченом броју тих високо фреквентних примера. На нивоу A2 студентима се може показати проблем логичко-семантичке конгруенције наспрам формално-граматичке конгруенције. Примери се могу узети и из разговорног језика, *комишија, тата, деда*, али и мушка властита имена на *-а*, како и захтева горе приказани документ о исходу учења за A2 ниво. Знатно касније, на нивоу заокруживања прага знања, студенте ваља упознати са проблемом двоструке конгруенције, који се јавља у множини именица мушког рода *е* деклинације.

Највећи број топонима у српском језику, особито оних који су преузети из страних језика, јесу мушког или женског рода. Упознавање са макар једном парадигмом неког од ових топонима довољна је илустрација за ову појаву за полазнике почетног нивоа, а будући да у већини њих не долази до фонетских алтернација, неће представљати несавладиву препреку за усвајање парадигме *а* деклинације.

На самом почетку увођења парадигми наших деклинација мора се водити рачуна о избору примера за илустровање тих промена. Код увођења парадигми у нашим уџбеницима, најчешће алтернације које се јављају су *палатализација* и *сибиларизација*, као у Уџбенику 1. Ово свакако има корена у методици наставе српског као матерњег језика. Много значајнију препреку студентима српског као страног језика представљају алтернације *једначења по звучности* или *непостојано а*. Ове фонетске алтернације су далеко више распрострањене, а самим тим и битније у стицању граматичке и језичке компетенције за стране говорнике. Једначење сугласника је значајно и за упознавање са нашим правописом и његовом фонетском заснованошћу, чему се недовољно посвећује пажње у нашим уџбеницима. Фонетски принцип у правопису подједнако је нов и интересантан и за словенске и за инословенске студенте. Поред обавезне транскрипције страних имена, топонима и имена држава, којом почиње скоро сваки почетни (А1 и А2) и средњи (Б1 и Б2) ниво курса, ове називе (имена) градова и људи можемо користити у представљању парадигми једнине деклинационог система. Ово је корисно, пре свега, да би се фонетске алтернације уводиле у парадигму што поступније, а да би се избегли примери у којима се на једном месту јављају две или више алтернација (*Петар – Петра versus задатак – задаци*).

Чини се да је изнад свега највише запостављена граматичка категорија глаголског вида. Ово се види и кроз текстове лекција, али и кроз бројна понуђена вежбања, било после самих лекција, било у посебним приручницима и вежбанкама. Ова категорија, која је карактеристична за највећи број словенских језика, мора се врло пажљиво и поступно уводити, доследно и непрекидно обнављати и вежбати. Поред поступности, најважније и најосетљивије је питање избора примера. Они морају бити пажљиво одабрани у најрепрезентативнијим паровима. Набрајање превеликог броја презентских група и инфинитивних група може деловати обесхрабрујуће, чак и за оне студенте који су се приближили прагу знања, нивоу Б1.

Условно говорећи, глаголи се могу разврставати по бинарном принципу. У почетку на правилне и неправилне, односно на оне којима се две основе, презентска и инфинитивна, поклапају и на оне којима се те две основе не поклапају. Група „неправилних” глагола се може даље поделити на оне чија се

инфинитивна основа завршава на *-ти*, на оне са основом на *-сти*, на оне са инфинитивом на *-ћи*. Како група глагола са инфинитивном основом на *-ћи* представља праве неправилне глаголе, њу можемо прво поделити на оне са једном и на оне са две презентске основе. Из ове прве подгрупе глагол *ићи* је као најфреквентнији увек први са којима се студенти упознају. Знатно касније можемо увести све његове деривате, али тек пошто смо увели категорију глаголског вида на неколиким паровима најчешћих изведеница (*ући – улазити; изаћи – излазити*). Група глагола са различитим презентским основама заокружује праг знања, као најтежа врста неправилних глагола, дакле, на крају курса нивоа Б1, али глагол *рећи*, његов императив или перфекат се из практичних потреба уводе знатно раније. Озбиљно овладавање овом групом глагола не престаје завршетком Б1 нивоа, већ се наставља и на Б2 и на Ц1 нивоу учења. Проблеми продукције говора и писаног текста са овим глаголима захтевају не само више посвећености на нижим нивоима, него и константно враћање на њих на вишим нивоима курсева српског језика као страног.

Поступност представља основни захтев код увођења у граматичке категорије страног студента. Она може ићи у различитим правцима, али мора следити унапред задате принципе. Изузеци се не могу увек избећи, нарочито ако се жели одржати „природност” текста, уџбеничких материјала и ситуација. Граматичке категорије не смеју бити препрека равномерној дистрибуцији у усвајању основних врста речи. Теже граматичке јединице не морају се увек остављати за нови, виши ниво учења; морамо пажљиво одабрати мали број репрезентативних примера. На овај начин постижемо да се студент упозна са језиком којим говоре и изворни говорници, а и да осети веће самопоуздање у самосталној продукцији, као и задовољство што је и на почетним нивоима учења језика у стању да успостави комуникацију на циљном језику са другим студентима или са изворним говорницима.

3.3 Праг знања као граматички минимум

Ниво прага знања у Заједничком европском оквиру (ЗЕО)⁷² под граматичком компетенцијом подразумева познавање граматичких ресурса и способности за њихову употребу. Формално гледано, граматика се може сматрати *скупом принципа који прописују организовање елемената у низ, реченицу, дефинисаног и одређеног значења*⁷³. ЗЕО даје параметре и категорије који се обично користе при описивању граматике неког језика. Опис граматичке организације језика садржи:

- елементе: *морфеме, корен, афиксе, префиксе, суфиксе и речи;*
- категорије: *број, род, падежи, конкретне/апстрактне именице, свршени/трајни вид, прелазне глаголе, непрелазне глаголе, пасивне глаголе, прошло време, садашње време и будуће време;*
- врсте: *конјугације, деklinације, речи отвореног типа и речи затвореног типа;* структуре: *сложенице, синтагме, зависне реченице и реченицу;*
- процесе: *номинализација, афиксација, градација, транспозиција, трансформација;* и
- односе: *слагање, валенцу и ред речи.*

Аутори овог документа се одмах ограђују, тврдећи да је немогуће урадити скалу правилне граматичке употребе језика, која би била у вези са скалом опште граматичке способности, а која би важила за све европске језике. Стога се дају описи за појединачне нивое различитих видова граматичке компетенције. Ови описи, које називамо дескрипторима, за ниво прага знања су дати под ознаком Б1 и за два поднивоа. За подниво Б1.1 он гласи: *може да се служи на задовољавајућем граматичком нивоу у оквиру одређеног репертоара често употребљаваних језичких обрта и израза у мање-више предвидљивим ситуацијама*⁷⁴. Дескриптор за ниво Б1.2 је донекле модификован: *у познатим ситуацијама изражава се на задовољавајућем граматичком нивоу; углавном*

⁷² *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Prir. Dragan Bogojević, ur. Slobodan Backović. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, 2003.

⁷³ Исто, 126.

⁷⁴ Исто, 127.

добро контролише граматичка знања упркос очигледног утицаја матерњег језика. Долази до грешака, али глобални смисао остаје јасан.

Упоредимо сада ове описе са описом за ниво пробоја, A1 (*познаје ограничен број синтаксичких структура и једноставних граматичких облика који припадају елементарном корпусу језичких јединица*) и за ниво сналажења, A2 (*може коректно да употребљава једноставне структуре, али прави систематске елементарне грешке, као што је на пример погрешна употреба времена и непоштовање слагања. Ипак глобални смисао се не доводи у питање.*). Јасно видимо да граматички минимум усвајања неког страног језика на нивоу прага знања представља обимно познавање основне граматике једног језика, свих основних структура и парадигми, али без ређих, изузетних обрта и случајева.

Бројни стручњаци и њихови сарадници који су састављали документе прага знања за енглески и француски језик у сарадњи са другим европским методичарима, лингвистима и стручњацима за језичку политику допринели су стварању Заједничког оквира. Сви они под граматиком, односно под граматичком компетенцијом подразумевају само морфологију и синтаксу. У њиховом схватању морфологије ова граматичка дисциплина се састоји од творбе речи која укључује основне елементе као што су: *морфеме, афикси, корен, просте, изведене и сложене речи*, и од гласовних алтернација, суплетивизма, неправилних облика и морфофонологије. Синтакса, по схватању ових аутора, обрађује организацију речи у реченице у складу са категоријама, елементима, врстама, структурама, операцијама, међусобним односима и прописује правила за њихову употребу. *Синтакса коју употребљава изворни одрасли говорник неког језика је изузетно сложена и већим делом несвесна. Способност конструисања смислених реченица је у основи саме способности комуницирања*⁷⁵. Поред ових уопштених констатација и дефиниција, аутори Оквира не прецизирају даље појам синтаксе нити дају његову поделу/дивизију, као ни елементе које она садржи.

Друга компонента лингвистичке компетенције је семантичка компетенција. У оквиру ње помињу се само питања везана за значења речи које обрађује лексичка семантика (однос речи и контекста; референцијално поље конотација; карактеристичне црте специфичних појмова општег реда; синоними и антоними;

⁷⁵ Исто, 128.

хомоними; метонимија и преводачки еквиваленти). Иако је лингвистичка компетенција разложена на више компоненти, не доводи се у питање потреба за изучавањем формалне анализе и формалних структура у наставном процесу. Ово свакако можемо разумети ако су у питању почеци усвајања неког страног језика, дакле, за нивое A1 и A2, а посебно ако говоримо о усвајању страног језика у школској настави. Међутим, за усвајање језика код одраслих страних говорника не можемо потпуно искључити и приступ у коме се користе и формалне анализе и формалне структуре. Као што смо рекли, Оквир је настао на основу претходно урађених и објављених докумената за енглески и француски језик⁷⁶. У наведеним монографијама приступ опису језика није био сличан, напротив. Док је у енглеском нивоу прага знања извршена систематска класификација комуникативних функција и комуникационих појмова, који су подељени на опште и посебне, а тек потом су дати спискови лексичких и граматичких облика који их сачињавају, у француској верзији прага знања дата је комуникативна граматика, која је ослоњена на актанцијални модел, а потом је дат велики списак говорних чинова, који је илуструју. Овај ниво не доводи у питање потребу за усвајањем и значења и облика код студената страног језика, иако се Оквир залаже за приступ у усвајању страног језика који иде од значења ка форми.

Трећа издвојена компонента лингвистичке компетенције је фонолошка компетенција. Владање фонолошким системом описује се за ниво прага знања једним широким дескриптором: *изговор сасвим разумљив, чак и ако се понекад „чује” акценат странца и праве грешке у изговору*⁷⁷. Сасвим штуро се наводе делови које ова компетенција подразумева: *гласовне јединице, фонеме и њихове реализације у посебним условима; значењски елементи разликовања фонема, назалност и палатализације, фонетска структура речи; структура слога, акцентовање речи; тон, асимилације, прозодијски елементи; акценат, ритам, интонација, асимилација, квантитет самогласника, јачина изговора и дужина слога*.

⁷⁶ Costel, Daniel et al. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1976.

Van Ek, Jan Ate and Trim, John Leslie Melville. *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

⁷⁷ ЗЕО, 129.

У оквиру лингвистичке компетенције посебно је издвојена правописна способност, која је везана за вештину писања, а која подразумева да студенти могу опазити и користити штампана и писана слова, мала и велика слова, правила правописа укључивши и савремене трендове сажимања, знаке интерпункције и њихову употребу, али и конвенционалне дактилографске норме и најчешће употребљаване врсте слова, фонтове, као и уобичајене логографске облике знакова у употреби. Поред правописне способности уводи се и ортоепска компетенција, која се везује за вештину гласног читања и говорне продукције. За ауторе Оквир коректан изговор претпоставља: *познавање правописних норми, способност коришћења речника и познавање знакова за одређивање изговора, познавање знакова интерпункције у писаном тексту и способност рашичлањивања недоумица (хомоними, синтаксичке двосмислености) у одређеном контексту*⁷⁸. За обе ове компоненте дат је на нивоу прага знања само један дескриптор: *може да напише углавном прегледан и разумљив текст од почетка до краја. Правопис, пунктуација и организација странице су прилично добри, тако да ју је најчешће лако пратити.*

Погледајмо како би требало да изгледа граматички минимум за праг знања српског као страног језика.

3.4 Морфологија или граматика у ужем смислу

3.4.1 ИМЕНИЦЕ

Праг знања урађен за словеначки⁷⁹ и за чешки језик⁸⁰ препознају само две врсте именица: властите и заједничке. У састављању прага знања за српски језик и ми можемо поћи од ових једноставнијих подела. Властите именице можемо поделити на имена особа, животиња, градова, земаља, река, планина, континената,

⁷⁸ Исто, 130.

⁷⁹ Ferbežar, Ina i dr. *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Council of Europe, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport, 2004.

⁸⁰ Bischofova J. et al. *Prahova uroveň – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Council of Europe, Univerzita Karlova v Praze, Ústav bohemistických studií a Katedra obecné lingvistiky a fonetiky Filozofické fakulty, 2001.

институција, производа, дана у недељи, месеци и нација. Заједничке именице ћемо поделити на опште појмове и посебне појмове. Општи појмови су апстрактне именице, стране света, астрономско време, делови дана... Посебне појмове делимо на професије, породичне односе, просторије, чистоћу, флору, фауну, културу, спортове, врсте становања, делове тела, врсте трговина, средства плаћања, обућу и одећу...

Род властитих именица, студенти који се налазе на крају курса нивоа прага знања, на Б1.2, треба да знају да одреде и правилно употребе конгруентни атрибут уз њих. Морају да разликују мушки, женски и средњи, и то да су антропоними само у мушком и женском, а топоними у сва три рода.

Студенти морају да знају и множину именица, која се може завршавати на -и, -е, или -а, или да може бити суплетивна. Посебно морају бити упознати са именицама које се налазе искључиво у једнини (*singularia tantum*) или искључиво у множини (*pluralia tantum*), као и да их могу правилно употребити у синтагми и реченици.

Именице *singularia tantum* могу бити средњег рода (*воће, поврће*), мушког рода (*понедељак, уторак*), женског рода (*среда, субота*) или граматичког женског рода (*браћа, господа*)⁸¹. Именице *singularia tantum* у граматичком прегледу, за уџбенике и за праг знања можемо поделити по значењу:

- спорт (*кошарка, клизање*)
- стране света (*север, југ*)
- биљке (*воће, поврће, цвеће, дрвеће*)
- властита имена
- материју (*угаљ, песак*)
- дане и месеце (*понедељак, јануар*)
- радње (*трчање, писање*)

Именице *pluralia tantum* ћемо поделити на оне за означавање:

- делова тела (*уста, леђа*),
- болести (*богиње*),

⁸¹ Постоје и другачији приступи овој врсти именица. Сњежана Кордић у својој краткој граматици третира именице које имају суплетивну множину као именице *singularia tantum* (уп. Kordić, Snježana. "Serbo-Croatian", *Languages of the World/Materials* 148, Munchen – New Castle: Lincom Europe, 1997, 9).

- предмета (*маказе, наочаре*),
- празника (*Младенци*),
- топонима (*Сремски Карловци*),
- одеће (*панталоне*),
- штампе (*новине, Вечерње новости*) и
- игара (*карте*).

Особиту пажњу треба обратити на усвајање и препознавање рода ових именица, мушког (*Сремски Карловци*), женског (*новине*) и средњег (*кола, врата*), како би их могли правилно употребити у синтагми или реченици.

3.4.2 ДЕКЛИНАЦИЈЕ ИМЕНИЦА

Основно питање које говорник страног језика упућује онима који предају граматiku српског језика као страног је колико, заправо, наш језик има деклинација, односно парадигми. Ово питање подразумева колико морфолошких парадигми садрже деклинације именица мушког, женског или средњег рода. Питање са којим се сусрећемо у методици наставе српског као страног језика јесте од великог значаја за опис наше морфологије и за креирање граматика и других докумената, као што је Праг знања за употребу у настави српског језика. Утврђивање оптималног броја парадигми у оквиру деклинације има значај за увођење говорника страног језика у наш систем, као и за поступност у излагању граматичког материјала. Тако можемо добити преглед српских именичких парадигми супстантивне промене који би имао за циљ да на репрезентативном делу именичке парадигматике да такав начин дескрипције типова именичких парадигми који ће бити много прегледнији и више информативнији.

На једном узорку граматика српског као страног језика наших и страних лингвиста, покушаћемо да видимо шта су критеријуми, а шта параметри који одређују број парадигми промена именица. Пре свега, задржаћемо се на најразуђенијој деклинацији именица мушког рода, чији број парадигми варира од неколико или, чак, само једне, до двоцифреног. Хијерархија параметара и критеријума такође је од великог значаја, јер само правилно уређен хијерархијски ред води лакшем усвајању падежног система од стране страног говорника, а чини

и методику наставе дедуктивно уређеном. Прегледаћемо две наше и две стране граматике⁸² од којих је једна недавно објављена за студенте са енглеског говорног подручја, а друга коју користе студенти француског говорног подручја, иако већ старија, и даље служи у савладавању нашег језика.

Број основних деклинација у нашим граматикама није увек исти.

Наша најобимнија граматика српскохрватског језика за странце⁸³ разликује само три врсте именица према наставку за генитив. И у најновијој граматичи српског језика за странце, Иван Клајн⁸⁴ узима ове три врсте које назива деклинацијама.

Грамматика Мразовић-Вукадиновић даје пет парадигми за именице мушког рода: *јелен, пријатељ, извор, сат (сатови), крај*, а затим даје гласовне промене код појединих именица. Како код неких именица гласовне промене у оквиру једне парадигме мултипликују изузетке, тако ауторке додају парадигме: *читалац, анђео, вео, врабац, старац, задатак, отац*. Посебно се дају парадигме за стране именице: *жири, интервју, кино, финале, бајачо*. За именице средњег рода ауторке издвајају још седам парадигми: *село, поље, име, дугме, подне, вече, око и ухо*.

Сажимајући разне наше ауторе, али пре свега ослањајући се на парадигме *Приручне граматике*,⁸⁵ Лила Хамонд⁸⁶ у својој граматичи српског језика даје дванаест парадигми за именице мушког и средњег рода: *војник, прозор, љубитељ, пањ, село, поље, орао, интервју, ловац, жири, име, дугме*.

Иван Клајн наводи две основне опозиције за разликовање именица мушког рода: живо-неживо и палатални-непалатални консонант на који се завршава именица, па тако приказује четири парадигме именица мушког рода: *доктор, пријатељ, завод, чекић*, само за јединину, а парадигму именице *стан* за

⁸² Клајн, Иван. *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.

Meillet, Antoine et Vaillant, Andre. *Grammaire de la langue serbo-croate*. Paris, 1952.

Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора. *Грамматика српскохрватског језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића, 1990.

Hammond, Lilla. *Serbian: An Essential Grammar*. London and New York: Routledge, 2005.

⁸³ Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора. *Грамматика српскохрватског језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића, 1990, 217 и даље.

⁸⁴ Клајн, Иван. *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005, 50.

⁸⁵ Barić, Eugenija i dr. *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga, 1979, 66–100.

⁸⁶ Hammond, Lilla. *Serbian: An Essential Grammar*. London and New York: Routledge, 2005, 158–161.

именице које имају продужену множину. За именице средњег рода наводи се, пак, шест парадигми: *село, поље, око, ухо, име, уже*.

Класе промена именица као и врсте речи треба да буду кохерентне. Али, да не бисмо успостављали на стотине класа, морамо допустити у свакој неке неправилне облике. Управо због таквих неправилности у језику класе промена речи и врста речи нису тако хомогене, као што теорија подразумева. Свака класа има одређено језгро речи које се у граматичком погледу понашају идентично. На граничном подручју класе наилазимо на већи број неправилних речи и промена. Стога, можемо поставити питање да ли постоји градијенција у врстама именичких промена.

Именице мушког рода се завршавају на консонант у већини случајева, али има и велики оних које се могу завршити било којим вокалом. Тако се вокалом *а* завршавају: *Никола, туриста, судија*; вокалом *е*: *Поатје, кафе*; вокалом *и*: *такси, жири*; вокалом *о*: *посао, метро, Токио, Бордо, Марко* и вокалом *у*: *шоу, какаду, гуру* и *интервју*. Именице мушког рода имају падежне наставке у генитиву на *-а*, осим оних који у генитиву могу имати наставак *-ја*, и оних које имају наставак *-оца*, и наравно оних које имају наставак *-е*, јер се деклинирају по парадигми треће Стевановићеве врсте. Свуда у граматикама се издвајају парадигме именица средњег рода *око* и *ухо*, а то, пре свега, због њихових наставака у множини, као и због промене рода у множини. Ово указује да се води рачуна не само о промени наставака код ових именица у множини, него и о промени конгруентног атрибута, а то је једна од најважнијих веза у формирању реченице нашег језика. Морамо приметити да се врло ретко дају издвојене парадигме именице *дете*, која такође има у суплетивној множини промену граматичког рода иако је фреквентност неупоредиво већа. С обзиром на значај конгруенције можемо, пре свега, раздвојити именице мушког и средњег рода. Како је акузатив најзначајнији коси падеж, због своје функције, у приказивању парадигме једине мушког рода можемо применити критеријум живо-неживо. Погледајмо како овај битан семантички критеријум користе аутори у формирању морфолошких парадигми именица мушког рода у следећој табели.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
+	+	–	+

Треба раздвојити промене именица у једнини и множини, јер опозиције живо-неживо, али и параметар условљен алтернацијом вокала код палаталног или непалаталног консонанта, немају значаја за наставке у множини, изузев уколико именица није једносложна. С друге стране, опозиција палатални-непалатални консонант није узрок најбитније фонетске алтернације, јер се јавља само у вокативу и инструменталу једнине, а непостојано *a* изостаје у свим косим падежима, или бар у већини њих. Стога, код увођења критеријума за поделу деκлинација на морфолошке парадигме, ова фонетска алтернација даје критеријум од вишег значаја него претходна.

Промена задњонепчаних сугласника путем палатализације у вокативу једнине и сибиларизације у множини од већег је значаја за парадигму множине. Вокатив, и онако, немају баш све именице српског језика, пре свега оне из категорије неживо, а и многе из категорије живо имају вокатив условно само у неким стратумима језика. Именице које се завршавају задњонепчаним консонантима не могу бити примери за парадигму свих именица мушког рода које се завршавају консонантом (тип *војник*).

Поред великог броја једносложних именица мушког рода које имају проширену множину, постоје и оне које имају сужену множину, заправо проширену основу једнине. И ове две парадигме су битне за опис множине. Једначење сугласника по звучности је фонетска алтернација која је универзална у језику, па и у нашем, с тим што је у већини случајева у нашем језику и забележена, а често се јавља у комбинацији са непостојаним *a*. Стога су парадигме именица *странац* и *долазак* значајније од других и са парадигмама именица као што су *професор* и *прозор* требало би да сачињавају основну или прву тетраду парадигми деκлинације мушког рода.

Меје и Вајан⁸⁷ полазе од три рода именица у српском језику, за које тврде како су широко уједињени са флексијом. У великом броју случајева је, по њима, репартиција деκлинација према роду. Говоре о јединству деκлинационог система

⁸⁷ Meillet, Antoine et Vaillant, Andre. *Grammaire de la langue serbo-croate*. Paris, 1952, 57–99.

именица мушког и средњег рода и о постојању две деклинације именица женског рода, не осврћући се посебно на деклинацију оних именица средњег рода коју наша традиционална граматика назива другом Стевановићевом врстом. У својој граматичи дају парадигме именица као што су *дан* и *ствар*, *јелен*; *село*, *поље*; *жена*. Посебно указују на различите деклинације именица *мисао* и *смисао*, а у оквиру тезе да се деклинације разликују према роду.

Алтернацијски условљени параметри чине најзначајније критеријуме поделе именица мушког рода на типове морфолошких парадигми. Те алтернације се могу јавити самостално или могу бити удружене по две или три. Погледајмо сада које алтернацијске параметре користе поједини аутори, односно на основу којих параметара издвајају одређене типове морфолошких парадигми. Почећемо прегледом парадигми за промену именица у једнини. У прегледаним граматикама јављају се именице код којих не долази до промена условљених фонетским алтернацијама.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
+	+	+	+

Неки аутори посебно издвајају морфолошку парадигму условљену алтернацијама палатализације и сибиларизације.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	–	+	+

У две граматике јавља се морфолошка парадигма условљена само алтернацијом непостојано *а*.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	+

Ниједан од поменутих аутора не даје морфолошку парадигму условљену комбинацијом две алтернације: непостојаног *а* и једначења по звучности (тип *предак:претка*).

Само један аутор издваја морфолошку парадигму у којој долази до комбинације фонетских алтернација палатализације и непостојаног *а*.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	–

У морфолошкој парадигми могу се јавити и три удружене алтернације као што су палатализација, непостојано *a* и губљење сугласника, али ову парадигму издваја само једна граматика (Мразовић и Вукадиновић).

Ова граматика издваја и парадигме условљене једном фонетском алтернацијом. Она издваја као посебан параметар и алтернацију једначење сугласника по звучности.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	–

Само ова граматика издваја и парадигму условљену само алтернацијом *л/о*.

Горепоменуте алтернације су удружене у морфолошкој парадигми именица типа *гледалац*.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	–

У српском језику се све више појављују и именице страног порекла које се прилагођавају искључиво деклинационом систему именица мушког рода. Такве су, на пример, именице *такси* или *жири*. Њихове парадигме представљају два аутора.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	+

Три аутора као основни критеријум у раздвајању морфолошких парадигми именица мушког рода користи палаталност односно непалаталност финалног консонанта.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
+	+	–	+

Погледајмо сада како се аутори односе према алтернацијама као параметрима за поделу морфолошких парадигми именица мушког рода у множини. Најчешће се узима проширена основа множине.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
+	+	–	+

Ниједан од аутора не комбинује овај параметар са параметром условљеним алтернацијом непостојано *a*.

Истраживање показује да ниједан од аутора не издваја морфолошку парадигму именица мушког рода условљену алтернацијом *л/о* са проширеном основом у множини (*во: вола: волови*).

Са друге стране, две граматике издвајају парадигму која је условљена удруженим алтернацијама *л/о* и непостојано *a*, а има проширену основу у множини.

КЛАЈН	МРАЗОВИЋ	МЕЈЕ	ХАМОНД
–	+	–	+

Наведимо да ниједна граматика не издваја парадигме множине које имају сужену основу (*грађанин: грађани*).

У почетној фази усвајања граматичког система, у курсевима нивоа А1 или А2 интензивна дескрипција је ближа могућностима студента, полазећи од становишта науке о усвајању страног језика. С друге стране, како усвајање одмиче, тако се и број инкорпорираних правила у минимални број именичких врста повећава. Редослед увођења падежа је веома битан. Тако, у случају да је први коси падеж који се уводи акузатив, онда је и први параметар који се уводи аниматност, а ако почињемо са генитивом, онда је тип деклинације онај параметар којим започињемо.

Најбитнији критеријум за поделу деклинације на типове морфолошких парадигми је ПОСТУПНОСТ од једноставних (параметри условљени само једном алтернацијом) ка сложенијима (параметри условљени удруженим алтернацијама). Из приказаних табела се види да се аутори не држе увек доследно овог критеријума и да се често приказује тип парадигме који је издвојен параметром

условљеним удруженим алтернацијама, а да ниједан тип парадигме са појединачним параметрима (самосталним) није дат. Док је редослед одабира критеријума за поделу деклинације имена мушког рода по семантичкој основи (природан или граматички род; аниматност; стварно постојање или одсуство вокатива) ствар појединачних методичких приступа или метода у настави српског језика као страног, редослед увођења страног студента у типове парадигми подељених по параметрима условљеним алтернацијама мора бити изузетно стриктан, одређен логичким односом АКО – ОНДА. Ако се даје издвојен тип парадигме са параметром удружених алтернација, онда њему морају претходити типови парадигми са појединачним алтернацијама.

Праг знања, мора да садржи екстензивнију дескрипцију именичке флексије са више од три или четири издвојена типа морфолошких парадигми. Напоменимо и да граматике српског језика као страног, *Праг знања* и друге врсте приручника морају да издвоје тзв. неправилне именице или неправилне промене, било да је реч о изузецима везаним за мале, затворене групе именица, било да је реч о недоследностима унутар већих скупова именица удружених са колебањима која се јављају у материјалима. Тако јасно издвојене промене посебних лексема не бисмо третирали као деклинације или врсте именичких промена (типове парадигми), иако би целе морале бити дате у оквиру описа парадигми ових затворених група именица. Фреквенцијски речници и речници лексичких минимума српског језика овде могу бити добри показатељи за увођење, односно не увођење нових типова морфолошких парадигми, али и за правилан одабир примера којима се неки флексијски тип илуструје, што није увек случај у граматицама српског језика као страног.

На почетним нивоима, А1 И А2, деклинације можемо представити према генитивном наставку, како је показала В. Ломпар.⁸⁸ Представићемо деклинациони систем који треба да савлада студент на нивоу прага знања, на крају курса Б1, а према захтевима приказаним у исходима учења. Одредили смо се за представљање деклинационих типова по родовима како би ово представљање

⁸⁸ Ломпар, Весна. „Род именица и тип деклинације у настави српског језика као страног“. *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, тематски зборник радова. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2010, 19–28.

било искоришћено, бар у неким деловима, и за почетне нивое, ниво пробоја и средњи ниво, а целина за праг знања.

3.4.3 Деклинациони типови именица мушког рода

Први деклинациони тип обухвата именице код којих не долази до фонетских промена. Ако укрстимо критеријуме живо/неживо, основа која се завршава на непалатални консонант/основа која се завршава на палатални консонант и једносложна/вишесложна реч добијамо осам деклинационих подтипова: *доктор, прозор, пријатељ, трамвај, цар, град, муж, нож*. Сматрамо да би парадигме које дајемо требало да буду приказане не само у граматикама српског као страног језика, него и у уџбеницима, било у деловима лекција са граматичким објашњењима, било у кратким прегледима граматике на крају уџбеника.

вишесложне именице				
	непалатална основа		палатална основа	
падеж	живо	неживо	живо	неживо
N sg	<i>доктор</i>	<i>прозор</i>	<i>пријатељ</i>	<i>трамвај</i>
G sg	<i>доктора</i>	<i>прозора</i>	<i>пријатеља</i>	<i>трамваја</i>
D sg	<i>доктору</i>	<i>прозору</i>	<i>пријатељу</i>	<i>трамвају</i>
A sg	<i>доктора</i>	<i>прозор</i>	<i>пријатеља</i>	<i>трамвај</i>
V sg	<i>докторе</i>	/	<i>пријатељу</i>	/
I sg	<i>доктором</i>	<i>прозором</i>	<i>пријатељем</i>	<i>трамвајем</i>
L sg	<i>доктору</i>	<i>прозору</i>	<i>пријатељу</i>	<i>трамвају</i>
N pl	<i>доктори</i>	<i>прозори</i>	<i>пријатељи</i>	<i>трамваји</i>
G pl	<i>доктора</i>	<i>прозора</i>	<i>пријатеља</i>	<i>трамваја</i>
D pl	<i>докторима</i>	<i>прозорима</i>	<i>пријатељима</i>	<i>трамвајима</i>
A pl	<i>докторе</i>	<i>прозоре</i>	<i>пријатеље</i>	<i>трамваје</i>
V pl	<i>доктори</i>	/	<i>пријатељи</i>	/
I pl	<i>докторима</i>	<i>прозорима</i>	<i>пријатељима</i>	<i>трамвајима</i>
L pl	<i>докторима</i>	<i>прозорима</i>	<i>пријатељима</i>	<i>трамвајима</i>

једносложне именице				
	непалатална основа		палатална основа	
падеж	живо	неживо	живо	неживо
N sg	<i>лав</i>	<i>град</i>	<i>муж</i>	<i>нож</i>
G sg	<i>лава</i>	<i>града</i>	<i>мужа</i>	<i>ножа</i>
D sg	<i>лаву</i>	<i>граду</i>	<i>мужу</i>	<i>ножу</i>
A sg	<i>лава</i>	<i>град</i>	<i>мужа</i>	<i>нож</i>
V sg	<i>лаве</i>	/	<i>мужу</i>	/
I sg	<i>лавом</i>	<i>градом</i>	<i>мужем</i>	<i>ножем</i>
L sg	<i>лаву</i>	<i>граду</i>	<i>мужу</i>	<i>ножу</i>
N pl	<i>лавови</i>	<i>градови</i>	<i>мужеви</i>	<i>ножеви</i>
G pl	<i>лавова</i>	<i>градова</i>	<i>мужева</i>	<i>ножева</i>
D pl	<i>лавовима</i>	<i>градовима</i>	<i>мужевима</i>	<i>ножевима</i>
A pl	<i>лавове</i>	<i>градове</i>	<i>мужеве</i>	<i>ножеве</i>
V pl	<i>лавови</i>	/	<i>мужеви</i>	/
I pl	<i>лавовима</i>	<i>градовима</i>	<i>мужевима</i>	<i>ножевима</i>
L pl	<i>лавовима</i>	<i>градовима</i>	<i>мужевима</i>	<i>ножевима</i>

У овај деклинациони тип улазе и именице страног порекла које се завршавају вокалом. Њих можемо разврстати на три подтипа – *метро*, *радио* и *такси* – као и именице са скраћеном основом у множини (*Србин*):

N sg	<i>метро</i>	<i>радио</i>	<i>такси</i>	<i>Србин</i>
G sg	<i>метроа</i>	<i>радија</i>	<i>таксија</i>	<i>Србина</i>
D sg	<i>метроу</i>	<i>радију</i>	<i>таксију</i>	<i>Србину</i>
A sg	<i>метро</i>	<i>радио</i>	<i>такси</i>	<i>Србина</i>
V sg	/	/	<i>(такси)</i>	<i>Србине</i>
I sg	<i>метроом</i>	<i>радиом</i>	<i>таксијем</i>	<i>Србином</i>
L sg	<i>метроу</i>	<i>радију</i>	<i>таксију</i>	<i>Србину</i>
N pl	<i>метрои</i>	<i>радији</i>	<i>таксији</i>	<i>Срби</i>
G pl	<i>метроа</i>	<i>радија</i>	<i>таксија</i>	<i>Срба</i>
D pl	<i>метроима</i>	<i>радијима</i>	<i>таксијима</i>	<i>Србима</i>
A pl	<i>метрое</i>	<i>радије</i>	<i>таксије</i>	<i>Србе</i>
V pl	/	/	/	<i>Срби</i>

I pl	<i>метроима</i>	<i>радијума</i>	<i>таксијума</i>	<i>Србима</i>
L pl	<i>метроима</i>	<i>радијума</i>	<i>таксијума</i>	<i>Србима</i>

Други деклинациони тип обухвата све остале именице код којих долази до морфофонолошких промена. Издвајају се типови именица код којих долази до само једне морфофонолошке промене и они код који долази до више њих у различитим падежима или до више промена у само једном падежу. Ту можемо издвојити именице типа *новац* или *ловац*, типа *сто*; а потом долазе типови *врабац*, *задатак*, *војник*, *тепих*, *разлог*, *орао*, *посао*:

N sg	<i>војник</i>	<i>тепих</i>	<i>дух</i>	<i>разлог</i>	<i>друг</i>
G sg	<i>војника</i>	<i>тепиха</i>	<i>духа</i>	<i>разлога</i>	<i>друга</i>
D sg	<i>војнику</i>	<i>тепиху</i>	<i>духу</i>	<i>разлогу</i>	<i>другу</i>
A sg	<i>војника</i>	<i>тепих</i>	<i>духа</i>	<i>разлог</i>	<i>друга</i>
V sg	<i>војниче</i>	/	<i>душе</i>	/	<i>друже</i>
I sg	<i>војником</i>	<i>тепихом</i>	<i>духом</i>	<i>разлогом</i>	<i>другом</i>
L sg	<i>војнику</i>	<i>тепиху</i>	<i>духу</i>	<i>разлогу</i>	<i>другу</i>
N pl	<i>војници</i>	<i>теписи</i>	<i>духови</i>	<i>разлози</i>	<i>другови</i>
G pl	<i>војника</i>	<i>тепиха</i>	<i>духова</i>	<i>разлога</i>	<i>другова</i>
D pl	<i>војницима</i>	<i>теписима</i>	<i>духовима</i>	<i>разлозима</i>	<i>друговима</i>
A pl	<i>војнике</i>	<i>тепихе</i>	<i>духове</i>	<i>разлоге</i>	<i>другове</i>
V pl	<i>војници</i>	/	<i>духови</i>	/	<i>другови</i>
I pl	<i>војницима</i>	<i>теписима</i>	<i>духовима</i>	<i>разлозима</i>	<i>друговима</i>
L pl	<i>војницима</i>	<i>теписима</i>	<i>духовима</i>	<i>разлозима</i>	<i>друговима</i>

N sg	<i>ловац</i>	<i>врабац</i>	<i>задатак</i>	<i>предак</i>
G sg	<i>ловца</i>	<i>врапца</i>	<i>задатка</i>	<i>претка</i>
D sg	<i>ловцу</i>	<i>врапцу</i>	<i>задатку</i>	<i>претку</i>
A sg	<i>ловца</i>	<i>врапца</i>	<i>задатка</i>	<i>претка</i>
V sg	<i>ловче</i>	<i>врапче</i>	/	<i>претку</i>
I sg	<i>ловцем</i>	<i>врапцем</i>	<i>задатком</i>	<i>претком</i>
L sg	<i>ловцу</i>	<i>врапцу</i>	<i>задатку</i>	<i>претку</i>
N pl	<i>ловци</i>	<i>врапци</i>	<i>задаци</i>	<i>преци</i>
G pl	<i>ловаца</i>	<i>врабаца</i>	<i>задатака</i>	<i>предака</i>
D pl	<i>ловцима</i>	<i>врапцима</i>	<i>задацима</i>	<i>прецима</i>

A pl	<i>ловце</i>	<i>врапце</i>	<i>здатке</i>	<i>претке</i>
V pl	<i>ловци</i>	<i>врапци</i>	/	<i>преци</i>
I pl	<i>ловцима</i>	<i>врапцима</i>	<i>задацима</i>	<i>прецима</i>
L pl	<i>ловцима</i>	<i>врапцима</i>	<i>задацима</i>	<i>прецима</i>

N sg	<i>сто</i>	<i>посао</i>	<i>слушалац</i>	<i>отац</i>
G sg	<i>стола</i>	<i>посла</i>	<i>слушаоца</i>	<i>оца</i>
D sg	<i>столу</i>	<i>послу</i>	<i>слушаоцу</i>	<i>оцу</i>
A sg	<i>сто</i>	<i>посао</i>	<i>слушаоца</i>	<i>оца</i>
V sg	/	/	<i>слушаоче</i>	<i>оче</i>
I sg	<i>столом</i>	<i>послом</i>	<i>слушаоцем</i>	<i>оцем</i>
L sg	<i>столу</i>	<i>послу</i>	<i>слушаоцу</i>	<i>оцу</i>
N pl	<i>столови</i>	<i>послови</i>	<i>слушаоци</i>	<i>очеви</i>
G pl	<i>столова</i>	<i>послова</i>	<i>слушалаца</i>	<i>очева</i>
D pl	<i>столовима</i>	<i>пословима</i>	<i>слушаоцима</i>	<i>очевима</i>
A pl	<i>столове</i>	<i>послове</i>	<i>слушаоце</i>	<i>очеве</i>
V pl	/	/	<i>слушаоци</i>	<i>очеви</i>
I pl	<i>столовима</i>	<i>пословима</i>	<i>слушаоцима</i>	<i>очевима</i>
L pl	<i>столовима</i>	<i>пословима</i>	<i>слушаоцима</i>	<i>очевима</i>

Именице *гост*, *прст* и *нокат* имају генитив множине на -ију (*гостију*, *прстију*, *ноктију*).

Именица *сат* је хомонимна у једнини, а у множини долази до разрешења хомонимије јер постоје две множине: *сати* – у астрономском значењу и *сатови* – у значењу предмета.

3.4.4 Деклинациони типови именица женског рода

Именице женског рода се деклинирају по две деклинације:

Именице прве деклинације					
N sg	<i>жена</i>	<i>пријатељица</i>	<i>рука</i>	<i>карта</i>	<i>колега</i>
G sg	<i>жене</i>	<i>пријатељице</i>	<i>руке</i>	<i>карте</i>	<i>колеге</i>
D sg	<i>жени</i>	<i>пријатељици</i>	<i>руци</i>	<i>карти</i>	<i>колеги</i>
A sg	<i>жену</i>	<i>пријатељицу</i>	<i>руку</i>	<i>карту</i>	<i>колегу</i>

V sg	жено	пријатељице	(руко)	/	колега
I sg	женом	пријатељицом	руком	картом	колегом
L sg	жени	пријатељици	руци	карти	колеги
N pl	жене	пријатељице	руке	карте	колеге
G pl	жена	пријатељица	руку	карата	колега
D pl	женама	пријатељицама	рукама	картама	колегама
A pl	жене	пријатељице	руке	карте	колеге
V pl	жене	пријатељице	руке	/	колеге
I pl	женама	пријатељицама	рукама	картама	колегама
L pl	женама	пријатељицама	рукама	картама	колегама

По овој деклинацији мењамо именице граматичког женског рода, које могу бити природног женског (*жена*) и природног мушког рода (*колега*, *судија*). На исти начин, али само кроз промену једнине, мењају се именице природног мушког рода и природне множине (*браћа*, *господа*) или природног средњег рода и природне множине (*деца*).

Друга деклинација именица женског рода

Именице друге деклинације				
N sg	ствар	љубав	мисао	вест
G sg	ствари	љубави	мисли	вести
D sg	ствари	љубави	мисли	вести
A sg	ствар	љубав	мисао	вест
V sg	/	љубави	/	/
I sg	ствари/стварју	љубави/љубављу	мисли/мишљу	вести/вешћу
L sg	ствари	љубави	мисли	вести
N pl	ствари	љубави	мисли	вести
G pl	ствари	љубави	мисли	вести
D pl	стварима	љубавима	мислима	вестима
A pl	ствари	љубави	мисли	вести
V pl	/	љубави	/	/
I pl	стварима	љубавима	мислима	вестима
L pl	стварима	љубавима	мислима	вестима

3.4.5 ДЕКЛИНАЦИЈА ИМЕНИЦА СРЕДЊЕГ РОДА

Именице средњег рода					
	Прва деклинација		Друга деклинација		
N sg	<i>село</i>	<i>поље</i>	<i>име</i>	<i>дрво</i>	<i>чудо</i>
G sg	<i>села</i>	<i>поља</i>	<i>имена</i>	<i>дрвета</i>	<i>чуда</i>
D sg	<i>селу</i>	<i>пољу</i>	<i>имену</i>	<i>дрвету</i>	<i>чуду</i>
A sg	<i>село</i>	<i>поље</i>	<i>име</i>	<i>дрво</i>	<i>чудо</i>
V sg	<i>село</i>	<i>поље</i>	<i>(име)</i>	<i>(дрво)</i>	<i>чудо</i>
I sg	<i>селом</i>	<i>пољем</i>	<i>именом</i>	<i>дрветом</i>	<i>чудом</i>
L sg	<i>селу</i>	<i>пољу</i>	<i>имену</i>	<i>дрвету</i>	<i>чуду</i>
N pl	<i>села</i>	<i>поља</i>	<i>имена</i>	<i>дрва (дрвеће)</i>	<i>чуда (чудеса)</i>
G pl	<i>села</i>	<i>поља</i>	<i>имена</i>	<i>дрва (дрвећа)</i>	<i>чуда (чудеса)</i>
D pl	<i>селима</i>	<i>пољима</i>	<i>именима</i>	<i>дрвима (дрвећу)</i>	<i>чудима (чудесима)</i>
A pl	<i>села</i>	<i>поља</i>	<i>имена</i>	<i>дрва (дрвеће)</i>	<i>чуда (чудеса)</i>
V pl	<i>села</i>	<i>поља</i>	/	/	<i>чуда (чудеса)</i>
I pl	<i>селима</i>	<i>пољима</i>	<i>именима</i>	<i>дрвима (дрвећем)</i>	<i>чудима (чудесима)</i>
L pl	<i>селима</i>	<i>пољима</i>	<i>именима</i>	<i>дрвима (дрвећем)</i>	<i>чудима (чудесима)</i>

Именица *дрво* има два значења, стога се у множини разликују две промене: једна у значењу материјала / материје (*дрва*) и друга у значењу биљке (*дрвеће*). Ово друго значење у множини има граматички облик једнине и стога је и деклинација као именице средњег рода једнине.

Именице *ухо/уво* и *око* у множини мењају род у женски, а меница *вече* има средњи род само у номинативу и акузативу једнине, а у осталим падежима је женског рода:

N sg	<i>ухо/уво</i>	<i>око</i>	<i>вече</i>
G sg	<i>уха/увета</i>	<i>ока</i>	<i>вечери</i>
D sg	<i>уху/увету</i>	<i>оку</i>	<i>вечери</i>
A sg	<i>ухо/уво</i>	<i>око</i>	<i>вече</i>
V sg	/	<i>око</i>	/
I sg	<i>ухом/уветом</i>	<i>оком</i>	<i>вечери</i>
L sg	<i>уху/увету</i>	<i>оку</i>	<i>вечери</i>

N pl	<i>уши</i>	<i>очи</i>	<i>вечери</i>
G pl	<i>ушију</i>	<i>очију</i>	<i>вечери</i>
D pl	<i>ушима</i>	<i>очима</i>	<i>вечерима</i>
A pl	<i>уши</i>	<i>очи</i>	<i>вечери</i>
V pl	/	<i>очи</i>	/
I pl	<i>ушима</i>	<i>очима</i>	<i>вечерима</i>
L pl	<i>ушима</i>	<i>очима</i>	<i>вечерима</i>

Сматрамо да деклинације ових трију именица студенти нивоа прага знања треба знају заједно са осталим (горепоменути) деклинацијама.

3.4.6 ЗНАЧЕЊЕ ПАДЕЖА БЕЗ ПРЕДЛОГА

Нека основна значења студенти морају усвојити на нивоу прага знања.

Номинатив је падеж субјекта.

Генитив има значења припадања (посесивни), дела веће целине (партитивни), времена (темпорални) када има уз себе и атрибут.

Датив има значење индиректног објекта, у изражавању субјективног осећања (логички субјекат у енклитичком облику личних заменица) и припадања (посесивни).

Акузатив је падеж директног објекта. Има и значење времена, такође када има уз себе атрибут.

Инструментал има значења оруђа, времена и простора (просекутивни).

3.4.7 ПРЕДЛОШКО-ПАДЕЖНЕ КОНСТРУКЦИЈЕ

Предлози које студент мора знати уз косе падеже, по нашем мишљењу, су:

- Уз генитив: *до, од, без, из, са, испред, изнад, испод, између, иза, поред, због, услед, ради, близу, код, поред, преко, око, ван, након, после, пре, осим.*
- Уз датив: *к(а), према, упркос, насупрот.*
- Уз акузатив: *кроз, уз, низ, на, у, о, међу, над, под, пред, за, по.*
- Уз инструментал: *са, за, међу, над, под, пред.*
- Уз локатив: *на, у, по, о, при.*

3.4.8 ЗАМЕНИЦЕ

Студенти који су завршили курс српског језика на нивоу прага знања морају познавати заменичку деклинацију, деклинације личних заменица и заменице сваког лица, односно-упитних заменица, присвојних и показних заменица.

Енклитички облик личних заменица у дативу и акузативу појављује се у синтаксичкој функцији логичког субјекта. Реченице са логичким субјектом нису бројне, али њихова употреба је врло честа, нарочито у разговорном језику, тј. свакодневној комуникацији. Сами енклитички облици личних заменица су такође неупоредиво чешћи у свим језичким стиливима од њиховог пуног или наглашеног облика. Ипак, они који уче српски као страни језик, захваљујући концепцији постојећих уџбеника, имају могућност да се упознају са овим облицима тек на нивоу учења који одговара средњем или средњем-вишем курсу, и то после усвајања дугог низа разних граматичких категорија, а пре свега по усвајању целокупне падежне парадигме именица и придева. Поред тога, у редоследу усвајања српског падежног система датив није тзв. трећи падеж, већ последњи падеж који се учи, док би акузатив требало да буде први зависни падеж са којим се страни говорници упознају. Из свега овога произилази да реченице са логичким субјектом могу бити усвојене и употребљене релативно касно.

Увођење личне заменице првог лица јединине, тј. њених деклинационих облика, најлакши је пут да се у почетној фази учења студент научи да употребљава не само фразе за започињање конверзације већ и чинове којима исказује своја стања, жеље или субјективна осећања.

После говорног чина за упознавање уводе се реченице којима се исказује стање или осећање. Ту се у лексички фонд уводи неколико елементарних, а најфреквентнијих прилога као што су *добро, лепо, лоше, досадно*. У следећем кораку уводе се медијално-повратни глаголи. Тако се усваја читав низ реченица-израза без граматичког субјекта, али са логичким субјектом у енклитичком

облику личне заменице у дативу (типа *Спава ми се*), а затим и оних са граматичким субјектом (типа *Једе ми се сладолед, Допада ми се овај филм*).⁸⁹

3.4.9 ДЕКЛИНАЦИЈА ПРИДЕВА

Студенти средњег нивоа и нивоа прага знања треба да познају и разликују деklinације придева:

N sg	добар, свеж	добро, свеже	добра, свежа
G sg	доброг, свежег		добре, свеже
D sg	добром, свежем		доброј, свежој
A sg	добар, доброг, добри свеж, свежег, свежи	добро, свеже	добру, свежу
V sg	добри, свежи	добро, свеже	добра, свежа
I sg	добрим, свежим		добром, свежом
L sg	добром, свежем		доброј, свежој
N pl	добри, свежи	добра, свежа	добре, свеже
G pl	добрих, свежих		
D pl	добрим, свежим		
A pl	добре, свеже	добра, свежа	добре, свеже
V pl	добри, свежи	добра, свежа	добре, свеже
I pl	добрим, свежим		
L pl	добрим, свежим		

3.4.10 КОМПАРАЦИЈА ПРИДЕВА

На почетном нивоу, А2, компарација придева може се представити и само као правилна (наставком *-ији*), и неправилна (наставцима: *-ћи*, *-љи*, *-ши*, *-њи*, *-чи*, *-жи*, итд.).⁹⁰

⁸⁹ О могућностима раног усвајања косих падежа заменица и то енклитичких облика личних заменица, пре свега у функцији логичког субјекта види: Маринковић, Небојша. „О могућности стицања комуникативне компетенције пре граматичке компетенције“. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, Београд: МСЦ, 2003, 285 – 291.

На нивоу прага знања студенти морају знати да се у поређењу придева, за грађење компаратива користе три наставка: -ији, -ји, -ши:

- Наставак -ији добијају двосложни, тросложни и вишесложни придеви (*јефтинији, разумљивији, занимљивији*). Придеви код којих се јавља непостојано а такође добијају наставак -ији: *досаднији, интересантнији, храбрији*. Неки једносложни придеви добијају наставак -ији (*новији, свежији, старији*), као и они код којих се јавља алтернација л/о (*веселији, зрелији, врелији*).
- Наставак -ји узрокује јотовање. Јавља се код једносложних придева (љут – *љући*; млад – *млађи*; јак – *јачи*; благ – *блажи*; тих – *тиши*; брз – *бржи*; црн – *црњи*; глуп – *глупљи*; груб – *грубљи*; сув – *сувљи*) и код двосложних придева на -ак, -ок и -ек, који губе тај завршетак (*сладак – слађи*; *далек – даљи*; *висок – виши*). У случају да се једносложни придев завршава на консонантску групу долази до једначења сугласника по месту творбе, које је проузроковано јотовањем (*чест – чешићи*).
- Три придева имају наставак -ши (*лепиши, лакиши, мекиши*).

Остале случајеве третирамо као неправилну компарацију: *мали – мањи*; *велик – већи*; *зао – гори*; *добар – бољи*; *горак – горчи*; *дебео – дебљи*.

Суперлатив придева гради се додавањем префикса нај- на компаратив. Деклинације компаратива и суперлатива су по претходно приказаној парадигми придева *свеж*.

Уз компарацију придева треба упознати студенте и са могућношћу компарације прилога, оних који су настали од описних придева. Ова граматичка категорија тесно повезује ове две врсте речи.

3.4.11 БРОЈЕВИ

Сматрамо да би на нивоу прага знања студенти српског као страног језика требало да разликују следеће врсте бројева⁹¹:

⁹⁰ Ломпар, Весна. „Језичке игре и модели у настави српског као страног језика на примеру компарације придева“. *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, тематски зборник радова. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 77–86.

⁹¹ Постојање и употреба бројних придева, као и конгруенција збирних бројева и бројних именица у реченици и синтагми, делови су граматике које предлагемо за учење и усвајање на нивоу Б2 или Ц1, или чак и на Ц2 (бројни придеви).

- кардиналне бројеве (*један, два, десет, сто*)
Иду од *један* до бесконачно. Промену по падежима и родовима има само број *један*, а број *два* има и облик за женски род (*две*). Бројеви *стотина, хиљада, милион* и *милијарда* су поименичени и имају деклинацију женског, односно мушког рода.
- редне бројеве (*први, други, осми*)
Иду од *први* до бесконачно. Редни бројеви од *један* до *четири* имају посебне облике (*први, други, трећи, четврти*), а сви остали се граде додавањем наставка -и, -а, -о. Морфолошки су променљиви као и описни придеви.
- збирне бројеве (*двоје, петоро*)
Иду од *двоје* до *деведесет деветоро*, осим за бројеве од *двадесет један, тридесет један* до *деведесет један*. У савременом српском језику су непроменљиви. У ову групу спада и број *обоје*.
- бројне именице (*шесторица, једанаесторица*)
Иду од *двојица* до *деведесет деветорица*, осим за бројеве од *двадесет један, тридесет један* до *деведесет један*. Граде се од збирних бројева додавањем суфикса -ица. Служе за пребројавање особа мушког пола. Имају промену прве деклинације именица женског рода.
- апроксимативне бројеве⁹² (*десетак, дванаестак, тридесетак*)
Иду од *десетак* до *двадесетак* и по десетинама од *двадесетак* до *стотинак*. Спадају у групу непроменљивих речи.
- имена бројева (*јединица, десетка, осамнаестица*)
То су именице које су деривирани од бројева. Служе за означавање школских и универзитетских оцена, карата, линија градског превоза и слично. Понашају се као праве именице женског рода.

⁹² Детаљно образложење увођења ове врсте бројева дато је у: Маринковић, Небојша. „Апроксимативни бројеви у систему врста речи“. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 27/2, Београд: МСЦ, 1998, 177–182.

3.4.12 Глаголски вид

Студенти треба да препознају и да разликују несвршени и свршени глаголски вид. Двовидски глаголи се не морају уводити као посебна категорија, јер су то глаголи који студентима који немају у својим матерњим језицима категорију вида код глагола, неће представљати велику тешкоћу у усвајању. Треба наводити видске парове, није потребно да код несвршених разликују итеративне и дуративне, нити да код свршених разликују видске ликове. Основна рестрикција употребе свршених глагола, коју студент мора знати, је да се не могу употребити у презенту у независној реченици.

Највећи број глагола има видске парове, а само мали број њих су искључиво несвршени (*становати, морати, имати, смети*). Студенти треба да знају да се промена вида глагола врши у оба смера.

Код перфектизације студенти треба да се упознају са најчешћим префиксима (*преписати, додати, прочитати, улетети, измислити, позвати, урадити, запамтити, нацртати, остарити, сазнати...*) и суфиксима (*куцнути, зовнути, кренути, махнути...*). Код имперфектизације студенти треба да се упознају са инфиксацијом путем слога -ја- (*постојати, стајати*) и убацивањем вокала -и- у основу (*узимати*), а пре свега, са проширењем завршетка глагола -ати, -ети, -ити у -авати, -евати, -ивати (*повећавати, загревати, смањивати*), као и са заменом вокала *о* у *а* у основи глагола заједно са променом наставка (*одморити се – одмарати се*).

Како би се што раније започело усвајање категорије глаголског вида, већ у нивоу основног (почетног) курса најлакши пут води преко групе глагола изведених од глагола *ићи* (*прећи – прелазити, ући – улазити*). Велики број високофреквентних глагола има видске парове код којих не долази до горе поменутих инфиксација и префиксација, али и они могу послужити за упознавање студента са глаголским видом у српском језику. Такви су парови *купити – куповати, пасти – падати, обући – облачити*, као и парови типа *платити – плаћати, примити – примати*, код којих се јасно не види да ли су добијени имперфектизацијом или перфектизацијом.

3.4.13 КАТЕГОРИЗАЦИЈА ГЛАГОЛА

Принцип поступности, за који смо се залагали код увођења именичких деklinационих типова, није могуће применити у потпуности. Глагол *звати се* јавља се у свим курсевима на нивоу пробоја, а спада у неправилне глаголе. Многи други глаголи код којих се инфинитивна и презентска основа разликују (*јести, пити, рећи, казати*) незаобилазни су на почетним нивоима учења језика. Предложена категоризација глагола које студент мора знати на нивоу прага знања не представља и обавезни редослед увођења студената у глаголски систем српског језика.

Прву категорију глагола чине апсолутно правилни глаголи:

инфинитив	1. л. ј. през.	3. л. мн. през.	2. л. ј. импер.	трпни придев
<i>гледати</i>	<i>гледам</i>	<i>гледају</i>	<i>гледај</i>	<i>гледан</i>
<i>разумети</i>	<i>разумем</i>	<i>разумеју</i>	<i>разумеј</i>	/
<i>возити</i>	<i>возим</i>	<i>возе</i>	<i>вози</i>	<i>вожен</i>

Другу категорију глагола сачињавају глаголи који се завршавају на -ти, али код којих долази до промене вокала из инфинитивне у презентској основи:

инфинитив	1. л. ј. през.	3. л. мн. през.	2. л. ј. импер.	трпни придев
<i>почињати</i>	<i>почињем</i>	<i>почињу</i>	<i>почињи</i>	/
<i>писати</i>	<i>пишем</i>	<i>пишу</i>	<i>пиши</i>	<i>писан</i>
<i>викати</i>	<i>вичем</i>	<i>вичу</i>	<i>вичи</i>	<i>(извикан)</i>
<i>прати</i>	<i>перем</i>	<i>перу</i>	<i>пери</i>	<i>пран</i>
<i>звати</i>	<i>зовем</i>	<i>зову</i>	<i>зови</i>	<i>(позван)</i>
<i>држати</i>	<i>држим</i>	<i>држе</i>	<i>држи</i>	<i>држан</i>
<i>познавати</i>	<i>познајем</i>	<i>познају</i>	<i>познај</i>	<i>познаван</i>
<i>загађивати</i>	<i>загађујем</i>	<i>загађују</i>	<i>загађуј</i>	<i>загађиван</i>
<i>узети</i>	<i>узmem</i>	<i>узму</i>	<i>узми</i>	<i>узет</i>
<i>видети</i>	<i>видим</i>	<i>виде</i>	<i>види</i>	<i>виђен</i>
<i>пити</i>	<i>пијем</i>	<i>пију</i>	<i>пиј</i>	<i>пијен</i>
<i>чути</i>	<i>чујем</i>	<i>чују</i>	<i>чуј</i>	<i>чувен</i>
<i>викнути</i>	<i>викнем</i>	<i>викну</i>	<i>викни</i>	/
<i>поштовати</i>	<i>поштујем</i>	<i>поштују</i>	<i>поштуј</i>	<i>поштован</i>

Трећу категорију глагола сачињавају глаголи који се завршавају на -сти:

инфинитив	1. л. ј. през.	3. л. мн. през.	2. л. ј. импер.	трпни придев
<i>срести</i>	<i>сретнем</i>	<i>сретну</i>	<i>сретни</i>	/
<i>одвести</i>	<i>одведем</i>	<i>одведу</i>	<i>одведи</i>	<i>одведен</i>
<i>одвести</i>	<i>одвезем</i>	<i>одвезу</i>	<i>одвези</i>	<i>одвезен</i>
<i>сести</i>	<i>седнем</i>	<i>седну</i>	<i>седи/седни</i>	/
<i>расти</i>	<i>растем</i>	<i>расту</i>	<i>расти</i>	/
<i>красти</i>	<i>крадем</i>	<i>краду</i>	<i>кради</i>	<i>краден</i>

Четврту категорију глагола сачињавају неправилни глаголи који се завршавају на -ћи:

инф.	1. л. ј. през.	3. л. мн. през.	2. л. ј. импер.	радни гл. придев	гл. прил. садашњи	трпни придев
<i>ићи</i>	<i>идем</i>	<i>иду</i>	<i>иди</i>	<i>ишао</i>	<i>идући</i>	/
<i>прећи</i>	<i>пређем</i>	<i>пређу</i>	<i>пређи</i>	<i>прешао</i>	/	<i>пређен</i>
<i>лећи</i>	<i>легнем</i>	<i>легну</i>	<i>лези</i>	<i>лежао</i>	/	/
<i>навићи</i>	<i>навикнем</i>	<i>навикну</i>	<i>навикни</i>	<i>навикао</i>	/	<i>навикнут</i>
<i>пећи</i>	<i>печем</i>	<i>пеку</i>	<i>пеци</i>	<i>пекао</i>	<i>пекући</i>	<i>печен</i>
<i>рећи</i>	/	/	<i>реци</i>	<i>рекао</i>	/	<i>речен</i>

Пета категорија глагола су апсолутно неправилни глаголи код којих се скоро у потпуности инфинитивна и презентска основа разликују:

инфинитив	1. л. ј. през.	3. л. мн. през.	2. л. ј. импер.	трпни придев
<i>моћи</i>	<i>могу</i>	<i>могу</i>	/	/
<i>послати</i>	<i>пошаљем</i>	<i>пошаљу</i>	<i>пошаљи</i>	<i>послан/послат</i>
<i>просути</i>	<i>проспем</i>	<i>проспу</i>	<i>проспи</i>	<i>просут</i>
<i>хтети</i>	<i>хоћу</i>	<i>хоће</i>	/	/

Шеста категорија глагола су помоћни глаголи *јесам* и *бити*.

	пун облик презента		енклитички облик презента		одрични облик презента	
	једнина	множина	једнина	множина	једнина	множина
1. лице	<i>јесам</i>	<i>јесмо</i>	<i>сам</i>	<i>смо</i>	<i>нисам</i>	<i>нисмо</i>

2. лице	<i>јеси</i>	<i>јесте</i>	<i>си</i>	<i>сте</i>	<i>ниси</i>	<i>нисте</i>
3. лице	<i>јесте</i>	<i>јесу</i>	<i>је</i>	<i>су</i>	<i>није</i>	<i>нису</i>

	презент	перфекат	футур	потенцијал	футур II	аорист
1. л. ј.	<i>будем</i>	<i>био сам била сам</i>	<i>бићу</i>	<i>био бих била бих</i>	<i>будем био будем била</i>	<i>бих</i>
2. л. ј.	<i>будеш</i>	<i>био си била си</i>	<i>бићеш</i>	<i>био би била би</i>	<i>будеш био будеш била</i>	<i>би</i>
3. л. ј.	<i>буде</i>	<i>био је била је било је</i>	<i>биће</i>	<i>био би била би било би</i>	<i>буде био буде била буде било</i>	<i>би</i>
1. л. мн.	<i>будемо</i>	<i>били смо биле смо</i>	<i>бићемо</i>	<i>били бисмо биле бисмо</i>	<i>будемо били будемо биле</i>	<i>бисмо</i>
2. л. мн.	<i>будете</i>	<i>били сте биле сте</i>	<i>бићете</i>	<i>били бисте биле бисте</i>	<i>будете били будете биле</i>	<i>бисте</i>
3. л. мн.	<i>буду</i>	<i>били су биле су била су</i>	<i>биће</i>	<i>били би биле би била би</i>	<i>буду били буду биле буду била</i>	<i>бише</i>

Императив глагола *бити* је *буди*, а глаголски прилог садашњи *будући*.

3.4.14 НЕПРОМЕНЉИВЕ ВРСТЕ РЕЧИ

а) Прилози

Сматрамо да студенти нивоа прага знања треба да буду упознати за следећим најчешћим прилозима:

- за место: *овде, тамо, онде, горе, доле, напред, назад, близу, далеко...*
- за време: *сада, тада, некада, данас, јуче, сутра, ноћас, вечерас, одмах, често, понекад, никад...*
- за начин: *овако, тако, некако, тешко, лако, дуго, кратко* и многи други изведени од описних придева;
- за количину: *мало, много, неколико, пуно, недовољно, довољно, колико...*
- за узрок: *зато, стога, отуда.*

б) Предлози

О предлозима смо говорили у одељку о косим падежима код именица. У настави српског као страног језика често се користимо падежним микросистемима. На почетном нивоу наставе српског као страног језика најчешће стране студенте упознајемо са предлозима *у* и *на* у предлошко-падежним конструкцијама са акузативом и локативом. У даљим корацима студенти се упознају са предлозима *из* и *са* у конструкцијама са генитивом. Тако се студенти упознају са једном тетрадом предлога и конструкција које стоје у опозицији било по смеру кретања, било по значењу глагола (глаголи кретања и глаголи мировања).⁹³

На нивоу курса који одговара прагу знања, страни студенти се обавезно упознају и са једним сложенијим микросистемом који обухвата конструкције са три падежа: генитивне са предлозима *испред*, *иза*, *изнад*, *испод* и *између* и акузативне или инструменталне са предлозима *пред*, *под*, *за*, *над* и *међу*. Такође, студенти се на овом нивоу упознају и са системом узрочних односа у конструкцијама са генитивом (*због*, *услед*, *ради*), и у конструкцији са дативом (*упркос*).

Увођење студената у целину падежног система и свих предлошко-падежних конструкција у српском језику, у многама може бити олакшано коришћењем оваквих микросистема.

в) Везници

1. Везници за координативне односе

Ради лакшег увођења студената у систем координативних односа између речи, синтагми и реченица у српском језику најчешће се користимо различитим

⁹³ Без обзира на описе и одреднице у нашим речницима и граматикама савременог српског језика, предлог *са* не можемо сматрати једном лексемом, већ хомонимом који иде у конструкцијама са генитивом и са инструменталом. Стога, овде не можемо говорити о микросистему падежних конструкција јер је реч о различитим значењима и предлога и конструкција.

трихотомијама, без обзира на класичне поделе независних везника у граматикама српског као матерњег језика (саставни, раставни, супротни, искључни и закључни). Основна трихотомија с којом почињемо увођење координативних везника је *и, а, али*, ради увођења студената у семантику паралелности, контраста и контрадикције. Већина страних језика не разликује везнике за контрастирање од везника за контрадикцију (*а/али*), стога ова трихотомија представља добру основу за упознавање наших координативних односа. Друга трихотомија коју користимо је *и, ни, нити*, путем које се страни студент уводи у разликовање негације речи и синтагми од негације реченице. Трихотомија *и, па, те* служи за разликовање значења следа и консекутивности. Трихотомија *али, него, већ* служи за заокруживање знања о супротним односима, а на нивоу прага знања, док трихотомија *дакле, стога и зато* може бити уведена и на нивоу прага знања, али и на вишем нивоу учења српског језика – Б2. Трихотомију везника за означавање градационих односа (*ни, ни; не само да, него; а камоли*) у изузетним случајевима можемо увести у ниво прага знања, уколико је реч о хомогеним групама студената којима је неки од словенских језика матерњи језик, док у највећем броју случајева она остаје за увођење на следећем нивоу.

2. Зависни везници

Зависни везници служе за увођење студената у систем зависних/субординираних реченица у српском језику. Пре свега, студенти се упознају са изричним и односним реченицама и везницима који их означавају, а потом и са другим зависним реченицама прилошког значења.

Ради лакшег упознавања са везницима у прилошким реченицама користимо се, такође, различитим микросистемима. У оквиру временских реченица/темпоралних клауза разликујемо микросистем везника *пре него што, док и пошто* за означавање антериорности, паралелности и постериорности, али и микросистем *кад, чим, како* за разликовање немаркираног значења, имедијатности и изненађења.

Кондиционални везници се уводе приликом учења кондиционала, али се при крају курса нивоа Б1 може одмах, уз њих додати микросистем зависних реченица који обухвата кондиционалне, концесивне, узрочне и начинске.

Врсте зависних везника:

- изрични: *да*;
- односни: све врсте односних заменица;
- временски: *пре него што, кад, пошто, док, чим, како*;
- месни: *где*;
- кондиционални: *ако, кад, да, (уколико)*;
- узрочни: *јер, зато што, пошто*;
- последични: *да*;
- финални: *да, не би ли*.

4. ЗАКЉУЧАК

У настави страних језика, усвајања граматике и лексике играју кључну улогу. Током историје настава страних језика се кретала од индуктивног ка дедуктивном приступу у учењу граматике. Те осцилације у начинима су за три последња миленијума начиниле неколико кругова, али никад није током доминације једног приступа, одбациван и онај други. Оно што се чинило јеретичким у једном тренутку развоја методике наставе страних језика, у следећој генерацији или следећем веку је постајала општеприхваћена пракса. Граматика је у свим приступима заузимала значајно место, често сасвим доминантно. Из данашње перспективе, неки периоди историје методике наставе страних језика делују засењени улогом граматике. Она тада, заправо, представља само једну вештину или уметност неопходну у савладавању врхунских умећа, говорништва и писане речи. Паралелно са њима, све време траје усмена комуникација међу суседним народима, освојеним и освајачима, трговцима и посланицима, те се граматичка правила живих, савремених, језика усвајају директном методом, природним начином.

Диглосија, која постоји и данас у неким земљама, траје непрекидно током историје цивилизације већине европских и медитеранских народа. Слично њој и две врсте приступа усвајању граматике трају кроз историју методике наставе језика. Граматика је стога, нормирана и кодификована у геометријском поретку ствари, како је писао Спиноза, да би се очували језици који се више не говоре, али којима се комуницира у филозофији, религији и науци. Граматика живих језика не привлачи велику пажњу. Вежбања и начини усвајања граматике, као што смо видели на примеру хрије, прелазе из учења матерњег језика у методе учења страног језика и обрнуто, касније и из учења језика као што су латински и старогрчки у методику наставе живих језика.

Прошло столеће донело је низ нових приступа, начина и метода у учењу страних језика. Жеља за што бржим усвајањем језика почела је да истискује књижевност, а потом и учење граматике из наставе страних језика. Неке ургентне ситуације, на прелому века, укључују најновија искуства из психологије у

формирању интензивних метода, уз два или више наставника, од којих је један изворни говорник језика који се учи, а који касније бива замењен новим техничким достигнућима, фонетским лабораторијама и сл.

Последње деценије двадесетог века убрзавају „покретљивост“ људи, посебно у Европи. Тада се јавља потреба за учењем свих европских језика, од којих неки и не припадају генетски индоевропској групи језика. Покушај да се нађе заједнички именитељ у оцењивању и самопроцењивању знања неког другог језика, а потом и да се опишу задаци и исходи у учењу било ког живог језика на нашем континенту, резултирали су стварањем докумената попут Европског језичког портфолија и Заједничког европског референтног оквира за учење живих језика. Истовремено развој интердисциплинарних истраживања, посебно у усвајању језика и граматике код деце, скреће пажњу лингвиста и на усвајање страног језика код одраслих. Методика наставе страног језика тако добија психолингвистичке темеље, а усвајање граматике и граматичких категорија се диверсификује у оквиру истог приступа. Основна јединица граматике у теоријама усвајања страног језика, сада може бити и морфема, лексема, али и цела јединица текста, говорни чин.

Различита истраживања у усвајању страног језика и приступи у настави показују да се морају правити и различита методичка документа за одрасле говорнике, за децу, за студенте из иностранства и из дијаспоре, за одрасле школоване или мање школоване усељенике итд.⁹⁴ Учење страног језика сада је подељено, на само на разреде као у школском систему, већ на нивое. Трајање једног нивоа је условљено структуром полазника. Усвајање одређених граматичких категорија, такође, зависи од структуре студената.

Грамматички минимум даје минимални оквир за савладавање четири језичке вештине на нивоу потребном за отпочињање средњег или вишег образовања на неком језику, или за запослење у земљи у којој је тај језик службени. Грамматички минимум није минимална граматика⁹⁵, у српском језику он значи усвајање

⁹⁴ Ове и друге моделе различитих програма прага знања даје Ведовели за италијански језик. Vedovelli, Massimo. *Guida all'italiano per stranieri, La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci editore, 2002, 143–192.

⁹⁵ Скот Торнбери је узео две стотине најфреквентнијих речи енглеског језика, према учесталости у тезаурусима, и саставио минималну граматику коју је назвао „Природна граматика“. Сва граматичка правила даје искључиво везана за поједину реч. Грамматичка поглавља сада делују као

великог броја деклинационих типова код именица и конјугација код глагола, компарације придева и прилога, а кроз то и усвајање фонетских алтернација као и неких правописних решења.

Наша дугогодишња пракса и претходна анализа уџбеника довела нас је до неколиких закључака. Први принцип за који се залажемо јесте уравнотежен приступ граматичкој грађи (равномерност). Не само због општеприхваћеног комуникативног приступа у настави страних језика на нашем континенту, и не само из намере да се студент оспособи да што раније продукује целе реченице српског језика, већ и због саме структуре нашег језика, сматрамо да је неопходно прићи настави српског као страног језика узимајући равномерно у обзир делове граматике у ужем смислу (морфологије).

Најстарији уџбеник који смо анализирали показује да, уколико се одредимо само за један сегмент, као што су у овом случају именице и њихова промена по деклинацијама, али и промена акцената током парадигме, као и све изузетке до најмањих детаља, у потпуности занемарујемо глаголски систем времена и начина. Стога, студент неће бити у стању да формира, чак ни основне реченице српског језика. Четвороакценатски систем је изузетна особина нашег језика у оквиру широке групе индоевропских језика, но број хомографских парова у којима акценат има дистинктивну функцију је сасвим мали, посебно у корпусу лексичког минимума српског као страног језика. Тако је довољно да студент на нивоу прага знања изговара речи са правилним местом акцента. Неки од полазника ће савладати и квантитет и квалитет акцента, али се то не може захтевати од свих на нивоу прага знања. Равномерност подразумева, паралелно увођење студента у систем речи са деклинацијама и глаголски систем нашег језика. Тиме се избегава креирање текстуалног материјала који ће садржавати реченице са само једним падежом или глаголским обликом.

Анализа уџбеничке грађе показала је да ни принцип поступности није доследно спроведен. Код именица, али и других именских речи, ово значи да је неопходно постепено увести основне категорије, род, број и падеж, али не са предугим списковима изузетака, већ деклинациони тип по тип. Сва пратећа грађа,

речничке одреднице. Пошао је од податка да су најучесталије речи у језику „граматичке“: везници, предлози, речце. Thornbury, Scott. *Natural Grammar. The keywords in English and how they work*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004.

сажети прегледи граматике, објашњења граматичких јединица, која се налазе уз лекције или на крају уџбеника, морају имати јасно приказане посебне деклинационе типове.

Код глагола, фреквенцијски речници и лексички минимум нам указују да уз поступно увођење, од правилних ка неправилним глаголима, студент се паралелно уводи и у потпуно неправилне, помоћне и дефектне глаголе. Поступност се односи и на равноправно, симултано увођење подгрупа све три велике групе глагола, са инфинитивним завршетком *-ти*, *-сти*, *-ћи*. Супротно резултатима анализе, поступност значи увођење студената у основни систем глаголских времена, а потом и начина што је раније могуће. Презент се уводи поступно у сва три почетна нивоа учења језика, с обзиром на велики број презентских група. То не значи да перфекат и футур могу бити уведени тек крајем средњег нивоа (A2) или почетком нивоа прага знања (B1). Ова три основна времена могу бити паралелно увођена током сва три прва курса. Јасна ограничења са односе на аорист и герунд, који остају за упознавање на трећем курсу. У вези са пасивом, односно трпним глаголским придевом, можемо предложити његово увођење само после пажљиво одабраних глагола из лексичког минимума прага знања српског као страног језика. Са начинским облицима, кондиционалом и футуром II студенти се упознају на самом почетку трећег нивоа, по изузетку и током средњег нивоа, а са императивом, свакако током средњег нивоа.

Док су вежбања са синонимијом, антонимијом и поређењем придева релативно бројна и добро уређена, вежбања са употребом заменица нису довољно заступљена, ни распоређена. Прагматички најбитнији, енклитички облици личних заменица морају се увести што раније, почев од оних за прво лице једнине. Оваква врста вежбања може се редовно понављати током сва три нивоа, а паралелно се уводе друге заменице, од показних и присвојних, до одричних, чија деклинација са интерполираним предлогом може бити остављена за напредни ниво.

Интегрисани приступ у методици наставе српског као страног језика, у коме се поступно и паралелно уводе све врсте промена, и именских, и глаголских, неопходан је да би се студенти што пре прилагодили језику у коме се реченица организује по правилима слагања, конгруенције и рекције.

Веома битан је и квантитативни принцип, принцип временског распореда наставе у оквиру курса. Количина наставних часова (лекторских вежбања, предавања) мора бити у сразмери са сазнајним капацитетима и са самосталним активностима студента током одређеног временског периода (дана или седмице). Број часова за одређене нивое учења страног језика, који врло оквирно дају документа Савета Европе, према нашем искуству не може се концентрисати у прекратким временским периодима, јер се битно мења исход усвајања све четири вештине, нарочито језичке продукције. Да би студент савладао равномерно све четири вештине (разумевање писаног текста, разумевање изговореног текста, продукцију писаног текста и говорну продукцију), неопходно је, поред уравнотеженог приступа и одабира разноврсних вежбања, водити рачуна о временској компоненти.

Граматички минимум представља део једног ширег описа неопходних знања у неком језику који зовемо Праг знања. Он садржи и лексички минимум, преглед говорних чинова неопходних за споразумевање на том језику, списак општих и посебних појмова и др. Граматика повезује сва друга поглавља Прага знања. Премда већина оваквих докумената за друге језике даје граматички минимум као један прилог на самом њиховом крају, он у ствари представља полазну тачку у састављању уџбеника, приручника, евалуационих материјала (тестова, испитних задатака) и наставног плана и програма за школовање и усавршавање будућих професора српског као страног језика.

ЛИТЕРАТУРА

- A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: The Europe of Cultural Co-operation, 1996.
- A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Babić, Slavna. *Serbo-croat for Foreigners, Book 1*. Beograd: 1991.
- Barić, Eugenija i dr. *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga, 1979.
- Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Credif – Didier, 1985.
- Besse, Henri. "Méthodes, méthodologie, pédagogie". *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Paris, janvier 1995.
- Bischofova J. et al. *Prahova uroven – čeština jako cizi jazyk*. Praha: Council of Europe, Univerzita Karlova v Praze, Ustav bohemistických studií a Katedra obecné lingvistiky a fonetiky Filozofické fakulty, 2001.
- Бјелаковић, Исидора и Војновић, Јелена. *Научимо српски*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, 2004.
- Broughton, Charles et al. *Teaching English as a Foreign Language*. London/New York: Routledge and Kegan Paul, 1988.
- Brown, Roger. *A First Language: The Early Stages*. London, 1973.
- Бугарски, Ранко. *Прегрип питања о српскохрватском језику као страном*. Округли сто српскохрватски језик као страни, Београд, 1994.
- Van Ek, Jan Ate and Trim, John Leslie Melville. *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.
- Vedovelli, Massimo. *Guida all'italiano per stranieri, La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci editore, 2002.
- Vučo, Julijana. *Kako se učio jezik, Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet, 2009.
- Gopnik, Myma and Crago, Martha. B. "Familial aggregation of a developmental language disorder". *Cognition* 39, 1991.

- Dubois, Jean et al. *Larousse Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1984.
- Дешић, Милорад. „Настава српскохрватског језика као страног – досадашња искуства и наредни задаци“. *Зборник радова Прве конференције Живи језици*, Нови Сад, 1990.
- Димитријевић, Наум. *Услови модернизације српскохрватског језика као страног*. Округли сто српскохрватски језик као страни, Београд, 1994.
- Dulay, Heidi. C. and Burt, Marina. K. "Should we teach children syntax?" *Language learning* 23 (2), 1973.
- Eckman, Fred R., Lawrence, Bell and Nelson, Diane. "On the generalisation of relative clause instruction in the acquisition of English as a Second Language". *Applied Linguistics* 9 (1), 1988.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Prir. Dragan Bogojević, ur. Slobodan Backović. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, 2003.
- Јокановић-Михајлов, Јелица и Ломпар, Весна. *Говоримо српски*. Београд: МСЦ, 2001.
- Costel, Daniel et al. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1976.
- Kelly, Louis G. *25 Centuries of Language teaching*. Rowley. Mass: Newbury House Publishers, 1969.
- Keenan, E. and Camrie, B. "Noun phrase Accessibility and Universal Grammar". *Linguistic Inquiry* 8, 1977.
- Клајн, Иван. *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- Kordić, Snježana. "Serbo-Croatian", *Languages of the World/Materials* 148, Munchen – New Castle: Lincom Europe, 1997.
- Крајишник, Весна и Маринковић, Небојша. *Тестови за полагање српског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет, 2009.

- Krashen, Stephen et al. "Adult performance on the slope test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". *Language learning* 26 (1), 1976.
- Krashen, Stephen. "The Din In Head, Input, and the Language Acquisition Device". *Foreign Language Annals*, 16 (1), February 1983.
- Kristal, Dejvid. *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit, 1988.
- Kristal, Dejvid. *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit, 1995–1996.
- Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de références*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, 1996.
- Larsen-Freeman, Diane. "An Explanation for the morpheme order of second language learners". *Language learning* 26 (1), 1976.
- Larsen-Freeman, Diane. "From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology". *English Teaching Forum*, Vol. 25, No. 4. Washington: US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, 1987.
- Lightbown, P.M. "Classroom language as input to second language acquisition". *First on Second language acquisition processes*. Ed. Phaff, C.W., 1987.
- Little, David and Perclová, Radka. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Ломпар, Весна. „Род именица и тип дефлексије у настави српског језика као страног“. *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, тематски зборник радова. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2010.
- Ломпар, Весна. „Језичке игре и модели у настави српског као страног језика на примеру компарације придева“. *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, тематски зборник радова. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016.
- Mac Whinney, Brian. "Applying the Competition Model to Bilingualism". *Applied Psycholinguistics* 8 (04), 1987.

- Mackey, William Francis. *Principes de didactique analytique*. Paris: Didier, 1972.
- Маретић, Томо. *Граматика хрватскога или српскога књижевног језика*. Загреб: Матица хрватска, 1963.
- Маринковић, Небојша. „Апроксимативни бројеви у систему врста речи“. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 27/2, Београд: МСЦ, 1998.
- Маринковић, Небојша. „Усвајање падежа српског језика код говорника страних језика“. *Језик и култура говора у образовању*, прир. С. Васић и др., Београд: Институт за педагошка истраживања – Завод за уџбенике и наставна средства, 1998.
- Маринковић, Небојша. „О могућности стицања комуникативне компетенције пре граматичке компетенције“. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, Београд: МСЦ, 2003.
- Meillet, Antoine et Vaillant, Andre. *Grammaire de la langue serbo-croate*. Paris, 1952.
- Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора. *Граматика српскохрватског језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 1990.
- Newby, David. *Textbook and Materials Development and Common European Framework (material for workshop)*. Beograd, 2001.
- Palmer, Harold E. *The Principles of Language Studying*. New York: World Book Company, 1921.
- Partridge, Monica. *Serbo-croat: Practical Grammar and Reader*. Beograd: Prosveta, 1988.
- Pienemann, Manfred and Johnston, Malcolm. "Factors influencing the development of language proficiency". *Applying Second Language Research*. Ed. Nunan, David. Adelaide: WCRC, 1987.
- Речник српскохрватског књижевног језика I–VI*. Нови Сад: Матица српска – Матица хрватска, 1967–1976.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching (A Description and Analysis)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

- Селимовић-Момчиловић, Маша и Живанић, Љубица. *Српски језик за странце I*. Београд: Институт за стране језике, 1998.
- Стевановић, Михаило. *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига, 1981.
- Thornbury, Scott. *Natural Grammar. The keywords in English and how they work*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004.
- Ćorić, Božo. *Srpski jezik za strance*. Beograd: MSC, 1998.
- Ferbežar, Ina i dr. *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Council of Europe, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport, 2004.
- Hammond, Lilla. *Serbian: An Essential Grammar*. London and New York: Routledge, 2005.
- Hymes, Dell. "Competence and Performance in Linguistic Theory". *Language Acquisition: Models and Methods*. Eds R. Huxely and E. Ingram. New York: Academic Press, 1972.
- Howatt, Anthony Philip Reis, and Widdowson, Henry George. *A History of English Language Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004.
- Chomsky, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.
- Chomsky, Noam. *Language and Problems of Knowledge, The Managua Lectures*. MIT Press, 1988.
- Schneider, Guenter and Lentz, Peter. *Guide for Developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- West, Michael. "The "New Method" System of teaching the reading of foreign languages". *Modern Languages* 10, October 1928.

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Небојша Маринковић је рођен 1962. године у Београду, где је завршио основну школу и гимназију. Студирао је на Одсеку за кибернетику и математику Природно-математичког факултета у Београду, а 1984. године уписао се на Студијску групу за српски језик и општу лингвистику Филолошког факултета у Београду, где је у јануару 1989. године дипломирао. Исте године је уписао постдипломске студије, смер *Наука о језику*, где је 1994. магистрирао одбранивши рад *Општа правила полисемије у творбеним моделима са општом ознаком Nomina agentis и Nomina instrumenti у српскохрватском књижевном језику*.

Од академске 1989/1990. године запослен је као асистент, а од 2011. као виши лектор на предмету *Српски језик као страни*, у Центру за српски језик као страни на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Држи наставу из предмета *Српски језик као страни* и то на нижем (А1, А2), средњем (Б1, Б2) и вишем нивоу (Ц1, Ц2). Учествује и на специјализованим курсевима српског језика за студенте словенских филологија са страних универзитета.

Н. Маринковић одржава испите и провере знања у оквиру редовних испитних рокова. Такође ради на посебним проверама знања српског језика као страног за стране држављане који нису студенти Филолошког факултета у Београду, између осталог за програм Балканолошког института у Солуну (ИМХА), полазнике француске школе у Београду и стипендисте из несврстаних земаља Владе Републике Србије у оквиру програма *Свет у Србији* (од 2010). Учествује и води специјалне летње курсеве српског језика за стране држављане.

На Катедри за српски језик и јужнословенске језике водио је вежбања из Савременог српског језика 3 (синтакса реченице и облика речи) за студенте IV године од 1991. до 1999. године, као и на Одељењу Филолошког факултета у Крагујевцу од 2000. до 2003. године.

На Катедри славистике Филозофског факултета Карловог универзитета у Прагу, у Републици Чешкој, радио је као гостујући лектор за српски језик током две школске године (1994/95 и 1995/96), где је држао курсеве језика, лингвистике и граматике за студенте свих пет година.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Небојша В. Маринковић број
уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Граматички минимум српског као страног језика

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, _____

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Небојша В. Маринковић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада Граматички минимум српског као страног језика

Ментор др Весна Ломпар, доцент

Потписани Небојша В. Маринковић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, _____

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Граматички минимум српског као страног језика

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, _____
