

Валентина Илић¹

Филолошки факултет

Универзитет у Београду

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch10

удк:

371.3::811.163.41

БРОЈЕВНЕ РЕЧИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПРОБЛЕМИ

Предмет овог рада тиче се наставе бројевних речи у српском језику, које нашим ученицима, студентима, па и наставницима, неретко стварају недоумице. Структуру главног дела рада чине четири целине: 1) бројеви у актуелном наставном програму за основни и средњи циклус образовања; 2) обрада бројева у уџбеницима за српски језик за основну и средњу школу; 3) истраживање којим се испитује степен ученичких знања о бројевним речима у два гимназијама – у Београду и Смедереву; и 4) закључна разматрања. На основу спроведеног истраживања указује се на кључне проблеме у настави бројевних речи, дају се могућа објашњења и нуде могуће перспективе за њихово решење.

Кључне речи: бројевне речи, методика наставе српског језика, основна и средња школа, наставни програм, уџбеници, истраживање.

1. Тема, предмет, циљ и методе истраживања. Бројеви као врста речи у настави српског језика врло често ученицима стварају дилеме када су у прилици да о њима размишљају, одговарају на постављена питања, категоризују их или пак употребљавају у контексту. И не само ученицима већ и студентима филологије, па и наставницима српског језика, бројевне речи умеју да стварају недоумице у вези са начином приступа, њиховом класификацијом и објашњењима. Овакво стање није нимало случајно. Одговор лежи у хетерогености граматичких категорија које су им иманентне и не тако уобичајене другим врстама речи. У србистичко(-кроатистичко)ј литератури о бројевима није много писано – поред граматика, у којима налазимо њихове класификације, дефиниције и објашњења (Белић 1998; Стевановић³1975; Клајн 2005; Станојчић и Поповић¹²2010; Silić i Pranjković

²2007, Пипер и Клајн 2013),² аутори се њима баве у краћим радовима – са општим или посебним освртом на конкретну бројевну врсту описујући њихове морфолошке, семантичке, синтаксичке и прагматичке особености (Тафра 1989, 2000; Белић 2000; Милановић 1963; Cvitanušić, Gulešić 2012; Станојевић 2006; Јовановић, Шћепановић 2009, Зељић 2016а) или пак дају монографску публикацију посвећену бројевним речима (Зељић 2016б).³ Аутор се у наведеној монографији бави и методичким питањима о бројевним речима, што се види и у његовим радовима посвећеним истој теми (Зељић 2013, 2014). У страниој литератури много је више публикација посвећених бројевима са различитим приступима у контексту других научних дисциплина (исп. Зељић 2016б: 9). Испитамо ли наведене (а и многе друге) радове, видећемо да различити аутори у њима споре о статусу бројева у систему врста речи (Тафра 1989: 218–221), наводе се различите класификације проузроковане другачијим граматичким и семантичким карактеристикама, а ни питање саме терминологије није потпуно унификовано. У граматикама се углавном сусрећемо са трочланом – тзв. традиционалном – поделом бројевних речи на основне, редне и збирне (нпр. Станојчић и Поповић¹²2010: 102; Клајн 2005: 95; Стевановић³1975: 311–312), док је модерна подела бинарна: збирни бројеви сврставају се у подврсту основних (Кликовац 2010: 95). Такође, категорија бројевних именица код свих аутора нема исте границе, односно није потпуно јасно који све елементи припадају скупу бројевних именица, а аутори нису сагласни ни око тога чији је он подскуп – скупа бројева или скупа именица. (Или се можда налази на пресеку тих скупова?) И сама терминологија показује се флексибилном: *бројне речи*, *бројне именице*, *бројни њридеви* и сл. или *бројевне речи*, *бројевне именице*, *бројевни њридеви*. Ми ћемо у раду користити другу, дужу наведену

² Није нам циљ да граматике, монографије и радове о бројевним речима на овом месту набројимо у свеукупности, већ да наведемо неке илустративне и најкоришћеније публикације.

³ Ову монографију сматрамо изузетно значајном и јединственом у домаћој литератури, будући да је у целости посвећена морфолошким и семантичким карактеристикама бројевних речи, са богатом грађом и исцрпном домаћом и страном литературом. Она представља, заправо, текст докторске дисертације Г. Зељића.

¹ vilil@gmail.com

варијанту,⁴ на којој инсистира и Тафра (2000), а коју експлицитно образлаже Зељић (в. 2016б: 18). Из наведеног јасно излази да међу категоријама бројевних речи и њихових класификација у историји питања влада својеврсно замешатељство проузроковано амалгамношћу њихових граматичких обележја.⁵ Различит степен променљивости бројевних речи (од апсолутно променљивих, преко оних које се чешће не мењају до оних које су непроменљиве), друкчији типови деклинационих парадигми, амбигвитет граматичког и семантичког обележја, те варијантан степен самосталности, стварају препреке у њиховом савладавању. Задатак овога рада није да представи у целини граматику и семантику бројевних речи – његова намена а ни простор то не дозвољавају,⁶ нити да постојећу шароликост уједначи, већ да очитује актуелне наставне проблеме који се у вези са бројевним речима јављају и укаже на могуће правце њиховог решавања. Циљеве рада можемо поделити у неколико етапа: 1) конфронтативно представити начин презентовања лингвистичких знања о бројевима као врсти речи у уџбеничкој литератури за основну и средњу школу и њихову међусобну усаглашеност, као и корелацију са наставним програмом; 2) тестом проверити познавање бројевних речи наших гимназијалаца; 3) детектовати најслабија места; 4) претпоставити њихове узроке и понудити начине за превазилажење проблема. Наведени циљеви заправо су реализовани наведеним редом, и то: методом дескрипције – наставног програма, уџбеника и приручника – и њихове компарације, истраживачком тест-

⁴ У домаћој лингвистичкој литератури облик једине – *број* – примарно се односи на граматичку категорију броја (једнина и множина), док се множинским обликом упућује на *бројеве* као врсту речи, те се и изведени облици граде од овог облика у сврху транспарентне везе са *бројевима*.

⁵ Тако, на пример, А. Белић, говорећи о бројевима *један, два, три и четири*, истиче на једном месту да се они „употребљавају *придевски*, иако *један* има *заменичку* промену, а остала три броја *именичку*” (1998: 89; подвукла В. И.), а М. Стевановић о бројевима ће рећи: „[Бројеви су] несамосталне речи. Али се бројеви по своме значењу *и по неким особинама разликују* и од несамосталних речи *с којима су најсличнији*” (1975: 311; подвукла В. И.) и нешто ниже: „Бројеви су *само једним делом* променљиве речи” (Ibid., 318; подвукла В. И.).

⁶ О приступу бројевима у српским граматицама од 19. века до данас исп. Ломпар 2016: 249–288.

методом, те аналитичко-синтетичким приступом добијеним резултатима (укључујући статистички метод приликом анализе података). Дакле, бројевне речи у овом раду представљају се из методичке перспективе, о чему је на српском језику веома мало писано (исп. Зељић 2013, 2014; Кликовац 2002). Наше интересовање за ову прилику усредсређено је највише на средњошколско познавање бројевних речи и проблематику наставе на овом образовном нивоу, мада ћемо се осврнути и на обраду ове теме у наставном програму и уџбеницима за основношколско образовање.

2. Бројевне речи у наставном програму. Према се наши ученици први пут са бројевима сусрећу већ у нижим разредима основне школе (исп. Зељић 2014), у петом разреду они их усвајају као посебну врсту *променљивих* речи, која има своја граматичка и семантичка обележја, те класификацију. У наредним разредима то знање утврђују и увежбавају. Касније, у средњој школи, у оквиру системског усвајања граматике српског језика, они своја знања надовезују на већ постојећа, проширују их и систематизују. Бројеви се тада посебно обрађују у другом разреду, у оквиру наставе морфологије. Градиво о бројевним речима у наставном програму појављује се у оквиру граматичке, а потом и као део правописне области која се у датом разреду треба усвојити.

2.1. Бројевне речи у наставном програму за основну школу. У садржају програма из граматике за пети разред, између осталог, стоји: „Појам променљивости и непроменљивости речи. **Променљиве речи:** именице, заменице, придеви, **бројеви,** глаголи; непроменљиве речи: прилози, предлози, везници, узвици, речце”, а потом се за сваку од ових врста речи донекле прецизира шта се под њиховом обрадом подразумева, односно аутори програма у кратким цртама наводе ауторе уџбеника и наставнике на опсег обраде ове језичке деонице: „Бројеви – појам и употреба бројева; систематизација врста; **главни (основни, збирни) и редни;** значење бројева”, и даље, у оквиру правописа увежбава се писање „основних и редних бројева” (Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања; подвукла В. И.). Из ис-

такнутог јасно видимо да се у наставном програму бројеви традиционално категоризују као променљива врста речи, док је њихова подела на врсте савремена: деле се на главне и редне, док се збирни бројеви сврставају у подврсту главних. Примећујемо да се у наставном програму за наведени ниво образовања не помињу бројевне именице, а ни бројевни придеви. У наставном програму за седми разред налаже се систематизација и проширивање знања о променљивим и непроменљивим врстама речи, али се бројеви на овом месту не наводе експлицитно, те је на ауторима уџбеника и наставницима да сами креирају начин и обим проширивања знања о врстама речи.

2.2. Бројевне речи у наставном програму за средњу школу. Погледамо ли наставни програм за српски језик и књижевност за гимназију општег типа, поред тога што можемо учити да настава језика заузима тек једну четвртину од укупног броја часова у школској години, видимо да се бројеви, као што је изнад поменуто, обрађују у оквиру наставе морфологије у ужем смислу – дакле, у другом разреду. Ту можемо прочитати: „Бројеви: главни и редни бројеви. Врсте главних бројева: основни бројеви, збирни бројеви, бројне именице на -ица (двојица, тројица итд.), бројни придеви (једни, -е, -а, двоји, -е, -а, итд.)” (Наставни програм за гимназије: Српски језик и књижевност; подвукла В. И.). Очекивали бисмо да се бројеви помињу и у деоници о правопису, али је она прилично уопштена (нпр. *Састављено и расстављено писање речи*),⁷ те цитирано место остаје једино на коме има речи о бројевима. Децидно навођење променљивих и непроменљивих врста речи у наставном програму је избегнуто, а из наглашених места у цитату видимо да је и овде заступљена савремена, бинарна подела бројевних речи, која се даље грана, па у оквиру главних бројева диференцирају се четири њихове подврсте. Од бројевних именица наводе се само оне на *-ица*. Наставни програм, запра-

⁷ „Наставни планови и програми морају бити конкретизовани за сваки образовни ниво у делу који се односи на правопис. Сада се не зна колико часова у току једне школске године или у укупном школовању припада настави правописа. Дакле, настава правописа је у целини препуштена процени предметних наставника” (Брборић 2015: 121).

во, врло сведено наводи градиво које треба обрадити: наведена је основна подела бројева, уз тек понеки пример који илуструје одабрану бројевну подврсту. Нема наглашене употребе бројева, а ни њихове семантике.

На основу наведеног излази да се аутори наставног програма држе водећег мишљења у науци о подели бројевних речи и да ауторима уџбеника и приручника дају само основне путоказе о обради поменуте језичке деонице, тек узредно упућујући на опсежност у тумачењу градива. Остаје нам да се задржимо на првом следећем реализатору наставног програма – појединим граматичким уџбеницима и приручницима и сагледамо их у светлу програмског (дис)континуитета.

3. Бројевне речи⁸ у граматичким уџбеницима. За потребе овог рада размотрили смо уџбенике за српски језик трију издавача за основну⁹ и средњу школу у којима се обрађују бројевне речи. Како се њиховој анализи може посветити цео један рад, ми ћемо због ограниченог простора овде синтетички донети само најважнија запажања.¹⁰

3.1. Бројевне речи у граматицима за основну школу. Аутори уџбеника за основну школу имају донекле неусаглашен однос према садржају наставног програма. У првом реду то се односи на основну двочлану поделу бројева на *главне* и *редне*, од које одступа аутор уџбеника НЛогос, који нуди трочлану, традиционалну класификацију (*основни, редни и збирни бројеви*). Потом, иако се у наставном програму не наводи упознавање ученика са бројевним именицама, оне се помињу у свим овим уџбеницима, мада са несинхронизованим објашњењима о њиховом месту у

⁸ Од два могућа лика термина заступљена у науци – *бројни* или *бројевни* – у школским граматицима употребљава се први: *бројне речи, бројна именица, бројни придев*.

⁹ Под нашом лупом налазе се граматики (и радне свеске) за пети разред: Завода за уџбенике (аутор Р. Драгићевић, 32011), издавачке куће Klett (аутор В. Лопар, 82015) и Новог Логоса (Ј. Срдић, 52015). У раду ћемо на ове уџбенике упућивати на следећи начин, и то наведеним редом: Завод, Klett, НЛогос.

¹⁰ О бројевима у уџбеничким граматицима у основној школи исп. Зељић 2014.

систему бројевних речи,¹¹ као и о томе шта се све бројевним именицама сматра.¹² Мишљења смо да изврстан одоклон од наставног програма има смисла, будући да су писци уџбеника ти који би требало да својом стручношћу и искуством конструктивно на њега делују, односно они имају „обавезу да ошкклањају недосшашке наставних програма, ша и да шо слабом програму нашоу добар уџбеник” (Николић 2012: 923).¹³ У свакој од наведених граматика има речи о деклинацији бројева, о којима једино Klett-ов уџбеник експлицитно наводи да су то делимично непроменљиве речи. Промена основних бројева *два*, *шри* и *четири* у овим граматикама има неусаглашен статус,¹⁴ као и промена збирних бројева.¹⁵ Једино решење које је уједначено тиче се придевског понашања редних бројева и основног броја *јеган*. Деклинацију бројевних речи, чини нам се, најпажљивије и најадекватније доноси Заводов уџбеник, који на једном месту, прегледно даје прецизно уобличене тврдње и објашњења. Уколико пак погледамо приступ аутора значењу и употреби бројевних врста, као и правописним партијама у вези са бројевима, видећемо да су они на том пољу прилично синхронизовани, како међусобно, тако и у односу на наставни програм. На крају, узевши све анализиране параметре у обзир, како тумачење граматичке теме, потом њено методичко обликовање,¹⁶ као и раз-

новрсност задатака за вежбање, Klett-ов уџбеник бисмо у обради ове наставне области издвојили као најпримеренији за ученике петог разреда.

3.2. Бројевне речи у граматикама за средњу школу. У даљем раду испитали смо начин представљања бројевних речи у средњошколским уџбеницима трију наведених издавача,¹⁷ те смо покушали утврдити постоји ли континуитет у тумачењу градива у односу на анализиране основношколске уџбенике, јесу ли средњошколски уџбеници у међусобном сагласју, у којој мери се градиво проширује и у каквом је односу са наставним програмом. Анализа је показала да уџбеници немају унитаран однос како према тумачењу градива, тако ни према актуелном наставном програму. На пример, у граматизи Завода за уџбенике заступљена је традиционална, трочлана подела бројевних речи,¹⁸ по којој се бројеви деле на главне, редне и збирне. Следствено томе, термини *шавни*, *основни*, *кардинални* сматрају се синонимним, што је у раскораку са хипонимијским односом термина *шавни* → *основни* у савременој класификацији бројевних речи. Дисконтинуитет се тиме огледа и у односу на Заводов уџбеник за основну школу, у коме је заступљена бинарна класификација (бројеви се деле на главне и редне), коју смо могли уочити и у средњошколским уџбеницима Klett-а и НЛогоса. Овај потоњи издавач пак у основној школи доноси трочлану поделу (в. т. 3.1). Даље, иако се свуда наводе, бројевне именице имају у уџбеничкој литератури неуједначен статус у систему бројевних речи, а нису потпуно усаглашена ни мишљења око чланова који тај скуп чине. Заводов уџбеник

да на основу примера сам долази до спознаје и, потом, дата дефиниција само је нека врста самопотврде спознатог. Са друге стране, у трећем уџбенику (НЛогос) приметан је дедуктивни сазнајни пут: ученицима се најпре даје дефиниција појма, а потом се она у даљем тексту и задацима појашњава.

¹⁷ Предмет наше анализе јесу граматике за други разред средње школе следећих издавача: Завод за уџбенике (аутори Ж. Станојчић, Љ. Поповић, 122010), Klett (аутори В. Ломпар, А. Антић, 22016) и Нови Логос (аутори С. Савовић, Д. Ђећез-Иљукић, В. Кеџман, 2016). У даљем раду ћемо ове граматике означавати на исти начин као и до сада (в. фусноту 7).

¹⁸ Иста класификација задржана је и у најновијим издањима (2014; 2016).

¹¹ У Заводовом и НЛогосовом уџбенику оне се представљају *независно од основне шоделе* бројевних речи. Завод – главни (основни или збирни) и редни. НЛогос – основни, редни и збирни. Klett – главни (основни, збирни, бројне именице на *-ица*) и редни.

¹² У Заводовом уџбенику у бројевне именице се убрајају и апроксимативни бројеви (нпр. *десетшак*).

¹³ Оправдано, ови уџбеници не наводе бројевне придеве. Такође, нема ни назнака о конгруенцијским правилима у синтагмама с бројевном речју – на овом узрасту то није ни потребно.

¹⁴ Граматика НЛогоса представља ове деклинације као потпуно живе у савременом језику, док друге две граматике истичу да је њихова промена делимична и ретка (у Klett-овом уџбенику чак се деклинација броја *четири* и не спомиње).

¹⁵ У уџбенику НЛогоса збирни бројеви се одређују као непроменљиви, Klett-ов уџбеник ову деклинацију и не помиње, док се у Заводовом уџбенику истиче да се они *решко мењају*.

¹⁶ Уџбеници Завода и Klett-а негују индуктивни пут до сазнања и ангажују ученика

их представља потпуно маргинализовано,¹⁹ док се у Klett-овом и НЛогосовом²⁰ уџбенику оне категоризују у оквирима савременог приступа, као подврста главних бројева. Облици *стоишина*, *хиљада*, *милион*, *милијарда* или се наводе као (бројне) именице (НЛогос, Завод), или се ово питање оставља отвореним ученицима за размишљање (Klett). Иако доноси њихову деklinацију у целини, НЛогосов уџбеник не помиње тенденцију ка петрификацији акузатива (исп. *хиљаду динара*), као општем облику ових именских бројева у савременом језику. Према наставном програму, у средњој школи ученици се први пут сусрећу са бројевним придевима као категоријом у оквиру главних бројева. Уџбеници НЛогоса и Klett-а их подобно томе и обрађују, док се у Заводовом уџбенику они профилишу према творбеном принципу, као множина збирних бројева (*четворо*²¹ → *четвори*, *четворе*, *четвора*). Свака од наведених граматика истиче делимичну променљивост бројевних речи и доноси специфична обележја њихових парадигми, уз напомену да су све оне, изузев броја *један*, у језику ретке или потпуно архаичне, те маргинализоване. Заводов уџбеник парадигму основног броја *један* карактерише као заменичко-придевску (док остале граматике наводе да се он мења као придев). Једино се у овом уџбенику наводи да се бројеви *два*/*двју*/*двјури* мењају по обрасцу старе двојине, и изузетно у њему можемо пронаћи ијекавску варијанту парадигме *две*, *обе* (*двје*, *обје*). Говорећи о основним бројевима од *пет* па надаље, једино уџбеник НЛогос експлицитно наводи сличност са прилошким речима, а у Klett-овом уџбенику се у одељку *Занимљивости* скреће пажња на проблем датива код конструкција са непроменљивим бројем.

¹⁹ На самом крају у напомени се наводи да постоје и бројне именица на *-ица*, које имају службу основних бројева.

²⁰ У овом уџбенику се у бројне именице сврставају и апроксимативни бројеви (*десетак*, *петнаестак* и сл.).

²¹ У 11. издању овог уџбеника у напомени уз збирне бројеве налази се и опaska: „Збирни бројеви *четворо*, *петоро*, *шесторо* и сл. у књижевном језику имају и своје дублетне облике *четверо*, *петеро*, *шестеро* и сл.” (12008: 105), од које аутори у наредним издањима одустају, иако је овај облик уобичајен за западне делове српског књижевног језика. Ови дублетни облици у нашем језику били су предмет интересовања и домаћих слависта (исп. Дмитриев и Соболев 1998: 52–58).

Деklinација збирних бројева у свим граматикама оцењена је као раритет у савременом језику. Када је о деklinацији бројних именица реч, њу доносе само уџбеници НЛогоса и Klett-а, док промену бројних придева они одређују као придевску. Исти тип промене имају и редни бројеви, на шта сви аутори указују једногласно. Истоветно су објашњена и значења (и употреба) бројевних речи, а важност семантике аутори истичу посебним поглављем о значењу бројева (НЛогос), односно истицањем основног критеријума за њихову поделу (*Погела њо значењу*, Klett). На полисемантичности бројевних речи нарочито инсистира уџбеник НЛогоса, који различитим примерима и задацима показује ученицима да бројеви у контексту могу развити и друга, заменичка или придевска значења.²² Конгруенција у синтагмама са бројевном речју први пут се обрађује у средњошколским уџбеницима,²³ иако о томе нема напомена у наставном програму, будући да се конгруенција обрађује у четвртој разреду гимназије, у оквиру наставе синтаксе. Аутори анализираних граматика отуда према овом делу градива имају поливалентан однос: од потпуног одсуства конгруенцијских обележја (Завод),²⁴ преко делимично истакнутих (Klett), до прилично објашњених (НЛогос). Ни правописним правилима у вези са писањем бројева нема места у наставном програму, а аутори уџбеника придају им неуједначен значај – у Заводовом уџбенику не можете наићи на правописне подуче у оквиру ове области, док су у другим уџбеницима оне ипак, у већој или мањој мери, заузеле своје место. Ту се нарочито истиче уџбеник НЛого-

²² Начелно, бројеве у језику не карактерише полисемантичност. Тако, пишући о бројевима, на једном месту А. Е. Супрун наводи: „Для числительных не типична полисемия” (1969: 30). Међутим, у случају основног броја *један*, или неких редних бројева (*двјури*, *двјури*) ипак можемо уочити развој секундарних значења (нпр. *један* = *неки* = *исти*). О вишезначности бројева писао је и Зељић (2016б: 89–97; 160–164).

²³ У *Грамајници српског језика за основну школу* Д. Кликовац наводе се, примерено узрасту, основна конгруенцијска обележја синтагми са бројевном речју (2010: 95–98). Ауторка их прегледно наводи и граматички за други разред гимназија (2014: 101–114), као и у приручнику *Језик и језичка култура* за други разред средње школе (Николић и др. 2004: 86–99).

²⁴ Овај уџбеник намењен је свим разредима гимназије, те је конгруенција с партитивним и паукалним синтагмама детаљно објашњена у одељку о синтакси (исп. 122010: 307–308).

са, који у посебном поглављу насловљеном *Састављено и састављено писање бројева и бројних изведеница* табеларно, прегледно и детаљно доноси правила о писању бројевних речи, са вежбама којима се она утврђују.

Закључимо. Сваки од наведених уџбеника обликује градиво о бројевним речима на нарочит начин, па је отуда неки приступ више, неки мање прикладан. Разуме се да радикалних раскорака у односу на наставни програм не може бити, а различитости се највише огледају у класификацијама, ширини обраде научних сазнања или методичком приступу. Исти издавач понекад не нуди усаглашена решења у основној и средњој школи. У том смислу је издавач Klett најдоследнији, највероватније због тога што је исти аутор писао оба уџбеника. Сви аутори за овај узраст проширују програмске захтеве, али у мери која је оправдана и, чини се, неопходна за заокружену и целовиту обраду бројевних речи. Међутим, уочљив научни стил граматике Завода ученику неретко делује непривлачно. Нема задатака који ће утицати да у сазнајном процесу он буде активни учесник, а не само пасивни реципијент граматичких (а тако и сувопарних) законитости. Са друге стране, друга два уџбеника негују савременији приступ, са илустрацијама, табелама, графичким издвајањем дефиниција, које се налазе на крају укупног разматрања једне бројевне подврсте и њених граматичко-семантичких обележја. Ученику се скреће пажња на битне и(ли) занимљиве, а тиме мотивишуће, језичке појаве, а лекција је прожета бројним задацима за вежбу који га додатно мисаоно ангажују. Отуда нам се уџбеници Klett-а и НЛогоса чине пријемчивијим и тиме употребљивијим у наставној пракси, бар када је реч о настави бројева.

4. Истраживање. У априлу 2016. године спровели смо истраживање којим смо хтели установити у ком степену средњошколци из двеју различитих средина познају бројевне речи.²⁵ Том приликом тестирано је стотину ученика другог разреда гимна-

²⁵ Истраживање је обављено за потребе испита на докторским студијама на предмету *Методичка истраживања у настави српског језика* под менторством проф. др Вељка Брборића.

зије, и то два одељења друштвено-језичког смера из Девете београдске гимназије и два одељења друштвено-језичког смера Гимназије у Смедереву. Тест је обухватао, у складу са наставним програмом, целокупно градиво о бројевним речима које су ученици у текућој школској години обрадили. На њему се испитује њихово (пре)познавање у контексту и ван њега, граматичка и семантичка обележја, термилошка решења, као и правопис у вези са бројевним речима. Тест се састојао од 17 задатака затвореног и полузатвореног типа (са захтевима *гођуни, њрејшиши, њрецизно одреди, најишиши*), који су имали по један, два или три захтева, а њихова репартиција изгледала је овако:

<i>Сејмениј градива који се њроверава</i>	<i>Број захтева на ѡсесту (П+ Т)²⁶</i>
Најопштија подела бројевних речи	1 (0+1)
Основни бројеви	7 (6+1)
Збирни бројеви	6 (5+1)
Бројевне именице на <i>-ица</i>	4 (3+1)
Бројевни придеви	4 (3+1)
Редни бројеви	3 (2+1)
Правопис: бројевне речи	3 (3+0)
Укупно:	28 (22+6)

Табела 1: *Расјорег захтева на ѡсесту*

Анализом ученичких одговора хтели смо испитати степен познавања бројевних речи, њихових именована и класификације, граматике и употребе; интересовало нас је да ли ученици праве грешке, и ако праве, у којој мери; да ли београдски и смедеревски ђаци греше на истим местима, или се међу њиховим грешкама не може уочити никаква подударност. Најзад, да ли су њихова знања приближно једнака или пак нека од школа у томе предњачи. Такође, хтели смо утврдити узроке евентуалним slabим одговорима и понудити могућа решења за њихово превазилажење. У раду ћемо укратко представити резултате и закључке наше анализе.

²⁶ Ознака П упућује на број практичних захтева (који су садржали примере, на основу којих је требало дати одговор), док се ознака Т односи на број теоријских питања. Таквих питања није било много, а и често су се надовезивала на претходни практични захтев у истом задатку.

4.1. Најопштију **поделу бројевних речи**, на коју се односио први захтев на тесту, гимназијалци су показали да познају неједнако (Б: 70%, С: 88%).²⁷ У том захтеву требало је поред *главних (кардиналних)* бројева дописати *редне*, са чим се већина испитаника успешно снашла (79%).

4.2. **Основни бројеви.** Тест је садржао седам захтева који проверавају препознавање основних бројева од *један* до *четири*, значење и категоризовање основног броја *један*, деklinацију броја *два*, те граматичко понашање бројева *стоотина*, *хиљада*, *милион*.

4.2.1. Очекивано, ученици су се најбоље снашли са препознавањем основних бројева у контексту (Б: 90%, С: 96%), а за разлику од тога, слабије се сналазе са граматичким понашањем бројева *стоотина*, *хиљада*, *милион* (Б: 58%, С: 62%). Ово упућује на то да је ученицима тешко да схвате амбивалентну граматичку природу неких бројевних речи.

4.2.2. Посебан коментар заслужује и познавање деklinације броја *два*. Када су у прилици да се одреде за падежни облик броја *два* за женски род (нпр. *двема друшарицама*), са тим захтевом ће се одлично снаћи (Б: 88%, С: 96%). У једном задатку, у коме је требало датим именицама у дативу множине (*сестрама/сугружницима/друговима*) придружити облик броја *два*, чак 100% ученика смедеревске гимназије је облик *двема* придружило облику *сестрама*. Међутим, анализа ученичких одговора у истом задатку показује њихову несигурност у деklinацији броја *два* у мушком роду (48% тачних одговора), односно интерференцију ове парадигме и парадигме збирног броја *двоје (двама : двома)* (52% тачних одговора).²⁸

4.2.3. Најслабији резултат ученици су показали када је требало прецизно одредити врсту подвучене речи у синтагми *један*

²⁷ Б – Београд, С – Смедерево. Вредности дате у заградама показују проценат тачних одговора.

²⁸ На основу анализе богатог корпуса Зељић доноси закључак: „Променљивост основних бројева у свим падежима [се] не губи превасходно уз именице женског рода” (2016б: 96). О томе се говори и у анализираном уџбенику Klett-а за средњу школу: „У женском роду се падежни облици овог броја чешће употребљавају него у мушком, јер за мушки постоји и бројна именица на *-ица* са истим значењем” (Ломпар 2016: 110). Наша анализа потврдила је ове закључке и објашњења.

ученика (Б: 36%, С: 42%),²⁹ а није било једноставно ни одредити се за значење подвученог броја у синтагми (Б: 44%, С: 34%).

4.2.4. Вредност постигнућа у вези са основним бројевима на тесту изражавају проценти: Б: 65%, С: 69%.

4.3. **Збирни бројеви.** Шест захтева на тесту односило се на проверу знања о збирним бројевима – препознавање у контексту, њихово именовање, разликовање збирног броја од број(ев)ног придева, деklinација, значење и употреба.

4.3.1. Ученици су најбољи резултат, иако по себи не нарочито висок, остварили на утврђивању значења синтагме са збирним бројем (*њих троје* – особе мушког и женског пола) (Б: 58%, С: 72%). У истом задатку су имали да у датом контексту наведену синтагму употребе у облику инструментала. Испод 50% ученика (49%) одговорило је тачно.³⁰ Још слабије су се снашли са задатком у коме је требало одредити врсту подвучених речи у синтагмама *троје јаниталоне* и *троје пријатеља* (за ову потоњу резултат је био Б: 26%, С: 38%). Чини се да подударност форме ових двеју врста бројевних речи има негативан утицај на њихову диференцијацију и тачне одговоре.

4.3.2. У задатку у коме је требало детектовати именице *друмаг* и *гечаџи* као оне уз које не може стајати збирни број, ученици су показали најслабији резултат, нарочито ако погледамо препознавање друге наведене именице (Б: 22%, С: 34%). За разлику од ње, ученици су били нешто сигурнији у детектовању именице *друмаг* (Б: 56%, С: 46%).

4.3.3. Вредност постигнућа која се односи на збирне бројеve износи: Б: 45%, С: 51%.

4.4. **Број(ев)не именице на -ица** су на тесту испитане у четири захтева: њихово препознавање у контексту, облик, значење, као и граматичка обележја синтагме са бројном именицом.

4.4.1. Захтев са највећим бројем тачних одговора био је онај у коме је требало употребити бројевну именицу у датој реченици

²⁹ Интересантно је било осврнути се на неке погрешне одговоре: *један*, *један* за *количину*, *једна* *одредба* за *количину*, који показују ученичко језичко осећање за прилошку вредност непроменљивог броја.

³⁰ Међу нетачним одговорима преовладавао је облик *њих троје*, што потврђује језичку тенденцију ка индеклинабилности збирних бројева.

(Б: 82%, С: 84%). Интересантно колико је мање ђака одговорило на захтев који је претходио овоме (у истом задатку), у коме је требало одредити се за врсту бројевних речи којом се изражава скуп особа мушког пола (Б: 68%, С: 60%). Поред тачног одговора, као дистрактори, били су понуђени збирни број и редни број.

4.4.2. Одговорити тачно на питање у ком падежу стоји именица употребљена уз бројну именицу *шројица*, ученицима је било најтеже (Б: 60%, С: 46%).

4.4.3. Вредност постигнућа на задацима који се тичу бројевних именица је: Б: 72%, С: 62%.

4.5. **Број(ев)ни придеви** су се на тесту нашли такође у четири захтева. Испитано је њихово препознавање у ужем контексту, употреба, граматика и терминологија (именовање).

4.5.1. Најуспешније је решен задатак у коме су испитаници имали да се одреде за правилан израз (*гесеи враиџа/гесеиџоро враиџа/гесеиџора враиџа*) (Б: 80%, С: 82%).

4.5.2. Веома слабе резултате ученици су постигли у задатку у коме је требало показати познавање употребе и именовања бројних придева (Б: 8%, С: 46%), док су изразито лош резултат показали приликом одређивања врсте бројевне речи у синтагми *шроје ипанијалоне* (која се у задатку нашла заједно са синтагмом *шроје иријашеља*) (Б: 0%, С: 42%). Ни у једном другом задатку на тесту није постојала овако висока разлика између одговора београдских и смедеревских ученика.

4.5.3. Познавање бројевних придева на овом тесту има следећи резултат: Б: 42%, С: 61%.

4.6. Три захтева проверавала су знање **редних бројева** – препознавање у контексту или у низу са другим бројевним речима, познавање њиховог именовања и граматичких особености.

4.6.1. Најбољи резултат на овом пољу односи се на препознавање речи која не припада низу (*црва, двоја, четвора, петора*) (Б: 98%, С: 92%), док ће утврђивање бројевне речи у контексту (*црве санке из деињсџива*) за ученике бити захтевније (Б: 60%, С: 62%).

4.6.2. Ипак, ученици су најнесигурнији код познавања граматичког понашања редних бројева (Б: 50%, С: 62%).

4.6.3. Укупна вредност постигнућа на провери знања редних бројева је Б: 69%, С: 72%.

4.7. Најзад, један задатак на тесту односио се на **писање вишечланих бројевних речи**. Од датог броја 652 требало је словима написати основни број, збирни број и редни број. Када се у обзир узму сва три захтева у овом задатку, укупан резултат познавања правописних правила износи: Б: 37%, С: 47%. Не само да је ниском постигнућу у овом задатку допринело непознавање растављеног писања вишечланог броја него и фонетски лик броја *шесџџио*, као и избор врсте бројевне речи коју је требало написати у сваком од захтева.

4.8. **Важнији резултати истраживања.** Спроведена анализа ученичких одговора недвосмислено упућује на неколико закључака. Видели смо да у познавању сваког издвојеног сегмента који се односи на бројевне речи предњаче смедеревски гимназијалци, осим у познавању бројевних именица на *-ица*, где вођство преузимају ученици београдске гимназије. Значајније разлике међу школама уочљиве су претежно у познавању основне класификације бројева, као и у знању бројевних придева (које боље познају смедеревски ученици) и бројевних именица (које су успешније савладали београдски гимназијалци). Познавање градива које се тиче осталих подврста бројевних речи углавном је у овим школама приближно. Ученици најслабије владају збирним бројевима, а ниском резултату познавања правописа додатно доприноси и не тако завидно знање о употреби бројевних речи, које је у овом задатку истовремено требало применити. Велика разлика међу школама у знањима о бројевним придевима и бројевним именицама, као и низак ниво знања о збирним бројевима, наводи нас на закључак да су ове три подврсте бројевних речи највећи генератори проблема и дилема. Најзад, целокупно знање ниједне од подврста бројевних речи не прелази 72%, што чини ове резултате незадовољавајућим, с обзиром на чињеницу да је тестирање спроведено непосредно након обраде ове наставне области. Узевши у обзир све вредности постигнућа испитаних сегмената овог градива, укупан резултат познавања бројевних речи у Деветој београдској гимназији износи **57%**, док је у Гимназији у

Смедереву нешто виши – 64%. Уколико бисмо на скали од 0 до 100 одредили степене познавања неког градива и сваком опсегу доделили оцену од 1 до 5, могли бисмо то учинити овако: 0–20 (веома ниско) [1]; 21–40 (ниско) [2]; 41–60 (просечно) [3]; 61–80 (задовољавајуће) [4]; 81–100 (одлично) [5]. Примењена на финални резултат нашег тестирања, ова скала означава да познавање бројевних речи у београдској гимназији има оцену 3 (57%), док у Гимназији у Смедереву оцену 4 (64%).

5. Закључне напомене. Као хетерогена врста речи, бројеви често постају приметна предметност не само за наше ученике већ и за наставнике, који су вођени уџбеницима и приручницима написаним према прилично таксативно датим наставним програмима. Анализа уџбеника показала је поливалентан однос аутора према тумачењу градива и обради садржаја наставног програма и на хоризонталној и на вертикалној равни. Наиме, уџбеници за пети разред основне школе међусобно немају синхронизован приступ градиву. Са друге стране, различити аутори чије уџбенике издаје иста издавачка кућа немају увек истоветан приступ градиву, што доводи до неуједначеног тумачења градива на вертикалној релацији основна школа – средња школа. Уочене недоследности само су одраз немонолитне природе бројевних речи која доводи до различитих приступа и тумачења у науци у језику. Истраживањем које смо спровели хтели смо испитати у којој мери ученици владају знањем о бројевним речима и који се проблеми ту највише јављају.³¹ Анализом ученичких одговора откриле су се неке законитости: 1. препознавање дате бројевне речи у реченици има врло висок степен постигнућа; 2. ученици много успешније употребљавају потребну бројевну реч у контексту него што познају граматичке односе у које она ступа; 3. тешко се сналазе са значењем и употребом основног непроменљивог броја (*један*), а са друге стране, одлично препознају значење употребљеног збирног броја у контексту; 4. најмање су способни да именују дату бројевну реч: не познају добро терминологију (раз-

лог је њена неадекватност? – која доводи до неразумевања); 5. висок степен обличке подударности утиче и на интерференцију термина (*један је једнакостепен – један је једнакостепен*) или на интерференцију самих парадигми (*двама – двома*). Управо наведено упућује на наставну потребу да терминологију бројевних речи ученицима треба представити у светлу њихових семантичких и граматичких обележја која су дубоко утемељена у именовању самих врста. Било би умесно ученицима сучелити категорије попут *збирна именица – збирни број – бројна именица (именски број?) – бројни придев* и објаснити по којим критеријумима је, на пример, збирна именица – именица, а бројевна именица – и број и именица. Осветлити улогу граматичког обележја који бројевну именицу чини именицом и улогу семантичког фактора који исту ту бројевну именицу чини бројем и њихово садејство које овакве врсте речи смешта у подручје пресека скупова бројева и именица. Ученицима треба будити свест о фази границама и прелазним формама, јер је таква слика језичког система, чини се, његова најверодостојнија представа. Најзад, овим радом указано је само на неке сегменте проблематике савремене наставе бројевних речи. Њиме смо ову тему начели: тек предстоје даље анализе, разматрања и могућа разрешења.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Белић, А. „Двојица, неколицина и слична образовања.” *О различитим језичким лингвистичким савременој језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2000.

Белић, А. *Општи лингвистички*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1998.

Брборић, В. *Правопис и школа*. 2. издање. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2015.

Дмитријев А. П. Соболев Н. А. „Собирательные числительные с суффиксами *-ор/-ер-* в сербохорватском, сербском и хорватском языках.” *Число-язык-текст: Сборник статей к 70-летию Адама Евгеньевича Супруна* (ред. колл. А. А. Киклевич, и др.) 1998: 52–58.

Зељић, Г. „Бројеви као врста речи у граматичким уџбеницима за основну школу.” *Иновације у настави XXVII* (2014): 42–54.

³¹ Иако је узорак истраживања био поприлично сведен, он може истраживачу указати на основне тенденције проблематике усвајања бројевних речи. Свакако би било умесно истражити наведену област на већем броју испитаника.

- Зељић, Г. (а) „Бројни придеви.” *Српски језик* XXI (2016): 641–656.
- Зељић, Г. (б) *Морфолошко-семантичке карактеристике бројева у српском језику*. Београд: Учитељски факултет, 2016.
- Зељић, Г. „Читање и писање бројева цифрама (бројкама) и словним знацима у школској и општој пракси.” *Иновације у настави* XXVI (2013): 52–59.
- Јовановић, Ј. Шћепановић, М. „О бројевима 'два', 'оба', 'три' и 'четири' у српском језику.” *Српски језик* XIV/1–2 (2009): 275–305.
- Кликовац, Д. Николић, Љ. *Српски језик 2: за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Eduka, 2014.
- Кликовац, Д. *Грамађика српског језика за основну школу*. Београд: Креативни центар, 2010.
- Кликовац, Д. „О неким граматичким питањима из наставе језика у основној школи.” *Књижевност и језик* XLIX, 3–4 (2002): 309–315.
- Ломпар, В. *Врће речи и грамађичка пракса (од Вука до данас)*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2016.
- Милановић, Б. „Употреба збирних бројева са именицама у множини.” *Наш језик*, књ. XIII, св. 1–2 (1963): 48–56.
- Наставни програм за гимназије: Српски језик и књижевност.
- Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања.
- Николић, Љ. Станојчић, Ж. Кликовац, Д. *Језик и језичка култура: за други разред средње школе*. – 3. издање. Београд: Српска школска књига, 2004.
- Николић, М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. – 6. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2012.
- Пипер, П. Клајн, И. *Нормативна грамађика српског језика*. Нови Сад: Матица српска, 2013.
- Станојевић, В. „Денотациони и динамички аспекти значења кардиналних бројева.” *МСЦ: Научни састајник слависти у Вукове дане*, 36 (2006): 353–365.
- Станојчић, Ж. Поповић, Љ. *Грамађика српског језика за гимназије и средње школе*. – 11. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- Стевановић, М. *Савремени српскохрватски језик I*. – 3. издање. Београд: Научна књига, 1975.
- Супрун Е., А. *Славјанские числительные*. Минск: БГУ имени В. И. Ленина, 1969.
- Сvitанушић Т., Ј. Gulešić М., М. „Opis brojevних imenica u hrvatskome kao inom jeziku.” *Lahor, Članci i rasprave* 14 (2012): 183–203.

Klajn, Ivan. *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.

Silić, J. Pranjković I. *Gramatika hrvatskoga jezika, za gimnazije i visoka sveučilišta*. – 2. izdanje. Zagreb: Školska knjiga, 2007.

Tafra, B. „Morfološka obilježja brojevних riječi.” *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* knj. 20 (2000): 261–275.

Tafra, B. „Što su brojevi? (gramatički i leksikografski problem).” *Rasprave ZJ* sv. 15 (1989): 219–237.

АНАЛИЗИРАНИ УЏБЕНИЦИ

Драгићевић, Р. *Српски језик и језичка култура: за 5. разред основне школе*. – 3. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2011.

Ломпар, В. *Грамађика 5: српски језик за петти разред основне школе*. – 8. издање. Београд: Klett, 2015.

Ломпар, В. Антић, А. *Грамађика: српски језик и књижевност за други разред гимназија и средњих стручних школа*. 2. издање. Београд: Klett, 2016.

Савовић, С. Ђећез-Иљукић, Д. Кеџман, В. *Грамађика српског језика за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос, 2016.

Срдић, Ј. *Грамађика за петти разред основне школе*. – 5. издање. Београд: Нови Логос, 2015.

Станојчић, Ж. / Поповић, Љ. *Грамађика српског језика: за гимназије и средње школе*. 12. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Предметом этой работы является вопрос современного обучения числительных в сербском языке, которые часто создают путаницу для наших студентов и преподавателей. Структура основной части работы состоит из четырех частей: 1) числительные в актуальном учебном плане восьмилетних и средних школ; 2) обработка числительных в учебниках по сербскому языку в восьмилетних и средних школах; 3) исследование которые исследует уровень студентов знаний числительных в двух гимназиях – в Белграде и Смедереву; и 4) заключительные замечания. На основе проведенного исследования указываются ключевые проблемы в преподавании числительных, дана возможная объяснения и предлагается возможные перспективы их решения.