

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

АНАЛИ

ФИЛОЛОШКОГ ФАКУЛТЕТА

Књига XXXVII
Свеска II



АНАЛИ ФИЛОЛОШКОГ ФАКУЛТЕТА

Покренут 1961.

ANNALS OF THE FACULTY OF PHILOLOGY

Established in 1961

Главни и одговорни уредник

др Биљана Чубровић, редовни професор (Филолошки факултет у Београду)

Чланови Уређивачког одбора

проф. др Рајна Драгићевић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Ала Генадијевна Шешкен (Московски државни универзитет)
проф. др Јагода Гранић (Свеучилиште у Сплиту)
проф. др Алојзија Зупан Сосич (Универзитет у Љубљани)
др Јекатерина Ивановна Јакушкина (Московски државни универзитет)
проф. др Александра Корда-Петровић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Борко Ковачевић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Игор Лакић (Универзитет Црне Горе)
проф. др Мирјана Маринковић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Џенка Николова Иванова (Универзитет „Св. Ѓирило и Методије“ у Великом Трнову)
др Јелена Прокић (Универзитет у Лајдену)
проф. др Веран Станојевић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Јасна Стојановић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
др Дејан Стошић (Универзитет Жан Жорес у Тулузу)
проф. др Бошко Сувајдић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)
проф. др Ала Татаренко (Филолошки факултет Нац. универзитета „Иван Франко“ у Лавову)
проф. др Ђунићи Тојота (Градски универзитет Осаке)

Секретар редакције

др Мирјана Вучковић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)

Технички секретар

мр Александар Вукелић (Филолошки факултет Универзитета у Београду)

Редакција закључена 25. новембра 2025.

Издавач

Филолошки факултет Универзитета у Београду
Студентски трг 3, 11000 Београд, 011/2638622
За издавача: проф. др Ива Драшкић Вићановић
anali.filoloski@gmail.com
<https://anali.fil.bg.ac.rs>

Графички дизајн

Срђан Ђурђевић

Прелом

Предраг Жижовић

Штампа

Планета принт, Београд

Тираж: 100

Издавање часописа финансијски помаже Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.



ISSN 0522-8468
e-ISSN 2787-1037



Радови су лиценцирани под условима и одредбама лиценце
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

**АНАЛИ
ФИЛОЛОШКОГ
ФАКУЛТЕТА**

Књига XXXVII, Свеска II
2025

БЕОГРАД
2025

Editor-in-Chief

Prof. Biljana Čubrović (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Editorial Board

Prof. Rajna Dragičević (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Prof. Alla Gennadyevna Sheshken (Lomonosov Moscow State University)

Prof. Jagoda Granić (University of Split)

Dr Ekaterina Ivanovna Yakushkina (Lomonosov Moscow State University)

Prof. Aleksandra Korda-Petrović (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Prof. Borko Kovačević (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Prof. Igor Lakić (University of Montenegro)

Prof. Mirjana Marinković, Faculty of Philology, University of Belgrade

Prof. Tsenka Nikolova Ivanova ("St. Cyril and St. Methodius" University of Veliko Tarnovo)

Dr Jelena Prokić (Leiden University)

Prof. Veran Stanojević (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Prof. Jasna Stojanović (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Dr Dejan Stošić (University of Toulouse Jean Jaurès)

Prof. Boško Suvajdžić (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Prof. Ala Tatarenko (Ivan Franko National University of Lviv)

Prof. Junichi Toyota (Osaka City University)

Prof. Alojzija Zupan Sosić (University of Ljubljana)

Editorial Secretary

Dr Mirjana Vučković (Faculty of Philology, University of Belgrade)

Technical Secretary

Aleksandra Vukelić, MA (Faculty of Philology, University of Belgrade)

This journal issue completed on November 25 2025.

Publisher

Faculty of Philology, University of Belgrade

3 Studentski trg, 11000 Belgrade, Serbia, +381 11 2638 622

For the Publisher: Prof. Iva Draškić Vićanović

anali.filoloski@gmail.com

<https://anali.fil.bg.ac.rs>

Graphic design

Srđan Đurđević

Typesetting

Predrag Žižović

Printing

Planeta print, Belgrade

Print run: 100

The publication of this journal is supported by the Ministry of Education,
Science and Technological Development of the Republic of Serbia.



ISSN 0522-8468
e-ISSN 2787-1037



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

**ANNALS
OF THE FACULTY
OF PHILOLOGY**

Volume XXXVII, Number II
2025

BELGRADE
2025

Рецензенти

др Михаило Антовић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; др Жељка Бабић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци; др Татјана Бијелић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци; др Исидора Бјелаковић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Радмила Бодрич, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Стеван Брадић, ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Вејлз Браун, професор емеритус, Универзитет Корнел, САД; др Снежана Гудурић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Јасмина Дражић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Маријана Ђукић, научни сарадник, Институт за српски језик САНУ; др Горан Зељић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду; др Бранислав Ивановић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду; др Мирјана Илић, ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; др Адиса Имамовић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Тузли; др Марина Јањић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; др Милица Кецојевић, доцент, Филолошки факултет Универзитета у Београду; др Душка Кликовац, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду; др Мојца Кревел, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Љубљани; др Сања Кример Габоровић, ванредни професор, Грађевински факултет Суботица Универзитета у Новом Саду; др Тијана Кукућ, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу; др Радмила Лазаревић, доцент, Филолошки факултет Универзитета Црне Горе; др Данијела Љубојевић, научни сарадник, Институт за педагошка истраживања, Београд; др Ана Мацановић, виши научни сарадник, Институт за српски језик САНУ; др Бојана Милосављевић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду; др Софија Мићић Кандијаш, редовни професор, Медицински факултет Универзитета у Београду; др Мелина Николић, редовни професор, Факултет за стране језике Алфа БК универзитета; др Александра Никчевић Батрићевић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета Црне Горе; др Ана Пејановић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета Црне Горе; др Петар Пенда, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци; др Предраг Петровић, редовни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду; др Данка Синадиновић, доцент, Медицински факултет Универзитета у Београду; др Слађана Стаменковић, асистент са докторатом, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Селена Станковић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Нишу; др Страхиња Степанов, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Марија Стефановић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; др Дивна Тричковић, ванредни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду; др Санел Хаџиахметовић Јурида, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Тузли; др Драгана Шпица, доцент, Филозофски факултет Свеучилишта Јурја Добриле у Пули.

Reviewers

Prof. Mihailo Antović, Faculty of Philosophy, University of Niš; Prof. Željka Babić, Faculty of Philology, University of Banja Luka; Prof. Tatjana Bijelić, Faculty of Philology, University of Banja Luka; Prof. Isidora Bjelaković, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Prof. Radmila Bodrić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Prof. Stevan Bradić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Professor Emeritus Wayles Browne, Cornell University USA; Prof. Jasmina Dražić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Dr Marijana Đukić, Institute for the Serbian Language of SASA; Prof. Snežana Gudurić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Prof. Sanel Hadžiahmetović Jurida, Faculty of Philosophy, University of Tuzla; Prof. Mirjana Ilić, Faculty of Philosophy, University of Niš; Prof. Adisa Imamović, Faculty of Philosophy, University of Tuzla; Prof. Branislav Ivanović, Faculty of Philology, University of Belgrade; Prof. Marina Janjić, Faculty of Philosophy, University of Niš; Dr Milica Kecojić, Faculty of Philology, University of Belgrade; Prof. Duška Klikovac, Faculty of Philology, University of Belgrade; Prof. Mojca Krevel, Faculty of Arts, University of Ljubljana; Prof. Sanja Krimer Gaborović, Faculty of Civil Engineering Subotica, University of Novi Sad; Prof. Tijana Kukuć, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac; Dr Radmila Lazarević, Faculty of Philology, University of Montenegro; Dr Danijela Ljubojević, Institute for Educational Research, Belgrade; Dr Ana Macanović, Institute for the Serbian Language of SASA; Prof. Sofija Mićić Kandijaš, Faculty of Medicine, University of Belgrade; Dr Bojana Milosavljević, Teacher Education Faculty, University of Belgrade; Prof. Aleksandra Nikčević Batrićević, Faculty of Philology, University of Montenegro; Prof. Melina Nikolić, Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University; Prof. Ana Pejanović, Faculty of Philology, University of Montenegro; Prof. Petar Penda, Faculty of Philology, University of Banja Luka; Prof. Predrag Petrović, Faculty of Philology, University of Belgrade; Dr Danka Sinadinović, Faculty of Medicine, University of Belgrade; Dr Slađana Stamenković, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Prof. Selena Stanković, Faculty of Philosophy, University of Niš; Prof. Marija Stefanović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Prof. Strahinja Stepanov, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; Dr Dragana Špica, Faculty of Arts, Juraj Dobrila University in Pula; Prof. Divna Tričković, Faculty of Philology, University of Belgrade; Prof. Goran Zeljić, Teacher Education Faculty, University of Belgrade.

Садржај

Table of Contents

Реч уредништва — 13

Editorial preface — 14

Лингвистика / Linguistics

Nevena P. Ceković / Nataša L. Janićijević

Italijanski prilog i uzvik *insomma* i njegovi srpski ekvivalenti — 15

The Italian adverb and exclamation *insomma* and its Serbian equivalents

Divna D. Glumac

Јапanska узрочна рећеница s veznikom *kara* u poređenju sa uzročnom rečenicom u srpskom jeziku — 29

Japanese causal clauses with the conjunction *kara* in comparison with Serbian causal clauses

Ivan Z. Knjižar

The mechanisms of interpreting the implicative verb *manage*: a relevance-theoretic perspective — 51

Mehanizmi interpretacije implikativnog glagola *manage* iz perspektive teorije relevantnosti

Ivan T. Milošević

English phrasal verbs in the domain of *healthcare/medicine*: a cognitive semantic analysis — 67

Енглески фразни глаголи у домену *здравства/медицине*: когнитивносемантичка анализа correctness

Драгана М. Керкез / Стефан Д. Милошевић

Језик у асоцијативној мрежи говорника српског језика: динамички аспект — 105

Language in the associative network of Serbian speakers: the dynamic aspect

ru

Зона В. Мркаљ / Мирјана М. Стакић

Стилске фигуре и њихово разумевање у школи (анализа примера задатака намењених такмичењу из књижевности) — 125

Figures of speech and their understanding in school

Marija R. Lazarević

Kada dođe postane bobže: greške u pisanju na ćirilici i latinici kod ućenika drugog razreda osnovne škole — 143

Writing errors in Cyrillic and Latin scripts in second-grade students in Serbia

Јелена Б. Бакалуца

Употреба дневника и вештачке интелигенције у образовању будућих наставника француског језика из студентске перспективе — 163

Student perspectives on the use of reading journals and artificial intelligence in the training of future French teachers

Nina Ź. Polovina / Tanja D. Dinić

Univerzitetska nastava u doba digitalizacije i veštaćke inteligencije – stavovi nastavnika — 177

University classes in times of digitalization and artificial intelligence – teachers' attitudes

Amina Bouaziz / Karima Tayaa / Abdelaziz Menci

Evaluation and assessment of essays in higher education: practices, challenges, and insights — 195

Pregledanje i ocenjivanje eseja u visokom obrazovanju: prakse, izazovi i uvidi

Nataša D. Źelmić / Aleksandar Đ. Vuletić

Diversity in unity: an instrumental case study of world Englishes in an academic medical setting — 219

Raznolikost u jedinstvu: koncept *World Englishes* (svetski varijeteti engleskog jezika) u akademskom medicinskom okruženju – instrumentalna studija slućaja

Milena J. Tanasijević / Ivana M. Petrović / Dubravka N. Vlahović

The impact of graded readers on foreign language learning and acquisition in higher education — 241

Утицај језички прилагођених лектира на учење и усвајање страног језика у високом образовању

Milena P. Vladić Jovanov

The clown procession and the concept of masquerade in the poetry of T. S. Eliot: de/construction of laughter and the comic in the identity of the individual and society – different models of text de/construction and interpretation — 273

Povorka klovnova i koncept maskarade u poeziji T. S. Eliota: de/konstrukcija smeha i komičnog u identitetu pojedinca i društva – različiti modeli de/konstrukcije i interpretacije teksta

Ana D. Begović

Tajne smrti: bolest, duh i politika u *Anđelima u Americi* Tonija Kušnera — 311

Secrets of death: illness, spirit, and politics in Tony Kushner's *Angels in America*

Јубилеј / Jubilee

Марко С. Јовановић

Сто година иранистике у Србији — 333

Centenary of Iranian studies in Serbia

Некролог / Obituary

Бојан М. Ђорђевић

Оно што остаје – оно што траје

Александра Вранеш (21. 9. 1960 – 17. 6. 2025) — 347

Реч уредништва

Анали Филолошког факултета, основани 1961. године, представљају рецензирани научни часопис који је посвећен унапређењу истраживања из области теоријске и примењене лингвистике, књижевних и културолошких студија и других сродних дисциплина. Часопис излази два пута годишње и индексан је у базама EBSCO, MLA, DOAJ и ERIH PLUS. Часопис пружа међународну платформу за објављивање оригиналних научних радова на српском и другим језицима, уз поштовање двоструких анонимних рецензија и највиших етичких и научних стандарда. Сви радови доступни су у отвореном приступу под лиценцом Creative Commons и архивирани у Дигиталном репозиторијуму Народне библиотеке Србије, што обезбеђује транспарентност и дугорочно чување објављених чланака. Часопис је категоризован као M24 (национални часопис међународног значаја) према класификацији Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

Том XXXVII/II доноси разноврстан скуп брижљиво одабраних радова који одражавају савремене правце у филолошким истраживањима. Рубрика **Лингвистика** обухвата прилоге засноване на семантичким, прагматичким, когнитивним и контрастивним приступима, укључујући анализу италијанских и српских дискурсних маркера, узрочних конструкција у јапанском и српском, тумачење имплицативних глагола у оквиру теорије релевантности, фразних глагола у стручној медицинској употреби и асоцијативних мрежа говорника српског језика. Одељак **Примењена лингвистика** обухвата теме од посебног значаја за савремено образовање, као што су разумевање стилских фигура код ученика, правописни изазови у раној писмености, улога вештачке интелигенције у обуци наставника, ставови универзитетских наставника према дигитализацији наставе, праксе оцењивања есеја у високом образовању, присуство варијетета енглеског језика у настави на енглеском (EMI) у медицинском окружењу и педагошки ефекти прилагођене лектире. Прилози у одељку **Књижевност** доносе студије које се критички баве модерном англофоном драмом и поезијом, истражујући поетику маскарада код Т. С. Елиота и спој болести, духовности и политике у драми *Анђели у Америци* Тонија Кушнера.

Ова свеска садржи и чланак који обележава стогодишњицу изучавања иранистике у Србији, као и *in memoriam* посвећен проф. др Александри Вранеш (1960–2025).

Редакција изражава искрену захвалност свим рецензентима, којих је близу четрдесет пет, а који су пружили своје стручно мишљење и критичке увиде током процеса евалуације чланака који су рецензирани у овом тому. Њихова посвећеност високим академским стандардима од пресудног је значаја за очување научног квалитета часописа.

Надамо се да ће *Анали Филолошког факултета* наставити да расту у погледу видљивости и научног утицаја у годинама које су пред нама. Позивамо истраживаче из Србије и иностранства да допринесу наредним свескама и тиме подстакну даљи развој овог часописа и научних истраживања на простору Србије и шире.

Проф. др Биљана Чубровић
главни и одговорни уредник

Editorial Preface

Annals of the Faculty of Philology, founded in 1961, is a peer-reviewed academic journal devoted to advancing research in theoretical and applied linguistics, literary and cultural studies, and related disciplines. Published twice a year and indexed in EBSCO, MLA, DOAJ, and ERIH PLUS, the journal provides an international platform for original scientific contributions in Serbian and other languages, adhering to rigorous double-blind review procedures and the highest ethical and scholarly standards. All articles are freely accessible under a Creative Commons license and archived in the Digital Repository of the National Library of Serbia, ensuring both transparency and long-term preservation of published research. The journal is categorized as level M24, which designates a national journal of international importance, by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia.

The present volume XXXVII/II continues this tradition by offering a rich and diverse selection of studies that reflect contemporary directions in philological scholarship. The **Linguistics** section features contributions spanning semantic, pragmatic, cognitive, and contrastive approaches, including analyses of Italian and Serbian discourse markers, causal constructions in Japanese and Serbian, the interpretation of implicative verbs within relevance theory, phrasal verbs in medical English, and associative lexical networks among Serbian speakers. The **Applied Linguistics** section addresses issues of considerable relevance for language education today, exploring students' understanding of stylistic figures, orthographic challenges in early literacy, the role of artificial intelligence in teacher training, university instructors' attitudes toward digitalization, assessment practices in higher education, the presence of World Englishes in an EMI medical context, and the pedagogical effects of graded readers. The **Literature** section offers interpretative studies that engage critically with modern Anglophone drama and poetry, examining the dynamics of masquerade in the work of T. S. Eliot and the interplay of illness, spirituality, and politics in Tony Kushner's *Angels in America*.

This issue also includes a jubilee article marking a centenary of Iranian studies in Serbia, as well as an *in memoriam* dedicated to Professor Aleksandra Vraneš (1960–2025).

The Editorial Board wishes to express its sincere gratitude to nearly forty-five reviewers who generously contributed their time, expertise, and critical insight during the evaluation process. Their commitment to high academic standards and careful peer review has been essential to maintaining the scholarly quality and integrity of the journal.

Looking ahead, we hope that *Annals of the Faculty of Philology* will continue to grow in scope, visibility, and scholarly impact. We warmly invite researchers from Serbia and abroad to contribute their work to future issues and to join us in further strengthening the journal as a dynamic and respected forum for philological research. Through continued collaboration and the exchange of ideas, we look forward to supporting the development of the academic community in Serbia and beyond, as well as enriching the field in the years to come.

Prof. Biljana Čubrović
Editor-in-Chief

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.1>

811.131.1'367.62

811.163.41'367.62

81'255.4

Italijanski prilog i uzvik *insomma* i njegovi srpski ekvivalenti

Nevena P. Ceković*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za italijanistiku

 <https://orcid.org/0000-0002-5407-5759>

Nataša L. Janićijević

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za italijanistiku

 <https://orcid.org/0009-0003-8329-2335>

Ključne reči:

insomma,
italijanski jezik,
srpski jezik,
prevodni ekvivalenti,
prilog,
uzvik,
diskursni marker

Apstrakt

Prilog i uzvik *insomma* beleži u italijanskom jeziku nekolicinu specifičnih funkcija (zaključivanje, sažimanje, iskazivanje nestrpljenja i sumnje), između ostalog i onu kao diskursni marker (u metatekstualnoj i interakcionoj službi reformulacije, demarkacije, modulacije, upravljanja razmenom reči). Polazeći od pretpostavke da ovaj visokoučestali prilog, uzvik i marker, upravo zahvaljujući svojim višestrukim značenjima i funkcijama u standardnom italijanskom, poseduje potencijal i za mnoštvo prevodnih ekvivalenata u srpskom jeziku (ukratko, jednom rečju, već jednom, najzad, zaboga, u stvari, sve u svemu, hajde, dobro, dakle..., da navedemo tek neke od njih), u radu najpre pažljivo izdvajamo i pobrojavamo takve primere. Jezička građa za ovo istraživanje ekstrahovana je iz književnog korpusa SerbItaCor i bazirana je na potkorpusu koji je sačinjen od nekoliko Pirandelovih romana i njihovih prevoda na srpski jezik. Stavljajući u žižu interesovanja prevashodno dijaloške, ali i monološke odlomke, koji verno oslikavaju karakteristike realne jezičke upotrebe, vršimo funkcionalnu klasifikaciju otkrivenih prevodnih rešenja, utvrđujemo da li odražavaju funkciju izvorne forme, uz istovremeno sagledavanje njihove frekventnosti, odnosno uz njihovo kvalitativno i kvantitativno određivanje na uzorku građe uzete za polazište. U ravni s našim prethodnim istraživanjima na italijansko-srpske kontrastivne teme vezane za prevođenje pojedinih diskursnih markera, cilj nam je da na kraju ustanovimo semantičku i pragmatičku ekvivalentnost između dva jezika, dopunjavajući na taj način generalno ograničen popis markerskih formi uzetih u razmatranje u dosadašnjim kontrastivnim studijama. Saznanja do kojih dolazimo u našim radovima mogu biti od koristi u izradi budućih leksikografskih ostvarenja, prvenstveno dvojjezičnih rečnika, kao i u teoriji i praksi prevođenja, odnosno nastavi italijanskog kao stranog jezika. (primljeno: 26. maja 2025; prihvaćeno: 6. septembra 2025)

1. Uvod

U italijanskim gramatikama i rečnicima forma *insomma* tradicionalno se svrstava u kategoriju priloga i uzvika. Pripisuju joj se različite specifične funkcije, u vidu odraza logičke obrade informacija (zaključivanje, sažimanje) i iskazivanja stava (nestrpljenje, sumnja). Osim toga, *insomma* se javlja i kao diskursni marker, u službi reformulacije, demarkacije, modulacije i upravljanja razmenom reči. Zahvaljujući višestrukosti funkcija koje ova forma obavlja u savremenom italijanskom jeziku, može se očekivati da proizvodi znatan broj prevodnih ekvivalenata u srpskom jeziku.

U radu nameravamo da opišemo funkcije koje *insomma* vrši u italijanskom jeziku i da identifikujemo dijapazon njegovih srpskih ekvivalenata. Ideja za rad potekla je iz naše nastavne prakse u oblasti prevodenja s italijanskog na srpski i sa srpskog na italijanski na univerzitetskom nivou, kao i iz naučne prakse i rezultata naših prethodnih istraživanja.

Na temu nastavne prakse, valja napomenuti da se na III godini osnovnih studija italijanskog jezika i književnosti (šesti semestar) na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu podučava predmet *Prevodenje za italijaniste*, posvećen prevodenju književnih i novinskih tekstova sa italijanskog na srpski i obrnuto. U nastavi iz pomenutog predmeta, na časovima prevodenja s italijanskog na srpski, kao nastavno sredstvo koristi se *Praktikum* (Ceković, 2018: 102–104), u kome je sadržan odlomak iz Tabucijevog romana *Piccoli equivoci senza importanza* (Tabucchi, 1987). Odlomak počinje rečenicom u kojoj se javlja forma *insomma* [1], a neki od studentskih prevoda date rečenice navedeni su u primerima [1a]–[1d].

[1] E poi, *insomma*, qualcosa da fare lo avrebbe trovato. Non si è poi tanto soli quando si ha un'occupazione. Ma un'occupazione impegnativa, che oltre alla soddisfazione dia anche un po' di denaro. Per esempio i cincillà.

[1a] A onda će, u suštini, naći nešto da radi. [...]

[1b] A onda će, na kraju krajeva, nešto i naći da radi. [...]

[1c] A onda će, uostalom, nešto i naći da radi. [...]

[1d] A onda će, valjda, nešto i naći da radi. [...]

Osim što tekst treba da prevedu, jedan od zadataka koji se postavlja pred studente jeste i da ponude što veći broj prevodnih ekvivalenata ovog italijanskog priloga. Stoga se kao druga ponuđena, sinonimna rešenja javljaju i sledeća (od kojih su pojedina i diskutabilna, u smislu prihvatljivosti u datom kontekstu): *ali*, *dakle*, *ionako*, *ipak*, *jednom rečju*, *međutim*, *možda*, *najzad*, *na kraju*, *napokon*, *summa summarum*, *verovatno* i dr.

Kada je reč o našoj naučnoj praksi, dosadašnja istraživanja usmerili smo na proučavanje prevashodno drugih priloga ili diskursnih markera i njihovih odraza u srpskom jeziku. U jednom novijem radu (Ceković/Janićijević, 2024) bavili smo se takođe formom *insomma*, razmatrajući problematiku funkcionalne klasifikacije njenih pragmatičkih funkcija u svakodnevnom diskursu. Što se ostalih radova

tiče, u pitanju su istraživanja posvećena srpskim semantičkim i pragmatičkim ekvivalentima diskursnog markera *allora* (Ceković/Radojević, 2016), markera poreklom od glagola *sapere*, *dire*, *scusare* (Ceković/Janićijević, 2017), markera koji potiču od glagola vizuelne i auditivne percepcije *guardare*, *vedere*, *sentire*, *ascoltare* (Ceković/Janićijević, 2018). Koliko priloške i markerske forme mogu biti problematične za prevođenje, a opet podsticajne za proučavanje potencijalnih ekvivalenata u ciljnom jeziku, ovaj put u perspektivi obrnutoj od naše, tj. od srpskog ka italijanskom, kazuju i doprinosi drugih autora, posvećeni polisemičnosti priloga *inac̑e* (Moderc, 2015a), *navodno* (Koprivica Lelićanin, 2024), *donekle*, ili rečca *bar(em)*, *zar (ne)*, *valjda* (Bazić, 2023) i njihovim odrazima u italijanskom.

Budući da forma *insomma* nije do sada bila predmet italijansko-srpskih kontrastivnih istraživanja, a da je u pitanju visokoučestala reč, koja na frekvencijskoj listi LIP govornog korpusa (De Mauro et al., 1993) zauzima 71. mesto i koja u sebi objedinjuje različite funkcije, usled čega se ispostavlja i kao nimalo jednostavna za prevođenje, odlučili smo da ovom prilikom upravo ona bude u središtu naših interesovanja. Krajnji cilj rada jeste da pruži nov doprinos kontrastivnim proučavanjima, ali se istovremeno nadamo i da bi rezultati do kojih dolazimo mogli naći svoju primenu kako u budućim leksikografskim ostvarenjima, tako i u nastavi italijanskog kao stranog jezika.

Jezička građa upotrebljena za ovo istraživanje sačinjena je od šest dela Luidija Pirandela (Luigi Pirandello) i njihovih osam prevoda na srpski; u pitanju je elektronski korpus paralelizovanih tekstova, SerbItaCor3 (opisan u Moderc, 2015b; 2025; Moderc et al., 2023): roman *Il fu Mattia Pascal* i njegova tri prevoda (*Pokojni Matija Paskal*); zbirka novela *Vita nuda* (*Goli život*); četiri drame: *Sei personaggi in cerca d'autore* (*Šest lica traži pisca*), *Come tu mi vuoi* (*Kako me hoćeš*), *Il giuoco delle parti* (*Igra uloga*), *Stasera si recita a soggetto* (*Večeras improvizujemo*). Prilikom izbora korpusne građe pošlo se od činjenice da navedena dela iz Pirandelovog opusa obiluju dijaloškim i monološkim odlomcima, gde pisani jezik u velikoj meri verodostojno reprodukuje razgovorni varijetet, što ih čini naročito podesnim za analizu formi sadržanih u svakodnevnom govoru, u kakve se *insomma* nesumnjivo ubraja.

2. Leksikografska obrada

Za potrebe ovog rada, a u cilju ustanovljavanja na koji način se *insomma* kategorizuje u leksikografskim delima, kao inicijalni korak u njegovoj analizi, u razmatranje je uzeto deset relevantnih jednojezičnih i dvojezičnih rečnika (većinom dostupnih *online*, navedenih abecednim redom). Od jednojezičnih rečnika konsultovani su: Battaglia, 2002 (BT), De Mauro, 2022 (DM), Devoto–Oli, 2015 (DO), Gabrielli, 2018 (GB), Garzanti, 2022 (GZ), Sabatini–Coletti, 2022 (SC), Treccani, 2003 (TC), Zingarelli, 2023 (ZN), a od dvojezičnih Deanović–Jernej, 1984 (DJ) i Klajn, 2011 (KL). Nalazi do kojih smo došli prikazani su u Tabeli 1.

<i>insomma</i>	BT	DM	DO	GB	GZ	SC	TC	ZN	DJ	KL
prilog	+	+	+	+	+		+	+	+	+
uzvik	(+)	(+)	(+)	+	(+)	(+)	(+)	+		+
tekstualni veznik						+				
diskursni marker					(+)	(+)				

Tabela 1. Leksikografska kategorizacija

U svim rečnicima, osim SC, *insomma* se kategorizuje kao prilog. Kao uzvik prikazuje se jedino u GB, ZN i KL. Njegovu uzvičnu vrednost prepoznaju i preostali jednojezični rečnici, ali ne i dvojezični DJ. Tačnije, ostali jednojezični rečnici ne svrstavaju ga u uzvike, već ga tretiraju kao prilog kome može biti svojstvena i uzvična vrednost, doslovno navodeći *con valore di interiezione* (BT), *con valore esclamativo* (DM), *con valore quasi interiettivo* (DO), *come esclamazione* (GZ), *in espressioni esclamative* (SC) ili *è anche esclamazione* (TC), zbog čega smo u tabeli znak + naveli u zagradama. Jedini rečnik koji ga ne klasifikuje kao prilog, već ga definiše kao tekstualni veznik jeste SC, koji svejedno pod tim podrazumeva njegovu prilošku funkciju, te se može konstatovati da je u pitanju samo razlika u terminu, tj. u nazivu vrste reči, ali ne i u službi koja joj se pripisuje.

Zanimljivo je da dva rečnika, GZ i SC, beleže još jednu funkciju forme *insomma*, i to kao diskursnog markera, iako ga tako eksplicitno ne nazivaju. Tačnije, GZ navodi da *insomma* nema neko određeno značenje onda kada služi govorniku da napravi pauzu dok pokušava da se seti određenog sadržaja ili da reorganizuje svoj diskurs. Takva njegova funkcija odgovara ulozi koju u svakodnevnom govoru vrše ispunjivači ili fileri, a koji se tradicionalno u italijanskoj pragmatiki svrstavaju u podvrstu diskursnih markera (Bazzanella, 1994; 2011). Slično tome, i SC ga prepoznaje kao marker, može se reći kao reformulator, budući da konstatuje da se koristi unutar jedne rečenice kako bi se povezao određeni termin s nekim drugim, prethodnim terminom čiji se sadržaj pojašnjava.

U svojoj osnovnoj priloškoj funkciji *insomma*, kako beleže rečnici, služi za zaključivanje i sažimanje, zatim iskazivanje dopusnosti, kao i uzdržanosti (Tabela 2a). Mišljenja smo da dopusno značenje koje BT jedini pripisuje prilogu *insomma*, oslikavajući ga primerom *Non sarò un grande ebanista, ma insomma* 'Možda i nisam veliki umetnički stolar, ali...', ne potiče od ove forme, već od oblika prostog futura, koji u datom iskazu evidentno ima modalno (koncesivno) značenje.

prilog	BT	DM	DO	GB	GZ	SC	TC	ZN	DJ	KL
zaključivanje	+		+	+	+	+	+	+	+	+
sažimanje	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
dopusnost	+									
uzdržanost		+								

Tabela 2a. Priloška funkcija

Kada se, međutim, koristi s uzvičnom vrednošću (Tabela 2b), prilog *insomma*, prema leksikografima, ima brojne upotrebe i služi da izrazi: a) nestrpljenje, iritiranost ili prekor; b) neutralan stav, uzdržanost ili sumnju; c) podsticanje, pretnju ili neodobravanje.

uzvik/prilog s uzvičnom vrednošću	BT	DM	DO	GB	GZ	SC	TC	ZN	DJ	KL
nestrpljenje iritiranost prekor	+	+	+	+	+	+	+	+		+
	+	+	+	+			+	+		+
neutralan stav uzdržanost sumnja			+	+	+		+			+
				+		+		+		
podsticanje pretnja neodobravanje	+						+			
	+						+			
	+									

Tabela 2b. Uzvična funkcija

Izrazi s istim ili sličnim značenjem koji se u jednojezičnim rečnicima navode pod odrednicom *insomma* u priloškoj funkciji prikazani su u Tabeli 3a, dok su oni koji odgovaraju upotrebi ove forme u uzvičnim iskazima sadržani u Tabeli 3b. Kao što se vidi iz navedenih tabela, u rečnicima je zabeleženo 12 značenjskih ekvivalenata za *insomma* u priloškoj funkciji i dva ekvivalenta za njegovu uzvičnu funkciju.

prilog: zaključivanje, sažimanje	BT	DM	DO	GB	GZ	SC	TC	ZN	DJ	KL
in conclusione	+	+		+	+	+	+	+	+	
in breve	+			+	+		+	+		
infine	+				+	+		+		
riassumendo (il già detto)	+						+			
finalmente	+									
ebbene	+									
in fin dei conti	+									
in definitiva		+								
tutto sommato				+						
dunque									+	

Tabela 3a. Značenjski ekvivalenti u priloškoj funkciji

uzvik/prilog s uzvičnom vrednošću: nestrpljenje, iritiranost, uzdržanost	BT	DM	DO	GB	GZ	SC	TC	ZN	DJ	KL
così così né bene né male		+	+		+	+	+	+		

Tabela 3b. Značenjski ekvivalenti u uzvičnoj funkciji

Srpski odnosno hrvatski prevodni ekvivalenti priloga i uzvika *insomma*, kojih je ukupno 9, ponuđeni su u Tabeli 4.

Vrsta reči	DJ	KL
prilog	napokon, konačno, najzad, najposlije; dakle; ukratko, jednom riječju	najzad, ukratko; jednom reči
uzvik		pa, pa dobro (kao i: e; dobro; tja; u rečniku sadržani u prevodima datih primera)

Tabela 4. Prevodni ekvivalenti

Kada je reč o ulozi forme *insomma* u diskursu, Bacanela (Bazzanella, 1994; 1995) identifikuje niz njenih interakcionih i metatekstualnih funkcija u zavisnosti od uloge koju vrši, a koju mogu vršiti i pojedine druge forme, navedene u zagradama: ublažavanje ili pojačavanje propozicionog sadržaja iskaza tj. modulacija (*in un certo senso, in qualche modo, praticamente, appunto, davvero, proprio*); prekidanje aktuelnog govornika (*allora, ma, (ma) scusa (un attimo)*); demarkacija delova diskursa ili organizacija njegove tematske strukture (*allora, a proposito, comunque*); reformulacija prethodno rečenog, odnosno korekcija (*anzi, cioè, diciamo*).

3. Analiza korpusa

Kvantitativnom analizom u našem korpusu otkriveno je 73 primera upotrebe forme *insomma*, od čega su pronađena 42 različita prevodna ekvivalenta, kao i jedan, takozvani nulti prevod (Ø), što ukupno iznosi 43 mogućih srpskih ekvivalenata za *insomma*.

Najučestaliji ekvivalenti identifikovani na našem uzorku jesu sledeći (u zagradi je ponuđen numerički podatak o učestalosti njihovog pojavljivanja u korpusu): *ukratko* (25); *jednom reči/rečju* (15); *Ø* (11); *već jednom* (5); *najzad* (4); *sve u svemu, zaboga, u stvari* (3); *dakle, dobro, hajde, konačno, na kraju krajeva* (2); *baš, da vidimo,*

drugim rečima, elem, eto, hajte molim vas, i šta sad, ipak, izvinite, jednostavno, jednostavno rečeno, kako da kažem, kratko rečeno, ma, molim vas (lepo), no, o bože, odnosno, onda govori, ovaj, pa, pa ovo je prevršilo svaku meru, pobogu, prema tome, prestani, svejedno, već, za boga miloga, zapravo, znači (1). Ilustracije radi, uporedni odnos najučestalijih prevodnih ekvivalenata prikazan je u Tabeli 5.

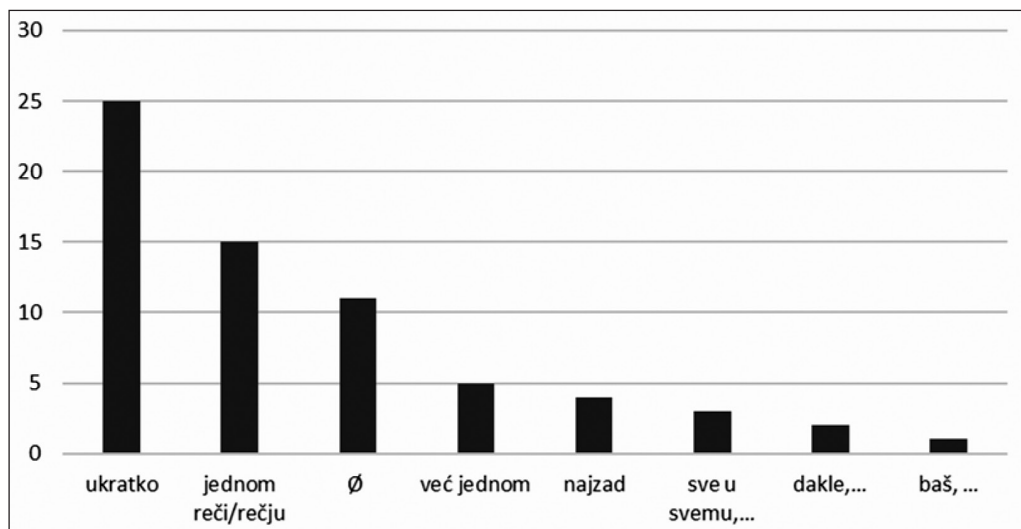


Tabela 5. Učestalost prevodnih ekvivalenata

Kvalitativna analiza korpusa pokazala je da se forma *insomma* najčešće javlja u funkciji sažimanja, kako je nadalje ilustrovano primerima [2] i [3], a što odražavaju i njegove srpske prevodne varijante u [2a], [2c] i [3a], [3c], navedene hronološkim redom objavljivanja prevoda. Ekvivalenti upotrebljeni u ovoj funkciji u našem korpusu su: *ukratko* (25), *jednom reči/rečju* (15), *Ø* (4), *sve u svemu* (3), *u stvari* (3), *eto* (1), *ipak* (1), *kratko rečeno* (1), *ovaj* (1), *no* (1), *svejedno* (1), *zapravo* (1).

Zanimljivo je da se slična funkcija – zaključivanje, prikazana u primerima [2b], [3a] i [3b], u rečnicima pod odrednicom *insomma* navodi kao primarna, dok se u našem korpusu ispoljava dosta ređe u odnosu na funkciju sažimanja, koja je u leksikografskim delima zabeležena kao sekundarna. Drugim rečima, u našem korpusu je funkcija sažimanja učestalija u odnosu na funkciju zaključivanja. U službi zaključivanja *insomma* je prenet na srpski oblicima: *dakle* (2), *prema tome* (1), *znači* (1), *Ø* (1).

[2] Io *insomma* dovevo vivere, vivere, vivere. (FMP)

[2a] *Jednom reči*, morao sam živeti, živeti, živeti. (PMP 1940)

[2b] *Prema tome*, moram da prihvatim život, da živim, živim, živim. (PMP 1962)

[2c] *Ukratko*, ja moram da živim, živim, živim. (PMP 2004)

[3] M'ero ucciso per Pepita Pantogada, *insomma*. (FMP)

[3a] Jednom reči ubio sam se, *dakle*, zbog Pepite Pantogade. (PMP 1940)

[3b] Znači, ubio sam se zbog Pepite Pantogade. (PMP 1962)

[3c] Ukratko, ubio sam se zbog Pepite Pantogade. (PMP 2004)

Dok su dva prevodioca formu *insomma* iz primera [2] i [3] protumačili i preveli u službi sažimanja [2a] i [2c], treći prevodilac je u oba primera protumačio tako da vrši službu zaključivanja [2b] i [3b]. Koliko su navedene funkcije isprepletene kazuje i nalaz da se u [3a] prevodilac štaviše opredelio da *insomma* prenese na srpski ne jednim, kako je očekivano, nego dvama ekvivalentima, i to iz svake od funkcionalnih kategorija, i onim koji prenosi funkciju sažimanja i onim koji prenosi funkciju zaključivanja. Može biti da razlog za ovakav prevodiočev odabir leži u njegovom intuitivnom nastojanju da prenese funkcionalnu dvostrukost ovog priloga, a moguće je i da proističe iz njegove nedoumice za koju od ove dve funkcije da se opredeli.

Širi kontekst iz koga su gorenavedeni primeri ekscerpirani potvrđuje da je u pitanju isključivo funkcija sažimanja, što su prevodioci većinski i prepoznali. Samim tim, prevodni ekvivalenti *insomma* u službi zaključivanja u primerima [2b], [3a] (*dakle*) i [3b] ne mogu se smatrati odgovarajućim. Upravo ovi primeri, naročito onaj s ponuđena dva rešenja [3a], kazuju da nije uvek jednostavno precizno odrediti značenje *insomma* i razlučiti njegove funkcije, posebno kada su slične, pa ga shodno tome i adekvatno prevesti.

Druga po učestalosti otkrivena funkcija forme *insomma* u našem korpusu tiče se iskazivanja nestrpljenja, iritiranosti ili prekora i ilustrovana je primerima [4]–[6]. Prevodni ekvivalenti koji se javljaju u ovoj službi jesu: *već jednom* (5), *najzad* (3), *zaboga* (3), *Ø* (3), *dobro* (2), *hajde* (2), *da vidimo* (1), *hajde govori* (1), *hajte*, *molim vas* (1), i *šta sad* (1), *izvinite* (1), *konačno* (1), *ma* (1), *molim vas lepo* (1), *najzad* (1), *na kraju krajeva* (1), *o bože* (1), *pa* (1), *pa ovo je prevršilo svaku meru* (1), *pobogu* (1), *prestani* (1), *već* (1), *za boga miloga* (1).

[4] Ve ne volete andare, *insomma*, sì o no? (VN)

[4a] Oćete li se maknuti *već jednom*, a? (GŽ)

[5] Dove sono *insomma*? (CMV)

[5a] A gde su, *zaboga*? (KMH)

[6] Il capocomico (gridando): *Insomma*, noi qua dobbiamo lavorare! (SPCA)

[6a] Direktor (vičući): Mi, *konačno*, ovde moramo da radimo! (ŠLTP)

Za razliku od primera [4a] i [5a], kao i drugih u kojima je funkcija iskazivanja nestrpljenja, iritiranosti ili prekora adekvatno preneti na srpski, smatramo da je u primeru [6a] navedeni ekvivalent upitan. Umesto njega, mišljenja smo da bi u datom kontekstu adekvatniji bili: *aman* ili *pobogu*. Argument koji ide u prilog našem

stavu jeste činjenica da replika sadrži i didaskaliju koja upućuje na uzvičan, glasan ton iskaza (vikanje), koji često prati datu verbalnu reakciju. Naznake ove funkcije nalazimo u jednom od dva jednojezična rečnika (KL), koji je oslikava ekvivalentima *pa, pa dobro, e, dobro, tja*, ali ne i izrazom *već jednom*. U našem korpusu se upravo taj izraz najčešće javlja u pomenutoj službi, zbog čega smatramo da ga treba uvrstiti među ekvivalente u budućim leksikografskim popisima.

Od diskursnih funkcija koje *insomma* može obavljati u korpusu su identifikovane tri. Jedna je reformulacija [7], druga modulacija [8], a treća demarkacija [9]. Reformulatorska uloga preneti je na srpski izrazima: *drugim rečima* (1), *odnosno* (1), *jednostavno* (1), *jednostavno rečeno* (1), kao u [7a], dok su za ostale dve funkcije upotrebljeni malobrojni ekvivalenti; za modulaciju *baš* (1) i *kako da kažem* (1) u [8a], a za demarkaciju samo *elem* (1) u [9a].

[7] Per ristabilire l'equilibrio; perché tu possa sempre, *insomma*, restare in piedi come quei buffi giocattoli, [...]. (GP)

[7a] Da bi se uspostavila ravnoteža, da bi, *jednostavno rečeno*, uvek mogao da čvrsto stojiš na zemlji kao one smešne igračke [...]. (IU)

[8] Senza liti, *insomma*, vi siete separati. (GP)

[8a] *Kako da kažem*, kad ste se rastali bez svađe. (IU)

[9] Il sonno del cocchiere su la cassetta e il sonno del morto dentro il carro: freddo e nel bujo, quello del morto; caldo e nel sole, quello del cocchiere; e poi quell'unica accompagnatrice con l'ombrellino chiaro e il velo nero abbassato sul volto: tutto l'insieme di quel mortorio, *insomma*, così zitto zitto e solo solo, a quell'ora, bruciata, faceva proprio cader le braccia. (VN)

[9a] San kočijaša na sedalu i san pokojnika u kočiji: leden i u mraku, san pokojnika; topao i na suncu, san kočijaša; a uz sve to ta pratilja sa svetlim suncobranom i crnim velom spuštenim preko lica, sama samcata: *elem*, od čitave te pogrebne povorke zajedno, tako nečujne i beskrajno usamljene, na toj pripeci, čoveku se baš dizala kosa na glavi. (GŽ)

Najzad, treba istaći da je u korpusu zabeležen i određeni broj slučajeva (11) u kojima *insomma* nije preveden. Reč je o primerima u kojima je ova forma upotrebljena u nekoliko različitih, najčešćih funkcija, poput sažimanja [10] i zaključivanja [11], iskazivanja nestrpljenja [12] i iritiranosti [13]. Primetno je, međutim, da je u 91% slučajeva takvom rešenju pribegao isti prevodilac, u prevodima dva različita dela. Ilustracije radi, navodimo sledeće primere, [10b], [11b], [11c], [12a], [13a], s takozvanim Ø prevodnim ekvivalentom, premda primećujemo da je u [12] i [13] *insomma* mogao biti preveden na srpski kao *pa, pa dobro*.

[10] Notizie vaghe, *insomma*, e brevi. (FMP)

[10a] Vesti, *jednom reči*, neodređene i kratke. (PMP 1940)

[10b] Neodređene, kratke vesti. (PMP 1962)

[10c] *Sve u svemu*, prilično šture i neodređene vesti. (PMP 2004)

[11] Che dovevo fare, *insomma*? (FMP)

[11a] Šta *najzad* da radim? (PMP 1940)

[11b] Šta da radim? (PMP 1962)

[11c] Nisam znao šta da radim. (PMP 2004)

[12] Ma che dice *insomma* in questa lettera? (CMV)

[12a] Ali šta kaže u tom pismu? (KMH)

[13] Ma *insomma*, dirige lei o dirigo io? (SPCA)

[13a] Ko ovde upravlja, vi ili ja? (ŠLTP)

4. Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da se forma *insomma* u korpusu uzetom u razmatranje javlja kako u priloškoj i uzvičnoj, tako i u diskursnoj funkciji. Od priloških funkcija otkriveno je da se najučestalije javlja u funkciji sažimanja. Ovakav naš nalaz u suprotnosti je s onim što navode konsultovani rečnici, koji formi *insomma* primarno pripisuju funkciju zaključivanja, a sekundarno sažimanja. Mada se na osnovu našeg korpusa stiče utisak da *insomma* pre ima tendenciju da iskaže sažimanje, moguće je da rečnici najpre beleže funkciju zaključivanja zbog toga što je ono logički nadređena operacija u odnosu na sažimanje. Iako je korpus za ovaj rad sačinjen od dela samo jednog autora, smatramo da je uzorak od 73 primera ekscerpiranih iz 14 svezaka dovoljno reprezentativan za ovakvu pretpostavku. Da bi se preciznije utvrdilo koja je funkcija učestalija, te da bi joj se eventualno na osnovu toga mogla pripisati primarna pozicija pod datom odrednicom, svakako bi bilo neophodno izvršiti dalje analize, na obimnijim korpusima, govornim i/ili pisanim, koji bi uključili kako veći broj dela, tako i veći broj različitih autora.

Od uzvičnih funkcija, u korpusu smo pronašli *insomma* u službi iskazivanja nestrpljenja, iritiranosti ili prekora, ali ne i izražavanja neutralnog stava, uzdržanosti ili sumnje, kao ni podsticanja, pretnje ili neodobravanja.

Od diskursnih funkcija otkriveni su primeri *insomma* u službi reformulatora, modulatora i demarkatora. Ostale njegove funkcije (ispunjavanje diskursa, prekidanje sagovornika) nisu zabeležene u korpusu, mada to i ne čudi s obzirom na činjenicu da je u pitanju književni korpus, te da koliko god monoloških i dijaloških celina da sadrži i koliko god da mu nalikuje, ne može u potpunosti reprodukovati govorni varijetet. Kako smo istakli, izuzev GZ i SC, ostali rečnici koje smo proučili gotovo da ni ne registruju diskursne funkcije *insomma*. Iz toga proizilazi zaključak da relevantna leksikografska dela većinom daju prednost semantičkim funkcijama, dok one pragmatičke skoro u potpunosti zapostavljaju.

Na 73 primera upotrebe forme *insomma* analizom smo otkrili 43 različita prevodna ekvivalenta u srpskom jeziku. Mnogi od njih, čak 30, javljaju se tek po

jednom u korpusu. Pritom, kako smo utvrdili, pojedini od njih u datim slučajevima nisu adekvatni, što svakako ne isključuje mogućnost da bi u nekim drugim kontekstima mogli predstavljati valjane prevodne ekvivalente. To što *insomma* u izvesnim slučajevima nije adekvatno prenet na srpski, kazuje da ni prevodiocima nije uvek lako da utvrde njegovo značenje i funkciju.

Osim toga, dok pojedini srpski ekvivalenti jasno odražavaju identično značenje koje ima *insomma*, kod drugih ekvivalenata značenjska podudarnost s ovom formom nije toliko transparentna, što ne znači da u datom kontekstu oni ne vrše istu funkciju kao *insomma*. Ni ovi, „netransparentni” ekvivalenti nisu tako učestali u našem korpusu; radi se uglavnom o izolovanim slučajevima, zbog čega se može konstatovati da je pre reč o individualnim, *ad hoc* rešenjima, nego o pravim ekvivalentima (npr. *izvinite* u funkciji iskazivanja nestrpljenja, iritiranosti ili prekora ili *baš* u funkciji modulacije).

Usled mnoštva značenja i funkcija koje *insomma* može imati u italijanskom jeziku, a koje nije uvek lako razlučiti, neretko se nailazi na poteškoće pri utvrđivanju njegove uloge u različitim kontekstima i samim tim u pronalaženju odgovarajućeg srpskog ekvivalenta. To čini ovu polisemičnu formu izazovnom za prevođenje ne samo za početnike u tom procesu, kako se moglo videti na inicijalnom primeru iz naše nastavne prakse, već i za iskusne prevodioce. U brojnim slučajevima, za precizno utvrđivanje značenja forme *insomma* od presudnog je značaja kontekst, kako situacioni, tako i tekstualni. Između ostalog, upravo je izostanak prethodnog konteksta glavni razlog zbog kojeg je navedena, početna rečenica iz priručnika *E poi, insomma, qualcosa da fare lo avrebbe trovato* studentima problematična za prevođenje.

Budući da se forma *insomma* u italijanskom javlja ne samo kao prilog i uzvik, već i kao diskursni marker, mišljenja smo da rečnici, kako jednojezični, tako i dvojezični, treba da uzmu u obzir ne samo njegove semantičke, već i pragmatičke (diskursne) funkcije, čiji obim i učestalost nisu zanemarljivi u razgovornom jeziku. S tim u vezi, nadamo se da bi rezultati sprovedenog istraživanja i broj otkrivenih ekvivalenata mogli naći svoju primenu na polju leksikografije, u smislu dopune dvojezičnih rečnika novim, do sad nezabeleženim ekvivalentima, kojih je izvesno više od dosadašnjih 8.

Ma koliko lista od 43 ekvivalenta mogla delovati iscrpno, ne treba je uzeti za konačnu: uvereni smo da bi se za formu *insomma* mogla pronaći i druga prevodna rešenja u srpskom jeziku, naročito ako se uzme u obzir činjenica da pojedine njene funkcije nisu zabeležene u korpusu. To se, na primer, odnosi na *insomma* u funkciji ispunjivača ili prekidača, gde bi mu potencijalni ekvivalenti mogli biti *mislim*, odnosno *izvini*, *čekaj*.

Osim što bi mogao da pruži doprinos leksikografskim ostvarenjima, u vidu proširenja funkcija i liste mogućih srpskih prevodnih ekvivalenata italijanske forme *insomma*, ovaj rad prvenstveno treba da predstavlja prilog italijansko-srpskim kontrastivnim proučavanjima, teoriji i praksi prevođenja i nastavi italijanskog kao stranog jezika.

Napomena: Rad je usmeno saopšten na međunarodnom naučnom skupu *Savremena filološka istraživanja*, održanom 3–4. decembra 2022. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Literatura

- Battaglia, S. (2002). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: UTET. <https://www.gdli.it>
- Bazić, J. (2023). Rečce *bar(em)*, *zar (ne)*, *valjda* i prilog *donekle* u prevodima književnih dela sa italijanskog na srpski jezik. *Filološki pregled*, L(1), 141–158. <https://doi.org/10.18485/fpregled.2023.50.1.7>
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 (pp. 225–257). Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, C. (2011). I segnali discorsivi. In R. Simone, G. Berruto, P. D'Achille (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. 2 (pp. 1303–1305). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana G. Treccani.
- Ceković, N. (2018). *Praktikum za vežbe prevođenja sa italijanskog na srpski jezik (III godina studija)*. Niš: Sven.
- Ceković, N., Radojević, D. (2016). La “politraducibilità” dei segnali discorsivi italiani. In R. Scotti Jurić, N. Poropat Jeletić, I. Matticchio (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo* (pp. 457–469). Ariccia: Aracne Editrice.
- Ceković, N., Janićijević, N. (2017). *Scusa, sai, ti dico...* Gli equivalenti serbi dei segnali discorsivi italiani di origine verbale. *Anal. Filološkog fakulteta*, 29(2), 51–65. <https://doi.org/10.18485/analiff.2017.29.2.4>
- Ceković, N., Janićijević, N. (2018). La traduzione dei segnali discorsivi italiani in serbo: il caso dei verbi di percezione visiva e uditiva. *Filološki pregled*, XLV(2), 93–106.
- Ceković, N., Janićijević, N. (2024). Multifunkcionalnost italijanskog diskursnog markera *insomma*. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIX(3), 150–160. <https://doi.org/10.19090/gff.v49i3.2469>
- Deanović, M., Jernej, J. (1984). *Talijansko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Della Valle, V., Patota, G. (a cura di) (2003). *Il Vocabolario Treccani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. <https://www.treccani.it>
- De Mauro, T. (2022). *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori. <https://dizionario.internazionale.it>
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Devoto, G., Oli, G. C. (2015). *Vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Gabrielli, A. (2018). *Grande dizionario illustrato della lingua italiana*. Milano: Hoepli. <https://dizionari.repubblica.it>

- Garzanti (2022). *Dizionario della lingua italiana*. Milano: Garzanti Editore. <https://www.garzantilinguistica.it>
- Klajn, I. (2011). *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Edicija – Alexandria.
- Koprivica Lelićanin, M. (2024). Prilog navodno u italijanskom jeziku: korpusno istraživanje. *Prevodilac*, XLIII(2), 75–91. <https://doi.org/10.18485/prevod.2024.43.92.3>
- Moderc, S. (2015a). Su un modo di tradurre l'avverbio serbo “inače” in italiano: il caso dell'equivalente “altrimenti”. *Italica Belgradensia*, 1, 61–79.
- Moderc, S. (2015b). Elektronski korpus srpskih književnih dela i njihovih prevoda na italijanski jezik. *Anali Filološkog fakulteta*, 27(2), 301–316. <https://doi.org/10.18485/analif.2015.27.2.15>
- Moderc, S. (2025). Korpus srpskog književnog jezika SerbItaCor3. *Srpski jezik*, XXX, 257–267. <https://doi.org/10.18485/sj.2025.30.1.13>
- Moderc, S., Stanković, R., Tomašević, A., Škorić, M. (2023). An Italian-Serbian sentence aligned parallel literary corpus. *Pregled Nacionalnog centra za digitalizaciju*, 43, 78–91.
- Sabatini, F., Coletti, V. (2022). *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale. https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
- Zingarelli, N. (2023). *Vocabolario della lingua italiana* Bologna: Zanichelli.

Izvori

- FMP: Pirandello, L. (1919). *Il fu Mattia Pascal*. Milano: Fratelli Treves.
- GP: Pirandello, L. (1919). *Il giuoco delle parti*. Milano: Fratelli Treves.
- VN: Pirandello, L. (1922). *La vita nuda. Novelle per un anno*. Firenze: Bemporad.
- SPCA: Pirandello, L. (1923). *Sei personaggi in cerca d'autore*. Firenze: Bemporad.
- CMV: Pirandello, L. (1930). *Come tu mi vuoi*. Milano: Mondadori.
- SRS: Pirandello, L. (1930). *Stasera si recita a soggetto*. Milano: Mondadori.
- PMP 1940: Pirandello, L. (1940). *Pokojni Matija Paskal* (M. Ristić, prev.). Beograd: Edicija A. D.
- PMP 1962: Pirandello, L. (1962). *Pokojni Matija Paskal* (J. Stojanović, prev.). Beograd: Narodna knjiga.
- VI: Pirandello, L. (1984). *Večeras improvizujemo* (J. Vučo, prev.). Beograd: Nolit.
- IU: Pirandello, L. (1984). *Igra uloga* (J. Vučo, prev.). Beograd: Nolit.
- KMH: Pirandello, L. (1984). *Kako me hoćeš* (J. Vučo, prev.). Beograd: Nolit.
- PMP 2004: Pirandello, L. (2004). *Pokojni Matija Paskal* (M. Radosavljević, A. Levi, prev.). Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- ŠLTP: Pirandello, L. (2008). *Šest lica traži pisca* (A. Srbinović, prev.). Beograd: Paideia.
- GŽ: Pirandello, L. (2009). *Goli život (Pripovetke za godinu dana)* (E. Vasiljević, prev.). Beograd: Paideia.
- Tabucchi, A. (1987). *Piccoli equivoci senza importanza*. Milano: Feltrinelli.

Nevena P. Ceković
Nataša L. Janićijević

Summary

THE ITALIAN ADVERB AND EXCLAMATION *INSOMMA* AND ITS SERBIAN EQUIVALENTS

The Italian adverb and exclamation *insomma* encompasses several specific functions (conclusion, summarization, expression of impatience and doubt), including its role as a discourse marker (serving metatextual and interactional purposes such as reformulation, demarcation, modulation and conversational exchange). Given the multiple meanings and functions of this highly frequent form in standard Italian, occupying the 71st position in the frequency list of the LIP corpus, it is assumed that it has the potential for numerous translation equivalents in the Serbian (*ukratko, jednom rečju, već jednom, najzad, zaboga, u stvari, sve u svemu, hajde, dobro, dakle*, etc.). The paper deals with the analysis of the form *insomma* and its Serbian equivalents. The idea originated from didactic practice in teaching Italian-Serbian translation to third-year students (6th semester) of Italian at the University of Belgrade. In the first part of the paper, we provide a list of examples of this form and discuss its various functions. In the second part, we carry out a functional classification of the identified translation equivalents, analyze their frequency and attempt to determine whether they reflect the function of the original form. The corpus used for our research consists of six Pirandello's novels or dramas and their eight translations into Serbian (*Il fu Mattia Pascal, Vita nuda, Sei personaggi in cerca d'autore, Come tu mi vuoi, Il giuoco delle parti, Stasera si recita a soggetto*), and includes both dialogic and monologic passages that reflect realistic language use. Our qualitative and quantitative analysis identified 43 different equivalents of *insomma* in our sample and indicated: *ukratko, jednom reči/rečju, Ø*, as the most frequent forms; summarization, as the most frequent semantic function, and reformulation, modulation and demarcation, as the main discourse functions. In line with our previous research on Italian-Serbian contrastive topics related to the translation of discourse markers, our final aim is to establish the semantic and pragmatic equivalence between the two languages, thus contributing to the generally limited set of marker forms analyzed contrastively in earlier research. The findings of this study can be useful for future lexicographic publications, primarily bilingual dictionaries, as well as for translation theory and practice and for teaching Italian as a foreign language.

Key words:

insomma, Italian, Serbian, translation equivalents, adverb, exclamation, discourse marker

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.2>

811.521'367.32

811.163.41'367.32

811.521:811.163.41

Јапanska узрочна реченица s везником *kara* u поређењу sa узрочном реченицом u српском језику

Divna D. Glumac*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za orijentalistiku

 <https://orcid.org/0000-0003-0472-4527>

Кључне речи:

јапaнски језик,
српски језик,
узрочна реченица,
везник *kara*,
семантика узрочности,
критеријум суда,
говорни чин,
контрастивна анализа,
синтакса

Апстракт

Каузалност се као основни когнитивни концепт може успоставити на нивоу садржаја, епистемолошком нивоу и на нивоу говорних чинова. Стога значење узрочних реченица представља кључно питање у области семантике, прагматике и анализе дискурса. Међутим, јапaнске узрочне реченице добиле су ограничену пажњу у поређењу с узрочним реченицама у српском. Разумевање ових структура и њихове корелације са типовима узрочних значења у српском кључно је за прецизније описивање механизма кодирања узрочности у два језика и за контрастивна лингвистичка истраживања. Циљ рада jeste да опише синтаксичко-семантичке особине јапaнских зависносложених узрочних реченица s везником *kara*. Посебно, рад испитује како се типови узрочних реченица у јапaнском језику повезују са одговарајућим типовима узрока у српском. Истраживање обухвата 212 примера из јапaнске књижевности. Примери су анализирани на основу семантичких критеријума, са фокусом на типу предиката зависне и главне клаузе. Ексерцирани примери су квалитативно анализирани поређењем типова јапaнских узрочних реченица са узрочним значењима у српском према Ковачевићевој типологији. Анализом корпуса идентификоване су реченице узрока догађаја, разлога догађаја, критеријума суда и разлога као аргумента говорног чина. Утврдили смо јасне obrasce у погледу предиката зависне и главне клаузе и њихових семантичких функција, а затим и корелације између јапaнских и српских типова узрочних значења. Реченице узрока догађаја корелирају пре свега са субполјем узрока разлога у српском, укључујући микрополја неактивног узрока свесних радњи, околносних услова, емоционалних стања и природних последица. Реченице разлога догађаја одговарају субполју узрока мотива у српском, укључујући унутрашње психолошке и спољне стимулативне разлоге. Реченице критеријума суда изражавају чињеницу која постаје основ говорникове процене, закључка или предвиђања, а у потпуности се поклапају са субполјем узрока критерија. Реченице разлога као аргумента говорног чина у српском немају адекватан корелативни тип. Налази доприносе прецизнијем разумевању модела кодирања каузалности и указују на структурне и семантичке специфичности јапaнског језика у односу на српски, што има важне импликације за контрастивна лингвистичка истраживања, превођење и учење језика. (примљено: 26. августа 2025; прихваћено: 20. новембра 2025)

<https://anali.fil.bg.ac.rs>



* Филолошки факултет
Катедра за оријенталистику
Studentski trg 3
11000 Београд, Србија
divna.glumac@fil.bg.ac.rs

1. Uvod

Kauzalnost se kao osnovni kognitivni koncept može uspostaviti na različitim nivoima – na nivou sadržaja, epistemološkom nivou i na nivou govornih činova. Stoga značenje uzročnih rečenica predstavlja ključno pitanje u oblasti semantike, pragmatike i analize diskursa. Međutim, japanske uzročne rečenice dobile su ograničenu pažnju u poređenju s uzročnim rečenicama u srpskom. Otuda se javlja i potreba za sistematskom kontrastivnom analizom. Ovaj rad se bavi japanskom zavisnosloženom uzročnom rečenicom koja u funkciji determinatora ima zavisnu klauzu, predstavljenu predikacijom i rečom *kara* u ulozi veznika. Veznik *kara* je najopštiji po značenju i odgovara značenju tzv. „opšteuzročnih” veznika *pošto* i *jer* u srpskom jeziku. Razumevanje semantičke strukture tipova uzročne rečenice s veznikom *kara* i njihove korelacije sa tipovima uzročnih značenja u srpskom ključno je za preciznije opisivanje mehanizama kodiranja uzročnosti u dva jezika.

Cilj rada jeste da opiše sintaksičko-semantičke osobine japanskih zavisnosloženih uzročnih rečenica s veznikom *kara*. Posebno, rad ispituje kako se tipovi japanskih uzročnih rečenica s veznikom *kara* povezuju sa odgovarajućim tipovima uzroka u srpskom.

Kauzalnost posmatramo u najširem smislu kao uzročno-posledični odnos među pojavama, gde jedan događaj izaziva, uzrokuje ili dovodi do drugog događaja. U radu pojam „događaj” koristimo u širem smislu te pod njim podrazumevamo radnju, stanje, proces ili promenu stanja, koji mogu biti izraženi ne samo glagolima već i pridevima (Maienborn, 2011: 803). U okviru kategorije kauzalnosti uspostavlja se distinkcija između uzroka i razloga, te se prototipično uzrok vezuje za svet opipljivih entiteta i prirodnih zakona, dok se razlozi tiču ljudskih radnji i namera, tj. motivacije ili opravdanja za neku radnju (Hasegawa, 2015: 212). Još je nemački filozof Kurzijus polovinom 18. veka razlikovao „razlog stvari” kao pravi izazivač i „razlog saznanja” kao izazivač zaključka (prema Ковачевић, 2012: 18). Njegov savremenik Hjum tvrdio je da kauzalnost nije stvarni odnos među događajima u spoljašnjem svetu, već je rezultat navike uma da povezuje događaje na osnovu njihove neprekidne (invarijantne) povezanosti u iskustvu, pri čemu su uzrok i posledica uvek u dodiru u prostoru i vremenu, uzrok uvek prethodi posledici, i isti uzrok uvek stvara istu posledicu i obrnuto (prema Hasegawa, 2015: 213; Ковачевић, 2012: 19).

Konačno, Svitser (Sweetser, 1990: 77–78, prema Hasegawa, 2015: 213–214) nudi analizu prema kojoj se uzročnost može uspostaviti na različitim nivoima: 1) na nivou sadržaja (tj. događaja, stvarnog, spoljašnjeg sveta), gde uzrok mora postojati pre posledice, 2) na epistemološkom nivou, gde je uzrok zapravo osnov govornikovog zaključivanja, i 3) na nivou govornih činova, gde je uzrok zapravo argument na osnovu kojeg govornik postavlja pitanje, nudi, predlaže, savetuje, obećava, naređuje, izvinjava se i dr. Zaključuje se da uzrok i razlog nisu isti po suštini. Dok uzrok hronološki neminovno prethodi posledici, kod razloga takav redosled nije obavezujući (Hasegawa, 2015: 213). To se naročito uočava kod rečenica koje izražavaju nameru ili motiv govornika u uzročnoj klauzi.

Ova značenja izražavaju se uzročnom rečenicom u japanskom jeziku koja se realizuje kao složena i u funkciji adverbijalne uzročne klauze ima sentencijalnu

formu predstavljenu predikacijom i odgovarajućim rečeničnim konstituentom u ulozi veznika. Kao najopštiji veznici sa značenjem *jer* izdvajaju se *kara* i *node*. Zbog određenih restrikcija koje se tiču veznika *node*, na primer one u pogledu njegove upotrebe uz različite izraze modalnosti, u fokusu naše pažnje biće uzročne rečenice s veznikom *kara*, koji ima širu upotrebu. *Kara* može da izrazi uzrok i razlog na svim nivoima – na nivou sadržaja, na epistemološkom i na nivou govornih činova. Za osnov analize rečenica uzimamo semantički kriterijum.

U opisu japanske uzročne rečenice oslonićemo se na istraživanja odabranih japanskih autora (庵, 2002; 2011; 森山, 2005; 仁田, 2012; 2017; Hasegawa, 2015), dok se izlaganje o semantici uzročne rečenice u srpskom zasniva prevashodno na naučnim dostignućima Miloša Kovačevića (Ковачевић, 2012).

Uzročne rečenice s veznikom *kara* delimo na rečenice uzroka događaja, rečenice razloga događaja, rečenice kriterijuma suda i rečenice razloga kao argumenta govornog čina. Utvrdićemo specifičnosti predikata zavisne i glavne rečenice i uočiti semantička obeležja ovih tipova, a zatim ćemo ih uporediti sa značenjima uzročnih rečenica u srpskom jeziku.

Građu čini 212 primera iz savremenog japanskog jezika, ekscerpiranih iz književnih tekstova dvojice klasičnih autora s početka 20. veka (Ryunosuke Akutagawa i Natsume Soseki) kao i jednog savremenog pisaca s kraja 20. i početka 21. veka (Keiichiro Hirano). U radu navodimo samo primere koji su reprezentativni za određena značenja ili pak pokazuju određene specifičnosti u odnosu na tipične primere. Prevodni ekvivalenti izabranih rečenica navedeni su u našem prevodu kako bismo pokazali eksplicitnu upotrebu uzročnih veznika kao i raznolikost u prevodu, budući da su u postojećim književnim prevodima s japanskog zabeležene varijante mahom s veznikom *jer*, ali i one s veznicima poput *i* ili *pa*, koji nemaju primarno uzročno značenje, te bi korišćenje samo postojećih književnih prevoda značajno uticalo na rezultat analize dajući nepotpunu sliku.

U radu je korišćena Hepburn transkripcija prilikom romanizacije japanskog teksta.

2. Sintaksičko-semantička struktura zavisnosložene uzročne rečenice

Japanska prosta rečenica ima strukturu subjekat–objekat–glagol (SOV), za koju je karakteristično grananje ulevo. Odnosi među rečeničnim argumentima određeni su postpozicijama. U ulozi postpozicija javljaju se pomoćne predložko-padežne rečice, koje stoje uz imenske reči da odrede njihov međusobni odnos i odnos sa glagolom, i vezničke rečice, koje stoje iza predikata i određuju odnos između klauza unutar složene rečenice. Složena rečenica obuhvata dve ili više predikacija, među kojima se uspostavljaju različiti nivoi zavisnosti odnosno nezavisnosti (森山, 2005: 155). Zavisne rečenice dele se u odnosu na ulogu koju imaju prema glavnoj na dopunske, odnosne, adverbijalne i naporedne, od kojih svaka ima svoje specifičnosti u pogledu vremena, aspekta, subjekta, topikalizacije i dr. (仁田, 2017: 5), a značenje odnosa između zavisne i glavne rečenice razlikuje se u zavisnosti od vezničkog oblika koji ih povezuje (益岡, 2013: 117). U sistemu zavisnih veznika savremenog

japanskog jezika pojavljuju se različite vrste reči i rečci, te njihovi spojevi, zbog čega pod pojmom veznika ovde podrazumevamo svaku formu kojom se zavisna klauza uvodi u strukturu rečenice, bez obzira na njeno poreklo ili strukturnu složenost.¹ Zavisna klauza, bez obzira na vrstu, uvek zauzima prepozitivni položaj, a kako i sama ima strukturu SOV, veznik se nalazi na kraju, u postpoziciji, iza glagola. Adverbijalna, uzročna zavisna rečenica gradi složenu rečenicu strukture „Snt.compl = {Cl{Vsub+Conj}, V}”:

1 *Ane ga shinpai shite iru kara*, narubekuhayaku henji o moraitai. (Sōseki)
(sestra, S) (brinuti, Vsub ImPerf) (jer, Conj) (što pre, Adv) (odgovor, O) (dobiti, Des)²
Pošto moja sestra brine, želim da dobijem odgovor što pre.
Ane ga shinpai shi-te i-ru kara
sestra NOM briga činiti-ger biti-nonpast jer Conj
narubekuhayaku henji o morai-tai
što pre odgovor ACC dobiti-Des

Kako ističe Nita (仁田, 2017: 7), japanske zavisne rečenice (klauze) su identične sa prostom rečenicom po tome što poseduju jedan predikat (Vsub), ali postoje i određene specifičnosti koje ih razlikuju od proste rečenice. One se ispoljavaju u pogledu iskazivanja subjekta nezavisne rečenice, odnosno posedovanja nezavisnog subjekta zavisne u odnosu na predikaciju glavne rečenice, zatim u pogledu iskazivanja vremena, modusa, potvrdnog ili odričnog oblika predikata zavisne rečenice i dr. Kao kriterijum određivanja stepena zavisnosti Morijama (森山, 2005: 156–160) postavlja identičnost subjekta glavne i zavisne rečenice,³ mogućnost topicalizacije subjekta zavisne rečenice, kao i mogućnost upotrebe modalnih oblika koji iskazuju govornikov stav prema radnji ili sud, te ističe da uzročna rečenica s veznikom *kara*, iako zavisna, poseduje visok stepen nezavisnosti u pogledu svih navedenih elemenata.

Kao tipični i najopštiji uzročni veznici u japanskom jeziku izdvajaju se *kara* i *node*. Dva su osnovna značenja koja iskazuju rečenice sa ovim veznicima: 1) uzrok ili razlog događaja i 2) osnov za govornikov sud, procenu ili zahtev (庵, 2011: 211–212). Kako ističe Masuoka (益岡, 2013: 124), *kara* i *node* koegzistiraju kao sinonimni oblici u istom semantičkom polju i međusobno su konkurentni, ali su ipak podelili funkcije i razvili određene obrasce specijalizacije, te ovaj autor zaključuje da *node* izražava blagu povezanost između samih situacija, dok *kara* izražava jaču „logičku” povezanost, i da je prikladniji za zaključivanje i iskazivanje kriterijuma suda. Ova razlika se oslanja na zapažanje Nagana (長野, 1952), koji je prvi put ukazao na to da je veznik *kara* „subjektivan”, a *node* „objektivan”, što je poslužilo kao osnov za

1 Detaljnije o tome u Glumac, 2024: 199–200.

2 Skraćenice: S – subjekat, O – objekat, V – glagol, non-past – ne-prošli oblik, Snt – rečenica, Snt.compl – složena rečenica, Cl – klauza, zavisna rečenica, Vsub – glagol zavisne rečenice, Perf – perfektivna predikacija, ImPerf – imperfektivna predikacija, Conj – veznik, N – imenica, Adv – prilog, Des – deziderativ, NOM – nominativ, ger – gerund, ACC – akuzativ.

3 U zavisnosti od vrste složene rečenice, u japanskom postoje ograničenja u pogledu identičnosti agensa glavne i zavisne rečenice ili u pogledu izboru lica u ulozi agensa.

kasnija istraživanja.⁴ Nagano (長野, 1979: 481, prema Miyagawa/Nakamura, 1991: 436) primećuje da *kara* uključuje govornikovu subjektivnu procenu, dok *node* opisuje očiglednu činjenicu ili lako uočljivu uzročno-posledičnu vezu, te da je u rečenici sa *kara* govornik taj koji uspostavlja uzročnu vezu između dva događaja koji po prirodi nisu povezani. Slično, i Morita (森田, 1989: 349) ističe da veznik *kara* „povezuje dva događaja ili pojave koje su u osnovi odvojene, ali ih govornik prepoznaje kao povezane u vremenu, subjektivno ih povezujući u odnos uzrok–posledica, kroz formu ‘A *kara* B’”. U vezi s tim ističu se još i direktnost i neformalnost izraza s veznikom *kara* nasuprot indirektnosti i formalnosti izraza s veznikom *node* (庵, 2011).

Budući da u okviru gorenavedenih uzročnih značenja veznik *node* ima određena ograničenja, kao na primer u pogledu iskazivanja voluntativne modalnosti⁵ u izrazima lične namere, volje govornika i poziva na zajedničku radnju (萩原, 2010: 137), ili epistemičke modalnosti u izrazima lične procene, verovatnoće i pretpostavke (森山, 2005: 180; 庵, 2011: 213), te u izrazima sa izričitim imperativom u neučtivom, neformalnom stilu (仁田, 2017: 123), u fokusu naše pažnje biće veznik *kara*, koji ne podleže ovim restrikcijama i ima širi dijapazon značenja, zbog čega ga smatramo opštijim.

3. Uzročna rečenica s veznikom *kara*

Uzročna rečenica s veznikom *kara* iskazuje dva osnovna značenja: 1) uzrok, povod ili razlog događaja, i 2) kriterijum suda (仁田, 2017: 121; 庵, 2002: 413). Razlika između njih se može utvrditi pitanjima „zašto se to dogodilo?” i „zašto tako mislite?” (庵, 2002: 413). Ovoj podeli Nita (仁田, 2017: 121) dodaje i treći tip rečenice, kod koje zavisna klauza iskazuje situaciju koja daje podršku ili pomaže izvršenje radnje glavne rečenice, i premda ne izražava logički razlog, takođe se smatra rečenicom uzroka ili razloga. Na primer:

1. *Denwa bangō-o iu kara, dokoka-ni kaite oite kudasai.* (仁田, 2017: 121)

Evo, reći ću vam broj telefona, pa ga zapišite negde.

U glavnoj rečenici zastupljeni su izrazi volje ili snažne želje govornika da se ostvari radnja, kao što su naredba, zabrana, učtiva molba ili poziv na radnju, te ćemo ovaj tip nazvati rečenicama razloga argumenta govornih činova.

Na osnovu iznetog, uzročne rečenice s veznikom *kara* mogu se podeliti na: 1) rečenice uzroka događaja i razloga događaja, u okviru kojih razlikujemo uzrok od razloga, 2) rečenice kriterijuma suda i 3) rečenice razloga kao argumenta govornog čina. Ovakva tripartitna podela odgovara trima nivoima na kojima se ispoljava značenje kauzalnosti – nivou sadržaja, epistemološkom nivou i nivou govornog čina.

4 Veliki broj istraživača, među njima i Morita (森田, 1989), saglasan je sa ovom tvrdnjom (prema 庵, 2011: 219). S druge strane, postoje i suprotna tumačenja, prema kojima se subjektivnost pripisuje vezniku *node*. Takvi su radovi Yamashita (1986), Makino (1996; 2007) – prema 萩原, 2010: 135.

5 O kategoriji modalnosti u japanskom jeziku, sažet prikaz izraza pojedinačnih vrsta modalnosti, kao i spisak relevantne literature v. Srdanović/Špica, 2022: 67–78.

Hasegava (Hasegawa, 2015: 220) ističe da su uzročni odnosi na nivou sadržaja najobjektivniji, jer se tiču stvarnog odnosa između situacija iskazanim dvema predikacijama, dok su najsubjektivniji oni na nivou govornih činova, budući da uzročni odnos između dve situacije ne postoji u stvarnosti već ih govornik sam tako tumači ili dovodi u vezu radi ostvarenja neke svoje namere, plana, volje i sl. Na epistemološkom nivou, uzročna veza je negde na sredini jer govornik donosi lični zaključak ili procenu na osnovu prethodnih iskustava i dovođenjem u vezu po sličnosti.

3.1. Rečenice uzroka događaja i razloga događaja

Kod rečenica uzroka predikat glavne rečenice najčešće iskazuje nevoljnu radnju (*sabiru* – zardati) ili stanje (*itai* – bolan, *atama ga itai* – boli glava), bez obzira da li se radi o živom ili neživom subjektu, dok je u rečenicama razloga na mestu predikata glavne rečenice uvek voljni glagol (*chūshi suru* – otkazati; *shigoto o yasumu* – uzeti slobodan dan), koji predstavlja radnju svesnog, voljnog bića – čoveka (Hasegawa, 2015: 214–215). Kod rečenice uzroka, zavisna klauza izražava uzrok, a glavna prirodnu posledicu, dok kod rečenice razloga radnja ili situacija zavisne klauze predstavlja razlog ili povod zbog kojeg agens svesno i voljno vrši radnju glavne rečenice.

Uzrok događaja:

2. *Koko wa umi ni chikai kara, kuruma ga sugu ni sabiru.* (Hasegawa, 2015: 214)
Automobili ovde brzo rđaju pošto smo blizu mora.
3. *Kinō nomi-sugita kara, atama ga itai.* (Hasegawa, 2015: 214)
Boli me glava jer sam juče previše popio.

Razlog događaja:

4. *Ame ga futta kara, pikunikku wa chūshi shita.* (Hasegawa, 2015: 215)
Pošto je pala kiša, piknik smo otkazali.
5. *Tsukareta kara, ashita wa shigoto o yasumu.* (Hasegawa, 2015: 215)
Pošto sam umoran, sutra ću uzeti slobodan dan.

3.2. Rečenice kriterijuma suda

U rečenici kriterijuma suda zavisna klauza iskazuje činjenicu na osnovu koje se donosi neki sud ili zaključak. Karakterističan je oblik za verovatnoću ili pretpostavku predikata glavne rečenice (*darou/deshou*) ili predlozi sa tim značenjem (poput *kitto*, „sigurno”), kao i drugi elementi modalnosti, poput eksplikativno-interpretativnog značenja oblika *no da*. Vreme glavne rečenice nije propisano, te situacija o kojoj se izriče sud može biti prošla ili se rečenicom može iskazati predviđanje buduće radnje, ishoda i sl. Primeri:

6. *Kuruma ga tomatte iru kara, kare wa kaette iru darō.* (Hasegawa, 2015: 215)
Pošto je auto parkiran, verovatno je došao kući.

7. *Kanojo wa waratte iru kara, kitto gōkaku shita no da.* (Hasegawa, 2015: 215)
Pošto se smeje, sigurno je položila ispit.

3.3. Rečenice razloga kao argumenta govornog čina

Zavisna rečenica s veznikom *kara* ovde ne kazuje pravi uzrok već predstavlja osnov ili opravdanje za uvođenje ili najavu zahteva, poziva ili ponude u glavnoj rečenici (庵, 2011: 211). Ona omogućava ili podstiče da se radnja glavne rečenice ostvari. Drugim rečima, realizacija glavne rečenice postaje moguća jer se situacija iz zavisne klauze smatra ostvarenom ili se već ostvarila (仁田, 2017: 125). Namera govornika (ilokutivna komponenta govornog čina)⁶ ostvaruje se najčešće kao podsticaj drugome da izvrši radnju, ili kao podsticaj sebi, odgovarajućim oblicima predikata.

Oblici glagola predikata zavisne rečenice su: futur, i to modalni futur – kao obećanje, izraz volje, odluke ili lične obaveze govornika da se izvrši radnja, zatim *te morau* – izraz zahteva za uslugu, zatim *-te iru/-te aru* – izraz nastalog stanja kao posledica izvršene radnje⁷ (庵, 2011: 211):

8. *Kanarazu ashita kaesu kara, ichiman-en kashite kure.* (庵, 2011: 211) (futur)
Evo, sigurno ću ti vratiti sutra – daj, pozajmi mi 10.000 jena.

Voljni izrazi su odlika predikata glavne rečenice. Podsticaj da drugi izvrši radnju iskazuje se oblicima imperativa, molbe, izrazima lične volje kao što je poziv na radnju (npr. – *masenka*), kao i deziderativa (*-tai*) ili voluntativa (*-o/u*) ukoliko je želja usmerena prema sebi. Specifična je upotreba oblika sa značenjem dopuštenja (*de/demo ii* – makar da, samo da) u zavisnoj rečenici uz veznik *kara*, kao i izraza snažne molbe, poput *onegai desu kara* (kad vas molim), (庵, 2011: 211; 仁田, 2017: 125), kao u primeru:

9. *Onegai desu kara, okane o kashite kudasai.* (仁田, 2017: 126)
Kad vas molim, pozajmite mi novac!

Za potrebe analize uzročnosti u japanskom i srpskom jeziku, japanske uzročne rečenice sa veznikom *kara* u ovom radu klasifikujemo u četiri funkcionalna tipa: rečenice uzroka događaja, rečenice razloga događaja, rečenice kriterijuma suda i rečenice razloga kao argumenta govornog čina.

4. Značenja uzročne rečenice u srpskom jeziku i njihova korelacija s japanskim uzročnim rečenicama

Zavisnosložena rečenica sa uzročnom klauzom ima u svom sastavu klauzu sa značenjem uzroka onoga što se kazuje predikatom glavne rečenice i prema glavnom

6 Funkcija ilokutivne komponente govornog čina je da se sagovornik ili ređe sam govornik animira na neku akciju, te se prema tome mogu klasifikovati na govorne činove upućene sagovorniku i na govorne činove upućene govorniku (te samim tim i zahtevaju akciju sagovornika ili govornika). U srpskom se može izraziti performativnim glagolima u prvom licu jednine (npr. *naređujem ti*) ili, mnogo češće, oblicima kao što su imperativ, izrazi s modalnim glagolima i sl. (Mrazović, 2009: 674–677).

7 Definicija prema: Jamasaki, 2014: 273.

delu odnosi se kao priloška odredba za uzrok (Стевановић, 1974: 890; Пипер/Клајн, 2017: 513).

Klauze ovih rečenica najčešće se uvode veznicima i vezničkim skupovima, pre svega uzročnog značenja, i to: *jer, što, pošto, kako, zato što, zbog toga što, stoga što, usled toga što, kao rezultat toga što, iz razloga što, tim više što, zahvaljujući tome što, budući da, s obzirom na to*; zatim veznicima neuzročnog karaktera, i to izrazito vremenskim veznikom *kad*, zatim *pošto, čim, dok* (Стевановић, 1974: 890–892; Mrazović, 2009: 598–600; Пипер/Клајн, 2017: 513; Пипер и др., 2018: 441). Milošević (1986: 294–295) daje popis 22 veznička sredstva, klasifikujući ih u grupe: 1. polifunkcionalna, od kojih većina ima i druga, primarna značenja – *da; gde* (primarno lokalno); *kad, čim i dok* (primarno temporalno); *kako* (primarno modalno); *pošto* (temporalno-kauzalno značenje); *što* (pronominalni polifunkcionalni relativ); *jer* (pronominalni monofunkcionalni relativ); 2. dvočlani veznici – *budući da; zato što* i njegovi dvočlani i tročlani sinonimi *stoga što, otuda što, usled toga što i zbog toga što*; 3. složeniji (opisni) veznički kompleksi – *s obzirom na to da; na osnovu toga što; imajući u vidu da; zahvaljujući tome što; blagodareći tome što; u ime toga što; tim pre što*. Od svih njih samo veznici *jer, budući da i zato što* (i njihovi sinonimi) javljaju se isključivo u uzročnoj funkciji. Milošević (1986: 282, 284–285) navodi i druga sredstva, poput parataksičkih veznika *i, pa i te*, kao i jukstapoziciju ili asindentsku rečenicu⁸. U ulozi veznika javljaju se i participske grupe reči, i to: adverbijalni particip prezenta (glagolski prilog sadašnji) imperfektivnih glagola, adverbijalni particip (glagolski prilog prošli) perfekta perfektivnih glagola i particip pasiva (Mrazović, 2009: 600). Klauza s veznikom *kako* uvek je u prepoziciji, klauze s veznicima *jer i što* (i izvedenim *zato što, zbog toga što, stoga što, usled toga što*) zauzimaju gotovo isključivo postpozitivni položaj, dok su ostale uzročne klauze, po pravilu, prepozitivne (Пипер/Клајн, 2017: 514; Пипер и др., 2018: 441).

Kategorija uzroka ima više semantičkih podtipova, kao što su efektor, motiv ili stimulator, povod, razlog, kriterijum i/ili logička zasnovanost i sl. (Пипер и др., 2018: 444).

U ovom radu koristimo sistematizovanu podelu tipova uzroka u srpskom jeziku zasnovanu na modelu uzročnog semantičkog polja, koju je formulisao Kovačević 1988. godine u knjizi *Uzročno semantičko poje*.⁹ Prema ovoj podeli, uzroci se raspoređuju u pet tipskih subpolja, i to: efektora, motiva, kriterija, razloga i povoda – u okviru kojih se diferenciraju različita mikropolja. Budući da se uzrok povoda u srpskom jeziku ne realizuje zavisnosloženim uzročnim rečenicama, ovo subpolje se u analizi ne uzima u obzir.

4.1. Subpolje uzroka efektora

Uzrok *efektor* kao odraz najelementarnije uzročne veze, smatra se opštom odlikom svih jezika. To je nesvesni izazivač ili efektor voljno nekontrolisane radnje.

8 Složene rečenice čije se predikacijske jedinice ne povezuju veznicima, kao sredstvom rezervisanim za tu funkciju. (Пипер и др., 2018: 597)

9 Ovde koristimo drugo dopunjeno izdanje iz 2012.

Razlikuju se mikropolje uzroka vanjskog, unutrašnjeg efektora i latentnih misli kao efektora. Njegove osnovne odlike su: vremenski i prostorni dodir uzroka i posledice; neposredno „automatsko” delovanje uzroka; spontani, nesvesni, reakcijski tip posledice; uzrok je ne-lice (po pravilu i ne-biće), dakle predmet ili pojava koja svojim spontanom delovanjem, sama po sebi, izaziva posledicu (*umrla je od žalosti*) (Ковачевић, 2012: 49–50).

4.2. Subpolje uzroka motiva

Uzrok *motiv* javlja se kao pokretač volje, tzv. efektor svesne odluke ili akcije kao posledice. Može biti unutrašnji i spoljašnji (vanjski). Razlikuju se mikropolje motiva stimulatora i kompenzacionog motiva. Subjekat je uvek lice. Unutrašnji, spontani motiv ili stimulator vezuje se za psihološka stanja čoveka (strah, nada, želja i sl.) i kao neposredni izazivač za posledicu ima, iako voljnu i svesnu, radnju gotovo reakcijskog tipa. Ovde su motiv i posledica u sferi istog lica (pr. *Tajio je iz stida* [jer se stideo]). Spoljašnji, spoznajni stimulator, tzv. „etički” motiv „kompenzacionog”, uzvratnog tipa predstavlja svesnu namernu radnju kao odgovor subjekta na neku situaciju, u jeziku predstavljen kao kompenzacija verbalnog, pravnog ili običajnog tipa, poput motiva zahvalnosti, zavisti, osvete, nagrade, kazne i sl. (pr. *da joj zahvali za sve što je za nj učinila*). Ovde uzrok i posledica nisu u sferi istog lica (Ковачевић, 2012: 51–52, 105).

4.3. Subpolje uzroka kriterija

Uzrok *kriterij* predstavlja polazište, racionalni osnov kognitivne akcije kao posledice ili osnov vršenja neke radnje. Karakteristično je mikropolje kognitivne percepcije, a tu su i druga poput mikropolja krivice ili načina. Posledica je najčešće iskazana tzv. glagolima „zaključivanja” (zaključiti, suditi, misliti, znati i dr.) (Ковачевић, 2012: 52, 113). Osim predložko-padeškim sintagmama, od kojih najčešće genitivnom sintagmom s predložkim izrazom *na osnovu*, značenje kriterijuma može se izraziti i zavisnosloženim rečenicama s gotovo svim uzročnim veznicima: *na osnovu toga što, po tome što* (koji se navode kao osnovni veznici kriterijuma), *jer, kako, pošto, budući da, zato što, usled toga što, zbog toga što, s obzirom da* (Ковачевић, 2012: 113–114). Kao izraz kriterijuma kognitivne percepcije, ovaj tip rečenica je karakterističan za naučni stil, ali služi i kao sredstvo izraza tzv. „verovatnog kriterija” ili „kriterija-argumenta subjektivne (pr)ocene”, koji se po pravilu izražava uzročnim klauzama uvedenim opšteuzročnim i uopšte prostim uzročnim veznicima, a ponekad i glagolskim prilogom sadašnjim; često se u osnovnoj klauzi javlja neka od leksema subjektivne (pr)ocene uz modalne priloge, poput *svakako, možda, sigurno, dosta*, „kojima se iznosi stav govornika o njenoj utemeljenosti na osnovu datog kriterija” (Ковачевић, 2012: 116).

Ковачевић (Ковачевић, 2012: 120) ukazuje i na rečenice sa značenjem tzv. „subjektivnog kriterija asocijativno-frekvencijskog tipa” s tipično vremenskim veznicima *čim, dok i kad* (pr. *Čim bagrem ovako miriše, biće kiše*), svojstvene isključivo razgovornom i beletrističkom stilu. Ovde kriterijum počiva na induktivnom

zaključivanju, gde nekoliko puta i slučajno udruženi elementi asocijativno dobijaju karakter kauzalne veze. Veznici čim i *dok* u uzročnoj upotrebi iskazuju samo značenje kriterijuma, dok veznik *kad* u uzročnoj upotrebi ima širu upotrebu (Ковачевић, 2012: 121). Tip rečenica s veznikom *kad*,¹⁰ Kovačević (Ковачевић, 2012: 134) posebno izdvaja kao strukturno, semantički i stilistički specifičan. Strukturno se odlikuje upitnom formom glavne klauze kojom se ne izražava upitni nego odrični sadržaj (pr. *Otkud si mu mogao ulaziti u radnju kad nisi ni bio ovde*). Semantička odlika ovog modela je da se glavnom klauzom ne pita, nego se tvrdi – izražava se govornikov subjektivan, odričan stav prema mogućnosti realizacije onoga o čemu se pita, a razlog odricanja je iznesen zavisnom klauzom s veznikom *kad*. Stilska odlika je ekspresivnost. Ovaj tip uzročne rečenice semantički je blizak tipu uzroka kriterija, ali i tipu tzv. „razloga argumenta” (Ковачевић, 2012: 135).

4.4. Subpolje uzroka razloga

Uzrok *razlog*, kao uzrok tzv. „interpretativnog tipa” je najčešći i obimom najširi tip uzroka u jeziku, budući da označava povoljne ili nepovoljne okolnosti, stanja, situacije koje, kao realizovani uslovi, potpomažu javljanje uzroka efektoru ili uzroka motiva, te posredno uslovljavaju tip svesnog „ponašanja” (Ковачевић, 2012: 53, 127). U okviru njega razlikuju se mikropolja: razloga kao neaktivnog (pasivnog) uzroka svesnih akcija kao posledica; razloga kao okolnosnog ili nedostatnog uslova; razloga argumenta (subjektivnog ili naučnog); razloga za emocionalna stanja kao posledice. Obeležava se najčešće opšteuzročnim veznicima *jer*, *zato što*, *zbog toga što*, *budući da*, *kako*, *pošto*.

Kovačević (Ковачевић, 2012: 130) izdvaja dve semantičke varijacije: (A) „okolnost X isključuje ostvarljivost Y-a”, i (B) „odsustvo X-a uslovljava ili (a) nerealizaciju Y-a ili (b) specifičan tip realizacije Y-a”. Karakteristika varijacije (A) je uvek odrična forma predikata glavne rečenice, bez obzira na formu predikata klauze (pr. U ekipi Sarajeva *neće se pojaviti* Ferhatović, *budući da je dobio crveni karton protiv Slobode*) (Ковачевић, 2012: 132). Kod varijacije (B) uzročna klauza uvek izriče nedostatak čega, pri čemu je glavna u (Ba) u odričnoj formi (pr. Vojne vlasti *nisu mogle preduzimati* preventivne mjere *zbog toga što nije bilo dovoljno ljudstva u garnizonima*), a u (Bb) u potvrdnoj (pr. *Kako im je nedostajalo konopaca*, *đake jednostavno povezaše* običnim pojačanim kanapom). Značenje *nedostatka* i *odsustva* (ređe i *nemogućnosti*) može se iskazati u rečenici i konstrukcijom s glagolskim prilogom sadašnjim ili prošlim, *nemajući* odnosno *ne mogavši* (Ковачевић, 2012: 131–133).

Razlog argumenta se po pravilu izražava zavisnosloženom rečenicom s uzročnom zavisnom klauzom, i to gotovo svim njenim modelima, a argumentativno značenje ostvaruje u nekoliko podvrsta. Najfrekventniji je tip razloga argumenta za subjektivnu ocenu, izraženu nekom od leksema „vrednovanja” u glavnoj rečenici, npr. priložima i pridevima „ocene” (pr. *Mužu je najlakše, jer ništa ne zna*) dok se zavisnom klauzom argumentuje data ocena (Ковачевић, 2012: 135–136). Kovačević

10 O ovom tipu više u: Милошевић (1984–1985).

(Ковачевић, 2012: 137) ovde izdvaja rečenice s veznicima iz *jednostavnog/prostog razloga što* i *tim pre što*, koje uvek podrazumevaju da postoji više razloga argumenata, od kojih se upotrebom iz *jednostavnog razloga što* navodi osnovni razlog (predstavlja se kao gotovo opštepoznati razlog), a upotrebom *tim pre što* navodi se i dodatni razlog (uz poznate što se kao podrazumevajući ne ekspliciraju). Takođe, karakteristična je i zavisnosložena rečenica s veznikom *kako*, gotovo uvek u značenju statičkog uzroka – uzrok se uvek predstavlja kao stanje a ne kao akcija (pr. *Kako je nespretnan, odmah ga uhvate*) (Ковачевић, 2012: 143).

U radu primenjujemo podelu na četiri subpolja uzroka koje opisuje Kovačević (Ковачевић, 2012): uzrok efektor, uzrok motiv, uzrok kriterij i uzrok razlog.

Između dva sistema ne uspostavlja se potpuna podudarnost budući da je klasifikacija japanskih uzročnih rečenica zasnovana na funkciji uzročne klauze i njenom odnosu sa posledičnom, dok su u srpskom jeziku tipovi izvedeni iz semantičkog polja uzročnosti. Ipak, moguće je uspostaviti delimične korelacije između odgovarajućih elemenata oba sistema, poput semantičkih uloga uzroka i posledica, njihovih voljnih ili logičko-argumentativnih svojstava. Na osnovu iznetog, zaključujemo da je moguće uspostaviti korelacije između rečenica uzroka događaja i subpolja uzroka razloga, između rečenica razloga događaja i subpolja uzroka motiva, između rečenica kriterijuma suda i subpolja uzroka kriterija, dok se ne uočava mogućnost uspostavljanja korelacije između rečenica razloga kao argumenta govornog čina ni sa jednim subpoljem, što će biti ispitano kroz analizu.

5. Analiza

Analizirano je ukupno 212 rečenica, ekscerpiranih iz romana *Kokoro* (Duša) N. Sosekija (1914), *Aru otoko* (Neki čovek) K. Hirana (2018) i priče *Inu to fue* (Pas i frula) R. Akutagave (1919). U okviru korpusa identifikovano je 74 rečenice uzroka događaja, 40 rečenica razloga događaja, 65 rečenica kriterijuma suda i 33 rečenice razloga kao argumenta govornog čina. Za svaki tip rečenica izdvojen je reprezentativan skup primera radi ilustracije njihovih karakterističnih obeležja.

Analiza je usmerena na ispitivanje mogućnosti uspostavljanja korelacija između tipova uzročnih rečenica u japanskom jeziku i tipova uzroka koje izražavaju uzročne rečenice u srpskom prema Kovačevićevoj (Ковачевић, 2012) podeli, i u kojoj meri postoje sličnosti između dva jezička sistema kada je reč o modelima kodiranja uzročnosti.

5.1. Rečenice uzroka događaja

Analizom 74 primera utvrđeno je da se u zavisnoj uzročnoj klauzi na mestu predikata javljaju: glagoli nevoljne radnje (ukupno 22), npr. *wasureru* – zaboraviti, *naru* – postati (primer 1); glagoli stanja (ukupno 20), npr. *iru/aru* – nalaziti se, biti, postojati, *nai* – ne postojati, *dekiru* – moći (primer 3); imenski predikat imenica + kopula *da* (ukupno 19) u funkciji identifikacije ili kvalifikacije (primer 2); pridevi (ukupno 9), (primer 4) i voljni glagoli (ukupno 4), (primeri 5, 8). Kada su u pitanju voljni glagoli, oni su po pravilu u obliku *te kuru* u perfektivu (3) ili *te iru* (1), kojim

se iskazuje rezultat izvršene radnje a ne dinamična radnja. Oblik *te iru* u značenju stanja zabeležen je i kod glagola stanja (ukupno 7), kao i kod nevoljnih glagola (ukupno 5).

Na mestu predikata glavne rečenice kojim se iskazuje posledica nalaze se: nevoljni glagoli (ukupno 38), (primer 6); glagoli stanja (ukupno 14), među kojima često odrični oblik glagola postojanja *nai* kao i oblik potencijala (primeri 1, 7); pridevi (ukupno 11), (primeri 2, 3, 5); imenica + kopula *da* (ukupno 10) u funkciji identifikacije ili kvalifikacije; voljni glagoli (ukupno 1) (primer 4).

1. *Mō konna obasan ni natte iru KARA*, nan ni mo ii koto nanka *nai*. (Hirano)
POŠTO sam već postala ovakva tetka, nemam ništa više dobro da ponudim.
2. *Boku wa motomoto, zainichi da KARA*, sanseiken ga aru koto no imi ni jikakuteki desu kedo. (Hirano)
Baš ZATO ŠTO sam Korejac u Japanu, svestan sam značaja prava glasa.
3. *Kaikyū ga chigau KARA*, naka wa yokatta desu kedo ne. (Hirano)
POŠTO / KAKO / BUDUĆI DA su nam se kategorije razlikovale, dobro smo se slagali.
4. *Chotto fukuzatsu da KARA*, aimai ni hanashiteta kedo. (Hirano)
POŠTO / KAKO / BUDUĆI DA je bilo malo komplikovano, pričao je nekako neodređeno.
5. *Ikiteru uchi ni sotsugyō wa dekimai to omotta no ga, tassha na uchi ni menjō o motte kita KARA*, sore ga ureshii nda. (Sōseki)
Mislio je da neće dočekati tvoju diplomu dok je živ, ali POŠTO si je doneo dok je još bio dobrog zdravlja, srećan je zbog toga...
6. *[Inu ga] hoedashimashita KARA*, futo ki ga tsuite. (Akutagawa)
POŠTO je [pas] iznenada počeo da laje, on se prenu ... / Na iznenadni lavež psa on se prenu
7. *Watashi wa ima zengo no yukigakari o wasurete shimatta KARA*, sensei ga nan no tame ni konna jihaku o watashi ni shite kikaseta no ka, hakkiri iu koto ga dekinai. (Sōseki)
POŠTO / BUDUĆI DA / KAKO sam sada zaboravio kako je sve teklo, ne mogu tačno da kažem zašto mi je učitelj uopšte ovo ispovedio.
8. *Kekkyoku, hontō ni Daisuke ga renraku shitekita KARA*, fukuzatsu na shinkyō desu kedo. (Hirano)
Pometen mi je um JER mi se na kraju Daisuke stvarno javio.
9. *Sore wa onna da KARA* watakushi ni wa wakarimasen... (Sōseki)
To ne mogu da razumem JER sam žena / BUDUĆI žena, ja to ne mogu da razumem.

Rečenice uzroka događaja koreliraju dominantno sa subpoljem uzroka razloga (ukupno 71) i delimično sa subpoljem uzroka efektoru (ukupno 3), prema Kovačevićevoj podeli. Uočeni su primeri koji odgovaraju sledećim mikropoljima u okviru subpolja razloga: razlog kao neaktivni uzrok svesnih akcija kao posledica (ukupno 18), (primer 4); razlog okolnosnog ili nedostatnog uslova (ukupno 15),

(primer 7); razlog argumenta u okviru kojeg i argumenta vrednovanja (ukupno 14), (primeri 1, 9); uzrok događaja kao prirodne posledice (ukupno 12), (primer 3); razloga za emocionalna ili psihološka stanja (11), (primeri 5, 8). U subpolju efektora ostvaruje se kao vanjski (ukupno 3), (primer 6). Kao prevodni ekvivalenti veznika *kara* javljaju se najčešće veznici *pošto*, *budući da*, *kako*, *zato što* i *jer*, kao i glagolski prilog sadašnji u slučaju imenskih predikata. Varijanta se javlja i u prevodu rečenice sa značenjem uzroka vanjskog efektor, gde se uzročna klauza prevodi imenskom sintagmom akuzativa s predlogom *na* (ukupno 1).

5.2. Rečenice razloga događaja

Analizom 40 rečenica razloga događaja utvrđeno je da se u zavisnoj uzročnoj klauzi na mestu predikata javljaju: imenski predikat imenica + kopula *da* (ukupno 13) u funkciji kvalifikacije (primer 5); glagoli nevoljne radnje (ukupno 9), (primer 3); pridevi (ukupno 8), (primer 2); glagoli stanja (ukupno 7), među kojima i pasivni oblik u značenju stanja (primeri 4, 6); glagoli voljne radnje (ukupno 2), (primer 8); deziderativ kao želja prvog lica (ukupno 1), (primer 7). Kad su u pitanju voljni glagoli, oni iskazuju rezultat izvršene radnje ili iskazuju radnju koja se vrši uobičajeno, po inerciji odnosno navici. Svi predikati predstavljaju objašnjenje okolnosti, motiva ili razloga za svesno i voljno vršenje radnje glavne rečenice.

Predikat glavne rečenice iskazuje se po pravilu glagolima sa značenjem svesne voljne radnje. Među njima, uočeni su: izrazi sa značenjem odluke (imenica + *ni suru*), (primer 2); gramatički izrazi sa značenjem svesnog truda i napora, odnosno svesne namerne radnje usmerene ka ostvarenju cilja, kao što su glagol + *yō ni suru*, ili voluntativ + leksički glagol sa značenjem „truditi se”, poput *tsutomeru* ili *kokoromiru*; modalni oblici poput deziderativa prvog lica (*-tai*), i oblika *-mashou* sa značenjem poziva na radnju upućenog drugome. Kad glagolski predikati izražavaju buduću radnju, to može da bude u značenju modalnog futura čvrste odluke (primeri 1, 8), što može biti pojačano i upotrebom modalnog priloga (npr. *zettai ni* – apsolutno) (primer 1).

1. *Shuhi gimu ga arimasu KARA, koko de ukagatta koto wa z e t t a i n i kōgai shimasen.* (Hirano)
BUDUĆI DA/KAKO/POŠTO/S OBZIROM NA TO DA/ZBOG TOGA ŠTO imam obavezu da čuvam poverljivost, a p s o l u t n o nigde neću otkriti šta sam ovde čuo.
2. *Kono tegami o kaku ni wa mada jiki ga sukoshi hayasugita KARA, yame ni shita no desu.* (Hirano)
S OBZIROM NA TO DA je još bilo malo prerano za pisanje pisma, odlučio sam da odustanem.
3. *Sore demo ki ga sumanakatta KARA, isai tegami to shite, komakai jijō o sono hi no uchi ni shitatamete yūbin de dashita.* (Sōseki)
BUDUĆI DA ni pored toga nisam imao spokoja, te iste večeri napisao sam detaljno pismo i poslao ga poštom.

4. *Demo, omise dato watashi ga nomenai KARA*, dokka nomi ni ikimashō yo, kondo. (Hirano)
POŠTO ne mogu da pijem u [svom] kafiću, hajde da sledeći put odemo negde [drugde] na piće.
5. *Kore wa gōhōda KARA*, shussho shitara isshe ni kono mōke banashi ni noranai ka to Kido o sasotta. (Hirano)
 Ponudio je Kidu da uđe sa njim u ovu šemu kada ga budu pustili iz zatvora, *JER sve je to legalno*.
6. *Shikashi, watashi ni wa utagau riyū ga nai KARA*, saisho wa sono tōri ni uketotte ita. (Hirano)
NEMAJUĆI međutim razloga za sumnju, isprva sam prihvatao da je onako kako govori.
7. *Kekkon seikatsu wa tsuzuketai KARA*, jōkyō o yoku suru hanashiai o shitai. (Hirano)
POŠTO želim da nastavim bračni život, želim da razgovaramo kako bismo poboljšali situaciju.
8. *Watashi wa mibōjin no koto o tsune ni okusan to itte imashita kara*, kore kara mibōjin to yobazu ni okusan to iimasu. (Sōseki)
POŠTO sam je do sada uvek nazivao „gospođa” kada sam govorio o njoj, od sada ću je i oslovljavati tako a ne sa „udovice”.

Rečenice razloga događaja koreliraju sa subpoljem uzroka motiva, mikropolje stimulatora, u Kovačevićевой (Ковачевић, 2012) podeli. Motiv kao pokretač volje, svesne odluke ili akcije kao posledice javlja se kao unutrašnje psihološko stanje (ukupno 21) i kao vanjski stimulator u značenju razloga okolnosnog tipa i kao neaktivni uzrok svesnih akcija (ukupno 19). Kao prevodni ekvivalenti veznika *kara* mogu se javiti svi uzročni veznici u srpskom (*pošto, budući da, kako, pošto, s obzirom na to da, zbog toga što, jer*) u svim primerima¹¹. U prevodu zavisne rečenice javlja se i glagolski prilog sadašnji kada je u predikatu razlog okolnosti iskazan odričnim oblikom glagola postojanja, prisustva ili posedovanja *nai* (nemati) (primer 6).

5.3. Rečenice kriterijuma suda

Analizom 65 rečenica kriterijuma suda utvrđeno je da se u zavisnoj uzročnoj klauzi na mestu predikata javljaju: imenski predikat imenica + kopula *da* (ukupno 32) u značenju konstatacije (primeri 1, 3); glagoli voljne radnje (ukupno 11), (primer 5); glagoli stanja (ukupno 10), (primer 2); glagoli nevoljne radnje (ukupno 9), (primer 4); pridevi (ukupno 2), (primer 7); modalni izraz *hazu* sa značenjem visoke uverenosti u istinitost pretpostavke (ukupno 1) (primer 6). Značenje zavisne klauze najčešće je konstatacija, koja postaje osnov ili kriterijum tvrdnje, zaključka, (pr)ocene o nekoj sadašnjoj, prošloj ili budućoj radnji, ili kriterijum predviđanja buduće radnje. Sadržaj zavisne klauze iznosi se kao činjenica. To prvenstveno važi za zavisne klauze

¹¹ Pokazano je samo u prvom primeru, ali važi i za ostale.

sa imenskim predikatima kao i sa predikatima kojim se iskazuju stanja. U većini predikata sa glagolima voljne i nevoljne radnje i stanja ispred veznika *kara* javlja se oblik „glagol + *n da*” u značenju „naglašene konstatacije u kojoj se iznesena tvrdnja uzima kao činjenica i kao takva postaje razlog ili osnov za sud ili zaključak koji se iznosi u glavnoj rečenici” (砂川, 1998: 467) (primeri 2, 4).

Za predikat glavne rečenice karakteristična je upotreba različitih modalnih izraza, od kojih najčešće izrazi verovatnoće *deshou/darou* (ukupno 18) (primer 5), zatim različiti izrazi pretpostavke (*sōda, mitai, yōda*), neminovnosti ili jake uverenosti (*hazu* – mora da, ima da, primer 2; *beki* – treba da; *ni chigai nai* – nema sumnje da, primer 6), nesigurne mogućnosti (*kamo shirenai* – možda), odrične deontičke modalnosti (*hitsuyou wa nai* – nema potrebe da, primer 4), izrazi procene ili suda o situaciji (*shikata ga nai / shiyō ga nai* – neizbežno je, nema pomoći, primer 1). U rečenicama bez izraza modalnosti moguća je pojava leksema subjektivne (pr) ocene u značenju modalnog priloga (npr. *yappari* – svakako, primer 3), kao i završnih reči sa modalnim značenjima (npr. *yo* – epistemološka ili ekspresivna modalnost sa tonom ubeđivanja ili uveravanja sagovornika, primer 3; *ne* – interpersonalna modalnost sa značenjem traženja saglasnosti ili potvrde zajedničkog stava ili identičnosti mišljenja,¹² primer 2). Zabeleženo je i 11 primera sa izrazom „glagol + *n da*” u značenju naglašene konstatacije. Uočeno je samo 9 primera sa kognitivnim glagolima (*omou* – misliti, 6; *wakaru* – razumeti, 2; *shinjiru* – verovati, 1).

1. *Dōshitemo watashi wa seken ni mukatte hatarakikakeru shikaku no nai otoko da KARA shikata ga arimasen.* (Sōseki)
BUDUĆI DA sam ja čovek koji nema pravo da utiče na društvo, tu jednostavno nema pomoći.
2. *Ā shite nagaku nete iru n da KARA i mo warukunaru hazu da ne.* (Hirano)
KAD tako dugo spava, ima da mu se pogorša i varenje, je l da?
3. *Y a p p a r i, bokushingu wa aite no aru supōtsu da KARA, konna fū ni men to mukatta toki no taido nan desu yo.* (Hirano)
S OBZIROM DA je boks sport sa protivnikom, takav stav se svakako traži kad se staje pred njega!
4. *Tashizan nante, dōse sonouchi dekiru yō ni naru n da KARA, ima soko made shite yaru hitsuyō wa nai.* (Hirano)
POŠTO će na kraju ionako naučiti da sabira, nema potrebe da mu sada toliko pomažem.
5. *Kare wa jibun no koto ni issai o shūchū shite iru KARA, watashi no hyōjō nado ni chūi suru hima ga nakatta no deshō.* (Sōseki)
KAKO je bio potpuno usredsređen na sebe, verovatno nije imao vremena da obrati pažnju na moj izraz lica.

12 O završnim modalnim rečcama v. 庵, 2011: 164–169.

6. *Watashi no tegami wa mada mukō e tsuite inai hazu da KARA*, kono denpō wa sono mae ni dashita mono ni chigainai desu ne. (Sōseki)
КАКО им моје писмо сигурно још није stiglo, nema sumnje da je ovaj telegram poslat pre njega.
7. *Daisuke wa majime da KARA*, sō iu koto ga wakaranai n desu. (Hirano)
 Daisuke ne može da shvati takve stvari *ПОШТО / KAD / JER / ZBOG TOGA ŠTO* je ozbiljan.

Rečenice kriterijuma suda u potpunosti koreliraju sa subpoljem uzroka kriterija u Kovačevićevoj (Ковачевић, 2012) podeli, u značenju kriterija pri donošenju zaključaka i argumenata, i racionalnog osnova kognitivne akcije kao posledice. Modalna značenja verovatnoće, mogućnosti, subjektivne ocene ili uverenja predikata glavne rečenice prenose se odgovarajućim izrazima u srpskom. Veznik *kara* može se prevesti osnovnim uzročnim veznicima *pošto* i *jer*, ali i svim drugim uzročnim veznicima, među kojima su i oni specifični za iskazivanje uzroka kriterijuma (*na osnovu toga što, po tome što, kako, budući da, zato što, usled toga što, zbog toga što, s obzirom da*), kao i tipično vremenskim veznikom *kad* onda kada rečenica nosi značenje subjektivnog kriterijuma asocijativno-frekvencijskog tipa prema Kovačeviću (Ковачевић, 2012: 120) (primeri 2, 7).

5.4. Rečenice razloga kao argumenta govornog čina

Analizom 33 rečenice razloga kao argumenta govornog čina utvrđeno je da se u zavisnoj uzročnoj klauzi na mestu predikata javljaju: imenski predikat imenica + kopula *da* (ukupno 11) u funkciji konstatacije (primeri 7, 8, 9, 10, 12); glagoli stanja (ukupno 10), (primeri 13); glagoli voljne radnje (ukupno 7), (primeri 1, 3, 4, 5); pridevi (ukupno 4), (primeri 2, 6); glagoli nevoljne radnje (ukupno 1). Svi imenski predikati, predikati sa pridevima, glagolima stanja i nevoljnih radnji jesu konstatacije kojim govornik iskazuje tvrdnju ističući je kao gotovo opštepoznati razlog, ili kazuje o aktuelnom stanju kao argumentu podstreka. Kada su u pitanju voljni glagoli, oni imaju odliku perfektivnosti, bilo da je radnja izvršena u prošlosti ili se tretira kao obavljena u budućnosti, a vršilac radnje je govornik. Među njima zabeleženi su oblici perfekta (ukupno 2), deziderativa (ukupno 1) i futura (ukupno 4). Futur ovde nosi modalno značenje, u smislu volje govornika i spremnosti da izvrši radnju čime će obezbediti uslov za realizaciju radnje glavne rečenice (primeri 1, 3). Karakteristični su i modalni izrazi poput *goshō da kara* (emotivno naglašena molba, primer 7), modalni prilog *sekkaku da kara* („kad smo već uložili trud”, primer 11), zatim izrazi dopuštenja *-temo/demo ii kara* (primer 6), ili izrazi za pružanje usluge ili pomoći drugom (*V-te + yaru* i drugi glagoli davanja, primer 1).

U analiziranim primerima, predikati glavnih rečenica pretežno iskazuju govorne činoe tipa direktiva. Uočeni su izrazi: saveta, predloga ili preporuke (ukupno 10) (primeri 1, 9, 12, 13); imperativa (ukupno 8) (primer 7); deziderativa (ukupno 5); normativa (ukupno 4), (primer 8); molbe (ukupno 3) (primer 2); poziva na radnju (ukupno 2); traženje saglasnosti sagovornika (ukupno 1). Kada se radi o deziderativu, iskazana želja uključuje i angažovanje drugog lica.

1. *Tabemono wa makuramoto e hakonde yaru KARA*, motto nete itara yokarō. (Sōseki)
Slobodno još spavaj / Samo ti spavaj, ja ću ti ostaviti hranu kod uzglavlja.
2. *Mite no tōri hima desu KARA*, mata i t s u d e m o, mise ni kite kudasai. (Hirano)
POŠTO sam, kao što vidiš, slobodan, dođi opet, bilo kad.
3. *Anata ga shindara, nandemo anata no omoidōri ni shite ageru KARA*, sore de ii ja arimasen ka. (Sōseki)
Ako umreš, evo, sve ću uraditi onako kako ti želiš, pa zar to nije dovoljno?
4. *Ohimesama, ohimesama, watashi ga o-mukae ni mairimashita KARA*, mō go-shinpai ni wa oyobimasen. (Akutagawa)
Princezo, princezo, došao sam po vas, TAKO DA više ne morate da brinete. Princezo, princezo, ne morate više da brinete, evo – došao sam po vas!
5. *Sono shōko ni wa*, ano otoko no fusa-fusa shita nagai kami ni, *watashitachi no kushi o sashite okimashita KARA*, dōka sore o goran kudasaimashi. (Akutagawa)
Evo, mi smo kao dokaz zaboje naše češljeve u gustu, dugu kosu tog čoveka, PA Vas molimo da i sami pogledate.
6. *Kimi mo, kaunseringu demo*, ore ni demo ii *KARA*, nanika aru nara hanashite. (Hirano)
A i ti, ukoliko ti bude potrebno, slobodno pričaj, bilo sa mnom, bilo sa terapeutom.
7. *Goshō da KARA* mō ii kagen ni shite, ore ga shindara wa yamete chōdai. (Sōseki)
KAD te molim, prestani više s tim, i nemoj više govoriti „kad ja umrem“.
8. *Byōki ga byōki da KARA* yohodo ki o tsukenai to ikemasen. (Sōseki)
POŠTO je bolest takva kakva jeste, mora se dobro paziti.
9. *Karada ga karada da KARA* muyami ni kisha nando notte yurenai hō ga ii. (Sōseki)
KAD je tvoje telo u takvom stanju, bolje je da ne ulaziš u voz i ne treseš se bez potrebe.
10. *Toshi ga toshi da KARA*, dekiru nara tsugō shite kaette kite kure. (Hirano)
Ako je moguće, prilagodi svoj raspored i vrati se, JER godine su godine.
11. *Sekkaku da KARA*, kondo shirabete yarou. (Hirano)
Hoću to sledeći put da istražim KAD mi se VEĆ pružila prilika.
12. *Sore de, omae wa omae no jinsei na n da KARA*, dōshitemo ki ni naru nara, izoku no tokoro ni aisatsu ni ittara dōka. (Hirano)
POŠTO to nema veze sa tvojim životom, ako ti je zaista stalo, savetujem ti da odeš da posetiš ožalošćenu porodicu i izjaviš im saučešće.
13. *Shiriai no naka ni wa*, zuibun hone o otte, *kyōshi no shoku ni aritsukitagatte iru mono ga aru KARA*, sono hō e mawashite yattara yokarō. (Sōseki)
Znaš, imam poznanike koji se silno trude da postanu učitelji. Možda bi bilo najbolje da to prepustiš njima.

Rečenice odlikuje ekspresivnost, a značenje koje izražava zavisna klauza blisko je razlogu argumenta vrednovanja u okviru subpolja uzroka razloga u srpskom. Ova sličnost je, međutim, samo delimična, ograničena na značenje zavisne rečenice, dok komponenta direktiva iskazanog u glavnoj rečenici nije odlika uzročne rečenice u srpskom. U prevodu je moguća realizacija složenom uzročnom rečenicom s najopštijim, najmanje markiranim veznicima *jer* i *pošto*. Kako je akcenat na govornom činu, sugestivnosti i ekspresivnosti iskaza više nego na uzročnoj vezi, biraju se i druga sredstva. Tako je uočena mogućnost prevoda parataksičkim veznikom *pa* (primeri 3, 5) ili jukstaponiranom rečenicom (primeri 1, 4, 13), pri čemu se zavisna klauza uvodi i rečcom za privlačenje pažnje *evo* (prema Klajn, 2005: 170), kojom se sugerise ubedljivost argumenta. Podsticaj se može dodatno iskazati rečcom *-demo* u značenju neograničenog izbora ili koncesivnosti, u spoju sa imenicama ili upitnim zamenicama, kao što je *itsu-demo* (kad god, bilo kad), što se i na srpski prevodi rečcama istog značenja *bilo* ili *god* u spoju sa odgovarajućim rečima. Rečca *-demo* javlja se i u izrazu dozvole *-demo ii*, koji se u prevodu može realizovati i konverzacionim partikulama podsticajnog značenja *slobodno* ili *samo* (prema Mrazović, 2009: 501) uz imperativ (primeri 1, 6). U funkciji motivacije sagovornika su i prilozi poput *omoidōri ni* (kako ti želiš, primer 3) ili *sono shōko ni wa* (kao dokaz za to, primer 5). Takođe, moguća je i prevodna varijanta argumentativno ekspresivnim tipom uzročne rečenice s veznikom *kad* (primeri 7, 9, 11) koja, kako navodi Kovačević (Ковачевић, 2012: 197–198) uvek podrazumeva uslovno-uzročno značenje¹³, uz modalni prilog *već* (primer 11), koji „nameće značenje neočekivanih, upravo stečenih (neretko i nenadano) uslova za realizaciju radnje osnovne klauze” (Ковачевић, 2012: 198). Alternativno, sadržaj glavne klauze može se uvesti i parataksičkim veznikom *pa* (primer 5) ili posledičnim *tako da* (primer 4).

6. Zaključak

Japanske zavisnosložene uzročne rečenice s veznikom *kara* prema značenju delimo na rečenice uzroka događaja, rečenice razloga događaja, rečenice kriterijuma suda i rečenice razloga kao argumenta govornog čina. Utvrdili smo njihove specifičnosti u pogledu tipa predikata zavisne i glavne rečenice, kao i njihova semantička obeležja, a zatim smo ih uporedili sa uzročnim rečenicama u srpskom. U sagledavanju uzročnih rečenica u srpskom koristili smo Kovačevićevu podelu tipova uzroka u okviru modela uzročnog semantičkog polja, na subpolja, od kojih su za našu analizu bila značajna subpolja efektor, motiva, kriterija i razloga. Utvrdili smo sličnosti i razlike između dva jezička sistema kada je reč o modelima kodiranja uzročnosti, i ustanovili smo korelacije između značenja i funkcija uzročnih rečenica u dva jezika.

Analizirali smo 212 rečenica uzročnih rečenica u japanskom jeziku, od čega 74 rečenice uzroka događaja, 40 rečenica razloga događaja, 65 rečenica kriterijuma suda i 33 rečenice razloga kao argumenta govornog čina.

13 Subpolje uslovno-uzročne interferencije, prema Kovačeviću (Ковачевић, 2012: 196–200).

Rečenice uzroka događaja na mestu predikata zavisne klauze u najvećem broju imaju glagole nevoljne radnje (22), glagole stanja (20) i imenski predikat s kopulom *da* (19) u funkciji identifikacije ili kvalifikacije. Na mestu predikata glavne rečenice, kojim se iskazuje posledica, nalaze se najvećim delom nevoljni glagoli (38) i glagoli stanja (14). Koreliraju dominantno sa subpoljem uzroka razloga (71) i delimično sa subpoljem uzroka efektora (3) u srpskom. U okviru subpolja razloga koreliraju sa mikropoljima: razlog kao neaktivni uzrok svesnih akcija kao posledica (18); razlog okolnosnog ili nedostatnog uslova (15); razlog argumenta u okviru kojeg i argument vrednovanja (14); uzrok događaja kao prirodne posledice (12); razlog za emocionalna ili psihološka stanja (11). U subpolju efektora ostvaruje se kao mikropolje vanjskog efektora (3).

Rečenice razloga događaja na mestu predikata zavisne klauze u najvećem broju imaju imenski predikat s kopulom *da* (13) u funkciji kvalifikacije, glagole nevoljne radnje (9) i prideve (9). Zavisnom klauzom daje se objašnjenje okolnosti, motiva ili razloga za radnju glavne rečenice. Predikat glavne rečenice iskazuje se po pravilu glagolima sa značenjem svesne voljne radnje. Rečenice razloga događaja koreliraju sa subpoljem uzroka motiva, mikropolje stimulatora. Motiv kao pokretač volje, svesne odluke ili akcije kao posledice javlja se kao unutrašnje psihološko stanje (21), i kao vanjski stimulator u značenju razloga okolnosnog tipa odnosno kao neaktivni uzrok svesnih akcija (19).

Rečenice kriterijuma suda na mestu predikata zavisne klauze u najvećem broju imaju imenski predikat s kopulom *da* (32). Značenje zavisne klauze, čiji sadržaj se iznosi kao činjenica, po pravilu je konstatacija, koja postaje osnov ili kriterijum tvrdnje, zaključka, (pr)ocene o nekoj sadašnjoj, prošloj ili budućoj radnji, te kriterijum predviđanja buduće radnje. Za predikat glavne rečenice karakteristična je upotreba različitih modalnih izraza verovatnoće, pretpostavke, subjektivne (pr)ocene, mogućnosti, neminovnosti, jake uverenosti i dr, dok je znatno manji broj primera sa kognitivnim glagolima (9). Rečenice kriterijuma suda u potpunosti koreliraju sa subpoljem uzroka kriterija u srpskom, u značenju kriterija pri donošenju zaključaka i argumenata, i racionalnog osnova kognitivne akcije kao posledice.

Rečenice razloga kao argumenta govornog čina na mestu predikata zavisne klauze u najvećem broju imaju imenski predikat s kopulom *da* (11) u funkciji kvalifikacije i glagole stanja (10), kojim govornik iskazuje tvrdnju ističući je kao gotovo opštepoznati razlog, ili kazuje o aktuelnom stanju kao argumentu podstreka. Voljni glagoli (7) imaju odliku perfektivnosti, a u obliku futura (4) nose modalno značenje, u smislu volje i spremnosti govornika da izvrši radnju i time obezbedi uslov za realizaciju radnje glavne rečenice. Predikati glavne rečenice po pravilu iskazuju govorne činoe tipa direktiva. Za ovaj tip rečenice u srpskom ne postoji tip uzroka koji bi se mogao smatrati njenim potpunim korelativom.

Na osnovu analize zaključujemo da visok stepen korelativnosti uspostavljaju japanske rečenice kriterijuma suda sa subpoljem uzroka kriterija i rečenice uzroka događaja sa subpoljem uzroka razloga. Rečenice razloga događaja koreliraju delimično sa subpoljem uzroka motiva, dok rečenice razloga kao argumenta govornog čina nemaju nikakav korelat u srpskom sistemu uzročnih tipova.

Literatura

- Glumac, D. (2024). Tri tipa vremenske rečenice sa značenjem neposredne posteriornosti u japanskom jeziku. U N. Tomović (ur.), *Савремена филолошка истраживања, зборник радова I* (195–214). Beograd: Filološki fakultet. <https://doi.org/10.18485/sfi.2024.1.ch11>
- Hasegawa, Y. (2015). *Japanese: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jamasaki, K. (2014). *Gramatika savremenog japanskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maienborn, C., von Heusinger, K., Portner, P. (2011). Event semantics. In C. Maienborn (Ed.), *Semantics: An international handbook of natural language meaning, Vol. 1* (pp. 802–829). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Milošević, K. (1986). Jezički i vanjezički signali kauzalne zavisnosti između prostih rečenica u složenoj. *Književni jezik*, 15(3–4), 280–296.
- Miyagawa, S., Nakamura, M. (1991). The logic of Kara and Node in Japanese. In C. Georgopoulos, R. Ishihara (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Language* (pp. 435–448). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-3818-5_22
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Srdanović, I., Špica, D. (2022). *Uvod u znanost o japanskom jeziku: Osnovna obilježja, glasovni sustav i leksički slojevi* (I svezak). Pula: Filozofski fakultet u Puli.
- Ковачевић, М. (2012). *Узрочно семантичко поље*. Београд: Јасен.
- [Kovačević, M. (2012). *Uzročno semantičko polje*. Beograd: Jasen]
- Милошевић, К. (1984–1985). Каузална функција зависне реченице која се уводи везником кад у српскохрватском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 27–28, 461–471.
- [Milošević, K. (1984–1985). Kauzalna funkcija zavisne rečenice koja se uvodi veznikom kad u srpskohrvatskom jeziku. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 27–28, 461–471]
- Пипер, П., Алановић, М., Павловић, С., Антонић, И., Николић, М., Војводић, Д., Поповић, Љ., Танасић, С., Марић, Б. (2018). *Синтакса сложене реченице у савременом српском језику*. Нови Сад: Матица српска; Београд: Институт за српски језик САНУ.
- [Piper, P., Alanović, M., Pavlović, S., Antonić, I., Nikolić, M., Vojvodić, D., Popović, Lj., Tanasić, S., Marić, B. (2018). *Sintaksa složene rečenice u savremenom srpskom jeziku*. Novi Sad: Matica srpska; Beograd: Institut za srpski jezik SANU]
- Пипер, П., Клајн, И. (2017). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- [Piper, P., Klajn, I. (2017). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska]
- Стевановић, М. (1974). *Савремени српскохрватски језик: (граматички системи и књижевнојезичка норма), II Синтакса*. Београд: Научно дело.

[Stevanović, M. (1974). *Savremeni srpskohrvatski jezik: (gramatički sistemi i književnojezička norma), II Sintaksa*. Beograd: Naučno delo]

萩原 孝恵 (2010)「日本語学習者のための『から』の語用論—接続助詞『から』と『ので』の適切な使用のために—」『日本語OPI研究会20周年記念論文集

[Hagiwara, T. (2010). *Nihongo gakushūsha no tame no „kara“ no goyōron: Setsuzoku joshi „kara“ to „node“ no tekisetsu na shiyō no tame ni*. In K. Kaniwa (Ed.), *Nihongo OPI Kenkyūkai 20 Shūnen Kinen Ronbunshū* (pp. 132–147). Bangkok: Chulalongkorn University]

庵 功雄, 高梨 信乃, 中西 久実子, 山田 敏弘 (2002)「中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック」東京:スリーエーネットワーク

[Iori, I., Takanashi, N., Nakanishi, K., Yamada, T. (2002). *Chū, jūkyū wo oshieru hito no tame no nihongobumpō handobukku*. Tokio: 3A]

庵 功雄, 高梨 信乃, 中西 久実子 & 山田 敏弘 (2011)「初級を教える人のための日本語文法ハンドブック」東京:スリーエーネットワーク

[Iori, I., Takanashi, N., Nakanishi, K., Yamada, T. (2011). *Shokyū wo oshieru hito no tame no nihongobumpō handobukku*. Tokio: 3A]

益岡隆志 (2013)「日本語構文意味論」東京:くろしお出版

[Masuoka, T. (2013). *Nihongo koubun imiron*. Tokio: Kuroshio]

森田良行 (2013)「基礎日本語辞典」東京:角川書店

[Morita, Y. (1989). *Kiso nihongo jiten*. Tokio: Kadokawa]

森山卓郎 (2005)「ここからはじまる日本語文法」東京:ひつじ書房

[Moriyama, T. (2005). *Kokokara hajimaru nihongo bumpō*. Tokio: Hitsuji]

長野 明 (1952)「『から』と『ので』はどう違うか」『国語と国文学』, 334, 30–41

[Nagano, M. (1952) *Kara to node wa dou chigauka. Kokugo to kokubungaku*, 334, 30–41]

仁田義雄 (2012)「現代日本語文法3」東京:くろしお出版

[Nitta, Y. (2012). *Gendai nihongo bumpō 3*. Tokio: Kuroshio]

仁田義雄 (2017)「現代日本語文法6」東京:くろしお出版

[Nitta, Y. (2017). *Gendai nihongo bumpō 6*. Tokio: Kuroshio]

砂川 有里子, 駒田 聡, 下田 美津子, 鈴木 睦, 筒井 佐代, 蓮沼 昭子, ベケシュ アンドレイ, 森本 順子 (1998)「教師と学習者のための日本語文型辞典」東京:くろしお出版

[Sunagawa, Y., Komada, S., Shimoda, M., Suzuki, M., Tsutsui, S., Hasunuma, A., Bekeshu, A., Morimoto, J. (1998). *Kyōshi to gakushūsha no tame no nihongo bunkei jiten*. Tokio: Kuroshio]

Izvori

Akutagawa, R. (n.d.). *Inu to fue*. https://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/56_15161.html

Hirano, K. (2018). *Aru otoko*. Tokyo: Bungeishunjū. [平野啓一郎,『ある男』, 文藝春秋]
Sōseki, N. (n.d.). *Kokoro*. https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/773_14560.html

Divna D. Glumac

Summary

JAPANESE CAUSAL CLAUSES WITH THE CONJUNCTION *KARA* IN COMPARISON WITH SERBIAN CAUSAL CLAUSES

This study explores the semantic and syntactic properties of Japanese subordinate causal clauses introduced by *kara*, with the broader aim of examining how causality is encoded in Japanese in comparison with Serbian. Its primary objective is to clarify the relationship between Japanese causal clause types and the corresponding types of causal meanings in Serbian. The author seeks to contribute to contrastive linguistic research by identifying structural and semantic parallels and divergences between the two languages. The article discusses causality as a fundamental cognitive and linguistic concept that can be established at the levels of content, epistemology, and speech acts, emphasizing its central role in semantics and pragmatics. It further highlights the limited scholarly attention given to Japanese causal clauses compared to Serbian, arguing that a systematic contrastive analysis is needed. Additionally, the study addresses the typology of causal meanings in Serbian and investigates how Japanese *kara*-clauses map onto these categories. These arguments collectively demonstrate the complexity of causal encoding across languages and underline the importance of cross-linguistic examination for understanding causal relations. A qualitative linguistic analysis is conducted on 212 instances of Japanese *kara*-clauses drawn from Japanese literary works. The data were analyzed on the basis of semantic criteria, with particular attention to predicate types in both subordinate and main clauses. This approach supports an exploration of how Japanese causal constructions correspond to Serbian causal meaning categories defined in the typology from Kovačević (2012). The study concludes that Japanese *kara*-clauses can be grouped into four major categories: clauses expressing event causes, event reasons, criteria of judgment, and reasons as arguments for speech acts. Results indicate clear correlations between predicate types and semantic functions, as well as between Japanese and Serbian causal subfields. Event-cause clauses generally correspond to Serbian “reasons for causes,” while event-reason clauses align with “motives as causes.” Clauses expressing criteria of judgment match directly with the Serbian subfield of “criteria as causes,” whereas clauses functioning as arguments for speech acts lack a fully equivalent Serbian counterpart. These findings highlight salient structural and semantic patterns in the Japanese encoding of causality. The study offers insight into cross-linguistic models of causal encoding, with its main contribution lying in the elucidation of typological parallels and discrepancies between Japanese and Serbian causal constructions. Although the analysis is limited to literary data, it opens avenues for further research based on larger and more diverse corpora. Overall, the work advances our understanding of causal semantics and makes a meaningful contribution to contrastive linguistic inquiry.

Key words:

Japanese, Serbian, causal clause, conjunction *kara*, semantics of causality, criterion of judgment, speech act, contrastive analysis, syntax

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.3>

811.111'367.625

811.111'371

The mechanisms of interpreting the implicative verb *manage*: a relevance-theoretic perspective

Ivan Z. Knjižar*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za opštu lingvistiku

 <https://orcid.org/0009-0006-8172-1089>

Key words:

relevance theory,
implicative verb *manage*,
conceptual structure,
interpretative
mechanisms,
decoding,
free pragmatic
enrichment

Abstract

The implicative verb *manage* has long been discussed in semantic and pragmatic theory, particularly because it appears to involve potential semantic elements such as *effort*, *difficulty*, and *unexpectedness*. However, standard accounts overlook the structure of a core encoded meaning and the complex pragmatic mechanisms that determine how both core and potential elements are interpreted. This study investigates these issues by drawing on relevance theory and lexical pragmatics. A set of naturally occurring examples from the Corpus of Contemporary American English (COCA) was examined to illustrate the insights developed here. These examples were qualitatively analyzed to identify the interpretative mechanisms that underlie the verb's meaning in context. The study demonstrates that *manage* has a two-layered conceptual structure: a core (obligatory) layer, and an outer (potential) layer. The core meaning encodes an (animate) subject reaching a positive outcome. Two additional figurative meanings, i.e. those involving non-volitional subjects and unintended negative outcomes, arise through pragmatic broadening and appear to have become conventionalized. The outer layer consists of three conceptual elements: [EFFORT], [DIFFICULTY], and [UNEXPECTEDNESS/UNLIKELIHOOD]. These elements are not encoded but are activated through free pragmatic enrichment, varying in type, degree, and communicative strength. Crucially, they contribute to the explicated proposition rather than forming separate implicated propositions. These findings suggest that the meaning of *manage* is more dynamic, fine-grained, and context-dependent than traditional accounts acknowledge. The study contributes to theories of lexical semantics and pragmatics by showing how encoded meaning interacts with graded contextual enrichment. The approach may also be applied to other implicative verbs. (примљено: 4. марта 2025; прихваћено: 27. маја 2025)

1. Introduction

1.1. The standard account of *manage*

Karttunen (1971) identified a semantically distinct class of verbs that take a sentential complement, such as *manage*, *forget*, *remember*, *prevent*, *hesitate*, and others. He refers to this class as implicative verbs and establishes the foundational principles for the standard semantic interpretation of sentences in which these verbs occur. In this paper, we focus on the verb *manage* as a representative of this class and use it to demonstrate how these standard interpretations apply and how they may need to be reconsidered.

- (1) Mark managed to pass the exam.
 - a. Mark passed the exam.
 - b. Mark tried to pass the exam.
 - c. The exam was difficult for Mark to pass.
 - d. It was unexpected/unlikely that Mark would pass the exam.

Karttunen says that it appears crucial to separate two elements in the semantic representation: explicated proposition and implicated propositions. The explicated proposition (a.) conveys the illocutionary force of the sentence, as it is the component that can be negated or questioned and includes the truth-conditional content. Since this proposition is meant to be new, in that the speaker informs the addressee with it, it is referred to as the main (foregrounded, at-issue) proposition. On the other hand, by using the implicative verb *manage* in the utterance, the speaker assumes additional propositions beyond the explicated – propositions that are not part of the truth-conditional content (a.–d.) (Karttunen, 1971: 351).

The standard literature (Baglini/Frances, 2015; Coleman, 1975; Karttunen, 1971; 2012; 2016; Karttunen/Peters, 1979; Luzón Marco, 1999; Potts, 2015) predominantly examines these implicated propositions, focusing on their categorization, their relation to the explicated proposition, their projection under entailment-canceling operators, the mechanisms by which they arise, and their contextual cancelability. In the following, we briefly discuss each aspect of the standard analysis.

First, the dependency between the explicated and implicated content is considered weak, as the falsity of an implicated proposition does not make the entire sentence meaningless. For instance, if the speaker is incorrect about the implicated content – such as in the cases where Mark passed the exam by luck rather than through effort, the exam is not difficult for Mark, or it is not unexpected or unlikely for Mark to pass the exam – the main proposition still holds true (Potts, 2015: 170). Therefore, the implicated propositions are generally considered logically independent of the explicated (truth-conditional) proposition, meaning that their falsity does not necessarily affect the truth value of the main proposition.

Second, implicated propositions are typically viewed as backgrounded assumptions that the speaker takes for granted and expects the addressee to share as part of the common ground. These backgrounded assumptions function as

supporting content that helps contextualize the foregrounded (main) propositional content (Potts, 2015: 190).

Third, the content of the backgrounded implications tends to project when the sentence is embedded under entailment-canceling operators such as negation, modality, or conditionals. This means that, while these operators affect the truth-conditional content, they preserve the backgrounded content. Therefore, the backgrounded propositions (b.–d.) project under the negation operator in (2), whereas the main proposition (a.) is altered.

- (2) Mark did not manage to pass the exam.
 - a. Mark did not pass the exam.
 - e. Mark tried to pass the exam.
 - f. The exam was difficult for Mark to pass.
 - g. It was unexpected/unlikely that Mark would pass the exam.

Fourth, it is believed that these implicated propositions are conventional and arise from the lexical meaning of *manage*. This suggests that the semantic elements that trigger the implications – *trying*, *difficulty*, and *unlikelihood/unexpectedness* – are hardwired into the verb's semantics. However, it has been observed that these semantic elements can be cancelled in certain contexts. Examples:

- (3) The alarm clock managed to wake me up.
- (4) The tennis player managed to injure himself during the warm-up before the match.

In both examples, *manage* does not imply trying because the outcomes are not the result of deliberate effort. In (2) trying is not implied because the subject is inanimate (the clock). In (3) the injury is an unintended outcome, not caused by the player's effort to injure himself. Therefore, the semantic elements of *trying*, *difficulty*, and *unlikelihood/unexpectedness* are context-dependent and not always actualized in interpretation.

Fifth, in the standard literature, there is ongoing discussion about whether the implicated propositions should be understood as presuppositions, conventional implicatures, or something else. In the seminal paper on implicative verbs Karttunen (1971) referred to these implications as presupposition, but later (1979, 2016) he adopted Grice's term conventional implicature. In more recent literature, such as in Baglini and Frances (2015) and Potts (2015), uncertainty is expressed about their categorization. Baglini and Frances (2015) are closer to viewing the trying implication as a presupposition rather than a conventional implicature, though not definitively, while they classify implications of difficulty and unexpectedness as pragmatic implications.

1.2. Limitations of the standard account and the theoretical framework

In this paper, we focus primarily on the meaning (i.e., the semantic structure) of the verb *manage* and the mechanisms involved in its interpretation. We do not treat the meaning of *manage* as a fixed dictionary definition; rather, we approach it as a concept situated within the conceptual system of the mental lexicon. In this framework, a concept functions as a kind of memory address to which the lexeme *manage* is conventionally linked (Clark, 2013: 244).

We propose that the concept associated with *manage* can be divided into two layers: a core (obligatory) layer and an outer (potential) layer.

The standard approach often overlooks the obligatory (core) aspect of meaning. In this paper, we examine the semantic structure of this core meaning and seek to answer the following questions: Does a single conventional core meaning exist that can be contextually expanded or narrowed, or are there multiple conventionalized meanings, making the lexeme polysemous? What is the nature of the interpretive process associated with this semantic layer – does it involve decoding, inference, or a combination of these mechanisms? Finally, we aim to understand the central conceptual layer's role in interpreting the entire sentence.

The semantic elements of *trying*, *difficulty*, and *unlikelihood/unexpectedness* belong to the outer layer, as they are not always actualized in interpretation. These elements are best understood as potential rather than inherent; their realization depends crucially on pragmatic inference guided by contextual factors. Standard accounts typically assume a more straightforward view, according to which these elements are actualized by default unless blocked or cancelled by specific contextual cues (e.g., a non-volitional subject or an undesirable outcome). Moreover, traditional theories generally treat these elements as contributing to implicated propositions, rather than to the explicated meaning.

In contrast, our paper argues that the interpretive mechanism for this potential semantic layer is more nuanced than traditionally assumed. We examine a set of questions concerning the interpretation of potential semantic elements associated with the outer conceptual layer. Specifically, we ask: What kind of inferential mechanism is responsible for interpreting these elements? To what extent are these elements semantically flexible, and how does context determine their interpretation – for example, in distinguishing between physical and mental effort? Are these elements inherently gradable, and if so, how is their degree of intensity pragmatically adjusted to reflect the speaker's intended meaning? Do these elements differ in communicative strength – are some more salient in a given context than others? Finally, to what extent – and for what reasons – is the interpretation of these outer-layer elements constrained by the core conceptual content of the utterance? These questions challenge binary models of conceptual specification, i.e., models in which a conceptual element is either present or absent in interpretation, and instead support a more fine-grained account that allows for gradual, context-sensitive adjustment.

Furthermore, we reconsider the standard analysis and propose that these potential semantic elements may, in fact, contribute to the explicated rather than

the implicated proposition. That is, they may enter the contextually enriched explicated proposition and become part of the utterance's truth-conditional content.

To address these issues, we adopt the theoretical framework of relevance theory, drawing on insights from lexical pragmatics, which help illuminate the interpretative mechanisms involved in contextualizing lexical meaning (Bezuidenhout/Morris, 2004; Blakemore, 2002; Carston, 2012; 2019; 2020; Clark, 2013; Depraetere, 2014; Mazzarella/Domaneschi, 2018; Simons, 2005; Sperber/Wilson, 2016; Wilson/Carston, 2007), as well as on insights from our previous research (Knjižar, 2019; 2025). Our analysis is based on an intuitive theoretical exploration of the verb *manage*, guided by relevance-theoretic principles. To illustrate key points, we refer to a small set of representative examples drawn from the Corpus of Contemporary American English (COCA), which includes naturally occurring data from blog posts, blog comments, and transcripts of TV and radio shows. These examples are used illustratively to support and exemplify the theoretical claims, rather than to provide broad quantitative evidence. The analysis is divided into two sections: Section 2 examines the core layer of meaning, while Section 3 focuses on the outer conceptual layer.

2. The core conceptual layer

2.1. Encoded meaning, pragmatic broadening and conventionalization

We suppose that the verb inherently encodes animacy, with the subject functioning as an agent possessing potential intentionality and volition, as well as the capacity to exert effort toward achieving a specified outcome. Additionally, it encodes a resultative component, indicating the completion of an action, and a positive value component, suggesting the attainment of a beneficial or favorable result. Therefore, we start from the hypothesis that the primary encoded concept could be structured as following:

(I) [(ANIMATE) TO REACH SOMETHING POSITIVE]

The following example clearly illustrates this meaning.

(5) [*blog post*] [...] I manage to work on my blog, my novel, my personal reading (all three books), job and grad school applications, and some other tasks aside (like cleaning those dishes).

Since these elements are encoded, communication participants can, in principle, directly associate the verb *manage* with this concept in a process known as decoding. This interpretative process is fundamentally semantic, as it does not require contextual elements to access this layer of meaning. This means that the addressees will interpret the meaning of the verb *manage* in example (5) by directly associating it with the central conceptual layer within the conceptual system of their mental lexicon. In this utterance, the subject (the blogger) is animate, as the verb's meaning requires.

However, the encoded concept, as hypothetically structured in (I), exhibits a degree of flexibility. It can be modified to accommodate specific or *ad hoc* contextual demands and speaker intentions. Such modifications are frequently observed in figurative uses of the verb *manage*, including instances of metaphor and sarcasm.

First, both the corpus and the theoretical literature demonstrate that the verb *manage* can be used with non-volitional subjects, as illustrated in the following corpus example:

- (6) [*blog post*] Rarely does a pizza with so many big, mallet-like flavors [*spicy pork sausage, aged mozzarella, eggs, etc.*] manage to work in concert, but on this pie everything mingled.

In this example, the subject (pizza) is an inanimate entity. Since pizza cannot act intentionally, this creates a conflict with the verb's encoded meaning in (I). To resolve this semantic conflict, the verb's encoded meaning is metaphorically broadened to include inanimate subjects — entities that can reach something without potential intention or exerting effort — thus generating a new concept:

- (II) [(INANIMATE) TO REACH SOMETHING POSITIVE]

In addition to metaphorical broadening, the encoded concept can also be broadened through irony. For example:

- (7) [*blog post; K-Mart is a chain of retail stores in the United States*] It seems I always manage to forget that K-Mart is about as bad an idea as you can come up with -- kind of like a big dollar store, except with worse value products than you'd find at smaller stores.

In this example, the encoded meaning of the verb *manage*, which requires the complement to have a positive value, conflicts with the following contextual assumptions: *forgetting is generally unintentional and undesirable, especially when it leads to repeated poor decisions (e.g., shopping at K-Mart); the speaker holds a negative view of K-Mart, implying that remembering to avoid it would be the desirable or rational action*. This conflict leads to a broadening of the encoded meaning to encompass unintended, negative situations, thereby generating another concept:

- (III) [(ANIMATE/INANIMATE¹) TO REACH SOMETHING NEGATIVE]

It is worth examining whether these two novel concepts (II) and (III) are occasion-specific, *ad hoc* or whether they have become conventionalized, either fully or partially.

1 We have not found any cases in the excerpted corpus examples where an inanimate subject reaches something negative, but we believe it is possible. For example: *The storm managed to destroy all the flowers I had planted*.

We believe that these new concepts were not originally part of linguistic convention but are instead constructed *ad hoc* by the speaker to meet their specific needs. Since these concepts were not encoded, they were not interpreted through decoding but rather through what relevance theory terms free contextual adjustment of the encoded concept. Through this process of pragmatic adjustment – specifically, the broadening of the encoded concept – *ad hoc* concepts (II) and (III) emerge.

Such lexical pragmatic processes have the potential to drive semantic change – what initially functions as an *ad hoc* concept may eventually become an encoded concept. The key question, therefore, is whether these two newly formed concepts have become conventionalized as stable figurative meanings in their current synchronic state. Based on our linguistic intuition, we argue that they have, suggesting that the verb *manage* encodes one non-figurative, primary concept (I), alongside two figurative concepts (II) and (III). If this is true, all three senses would be incorporated into the verb's lexical entry, and the addressee would retrieve the intended meaning through disambiguation during interpretation (for discussions on meaning stabilization, see Carston, 2020; Wilson/Carston, 2007).

2.2. The role of the core conceptual layer in utterance interpretation

The next step is to determine the role of the core conceptual layer in the interpretation of the entire utterance. This conceptual structure contributes to the explicated proposition (i.e., the truth-conditional content). Thus, the explicated propositions, represented here as conceptual structures, cannot be derived without considering the central conceptual layer:

[THE BLOGGER REACHES A DESIRED POINT WHERE THEY ACTIVELY WORK ON THEIR BLOG, NOVEL, ETC.]

[A PIZZA WITH SO MANY BIG, MALLET-LIKE FLAVORS RARELY REACHES A DESIRABLE STATE WHERE IT HAS A BALANCED TASTE]

[THE BLOGGER REACHED AN UNDESIRE STATE WHERE HE FORGOT THAT K-MART IS ABOUT AS BAD AN IDEA AS ONE CAN COME UP WITH]

It seems that the core layer contributes minimally to the overall meaning of the utterance. When a speaker uses the verb *manage* merely to convey that the subject has achieved something, its contribution may be redundant, adding little beyond what is already conveyed. For example, the speaker in (5) could simply say: *I work on my blog, my novel, my personal reading (all three books), job and grad school applications, and some other tasks aside (like cleaning those dishes)* without using the verb *manage*. This raises the question: What motivates the use of the verb *manage* in such contexts? How is its use justified? The answer lies in enriching the conceptual core with additional semantic content. We will discuss this additional semantic content in the next section.

3. The outer conceptual layer

3.1. The outer conceptual elements

Based on corpus examples, as well as the literature discussed in the introductory section, the semantic core is enriched with three additional general conceptual components:

[EFFORT], [DIFFICULTY], [UNLIKELYHOOD/UNEXPECTEDNESS].

The first conceptual element states that reaching something requires some form of effort; the second, that it is difficult; and the third, that it is unlikely or unexpected.

Although these conceptual elements are commonly linked with the verb *manage*, they are merely potential. Their realization depends on ongoing contextual assumptions, so not every conceptual element is needed in every context. Since their realization is only potential, we have placed these conceptual elements in the outer, contextually dependent layer of meaning. Therefore, the implicative verb *manage* carries a semantic template in which encoded conceptual elements occupy the core, obligatory slot, while context-dependent conceptual elements fill outer slots that may be activated contextually (cf. Depraetere's 2014 analysis of modality).

the core slot: [(ANIMATE/INANIMATE) TO REACH A POSITIVE/NEGATIVE RESULT]

the outer slots: [EFFORT], [DIFFICULTY], [UNLIKELYHOOD/UNEXPECTEDNESS].

Filling the outer layer slots with these values does not occur through decoding (a semantic process) but through pragmatic inference. This process is known in relevance theory as the free pragmatic enrichment of the core (obligatory) layer of the concept. It is called *free* because no conceptual element is obligatory, and *pragmatic* because context is necessary for this process.

In the next section, we will examine the mechanism of free pragmatic enrichment, clarifying how the conceptual core is enriched across different contexts to enable the addressee to understand the intended conceptual content.

3.2. Mechanisms of free pragmatic enrichment

Free pragmatic enrichment of the encoded meaning involves filling the empty slots in the outer layer based on ongoing contextual assumptions. However, corpus examples have confirmed our assumption that this process is more nuanced than a simple filled-versus-unfilled slot distinction, with meaning enrichment being more fine-grained.

First, the conceptual elements ([EFFORT], [DIFFICULTY], [UNLIKELYHOOD/UNEXPECTEDNESS]) from the outer layer can be specified in various ways depending on the context. Initially, contextual specification involves identifying the types of these conceptual elements. This includes distinguishing between different types of effort, such as mental or physical, or more precisely specifying what the subject

did to reach something, as well as categorizing difficulty into physical, cognitive, or emotional types. It also involves determining whether the third conceptual element is characterized by unexpectedness, rarity, or unlikelihood, though other interpretations may be possible. Moreover, the outer conceptual elements are gradable, meaning their intensity can be adjusted according to the context. This adjustment helps determine factors such as the amount of effort required, the difficulty of a task, and the unlikelihood or unexpectedness of achieving a particular result.

Second, the corpus shows that the outer-layer conceptual elements exhibit varying degrees of strength. Some elements can be strongly communicated and highly salient, while others may be weakly communicated. The scale of strength ranges from conceptual elements that are strongly communicated, where the relevance of the utterance heavily depends on them, to those that are weakly communicated, where the relevance of the utterance is less reliant on these elements. Consequently, there is typically no simple dichotomy of whether the slot is filled or not; rather, the strength of communication of these elements is gradable.

Finally, this process of enrichment can also be constrained by the core conceptual layer.

In the following subsections, we will elaborate on the process of pragmatic enrichment using examples from the corpus.

3.2.1. Prominence of effort and difficulty

In the first type of discourse situations, communicators emphasize the effort and difficulty involved in reaching the intended result. As mentioned, both conceptual elements are gradable and specified in different ways, as illustrated in the following examples:

(8) [*spoken; NBC News: Today*]

MK: Scientology, whether it really is a religion has been an ongoing debate in our country, whether this should be a tax-free organization given all we've heard about it. You did manage to get out. Your dad left and then you did.

BT: Mm-Hm.

(9) [*blog post*]

I have ADHD. When I was younger, I couldn't keep my mind on anything for an extended period of time. Now that I'm "grown up" I am much better at this, [...] I keep a dayplanner, lists, and I prioritize like a madwoman. [...] I follow this process and I manage to work on my blog, my novel, my personal reading (all three books), job and grad school applications, and some other tasks aside (like cleaning those dishes).

(10) [spoken; CNN: CNN Newsroom]

V: The election monitors were allowed in for the first time in, I think 16 years. [...] You know, there was some problems like long lines in some polling stations and some stations were closed for no apparent reason. What was your experience like? Was it pretty smooth?

M: Extremely smooth – no mess, no fuss. Every so often the lines would get a little bit slow but most of the people who turned up did manage to vote.

In (8), general knowledge tells us that escaping from Scientology is highly difficult, meaning that it requires significant emotional and mental effort. Here, *did* highlights the accomplishment despite this challenge. Similarly, in (9), *manage* emphasizes that successfully doing multiple tasks demands considerable effort, given the high level of difficulty caused by the speaker's ongoing ADHD – something we also infer from general knowledge. However, unlike (8), where the effort remains unspecified, (9) explicitly details the concrete actions involved (*keeping a planner, making lists, prioritizing*). In contrast, in (10), the difficulty is much lower and is explicitly stated in the preceding discourse. The effort needed for voting is minimal, requiring only a small amount of patience to cope with the slow lines.

When effort is a more prominent semantic element, as demonstrated in the previous examples, speakers often highlight additional factors that aid the subject in achieving their goal. These factors can take various forms: they may be inherent human qualities, such as *the grace of God, blessing*, and *ingenuity*, as seen in example (11), or they may be facilitating circumstances – special situations that ease the process, as illustrated in example (12), where success is achieved by dealing with far fewer variables. In both cases, these elements contribute to the accomplishment, emphasizing that success often depends on more than just effort alone.

(11) [blog post] Procrastinators are a unique group. I've read something to the tune of us being perfectionists. We wait until the last minute because we know we won't get it just the way we want it. [...] This for sure happens at work where I have a project that has 7568 parts to it or more and I'm like ohhh, lemme just wait one week until it's due and I have to stay up all night, all week, in order to get it done. Who does that? I do. I also believe many procrastinators are at damn near genius level. Like how else, besides for the grace of God do we manage to pull things off? That's a blessing. That's ingenuity.

(12) [blog post] Surely the Masters of the Universe, dealing with far fewer variables, can manage to equal the value added by a teacher?

3.2.2. Prominence of difficulty and unlikelihood/unexpectedness

There are discourse situations where effort is less prominent, and instead, the most prominent conceptual element is *difficulty* or *unlikelihood/unexpectedness*. Examples:

- (13) [*comment on a blog post*] [...] they have never formally taken courses in the area in which they claim expertise. I have heard the same idiot – who also claims expertise in arts and letters – mispronounce the names of well-known artists and writers. It is, needless to say, quite hilarious. Unfortunately his fans don't know the difference. The fact that semi-literate idiots manage to find an audience seemingly hungry for information – although they're looking in the wrong places – is encouraging to me. I think that his audience is trying to learn general information in science and arts in small, palatable doses.
- (14) [*blog post*] I have tried myself to comment on games, but its hard, being talkative about what you are doing and why, and not being a cliché machine is hard. Yogcast, TotalBiscuit... These people manage to do that and be interesting and likeable.

In (13), the subject's effort and difficulty are less prominent, as they are not central to this discourse situation. The most prominent conceptual element is the unexpectedness of the subject achieving the intended result – specifically, that a semi-literate person, with no formal education in the relevant fields, could find an audience. Therefore, the focus is on how unexpected it is for such an individual to succeed, rather than on the effort or difficulty involved.

On the other hand, in (14), both effort and unexpectedness/unlikelihood are less prominent, with the most prominent conceptual element being difficulty. The speaker emphasizes how challenging it is to comment on games without sounding like a *cliché machine*. The mention of Yogcast and TotalBiscuit illustrates that, despite the difficulty, these individuals do this successfully, with the effort involved or the improbability of success being irrelevant in this context.

3.2.3. Effort slot unfilled contextually

The corpus shows that the effort slot can remain unfilled in contexts involving animate subjects. In these cases, the conceptual element of *unlikelihood/unexpectedness* becomes the most prominent. For example:

- (14) [*NPR: Morning Edition*]
 CM: A five-year-old girl has been reunited with her family after a traumatic ordeal here in New York City in the subway. Police say the girl's distraught father held her in his arms, then jumped in front of an oncoming train Monday. That father was struck and killed. His daughter did manage to survive, but was trapped under the train.
- (15) [*NPR show; Bandits on the Run filmed the song "Love in the Underground" in a NYC subway station*]
 SM: How did you manage to find an empty train station in New York?
 RS: Well, it was late at night [...]

In (14), *manage* cannot be enriched with the conceptual element of *effort* because the daughter's survival was due to luck, not intentional effort. The conceptual element of *unlikelihood* is the most prominent, as surviving such an event, where her father jumped in front of an oncoming train with her in his arms, was highly unlikely.

In (15), the *effort* slot is left empty, allowing the addressee to potentially fill it, but it is not a necessity. The speaker asks how the addressee managed to find the empty train station, without knowing whether it was due to a significant effort or simply luck. The addressee will reveal this. However, what is most prominent is the conceptual element of *unlikelihood*, as finding an empty train station in New York is highly unlikely. The response suggests that the outcome can be attributed to factors like timing rather than deliberate effort.

3.2.4. Effort slot blocked by inanimacy and negative outcome

When inanimate subjects are involved and the complement content is unintended and negative, the *effort* slot remains unfilled. In these cases, the conceptual element of *unlikelihood/unexpectedness* becomes the most prominent and strongly communicated. This is evident in the following examples, which we already presented in Section 2 when discussing the core conceptual layer.

(16) [*blog post*; *K-Mart is a chain of retail stores in the United States*] It seems I always manage to forget that K-Mart is about as bad an idea as you can come up with – kind of like a big dollar store, except with worse value products than you'd find at smaller stores.

(17) [*blog post*] Rarely does a pizza with so many big, mallet-like flavors [*spicy pork sausage, aged mozzarella, eggs, etc.*] manage to work in concert, but on this pie everything mingled.

In (16), as we have already noted, the use of *manage* is sarcastic. It is not enriched with the conceptual element of *effort* because the outcome is unintended and negative. Instead, *manage* is enriched with the conceptual element of *surprisingness*. The speaker emphasizes how surprising it is that he forgot that K-Mart is about as bad an idea as you can come up with.

In (17), *manage* is not enriched with the conceptual element of *effort* due to the inanimate subject, nor with *difficulty*, but rather with *unlikelihood*. However, what makes this case notable is that the inferential conceptual element of *unlikelihood* is explicitly communicated (*rarely*) rather than merely inferred.

3.3. The role of the outer conceptual layer in utterance interpretation

After this brief consideration of the mechanisms behind the interpretation of the outer conceptual layer of the implicative verb *manage*, the next step is to reconsider the role the outer layer conceptual elements play in utterance interpretation. There

are two current approaches. For the sake of simplicity, we will illustrate these two current approaches using the constructed example provided in Section 2.

(19) A: Mark passed the exam.

The first is the traditional (Karttunen's) approach, which we discussed in the introductory part of the paper. According to this approach, these conceptual elements contribute to what is implicated. In this standard approach, when speaker A uses *manage* in (19), they convey additional, implicated propositions that go beyond the proposition being explicated (see (1)).

Kent Bach's (1999) approach challenges the traditional model by suggesting that the outer conceptual content contributes to what is explicated rather than what is implicated. He argues that "[...] *manage* (to) seems to modify the verb in its infinitival complement, entailing that the action in question requires effort or involves difficulty" (Bach, 1999: 334). According to Bach, the use of *manage* introduces an additional clause that repeats part of the original sentence, resulting in more propositional content. As a result, there is no single explicated proposition when *manage* is used; instead, what is explicated consists of multiple propositions (*Mark tried to pass the exam; Mark passed the exam; The exam is difficult.*). However, Bach did not develop this approach further beyond a few sentences, and it remains a relatively isolated perspective in linguistic theory.

We will move away from the traditional (Karttunen's) approach and explore Kent Bach's suggestion. However, contrary to Bach, we believe that the outer semantic content conceptually contributes to the explicated proposition by enriching it, rather than introducing additional propositions that repeat material from the sentence. This approach, which probably requires less cognitive effort, is more aligned with relevance theory. The explicated proposition is developed both by the core semantic layer of the verb *manage* and through the contextual enrichment of its outer semantic layer. In this view, the verb *manage* indicates slots in the explicated proposition (invisible propositional elements) that are optionally filled in context, with filling at least one of these gaps being typical: *Mark passed the exam through effort, despite the difficulty and unexpectedness.*

4. Conclusion

In this paper, we challenge the standard interpretation, which suggests that the semantic elements of *try*, *difficulty*, and *unexpectedness* in the verb *manage* trigger implications, unless contextual elements cancel them. We also address the obligatory aspect of meaning, which the standard approach overlooks. We have examined these issues using examples from the corpus and through the lens of relevance theory, leading us to the following conclusions:

First, the meaning of the implicative verb *manage* has two conceptual layers: the core, obligatory layer, and the outer, potential semantic layer.

Second, we argue that the verb *manage* encodes the core meaning of an animate subject reaching something positive, interpreted through decoding. However, two

figurative meanings – representing non-volitional subjects or unintended negative outcomes – emerge through pragmatic adjustment, initially created by the speaker to address specific contextual needs. Initially, these meanings were not encoded but arise through a process of free contextual adjustment. We argue that these meanings have become stabilized and conventionalized, which has led to *manage* having three encoded conceptual structures. Therefore, in context, the intended concept is accessed by the addressee through disambiguation.

Third, based on the corpus examples and the literature discussed in the introductory section, we have identified three additional conceptual components that enrich the semantic core of the verb *manage*: [EFFORT], [DIFFICULTY], [UNLIKELYHOOD/UNEXPECTEDNESS]. These outer elements are not realized through decoding but through free pragmatic enrichment. Free pragmatic enrichment involves filling the outer conceptual slots based on contextual assumptions, but this process is more nuanced than simply filling or not filling these slots. The conceptual elements can be specified in various ways depending on the context, including salience, gradability and type. Moreover, this process of enrichment can also be constrained by the core conceptual layer.

Fourth, we move away from the traditional approach, proposing that the outer semantic content enriches the explicated proposition, rather than introducing additional propositions, neither implicated nor explicated. The verb *manage* creates slots in the proposition, which are filled through contextual enrichment.

While this research offers some insights into the semantics and pragmatics of the verb *manage*, it is still preliminary and will benefit from further refinement through corpus and experimental research. Additional corpus examples and experiments might challenge these findings. Moreover, these insights could potentially be applied to other implicative verbs as well.

Note: This paper was presented at the 6th International Conference of the American Pragmatics Association (AMPRA), held on September 27–29, 2024, at the University of South Florida in St. Petersburg, Florida.

References

- Baglini, R., Frances, I. (2015). The Implications of Managing. *Journal of Semantics*, 33(3), 1–20.
- Bach, K. (1999). The myth of conventional implicature. *Linguistics and Philosophy*, 22(4), 327–366
- Bezuidenhout, A., Morris, R. (2004). Implicature, Relevance and Default Pragmatic Inference. In I. Noveck, D. Sperber (Eds.), *Experimental Pragmatics, Palgrave Studies in Pragmatics, Language and Cognition* (pp. 257–282). New York: Palgrave Macmillan.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carston, R. (2012). Word meaning and concept expressed. *The Linguistic Review*, 29(4), 607–623.

- Carston, R. (2019). Ad hoc concepts, polysemy and the lexicon. In K. Scott, B. Clark, R. Carston (Eds.), *Relevance, pragmatics and interpretation* (pp. 150–162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carston, R. (2020). Polysemy: Pragmatics and sense conventions. *Mind and Language*, 36, 108–133.
- Clark, B. (2013). *Relevance Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, L. (1975). The Case of the Vanishing Presupposition. In C. Cogen, H. Thompson, G. Thurgood, K. Whistler, J. Wright (Eds.), *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 78–89). Berkeley: Berkeley Linguistic Society.
- Depraetere, I. (2014). Modals and lexically-regulated saturation. *Journal of Pragmatics*, 71, 160–177.
- Karttunen, L. (1971). Implicative Verbs. *Language*, 47(2), 340–358.
- Karttunen, L., Peters, S. (1979). Conventional implicature. In T. G. Bever, J. H. O'Connell, M. E. Reibel (Eds.), *Syntax and semantics*, Vol. 11 (pp. 1–56). Academic Press.
- Karttunen, L. (2012). Simple and Phrasal Implicatives. In E. Agirre (Ed.), *Proceedings of SEM: The First Joint Conference on Lexical and Computational Semantics* (pp. 124–131). Stroudsburg: Association for Computational Linguistics.
- Karttunen, L. (2016). What Went Wrong? In M. Moroney (Ed.), *Proceedings of SALT 26* (pp. 705–731). Austin: The University of Texas.
- Knjižar, I. (2019). Primena korpusnog ispitivanja implikativnih markera presupozicije u leksikografiji. *Primenjena lingvistika*, 20, 87–103.
- Knjižar, I. (2025). Semantika i pragmatika verbalnih markera presupozicije iz ugla teorije relevantnosti. U S. Gudurić (Ur.), *Primenjena lingvistika u čast Vesni Polovini: Lingvistički mozaik* (str. 205–220). Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije; Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Luzón Marco, M. H. (1999). A Semantic-Syntactic Study of Implicative Verbs Based on Corpus Analysis. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 69–87.
- Mazzarella, D., Domaneschi F. (2018). Presuppositional Effects and Ostensive-Inferential Communication. *Journal of Pragmatics*, 138, 17–29.
- Potts, C. (2015). Presupposition and Implicature. In S. Lappin, C. Fox (Eds.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory* (pp. 168–202). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Simons, M. (2005). Presuppositions and Relevance. In Z. Szabó (Ed.), *Semantics Versus Pragmatics* (pp. 329–355). Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D., Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Source

Davies, M. (n.d.). *The Corpus of Contemporary American English: 450 Million Words, 1990–Present*. www.english-corpora.org/coca/

Ivan Z. Knjižar

Sažetak

MEHANIZMI INTERPRETACIJE IMPLIKATIVNOG GLAGOLA *MANAGE* IZ PERSPEKTIVE TEORIJE RELEVANTNOSTI

Ovo istraživanje ispituje semantičke i pragmatičke mehanizme koji stoje u osnovi interpretacije implikativnog glagola *manage*, fokusirajući se kako na njegovo kodirano značenje, tako i na kontekstualne procese koji ga obogaćuju. Rad je motivisan ograničenjima standardnog pristupa, koji obično naglašava implikacije *napora*, *teškoće* i *neočekivanosti*, ali zanemaruje strukturu suštinskog, centralnog kodiranog značenja i kompleksne pragmatičke mehanizme koji određuju kako se tumače i jezgro i potencijalni elementi. Centralna tvrdnja rada jeste da glagol *manage* ima dvoslojnu konceptualnu strukturu koja se sastoji od centralnog, obaveznog sloja i spoljašnjeg, potencijalnog sloja. Centralno kodirano značenje odgovara konceptu animatnog subjekta koji doseže pozitivan rezultat, do kojeg se dolazi procesom dekodiranja. Međutim, analiza pokazuje da *manage* poseduje i dva figurativna, konvencionalizovana značenja: jedno koje uključuje neanimatne subjekte i drugo koje podrazumeva nenameravane negativne ishode. Ona su u početku upotrebljavana *ad hoc*, radi specifičnih kontekstualnih potreba, ali su, usled ponavljanja, postala dovoljno stabilna da se mogu smatrati delom kodirane konceptualne strukture ovog glagola. Tako *manage* sada ima tri kodirana centralna konceptualna sloja, a nameravano značenje identifikuje se kroz pragmatički proces razrešavanja dvosmislenosti. Izvan centralnog sloja, studija identifikuje tri dodatna konceptualna elementa, [NAPOR], [TEŠKOĆA] i [NEVEROVATNOST/NEOČEKIVANOST], koja mogu da obogate semantičko jezgro glagola. Ovi spoljašnji elementi ne ostvaruju se dekodiranjem, već kroz slobodno pragmatičko obogaćivanje, proces u okviru teorije relevantnosti u kome slušalac popunjava spoljašnja konceptualna mesta na osnovu kontekstualnih pretpostavki. Ovo obogaćivanje je suptilnije uređeno nego što to postojeći opisi sugerišu: spoljašnji elementi se međusobno razlikuju po tipu (npr. mentalni naspram fizičkog napora), stepenu (intenzitet napora, teškoće ili neočekivanosti) i komunikativnoj snazi (komunikativno više i manje prominentno). Važno je istaći da ovaj proces obogaćivanja spoljašnjeg sloja može biti ograničen osnovnim konceptualnim slojem. Rad takođe dovodi u pitanje tradicionalni stav da ovi elementi doprinose impliciranim propozicijama. Umesto toga, u radu se zaključuje, uz modifikaciju i preciziranje predloga Kenta Baha, da spoljašnji elementi obogaćuju ekspliciranu propoziciju, postajući deo sadržaja u smislu uslova istinitosti, bez uvođenja dodatnih, zasebno artikulisanih propozicija. Prema ovom gledištu, *manage* stvara prazna mesta unutar eksplicirane propozicije, koja se mogu popuniti kroz kontekstualno obogaćivanje. Nalazi ove studije unapređuju uvide iz teorije relevantnosti u oblasti leksičkog značenja i ističu dinamičku interakciju između kodiranih sadržaja i pragmatičkog obogaćivanja. Iako je analiza preliminarна, ona otvara puteve za dalja korpusna i eksperimentalna istraživanja i može biti primenjena i na druge implikativne glagole.

Ključne reči:

teorija relevantnosti, implikativni glagol *manage*, konceptualna struktura, mehanizmi interpretacije, dekodiranje, slobodno pragmatičko obogaćivanje

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.4>

811.111'367.625

811.111'371

English phrasal verbs in the domain of *healthcare/medicine*: A cognitive semantic analysis

Ivan T. Milošević*

The Academy of Applied Studies Belgrade, College of Health Sciences

 <https://orcid.org/0009-0005-7415-2300>

Key words:

phrasal verbs,
HEALTHCARE/MEDICINE
domain,
cognitive analysis,
conceptualisation,
image schemas,
spatial configurations,
conceptual metaphor,
conceptual metonymy

Abstract

Cognitive entrenchment of lexical units such as phrasal verbs is one of the central issues in cognitive linguistics, as it highlights the fact that their meaning is not arbitrary, but systematically motivated. However, the semantic motivation of English HEALTHCARE/MEDICINE-related phrasal verbs has received limited attention. Understanding their conceptual nature is essential for broader insights into the complex interplay between language and cognition. The main aim of this study is to ascertain the cognitive salience of English phrasal verbs in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE. Specifically, it seeks to determine the underlying image-schematic structure of the observed phrasal verbs and examine the conceptual mappings responsible for their further meaning extension. The study involves a total of 105 HEALTHCARE/MEDICINE-related phrasal verbs containing 18 different particles with 109 different senses. Data were collected through an authoritative phrasal verb dictionary and complemented by the language material taken from two representative electronic corpora of the English language. The linguistic evidence was analysed using a qualitative cognitive-semantic analysis to identify the phrasal verbs' cognitive entrenchment. The analysis revealed that both constituent components making up a phrasal verb contribute to the overall meaning of the researched phrasal verbs. In all the observed phrasal verbs, two different types of meanings were ascertained and analysed. These are (1) the general meaning (stemming from the image-schematic structure of the particle) and (2) the specific meaning (construed via conceptual metaphors and metonymies entrenched in the base verb). The results suggest that the meaning of the phrasal verbs under exploration is cognitively salient to a high degree. They contribute to the understanding of phrasal verbs by highlighting the cognitive mechanisms that motivate the meaning of these linguistic units. The findings have implications for future semantic analyses of the same or similar lexical items (e.g. phrasal verbs belonging to other domains or prefixed verbs). (примљено: 7. марта 2025; прихваћено: 5. јула 2025)

1. Introduction

The paper focuses on the complex conceptual semantic structure of English phrasal verbs in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE observed through the lens of cognitive semantics.¹ In total, 105 English phrasal verbs containing eighteen particles (*off, up, down, out, in, on, away, through, over, into, round, onto, back, at, against, from, under* and *together*) with 109 different senses are extracted from an authoritative English phrasal verb dictionary and analysed in terms of the conceptual tools which motivate their semantic structure.² The cognitive approach to the semantics of linguistic units explores their meaning dimensions employing notions such as semantic motivation, language conceptualisation, conceptual mapping, image schemas, spatial schematisation and profiling (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Langacker, 1987; 2013; Talmy, 1983; 2000; Geeraerts, 2006; Kövecses, 2002; 2020, etc.), which have so far proven to be useful analytical tools for decoding the intricate semantic dimensions of units such as phrasal verbs (Brugman, 1981; Lindner, 1981; Morgan, 1997; Hampe, 2002; Rudzka-Ostyn, 2003; Mahpeykar/Tyler, 2015; Milošević 2016).

The assumptions about the cognitive entrenchment of the language of *healthcare* and *medicine* can be traced back to the very beginnings of the cognitive linguistic orientation (Lakoff/Johnson, 1980: 15). Shedding light on the conceptual semantic dimensions of utterances such as *He's in top shape*, *As to his health, he's a way up there*, *His health is declining*, *He fell ill*, etc., these authors claim these expressions are centred on the following notions – HEALTH IS UP and SICKNESS IS DOWN. Also, Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2011: 7, 18–19) refer to the conceptual background of some medical utterances by examining certain metonymic and metaphorical mappings entrenched in their semantic framework (e.g. MEDICAL CONDITION FOR PATIENT WITH MEDICAL CONDITION – *The broken arm in the waiting room says he needs another painkiller urgently*, or A DISEASE IS A MOVING OBJECT – *He traced my symptoms back to the cause of my disease*). In a different light, Hodgkin (1985) brings the metaphor MEDICINE IS WAR into focus from a pragmatic standpoint, stating that awareness of such metaphorical concepts can assist in forming our attitudes towards medicine. A similar line of reasoning is presented by Bleakly (2017), who indicates that medical language is soaked in metaphors; hence, the author posits different medical metaphors as crucial for shaping medical identities and practices of doctors, patients, etc. (e.g. ILLNESS IS A JOURNEY, MEDICINE IS WAR, THE BODY IS A MACHINE, etc.).

With regard to the subject of this paper and the theoretical framework applied in this semantic analysis, the primary goal of this research is to ascertain the cognitive salience of the phrasal verbs in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE. In short, the paper aims at: (1) determining the image-schematic structure of the

1 According to the cognitive-linguistic writing conventions, SMALL CAPITALS are used for conceptual domains and entities involved, conceptual metaphors/metonymies and image-schematic concepts (e.g. schemas).

2 Precise information regarding the presentation order of the particles and the lexicographic resource are given in Section 2, which outlines the methodology and data analysis.

observed phrasal verbs, that is, identifying and analysing the underlying spatial configurations that motivate the semantic framework of the constituent particles, which is related to the general meaning of the investigated phrasal verbs; (2) detecting and examining the conceptual mappings (conceptual metaphors and conceptual metonymies) responsible for further meaning extension of the observed phrasal verbs' concrete and abstract senses.

The paper is structured in the following way. The first section highlights the cognitive semantic approach to the study of English phrasal verbs and points to the key cognitive tools employed in the semantic analysis of the given lexical segment. The second section reflects on the linguistic evidence selected for the investigation. It outlines the methodology and data analysis. The results section of the paper presents, organises and explicates the semantic analysis of the English phrasal verbs in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE. The final part of the paper summarises the obtained findings and proposes further research implications.

2. Phrasal verbs observed through the lens of cognitive semantics

The intrinsic semantic complexity of English phrasal verbs has presented a challenge to numerous linguists grappling with their semantics. This was particularly the case in the pre-cognitivist era when the meaning of phrasal verbs was observed as highly arbitrary, unpredictable and non-transparent. Authors such as Palmer (1965), Bolinger (1971) and Fraser (1976) did not observe phrasal verbs through the lens of their semantics, but concentrated on their syntactic dimensions, which led to a highly unsystematic semantic analysis of the given linguistic expressions. Nevertheless, over the course of time, different phrasal verb studies resting on the cognitive linguistic theoretical tenets (cf. Lakoff/Johnson, 1980) have shown that phrasal verbs are semantically motivated, (partially) compositional and conceptually organised (Lindner, 1981; 1982; Yeagle, 1983; Morgan, 1997; Hampe, 2000; 2002; Dirven, 2001; Rudzka-Ostyn, 20003; Silvestre Lopez, 2009; Mahpeykar/Tyler, 2015; Milošević, 2016; 2024; Milošević/Vesić Pavlović, 2017; 2020, etc.). On this view, the meaning of phrasal verbs is not a result of arbitrary relations between words. On the contrary, it is structured and motivated by various cognitive mechanisms grounded in the conceptual semantic framework of the constituent components making up the phrasal verb, such as spatial schematisation, image-schematic transformations, conceptual metaphor and conceptual metonymy.

The paper employs the notions of *spatial schematisation* (Talmy, 1983; 2000) and *conceptual profiling* (Langacker, 1987; 2013). Both have been extensively used as the key cognitive tools in the semantic analysis of phrasal verbs. A special schematisation of meaning is generated by *image schemas*, which represent coherent and meaningful gestalts within human experience and cognition (Johnson, 1987: 41). Image schemas are instantiated through certain *spatial configuration/scenes* (resulting from image-schematic transformations) underlying the semantic structure of lexical units. Accordingly, one portion within the spatial scene is selected for the primary focus (the *TRAJECTOR*) with a view to describing its spatial

disposition in terms of a second portion singled out for the secondary focus (the LANDMARK), simultaneously serving as the point of reference for the trajector (Talmy, 1983: 231–233; Langacker, 1987: 183–189; Talmy, 2000: 182–184).³ In other words, the trajector is the focal object in a scene. As observed by Talmy (2000: 182–184), the trajector (the primary object) seems to be more movable, smaller, geometrically simpler, more recently on the scene and of more relevance, whereas the landmark (the secondary object) appears to be more permanently located, larger, geometrically more complex in its treatment, earlier on the scene and of lesser relevance. In the sentences *The boy fell off the horse* and *The bike stood near the house*, the boy and the bike represent the trajector, whereas the horse and the house represent the landmark. In the light of the semantics of phrasal verbs, these spatial configurations/scenes are regarded as the primary conceptual tools responsible for the coding of the conceptual semantic framework of the constituent particle(s).

As for the meaning extension of phrasal verbs with regard to their abstract and metaphorical contents, it is typically achieved through two other cognitive mechanisms or conceptual mappings, that is, *conceptual metaphor* and *conceptual metonymy*. Initially proposed by Lakoff and Johnson (1980), these two mechanisms of thought characterised by numerous linguistic and extralinguistic manifestations are regarded as central to the study of meaning. Thereby, both conceptual metaphor and conceptual metonymy are viewed as mechanisms which are responsible for the constitution and organisation of lexical units' semantic framework.

Conceptual metaphor is a cross-domain mapping in which one domain of experience, typically abstract or less familiar (labelled as the *target domain*), is understood in terms of another, typically concrete or more familiar domain (labelled as the *source domain*). As argued by Kövecses (2020: 2), conceptual metaphor involves a set of systematic ontological correspondences or mappings between two experiential domains, with one domain (the source domain) mapping its elements and relations onto the other domain (the target domain). The following examples will suffice to illustrate the conceptual metaphor characterisation – EMOTIONS ARE FORCES, PURPOSES ARE DESTINATIONS, INTENSITY IS HEAT, LIFE IS A JOURNEY, LOVE IS WAR, TIME IS MONEY, INFLATION IS AN ENTITY. These systematic mappings and correspondences may be illustrated by LOVE IS WAR metaphor. As can be discerned from the given examples – *He fled from her advances. He is known for his many rapid conquests. She fought for him, but her mistress won out. He is slowly gaining ground with her.*⁴ – the domain of LOVE is semantically structured via a set of conceptual links formed between the source domain of WAR and the target domain of LOVE, such as WARRIORS → LOVERS, AN ENEMY → A MISTRESS, GAINING TERRITORY → COURTING, BATTLE CONQUEST → SEDUCTION. Consequently, this generic set of systematic correspondences mapped from the domain of WAR onto the domain of LOVE brings

3 Unlike most authors of the cognitive linguistic orientation who use the terms *trajector* and *landmark* (Brugman, 1981; Lindner, 1981; 1982; Lakoff, 1987; Boers, 2006, etc.), Talmy (1983, 2000) employs the terms *figure* and *ground* (adopted from Gestalt Psychology), whereas Langacker (1987) labels them *profile* and *base*.

4 The following illustrative examples are taken from Lakoff and Johnson (1980: 49).

to the foreground the semantic dimensions of the aforementioned metaphorical expressions.

In conceptual metonymy, the mapping involves different entities structured within the same domain (within-domain mapping). As Rasulić (2016: 17) puts it, “one salient concept (VEHICLE/SOURCE) provides mental access to another concept (TARGET) associated with it within a conceptual structure containing both of them”. Kövecses and Radden (1998) explain that conceptual metonymy is a relation between two contiguously related entities, and it may be characterised as the use of one entity to denote and/or refer to another entity that is logically related to the first one (e.g. THE PART FOR THE WHOLE – *We need an extra hand in the kitchen*, PRODUCER FOR PRODUCT – *He bought a Ford*, THE PLACE FOR THE INSTITUTION – *Wall Street is in a panic*). The authors analyse the metonymy phenomenon through the prism of idealised cognitive models (ICMs).⁵ Given the assumption that metonymy is viewed as a relation between two contiguously related entities, the relation of one conceptual entity to another within an ICM can be perceived as an instance of metonymy (Kövecses/Radden, 1998: 54–55). Drawing on this ICMs-metonymy interface, Kövecses and Radden provide a list of categorised ICMs such as Action ICM, Causation ICM, Production ICM, Perception ICM, etc.⁶ Given the subject matter, the Action ICM which comprises metonymic mappings (e.g. INSTRUMENT FOR ACTION, MANNER OF ACTION FOR THE ACTION, MEANS FOR ACTION, ACTION FOR THE OBJECT INVOLVED IN THE ACTION) proves to be particularly significant for explaining the semantic structure of phrasal verbs under exploration in this paper.

With reference to this systematically organised cognitive approach, the polysemy of phrasal verbs is generally perceived as a network of conceptual semantic extensions motivated by the abovementioned cognitive tools forming a *radial category of meaning*. Here different senses of a linguistic unit are structured within an elaborate cognitive paradigm. A radial category of meaning refers to a cognitive relationship established between a prototype, a central category which tends to be a concrete entity, and other category members or subcategories, that is, variants of more central categories which can be either concrete or abstract entities, thus forming networks of related meanings or meaning chains (e.g. Brugman, 1981; Lakoff, 1987; Taylor, 1989; Tyler/Evans, 2001; Brugman/Lakoff, 2006).⁷ Let us consider now the following example of a meaning chain or a *family resemblance category* (cf. Taylor, 2003[1989]: 113–116): *The plane flew over the city, He walked over the hill, He turned over the stone, He walked all over the city, He put the hands over his face*, etc. The author makes a compelling case in showing that different senses of the polysemous particle *over* constitute a complex family of related meanings as a result of meaning extension via different cognitive tools (primarily spatial scenes and conceptual metaphor).

5 As Lakoff (1987: 69) suggests, idealised cognitive models (ICMs) are structured wholes which organise our knowledge in the light of category structures and prototype effects.

6 For a detailed ICMs categorisation, see Kövecses and Radden (1998).

7 For an elaborate insight into *radial categories of meaning*, see Lakoff (1987: 91, 416–461).

On the basis of these cognitive linguistic postulates, numerous authors have carried out in-depth semantic explorations of English phrasal verbs. For instance, in her pioneering study, Lindner (1981: 75–141) detects three basic image-schematic structures underlying nearly all the meanings of the phrasal verbs with the particle *out*, with each subsequent structure being less prototypical than the previous one: OUT-1, OUT-2 and OUT-3. The first schematic structure OUT-1 evokes a conceptual scene between two separate entities, the trajector and the landmark (e.g. *John went out of the room*), the second structure OUT-2 codes the change of a shape of a single entity (trajector = landmark) featuring earlier and later locations of the same entity (e.g. *Roll out the red carpet*), the third schema OUT-3 profiles the movement of an entity, that is the trajector, away from the point of origin, that is the landmark (e.g. *He set out on a business trip*). In the same study, Lindner (1981: 148–226) identifies the basic prototypical schematic structures that motivate meanings of the phrasal verbs with the particle *up*, which she labels as VERTICALLY-ORIENTED UP-1 (e.g. *The cat climbed up the tree*) and GOAL-ORIENTED UP-2 (e.g. *He walked/came up and said hello*). In the VERTICALLY-ORIENTED UP-1 schematic structure, the landmark is related to the vertical axis, whereas in the GOAL-ORIENTED UP-2 structure the landmark is associated with the goal. Building on Lindner (1981), Morgan (1997) and Hampe (2000) argue that both constituent components of a phrasal verb (the base verb and the particle) actively contribute to the overall meaning of phrasal verbs. In particular, Morgan (1997: 343–345) demonstrates the phrasal verb *figure out* (e.g. *Figure out the solution*) is simultaneously extended via the metaphor THINKING IS CALCULATING grounded in the base verb *figure* and the metaphor A PROBLEM IS A LOCKED CONTAINER entrenched in the particle *out*. Following the same cognitive linguistic line of research, Rudzka-Ostyn (2003) focuses on the semantics of seventeen English particles providing ample linguistic material organised around each particle with clear insights into the extended meanings of each particle. Ultimately, Milošević (2016) conducts an extensive semantic analysis of the English phrasal verbs containing the opposite particles *in* : *out* and *on* : *off*. The author identifies sets of spatial scenes that structure the general image-schematic meanings of the observed phrasal verbs (stemming from the CONTAINMENT and SUPPORT schemas respectively) and detects numerous conceptual mappings responsible for the phrasal verbs' meaning extension into abstract domains.

3. Data collection and methodology of analysis

The selection of the observed linguistic data was performed in the following way. First, a total of 12,000 instances of some 7,000 English phrasal verbs listed in the referent phrasal verb dictionary – *Oxford Phrasal Verbs, Dictionary for Learners of English*, 2nd edition, (Oxford University Press, 2021[2006]) – were examined with a view to detecting and extracting HEALTHCARE/MEDICINE-related phrasal verbs. Second, the dictionary-excerpted data were complemented by the language material taken from the two representative electronic corpora of the English language, the *British National Corpus* (BNC) and the *Corpus of Contemporary American English*

(COCA). This was done for the following reasons: a) the dictionary lists the phrasal verb and the meaning definition, but it does not provide an illustration/example; b) the example given in the dictionary is not sufficiently illustrative regarding semantic dimensions of the observed phrasal verbs. As a result, a total of 105 HEALTHCARE/MEDICINE-related phrasal verbs containing 18 different particles with 109 different senses were extracted from the dictionary/corpora – 102 phrasal verbs with one sense, 1 phrasal verb (*go down*) with three different senses, and 2 phrasal verbs (*take out* and *put out*) with two different senses. Next, within each respective particle, all the extracted phrasal verb instances were grouped into concrete and abstract senses. Then, the cognitive entrenchment of the identified phrasal verbs' concrete and abstract senses was tested along two parallel analytical lines: first, the semantics of the researched phrasal verbs was viewed through the prism of their primary image-schematic structure casting light on different spatial configurations grounded in the constituent particles; second, further/additional phrasal verb meaning construction was observed in the light of different conceptual mappings (metaphors and metonymies) entrenched in the constituent verb and/or particle. Finally, the identified cognitive scenario of the examined phrasal verbs was outlined and discussed with reference to the paper's goals.

4. Results and discussion

This section features the cognitive semantic analysis of the English phrasal verbs containing 18 different particles (*off*, *up*, *down*, *out*, *in*, *on*, *away*, *through*, *over*, *into*, *round*, *onto*, *back*, *at*, *against*, *from*, *under* and *together*) in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE. In all the observed phrasal verbs, two different types of meanings are ascertained and analysed. These are (1) the general meaning and (2) the specific meaning. On the one hand, the general meaning is associated with image-schematic structures or spatial configurations motivating the constituent particle(s). In other words, the general meaning is identified and explicated with respect to geometrical, topological and force-dynamic patterns formed between the trajector and the landmark within the given conceptual scene. On the other hand, the specific meaning refers to a non-schematic meaning construed via different conceptual metaphors and conceptual metonymies entrenched in the semantic framework of the constituent/base verb(s).

The presentation of the research findings is organised in line with the number of spatial configurations which structure the semantic framework of each observed constituent particle. In other words, the presentation of the findings starts from the particles structured by the highest number configurations (e.g. *off* – 7 configurations, *up* – 6 configurations) all the way to the particles coded by the lowest number of configurations (e.g. *against*, *from*, *under* and *together* – 1 configuration). As regards the order in which the analysed spatial configurations within the semantic framework of each researched particle are presented, it is in accord with the prototypicality of the semantic structures of the given configurations, with each subsequent configuration being less prototypical than the previous one. Given the

vast scope of the analysis and comprehensive linguistic material under observation, it should be noted that only the most illuminative corpus-based examples have been selected to illustrate the pertinent research findings.

4.1. Phrasal verbs with the particle *off*

Insights into the conceptual structure of the observed phrasal verbs with the particle *off* have revealed 7 spatial configurations motivating their meaning.

● TR GETTING OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

The example shown in (1) demonstrates that the configuration TR GETTING OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM) (Figure 1) is primarily responsible for coding the abstract meaning of the phrasal verb *come off* by means of the metaphor THE LACK OF MEDICAL THERAPY IS THE LACK OF MEDICAL SUPPORT.⁸

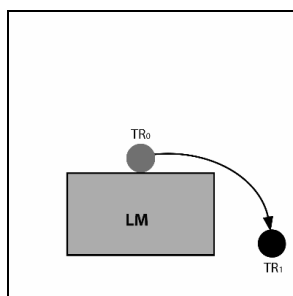


Figure 1. SC-1 – TR GETTING OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

- 1) It's time she tried *to come off* sleeping pills. (OXD)

● TR TAKEN OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

Along similar lines, the metaphorical mapping THE LACK OF MEDICAL THERAPY IS THE LACK OF PHYSICAL SUPPORT also profiles the meaning of *take off* (2), but with a crucial difference. Unlike the previous case of conceptualisation in which the motion of the trajector seems to be self-induced, a physical entity (TR) in this conceptual scene is taken off the surface/physical support (LM) by some external force. This is done via the underlying configuration TR TAKEN OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM) (Figure 2).

8 Cf. Milošević (2024: 52).

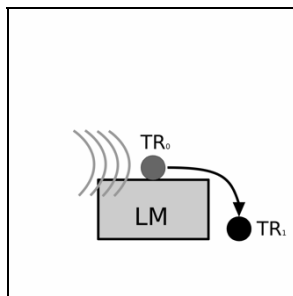


Figure 2. SC-2 – TR TAKEN OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

2) The doctor *took him off* tranquillizers. (OXD)

● TAKING TR FROM THE PHYSICAL SUPPORT (LM) AND SENDING IT AWAY

The general meaning of the phrasal verb *cart off* (3) is first and foremost conceptualised via the configuration TAKING TR FROM THE PHYSICAL SUPPORT (LM) AND SENDING IT AWAY (Figure 3). Additionally, the phrasal verb's specific meaning is construed by means of the metonymic mapping INSTRUMENT FOR ACTION, which frames the base verb (*cart*).

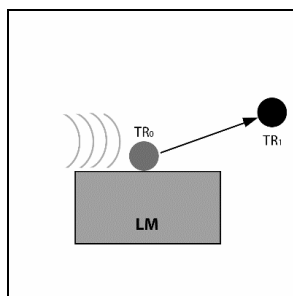


Figure 3. SC-3 – REMOVING TR FROM THE PHYSICAL SUPPORT (LM) AND SENDING IT AWAY

3) Two players *were carted off* to hospital. (OXD)

● LM RELIEVED OF THE PRESSURE EXERTED BY TR

The corpus data suggest that the semantic dimensions of the phrasal verbs *shrug off* (4) and *ease off* (5) are predominantly structured via the configuration LM RELIEVED OF THE PRESSURE EXERTED BY TR (Figure 4). Parallel to this, their meaning also derives from the metaphorical mapping GETTING RID OF OR RELIEVING THE EFFECTS OF PAIN/ILLNESS/INJURY IS RELIEVING AN ENTITY OF A PHYSICAL BURDEN. As for their specific meanings, they are mapped by means of the metonymies MEANS FOR ACTION (*shrug off*) and EFFECT FOR ACTION (*ease off*) constituting the semantic framework of their base verbs.

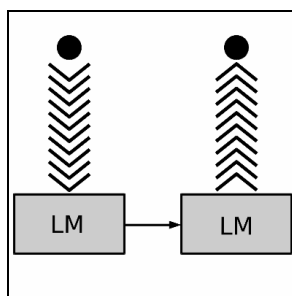


Figure 4. SC-4 – LM RELIEVED OF THE PRESSURE EXERTED BY TR

- 4) Barnes is trying to *shrug off* an ankle injury. (OXD)
- 5) The pain *eased off* after a few hours. (OXD)

● REMOVING TR FROM A PHYSICAL SURFACE (LM)

Inferring from the researched linguistic material, the abstract meaning of the phrasal verb *kill off* (6) is structured by the interplay of the underlying configuration REMOVING TR FROM A PHYSICAL SURFACE (LM) (Figure 5) and the conceptual mapping EXTERMINATION OF DISEASE AGENTS IS REMOVING OBJECTS/MATTER FROM A PHYSICAL SURFACE.

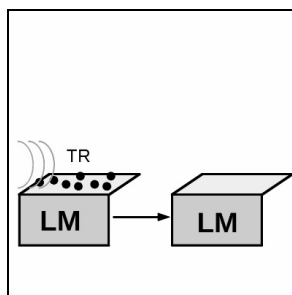


Figure 5. SC-5 – REMOVING TR FROM A PHYSICAL SURFACE (LM)

- 6) Antibiotics should *kill off* the bacteria. (OXD)

● SEPARATION OF AN INTEGRAL PART (TR) FROM THE WHOLE (LM)

In all the configurations underlying the particle *off* that have been presented so far, the trajector and the landmark are schematised as distinctly separate entities. Unlike this two-separate-entity schematisation, the next recorded configuration – SEPARATION OF AN INTEGRAL PART (TR) FROM THE WHOLE (LM) (Figure 6) – profiles a PART-WHOLE relation. In this conceptual scene, the trajector represents the *part*, whereas the landmark refers to the *whole*. As can be seen in (7), this conceptualisation is instantiated by the phrasal verb *break off*.

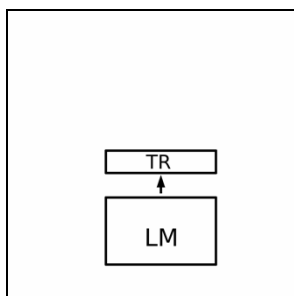


Figure 6. SC-6 – SEPARATION OF AN INTEGRAL PART (TR) FROM THE WHOLE (LM)

7) A corner of her tooth *had broken off*. (OXD)

● TR SPREADING IN ALL DIRECTIONS

The final recorded configuration underlying the semantic framework of the observed phrasal verbs with the particle *off* is TR SPREADING IN ALL DIRECTIONS (Figure 7). As shown in (8), this configuration is responsible for the semantic motivation of the phrasal verb *trigger off* through an additional metaphorical mapping ALLERGIC REACTIONS ARE EXPLOSIONS.

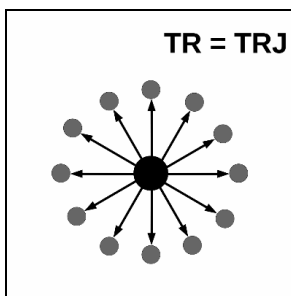


Figure 7. SC-7 – TR SPREADING IN ALL DIRECTIONS

8) Nuts *can trigger off* a violent allergic reaction. (OXD)

4.2. Phrasal verbs with the particle *up*

All the examined instances of the phrasal verbs with the particle *up* suggest that there are 6 spatial configurations underlying their semantic framework.

● TR MOVING UPWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

Drawing on the linguistic evidence below, it is evident that the general meaning of the phrasal verbs *throw up* (9) and *cough up* (10) is predominantly structured by the configuration TR MOVING UPWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 8). Their specific meanings derive from the metonymies grounded in their base verbs (MANNER OF ACTION FOR THE ACTION – *throw*, and MEANS FOR ACTION – *cough*).

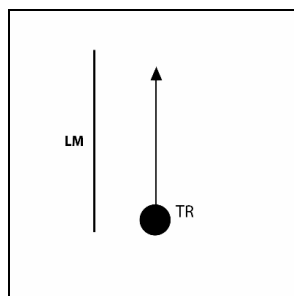


Figure 8. SC-8 – TR MOVING UPWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

9) The smell made me want to *throw up*. (OXD)

10) He's *been coughing up* blood. (OXD)

● TR BECOMING ACCESSIBLE/VISIBLE BY MOVING UPWARDS

As can be discerned from the corpus-oriented example *wake up* (11), the spatial configuration TR BECOMING ACCESSIBLE/VISIBLE BY MOVING UPWARDS (Figure 9) profiles a conceptual scene in which a physical entity (TR) which is typically inaccessible to perception becomes accessible through an upward movement along the vertical axis (LM). The phrasal verb's meaning is further construed via the metaphor CONSCIOUS IS UP (stemming from the particle *up*) and the metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION (coming from the base verb *wake*).

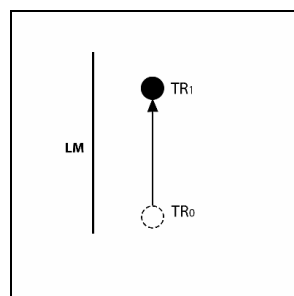


Figure 9. SC-9 – TR BECOMING ACCESSIBLE/VISIBLE BY MOVING UPWARDS

11) When she *woke up* after the operation, her sister was sitting beside her bed. (OXD)

● TR REACHING A GOAL (LM)

Corpus investigations demonstrate that the semantic structure of the phrasal verb *pick up* (12) is primarily motivated by the spatial configuration TR REACHING A GOAL (LM) (Figure 11). This conceptualisation is additionally triggered by the metaphorical mappings GETTING INFECTED IS BEING WITHIN PROXIMITY OR IN CONTACT

WITH THE GOAL REACHED (deriving from the particle *up*) and PICKING IS GRASPING AND TAKING (stemming from the base verb *pick*).⁹

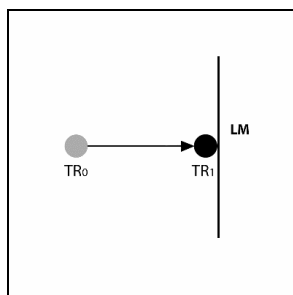


Figure 10. SC-10 – TR REACHING A GOAL (LM)

12) He *picked up* a virus at school. (OXD)

● TR INCREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

From an image-schematic point of view, the phrasal verbs *swell up* (13) and *flare up* (14) are coded by means of the configuration TR INCREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 10). Their meaning is further framed via the metaphorical mapping DISEASE IS FIRE (*flare up*) and the metonymic mapping MANNER OF ACTION FOR THE ACTION (*swell up*).

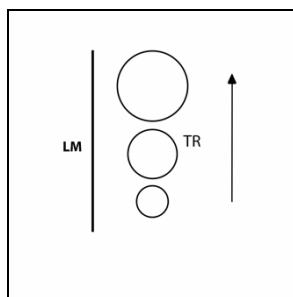


Figure 11. SC-11 – TR INCREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

13) Emergency first aid may be required as the tongue *can swell up* dramatically. (BNC)

14) Are you worried about her health? Olivia: A flu like that can *flare up* if you push it too soon. Have you spoken with her today? (COCA)

● TR MOVING UPWARDS REACHING THE HIGHEST LIMIT (LM)

The spatial configuration TR MOVING UPWARDS REACHING THE HIGHEST LIMIT (LM) (Figure 12) profiles the image-schematic meaning of the phrasal verbs *build up*

⁹ The metaphor PICKING IS GRASPING AND TAKING is introduced by Morgan (1997: 339).

(15) and *dose up* (16) through the metaphorical mappings THE STATE OF HEALTH IS THE GOAL and HEALTH IMPROVEMENT IS UPWARD PHYSICAL MOTION. The phrasal verbs' specific meanings are construed via the conceptual metaphor RECOVERY IS CONSTRUCTION/BUILDING (*build up*) and the conceptual metonymy INSTRUMENT FOR ACTION (*dose up*) constituting the base verbs *build* and *dose*.

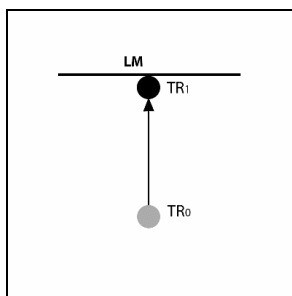


Figure 12. SC-12 – TR MOVING UPWARDS REACHING THE HIGHEST LIMIT (LM)

15) She gave me lots of vitamins and minerals *to build me up*. (OXD)

16) She *dosed him up* with aspirin and sent him to bed. (OXD)

● TR COVERING/COMPLETING LM

As can be seen from the examples below, the observed phrasal verbs *bandage up* (17) and *strap up* (18) derive their general meaning from the underlying configuration TR COVERING/COMPLETING LM (Figure 13).¹⁰ The motivation of their specific meanings is activated by the following conceptual metonymies stemming from the corresponding base verbs: OBJECT INVOLVED IN AN ACTION FOR THE ACTION (*bandage*) and MANNER OF ACTION FOR THE ACTION (*strap*).

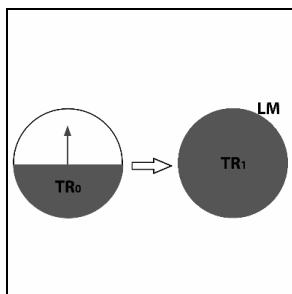


Figure 13. SC-13 – TR COVERING/COMPLETING LM

17) Joe *bandaged me up* until the doctor came. (OXD)

18) Your wrist needs *to be strapped up*. (OXD)

¹⁰ The graphic representations of the configurations TR REACHING A GOAL (LM) and TR COVERING/COMPLETING LM are modelled on Rudzka-Ostyn (2003: 77, 86).

4.3. Phrasal verbs with the particle *down*

The recorded examples of the phrasal verbs with the particle *down* point to 6 spatial configurations underlying their semantic structure.

● TR MOVING DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

The observed linguistic material suggests that the semantic framework of the phrasal verb *go down* (19) is construed by the interplay of the underlying configuration TR MOVING DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 14) and the metaphorical mappings HEALTH IS UP and SICK IS DOWN.¹¹

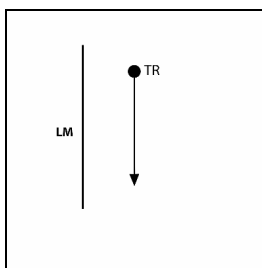


Figure 14. SC-14 – TR MOVING DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

19) I'm *going down* with a cold. (OXD)

● TR MOVING DOWNWARDS ALONG THE VERTICAL AXIS (LM)

The general meaning of the observed phrasal verb *go down* (20) is motivated by means of the underlying configuration TR MOVING DOWNWARDS ALONG THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 15) and the metaphor PAIN IS A PHYSICAL OBJECT. In contrast to the previous configuration in which the landmark represents an abstraction (the vertical axis), in this conceptual scene the landmark represents a concrete physical entity ('the human arm'). In view of the foregoing, this conceptualisation stems from the canonical position of the human arms in which these body parts naturally hang downwards at either side of the body relative to the vertical axis.

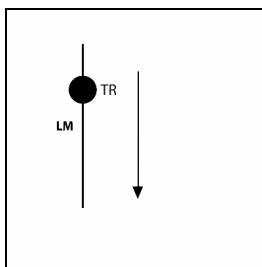


Figure 15. SC-15 – TR MOVING DOWNWARDS ALONG THE VERTICAL AXIS (LM)

20) The pain is *going down* my arm. (OXD)

¹¹ The metaphors HEALTH IS UP and SICK IS DOWN were first formulated by Lakoff and Johnson (1980: 15).

● TR FORCED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

As the observed linguistic data indicate, the semantic structure of the phrasal verb *cut down* (21) is primarily motivated by means of the configuration TR FORCED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 16). Further meaning construction of the given phrasal verb is activated by the conceptual metaphors PATIENTS ARE TREES and AN ILLNESS IS A CUTTING TOOL.

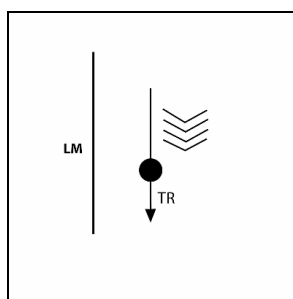


Figure 16. SC-16 – TR FORCED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

21) He *was cut down* by pneumonia at an early age. (OXD)

● TR PULLED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

The general meaning of the phrasal verb *pull down* (22) is coded via the spatial configuration TR PULLED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 17). Unlike the previous case of conceptualisation which evokes a scene in which a physical entity is moved down the vertical axis by some external force from above, in this scene, a physical entity (TR) is pulled downwards by some external force located below the trajector. When it comes to the specific meaning of the phrasal verb, it is construed via the conceptual metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION grounded in the base verbs (*pull*).

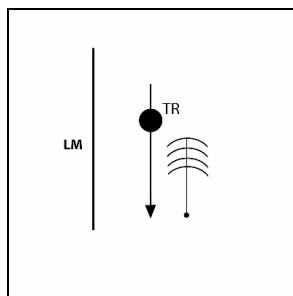


Figure 17. SC-17 – TR PULLED DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

22) The strain is really *pulling* me down. (OXD)

● KEEPING TR DOWN AND PREVENTING IT FROM COMING UPWARDS

The spatial configuration KEEPING TR DOWN AND PREVENTING IT FROM COMING UPWARDS (Figure 18) underlies the conceptual structure of the phrasal verb *fight down* (23). This image-schematic conceptualisation is additionally coded by the metaphorical mapping HEALING IS FIGHTING entrenched in the base verb's semantic framework (*fight*).

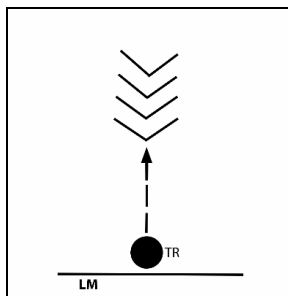


Figure 18. SC-18 – KEEPING TR DOWN AND PREVENTING IT FROM COMING UPWARDS

23) He *fought down* a rush of panic. (OXD)

● TR DECREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

As the researched corpus data point out, the meaning of the phrasal verb *go down* (24) first and foremost stems from the configuration TR DECREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (Figure 19). The phrasal verb's semantic structure is further framed via the metaphor A MEDICAL CONDITION IS A PHYSICAL OBJECT.

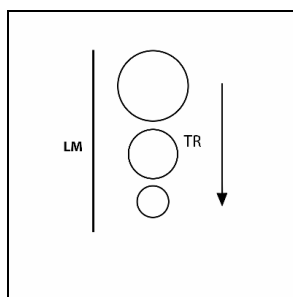


Figure 19. SC-19 – TR DECREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM)

24) The swelling *has gone down* a little. (OXD)

4.4. Phrasal verbs with the particle *out*

The semantic investigation of the observed phrasal verbs containing the particle *out* has ascertained 4 different spatial configurations structuring their meaning.

● TR LEAVING THE BOUNDARIES OF LM

As the researched data indicate, the concrete sense of the phrasal verb *pump out* (25) is coded by the underlying configuration TR LEAVING THE BOUNDARIES OF LM (Figure 20). This conceptual scene denotes a spatial relationship between two separate concrete entities in which one entity (TR) physically leaves the boundaries of another entity (LM). By 'joining forces' with the conceptual metaphor UNCONSCIOUS IS OUT, this configuration also structures the abstract meaning of the phrasal verb *pass out* (26).

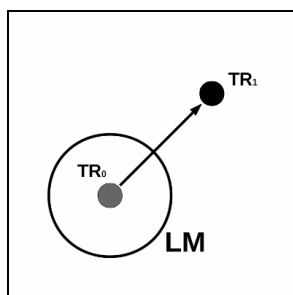


Figure 20. SC-20 – TR LEAVING THE BOUNDARIES OF LM

25) The blood was *pumping out* of the wound. (OXD)

26) He almost *passed out* with the pain. (OXD)

● PUSHING TR OUT OF LM

The semantic structure of the phrasal verb *push out* (27) is predominantly profiled by the configuration PUSHING TR OUT OF LM (Figure 21). The additional meaning construction of the given phrasal verb is achieved through the following cognitive mechanisms: the metaphors HOSPITALS ARE CONTAINERS and PATIENTS ARE CONTAINED OBJECTS underlying the particle *out* and the metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION framing the constituent verb (*push*).

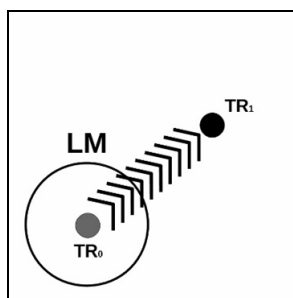


Figure 21. SC-21 – PUSHING TR OUT OF LM

27) Patients are being *pushed out* of hospital before they are really ready. (OXD)

● SEPARATION/REMOVAL OF TR FROM LM

As can be discerned from the observed linguistic evidence, the spatial configuration SEPARATION/REMOVAL OF TR FROM LM (Figure 22) structures the concrete meaning of the phrasal verb *take out* shown in (28). This conceptual scene implies a PART-WHOLE relationship and evokes of a cognitive scenario in which a body part/organ is removed from the human body.

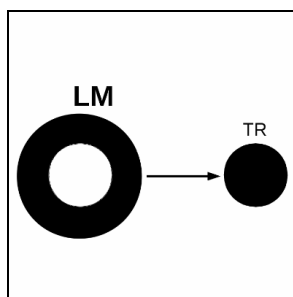


Figure 22. SC-22 – SEPARATION/REMOVAL OF TR FROM LM

(28) She had to *have* her appendix *taken out*. (OXD)

● TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES

Finally, the phrasal verbs *sweat out* (29) and *dry out* (30) are predominantly motivated by the configuration TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES (Figure 23). In contrast to the three previous configurations in which the trajector and the landmark refer to two separate entities, the cognitive topology of this spatial configuration implies one entity. In other words, the trajector and the landmark are regarded as the same entity (*reflexive trajector*).¹² The image-schematic meaning, ‘spreading/increasing to the maximal boundaries’, that these phrasal verbs share, stems from the conceptual scene in which the trajector and the landmark embody different locations of the same entity. Regarding the phrasal verbs’ specific meanings, they come from the semantic framework of the base verbs via the conceptual metaphor SOBER IS DRY (*dry*) and the conceptual metonymy RESULT FOR ACTION (*sweat*).

12 For more details, see Lindner (1981: 122) and Lakoff (1987: 400–444).

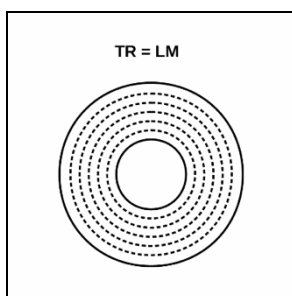


Figure 23. SC-23 – TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES

29) Whenever I get a bad fever, I go to bed and *sweat it out*. (OXD)

30) She went into clinic *to dry out*. (OXD)

4.5. Phrasal verbs with the particle *in*

The language data clearly indicate that there are 4 spatial configurations motivating the general meaning of the observed phrasal verbs with the particle *in*.

● TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM

It can be inferred from the corpus-extracted instances listed below that the spatial configuration TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM (Figure 24) predominantly structures the phrasal verbs *go in* (31) and *set in* (32). On the one hand, the semantic framework of *go in* is further construed by the metaphors A MEDICAL INSTITUTION IS A CONTAINER, and THE PATIENT IS A CONTAINED OBJECT. On the other hand, the meaning dimensions of *set in* are additionally extended by the metaphor PROGRESS OF A DISEASE IS THE MOTION OF AN OBJECT.¹³

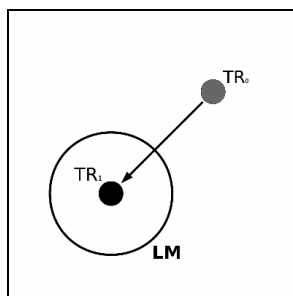


Figure 24. SC-24 – TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM

31) I'm *going in* on Friday for an X-ray. (OXD)

¹³ This metaphor is modelled on the cognitive scenario in which the progress, cause or outcome of disease are conceptualised as the motion, source of motion or destination of a physical object (Ruiz de Mendoza/Galera-Masegosa, 2011: 18–19)

- 32) He eventually agreed to stay in bed, but it was too late – pneumonia *had set in*. (OXD)

● TR BEING WITHIN THE BOUNDARIES OF LM

The abovementioned metaphorical mappings, A MEDICAL INSTITUTION IS A CONTAINER and THE PATIENT IS A CONTAINED OBJECT, also motivate the semantics of the phrasal verb *keep in* (33). Unlike the previous case of schematisation, here the meaning is activated by the underlying configuration TR BEING WITHIN THE BOUNDARIES OF LM (Figure 25).

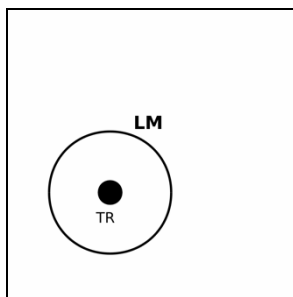


Figure 25. SC-25 – TR BEING WITHIN THE BOUNDARIES OF LM

- 33) She's much better, but they're *keeping her in* overnight. (OXD)

● PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE

Along similar lines, the conceptual semantic dimensions of the phrasal verb *put in* (34) are also mapped by means of the metaphors A MEDICAL INSTITUTION IS A CONTAINER and THE PATIENT IS A CONTAINED OBJECT. As for the phrasal verb's primary conceptualisation, it is triggered by the configuration PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE (Figure 26).

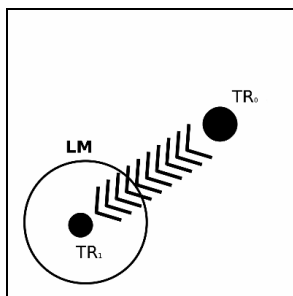


Figure 26. SC-26 – PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE

- 34) An accident *put him in* hospital for five years. (OXD)

● LM BEING DENTED INWARDS

The three previous cases of conceptualisation indicate that the semantics of the observed phrasal verbs with the particle *in* stems from the spatial scenes in which the trajector and the landmark are regarded as separate entities. Unlike such a cognitive scenario, the phrasal verb *bash in* (35) is coded by the configuration LM BEING DENTED INWARDS (Figure 27), which evokes a significantly different conceptual scene. Here the trajector and the landmark embody different locations of the same entity (reflexive trajector). In other words, the trajector is dented inwards by some external force, resulting in the shrinkage of the trajector's form.¹⁴ Simultaneously, the metonymy MEANS FOR ACTION grounded in the base verb *bash* activates the phrasal verbs' specific meaning.

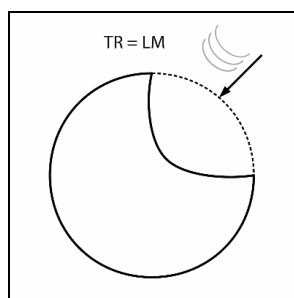


Figure 27. SC-27 – LM BEING DENTED INWARDS

- 35) You have to, Cullam." I struck a match,' the man mumbled.' Charlie's head was all *bashed in*. I turned him over and I got blood on me.' (BNC)

4.6. Phrasal verbs with the particle *on*

The linguistic evidence subjected to investigation has revealed 3 spatial configurations profiling the conceptual semantic framework of the phrasal verbs with the particle *on*.

● TR GETTING ON THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

The spatial configuration TR GETTING ON THE PHYSICAL SUPPORT (LM) (Figure 28) is primarily responsible for the general meaning the phrasal verb *put on* (36). The semantic structure of the given lexical unit is further coded via the metaphorical mapping A MEDICAL THERAPY IS PHYSICAL SUPPORT and the metonymic mapping A DRUG FOR THE EFFECT OF THE DRUG.

¹⁴ Cf. the configuration TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES underlying the particle *out*.

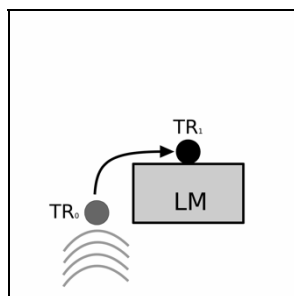


Figure 28. SC-28 – TR GETTING ON THE PHYSICAL SUPPORT (LM)

36) The doctor *put him on* antibiotics. (OXD)

● TR EXERTING PRESSURE ON LM

The corpus-oriented example shown in (37) demonstrates that the phrasal verb *take on* is first and foremost construed by means of the spatial configuration TR EXERTING PRESSURE ON LM (Figure 29). The semantic structure of *take on* is additionally profiled via the following mappings: the metaphors AVAILABLE IS ON and PATIENTS ARE PHYSICAL OBJECTS and the metonymy PATIENTS FOR WORKING PATIENTS.

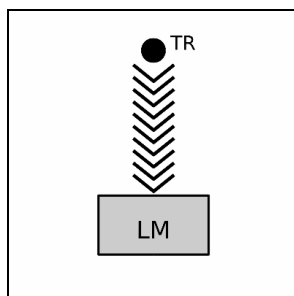


Figure 29. SC-29 – TR EXERTING PRESSURE ON LM

37) The dentist has stopped *taking on* new patients. (OXD)

● TR COMING CLOSER TO LM

Finally, as the example below indicates, the abstract sense of the phrasal verb *come on* (38) is predominantly motivated by the configuration TR COMING CLOSER TO LM (Figure 30). The further meaning extension of the given phrasal verb is activated through the metaphorical mapping ILLNESSES ARE MOVING OBJECTS.

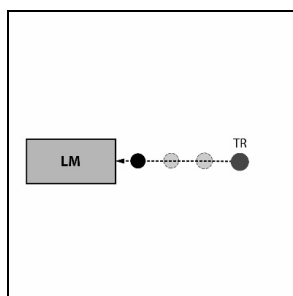


Figure 30. SC-30 – TR COMING CLOSER TO LM

38) I think I've got a cold *coming on*. (OXD)

4.7. Phrasal verbs with the particle *away*

The semantic investigation of the researched phrasal verbs with the particle *away* has revealed 3 spatial configurations structuring their meaning.

● TR MOVING AWAY FROM LM

The linguistic data demonstrate that the recorded abstract meaning of the phrasal verb *go away* (39) is structured by the interplay of the underlying configuration TR MOVING AWAY FROM LM (Figure 31) and the conceptual metaphor PAIN IS A PHYSICAL OBJECT.

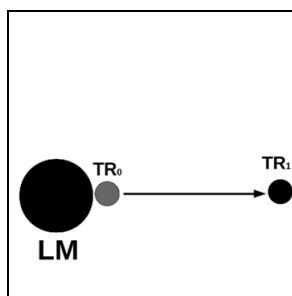


Figure 31. SC-31 – TR MOVING AWAY FROM LM

39) Jack: Tess, can you heal yourself? Make the headache *go away*? You can't, can you? (COCA)

● KEEPING/PUSHING TR AWAY FROM LM

The spatial configuration KEEPING/PUSHING TR AWAY FROM LM (Figure 32) plays a key role in structuring the meaning of the phrasal verb *keep away* (40). This primary conceptualisation is complemented by the metaphorical mapping ILLNESSES ARE PHYSICAL OBJECTS.

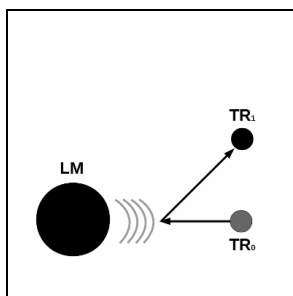


Figure 32. SC-32 – KEEPING/PUSHING TR AWAY FROM LM

40) A healthy diet can help *to keep* colds and flu *away*. (OXD)

● TR DECREASING IN SIZE AND DISAPPEARING

Particularly interesting is the spatial configuration TR DECREASING IN SIZE AND DISAPPEARING (Figure 33), which frames the phrasal verb *waste away* (41). This conceptual scene suggests that the loss of the ‘muscle mass’ is construed as the change of shape of a single physical entity (reflexive trajector).¹⁵ In other words, the mass of a physical entity (‘arm muscle’) decreases in size and potentially disappears.

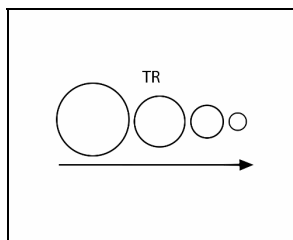


Figure 33. SC-33 – TR DECREASING IN SIZE AND DISAPPEARING

41) The muscles in her arm *had wasted away*. (OXD)

4.8. Phrasal verbs with the particle *through*

When it comes to the observed phrasal verbs with the particle *through*, the language data suggest there are 2 spatial configurations construing their meaning.

● TR MOVING THROUGH LM FROM END TO END

The linguistic data selected for analysis demonstrate that the configuration TR MOVING THROUGH LM FROM END TO END (Figure 34) predominantly structures the conceptual framework of the phrasal verbs *cut through* (42). This image-schematic conceptualisation is further complemented by the metaphorical mapping PAIN IS A MOVING OBJECT.

¹⁵ Cf. the configurations TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES (the particle *out*) and LM BEING DENTED INWARDS (the particle *in*).

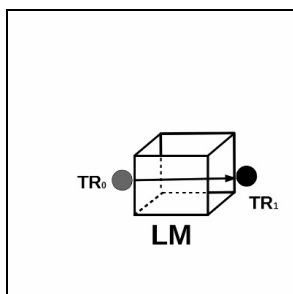


Figure 34. SC-34 – TR MOVING THROUGH LM FROM END TO END

42) The pain *cut through* him like a knife. (OXD)

● TR MOVING THROUGH AN OBSTACLE COURSE (LM) FROM END TO END

Along slightly different conceptualisation lines, the configuration TR MOVING THROUGH AN OBSTACLE COURSE (LM) FROM END TO END (Figure 35) first and foremost codes the phrasal verbs *get through* (43) and *live through* (44). Their meaning is further construed via the metaphors A MEDICAL TREATMENT/RECOVERY IS PHYSICAL MOTION and ILLNESSES ARE OBSTACLES.

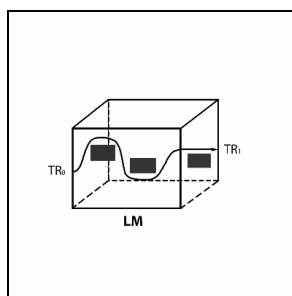


Figure 35. SC-35 – TR MOVING THROUGH AN OBSTACLE COURSE (LM) FROM END TO END

43) I thought all my bones were broken, but it was only bad bruising and swelling. I thought I'd *got through* the trauma, but as the days passed, I started to feel constantly thirsty. (BNC)

44) One child was dead (Cheryl). One child (Christie) had defied the odds and *lived through* profound blood loss, heart stoppage and delicate surgery. (COCA)

4.9. Phrasal verbs with the particle *over*

The semantic exploration of the phrasal verbs with the particle *over* has detected 2 spatial configurations grounded in their conceptual framework.¹⁶

¹⁶ The graphic representations of these two configurations are borrowed from Lakoff (1987: 422, 429).

● TR TRACING A PATH ASCENDING TO THE HIGHEST POINT THEN DESCENDING

The example shown in (45) demonstrates that the phrasal verb *get over* is structured by the interplay of the underlying configuration TR TRACING A PATH ASCENDING TO THE HIGHEST POINT THEN DESCENDING (Figure 36) and the metaphorical mappings HEALING PROCESS IS PHYSICAL MOTION and DISEASES ARE OBSTACLES.

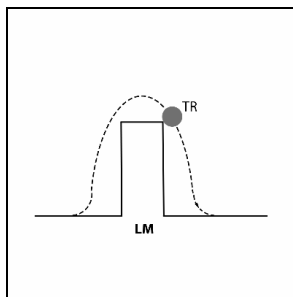


Figure 36. SC-36 – TR TRACING A PATH ASCENDING TO THE HIGHEST POINT THEN DESCENDING

45) I'm still *getting over* my cold. (OXD)

● TR MOVING ALONG THE PATH GRADUALLY COVERING LM

Corpus investigations show that the configuration TR MOVING ALONG THE PATH GRADUALLY COVERING LM (Figure 37) primarily structures the image-schematic meaning of the phrasal verb *check over* (46). This primary conceptualisation is further complemented by the metaphorical mapping MEDICAL EXAMINATION IS PHYSICAL MOTION.

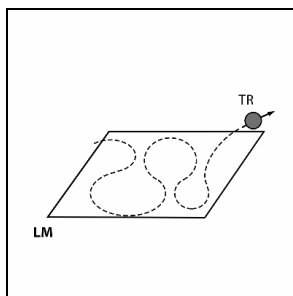


Figure 37. SC-37 – TR MOVING ALONG THE PATH GRADUALLY COVERING LM

46) The doctor would like to *check you over*. (OXD)

4.10. Phrasal verbs with the particle *into*

Insights into the semantics of the observed phrasal verbs containing the particle *into* have revealed 2 spatial configurations constituting conceptual framework: TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM and PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE. Here it should be noted that these two configurations underlying the particle *into* fully overlap with two previously discussed configurations structuring the particle *in* (TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM and PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE).

Inferring from the corpus-based examples, the underlying configuration TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM (Figure 38) motivates the semantic dimensions of the phrasal *go into* (47) by ‘joining forces’ with the metaphors A MEDICAL INSTITUTION IS A CONTAINER and THE PATIENT IS A CONTAINED OBJECT. The same configuration also structures the phrasal verb *slip into* (48), supported by a set of metaphorical and metonymic mappings: A MEDICAL CONDITION IS A CONTAINER, PERSON FOR THE PERSON’S METAL STATE and MANNER OF ACTION FOR THE ACTION.

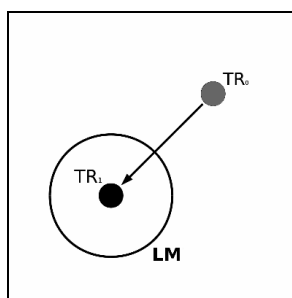


Figure 38. SC-38 – TR ENTERING THE BOUNDARIES OF LM

47) When is Cara *going into* hospital? (OXD)

48) The patient *slipped into* coma. (OXD)

● PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE

The linguistic evidence listed below suggests the conceptual dimensions of the phrasal verbs *take into* (49) are construed by the interplay of the underlying configuration PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE (Figure 39) and the metaphors A MEDICAL INSTITUTION IS A CONTAINER and THE PATIENT IS A CONTAINED OBJECT.

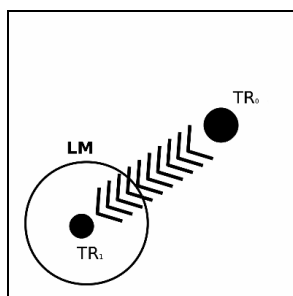


Figure 39. SC-39 – PUTTING TR WITHIN THE BOUNDARIES OF LM USING FORCE

49) The dad *was taken* into hospital. (OXD)

4.11. Phrasal verbs with the particle *round*

The observed language material suggests that there are 2 spatial configurations motivating the semantics of the phrasal verbs with the particle *round*.

- TR MOVING ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM)

As can be seen from the example below (50), the phrasal verb *come round* is primarily coded via the configuration TR MOVING ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM) (Figure 40). This general meaning is further framed by the metaphors REGAINING CONSCIOUSNESS IS CIRCULAR MOTION and MENTAL STATE IS A PHYSICAL OBJECT. As for the phrasal verb's specific meaning, it is a result of the metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION stemming from the base verb (*come*).

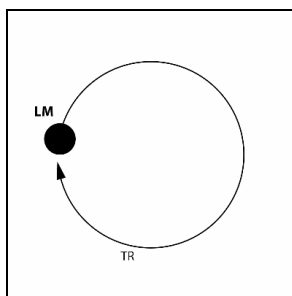


Figure 40. SC-40 – TR MOVING ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM)

50) He *hasn't yet come round* after the anaesthetic. (OXD)

- TR FORCED ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM)

The metaphors REGAINING CONSCIOUSNESS IS CIRCULAR MOTION and MENTAL STATE IS A PHYSICAL OBJECT also structure the meaning of the phrasal verb *bring round* (51). Unlike the abovementioned case, here the cognitive scenario is modelled on the element of 'external force', stemming from the underlying configuration TR

FORCED ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM) (Figure 41). The phrasal verb's specific meaning derives from the base verb (*bring*) via the metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION.

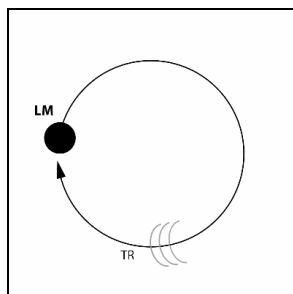


Figure 41. SC-41 – TR FORCED ALONG A CIRCULAR PATH TO THE POINT OF DEPARTURE (LM)

51) She gently slapped his face *to bring him round*. (OXD)

4.12. Phrasal verbs with the particle *onto*

● TR HOLDING ONTO LM

The configuration TR HOLDING ONTO LM (Figure 42) is first and foremost responsible for the meaning construction of the phrasal verb *latch onto* (52). This primary conceptualisation is additionally supported by the following mappings: the metaphors PATHOGENS ARE MOVING OBJECTS and CAUSING INFECTION IS LATCHING ONTO A PHYSICAL OBJECT and the metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION (*latch*).

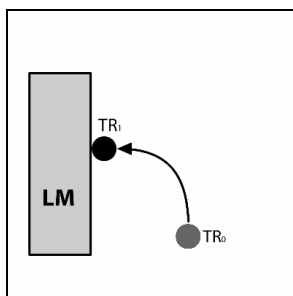


Figure 42. SC-42 – TR HOLDING ONTO LM

52) The virus *latched onto* the red blood cells. (OXD)

4.13. Phrasal verbs with the particle *back*

● TR RETURNING TO AN EARLIER LOCATION/POSITION

The spatial configuration TR RETURNING TO AN EARLIER LOCATION/POSITION (LM) (Figure 43) has the key role in the semantic motivation of the phrasal verb *come back* (53). Parallel to this, the metaphors HEADACHE IS A MOVING OBJECT and PAST

ILLNESS IS AN EARLIER LOCATION trigger the further meaning construction of the given phrasal verb.

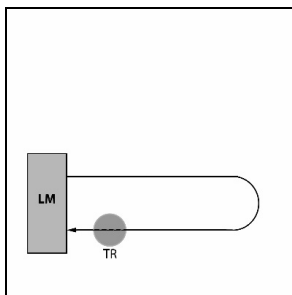


Figure 43. SC-43 – TR RETURNING TO AN EARLIER LOCATION/POSITION

53) My headache *has come back* again. (OXD)

4.14. Phrasal verbs with the particle *at*

● TR HEADING TOWARDS AND REACHING THE GOAL (LM)

The observed linguistic evidence demonstrates that the spatial configuration TR HEADING TOWARDS AND REACHING THE GOAL (LM) (Figure 44) predominantly codes the semantic structure of the phrasal verb *look at* (54). The specific meaning of the given phrasal verb is additionally framed via the metaphor MEDICAL EXAMINATION IS LOOKING, which is entrenched in the base verb *look*.

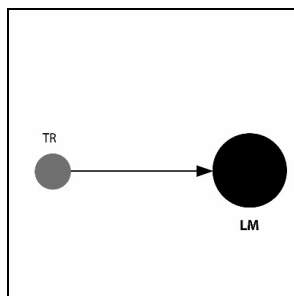


Figure 44. SC-44 – TR HEADING TOWARDS AND REACHING THE GOAL (LM)

54) I'd like the doctor *to look at* him. (OXD)

4.15. Phrasal verbs with the particle *against*

● TR POSITIONED AGAINST LM

The image-schematic meaning of the phrasal verb *guard against* (55) comes from the spatial configuration TR POSITIONED AGAINST LM (Figure 45). The specific meaning of this lexical unit is construed via the metaphors A DISEASE IS AN ATTACKER and AN ORGANISM IS A TARGET, structuring the constituent verb *guard*.

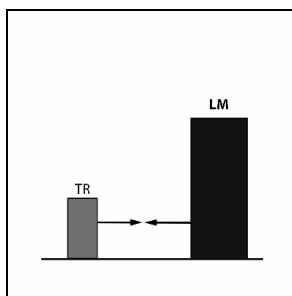


Figure 45. SC-45 – TR POSITIONED AGAINST LM

55) Regular exercise can help to *guard against* heart disease. (OXD)

4.16. Phrasal verbs with the particle *from*

● LM AFFECTED BY TR SPREADING ALONG THE TRAJECTORY

The corpus data indicate that the spatial configuration LM AFFECTED BY TR SPREADING ALONG ITS TRAJECTORY (Figure 46) motivates the semantic structure of the phrasal verb *suffer from* (56). This conceptualisation is modelled on the following scenario: a human being (landmark) is affected by an illness (trajector) which spreads along and overlaps with the path of movement (trajector = trajectory). The phrasal verb's specific meaning is framed through the metonymic mapping MANNER OF ACTION FOR THE ACTION grounded in the constituent verb *suffer*.

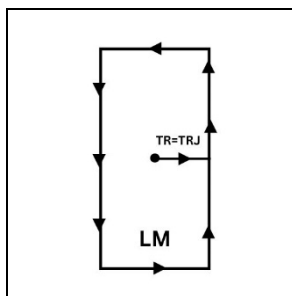


Figure 46. SC-46 – LM AFFECTED BY TR SPREADING ALONG THE TRAJECTORY

56) He *suffers from* fever. (OXD)

4.17. Phrasal verbs with the particle *under*

● PUTTING/PLACING TR UNDER A SURFACE (LM)

As the example shown in (57) points out, the semantic framework of the phrasal verb *put under* ('making a patient unconscious before a medical operation') is structured by means of the configuration PUTTING/PLACING TR UNDER A SURFACE (LM) (Figure 47). This primary conceptualisation is further complemented by the metaphorical mapping UNCONSCIOUS IS UNDER.

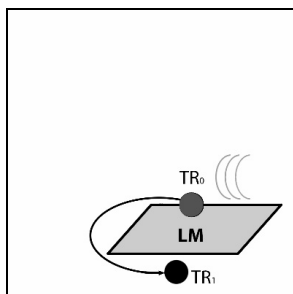


Figure 47. SC-47 – PUTTING/PLACING TR UNDER A SURFACE (LM)

57) I'm afraid we'll need to *put* you *under* for the operation. (OXD)

4.18. Phrasal verbs with the particle *together*

● BROKEN PARTS (TR) BECOMING THE WHOLE AGAIN

Finally, the conceptual semantic framework of the phrasal verb *knit together* (58) is predominantly structured via the configuration BROKEN PARTS (TR) BECOMING THE WHOLE AGAIN (Figure 48) (reflexive trajector).¹⁷ The phrasal verb's specific meaning is metaphorically extended by means of the conceptual mapping HEALING IS KNITTING grounded in the base verb *knit*.

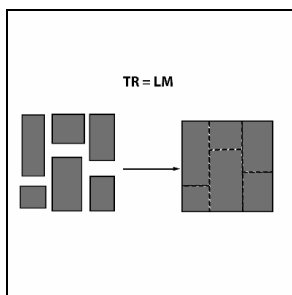


Figure 48. SC-48 – BROKEN PARTS (TR) BECOMING THE WHOLE AGAIN

58) The ribs are broken, but they'll *knit together*. (OXD)

5. Concluding remarks

The research indicates the observed phrasal verbs in the domain of HEALTHCARE/MEDICINE manifest a high degree of cognitive salience. Cognitive salience results from different conceptual mechanisms which structure the meaning of the explored lexical units, such as image-schematic transformations which activate spatial schematisation via spatial configurations grounded in the semantic framework

¹⁷ Cf. the configurations TR SPREADING/INCREASING TO ITS MAXIMAL BOUNDARIES (*out*) and LM BEING DENTED INWARDS (*in*) and TR DECREASING IN SIZE AND DISAPPEARING (*away*).

of the constituent particles and various metaphorical and metonymic mappings structuring both the constituent verbs and the constituent particles. In other words, these cognitive mechanisms are responsible for construing the general and specific meanings of the observed phrasal verbs.

On the one hand, general meaning of the phrasal verbs under exploration primarily stems from the image-schematic structures underlying the constituent particles. These are instantiated via different spatial configurations, such as: (1) TR LEAVING THE BOUNDARIES OF LM – Blood was *pumping out* of my wound (OXD), (2) TR GETTING OFF THE PHYSICAL SUPPORT (LM) – The doctor *took him off* tranquilizers (OXD), (3) KEEPING/PUSHING TR AWAY FROM LM – The tablets should help *take the pain away* (OXD), (4) TR COMING CLOSER TO LM – I think I've got a cold *coming on* (OXD), (5) TR RETURNING TO AN EARLIER LOCATION/POSITION (LM) – Children often seem to *bounce back* from illness more quickly than adults do (OXD), etc. Overall, 48 different spatial configurations profiling 109 meanings of 105 observed phrasal verbs have been detected: *off* (7 configurations), *up* and *down* (6 configurations), *out* and *in* (4 configurations), *on* and *away* (3 configurations), *through*, *over*, *into* and *round* (2 configurations), and *onto*, *back*, *at*, *against*, *from*, *under* and *together* (1 configuration). Furthermore, it is evident that the spatial configurations play the key role in structuring their concrete senses – e.g. *take out* is primarily motivated by the configuration SEPARATION/REMOVAL OF TR FROM LM (She had to *have her appendix taken out* (OXD)). As for the phrasal verbs' abstract senses, their meaning dimensions are first and foremost coded by the underlying configurations and are further extended via conceptual mappings entrenched in the constituent particle. Thus, for example, the configuration TR LEAVING THE BOUNDARIES OF LM structures the phrasal verb *pass out* via the metaphorical mapping UNCONSCIOUS IS OUT (cf. He almost *passed out* with the pain. (OXD)).

On the other hand, the specific meanings of analysed phrasal verbs result from the conceptual metaphors and conceptual metonymies construing semantic dimensions of the constituent/base verbs. For instance, the following abstract meaning of the phrasal verb *flare up* is construed via the metaphor DISEASE IS FIRE (cf. Are you worried about her health? Olivia: A flu like that can *flare up* if you push it too soon. Have you spoken with her today? (COCA)). Similarly, the following abstract meaning of *keep down* is motivated by the metaphor HEALING IS FIGHTING (cf. He *fought down* a rush of panic. (OXD)). When it comes to conceptual metonymies, the research results suggest that these mechanisms activate a considerable number of the phrasal verbs' specific meanings: MANNER OF ACTION FOR THE ACTION (e.g. Emergency first aid may be required as the tongue *can swell up* dramatically. (BNC)), MEANS FOR ACTION (e.g. Barnes is trying to *shrug off* an ankle injury (OXD)), INSTRUMENT FOR ACTION (Two players were *carted off* to hospital (OXD)), OBJECT INVOLVED IN AN ACTION FOR THE ACTION (Joe *bandaged me up* until the doctor came (OXD)), RESULT FOR ACTION (e.g. Whenever I get a bad fever, I go to bed and *sweat it out* (OXD)) and EFFECT FOR ACTION (The pain *eased off* after a few hours (OXD)). Here the conceptual metonymy MANNER OF ACTION FOR THE ACTION has the most active role in their meaning extension.

The cognitive semantic approach to the study of phrasal verbs employed in this paper has once again demonstrated a huge potential for tackling their polysemy. For example, the polysemic nature of three different (yet related) senses of the observed phrasal verb *go down* can be explained by the activation of three different spatial configurations stemming from the particle *down*: (1) TR MOVING DOWNWARDS RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (*I'm going down with a cold* (OXD)), (2) TR MOVING DOWNWARDS ALONG THE VERTICAL AXIS (lm) (*The pain is going down my arm* (OXD)) and (3) TR DECREASING IN SIZE RELATIVE TO THE VERTICAL AXIS (LM) (*The swelling has gone down a little* (OXD)).

In conclusion, it can be said that the cognitive approach, applied in the analysis of this specific lexical-semantic segment of language, has significantly contributed to the decoding of the complex semantic dimension of the English HEALTHCARE/MEDICINE-related phrasal verbs. Nevertheless, this study is limited to a specific lexical-semantic segment, the English phrasal verbs typically used in the language of healthcare and medicine. Still, the findings may be applicable in future semantic analyses of other same/similar linguistic units, either intralinguistically (e.g. the investigation of English phrasal verbs or idioms belonging to another conceptual domain) or interlinguistically (e.g. a contrastive phrasal verb and prefixed verb analysis in Germanic and Slavic languages). In a broad sense, this paper may serve as a solid basis for further exploration of the intricate relationship formed between linguistic and extralinguistic dimensions that inhabit the human mind.

References

- Bleakly, A. (2017). *Thinking with Metaphors in Medicine: The State of the Art*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389448>
- Bolinger, D. (1971). *The Phrasal Verb in English*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brugman, C. (1981). *Story of Over* (unpublished master's thesis). University of California, Berkeley.
- Brugman, C., Lakoff, G. (2006). Radial network: Cognitive topology and lexical networks. In D. Geeraerts, (Ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (pp. 109–140). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. (2001). English phrasal verbs: theory and didactic application. In M. Pütz, S. Niemeier, R. Dirven (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy* (pp. 3–27). The Hague: Mouton de Gruyter.
- Fraser, B. (1976). *The Verb-Particle Combination in English*. New York: Academic Press.
- Geerearts, D. (Ed.). (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hampe, B. (2000). Facing up to the meaning of 'Face up to'. In A. Foolen, F. van der Leek (Eds.), *Constructions in Cognitive Linguistics* (pp. 81–101). Amsterdam: John Benjamins.

- Hampe, B. (2002). *Superlative Verbs: A Corpus Based Study of Semantic Redundancy in English Verb Particle Constructions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hodgkin, P. (1985). Medicine is war: and other medical metaphors. *British Medical Journal*, 291, 1820–1822.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z., Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, 9(1), 37–79.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. ([1980] 2003). *Metaphors We Live By* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindner, S. (1981). *A Lexico-Semantic Analysis of English Verb-Particle Constructions with UP and Out* (unpublished doctoral dissertation). University of California, San Diego.
- Lindner, S. (1982). What goes up doesn't necessarily come down: The ins and outs of opposites. *CLS*, 8, 305–323.
- Mahpeykar, N., Tyler, A. (2015). A principled Cognitive Linguistics account of English phrasal verbs with *up* and *out*. *Language and Cognition*, 7, 1–35.
- Milošević, I. (2016). *Frazni glagoli sa partikulama IN, OUT, ON i OFF u engleskom jeziku: kognitivnolingvistička analiza* (neobjavljena doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd.
- Milošević, I., Vesić Pavlović, T. (2017). A cognitive linguistic investigation of English phrasal verbs related to *plants*. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 15(29), 219–233.
- Milošević, I. (2024). Dimensions of (Non)-Antonymy in English Phrasal verbs *Put On* and *Take Off* Through the Lens of Cognitive Semantics. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 16, 37–61. <https://doi.org/10.18485/bells.2024.16.2>
- Morgan, P. S. (1997). Figuring out *figure out*: Metaphor and the semantics of English verb-particle construction. *Cognitive Linguistics*, 8(4), 327–357.
- Palmer, F. R. (1965). *A Linguistic Study of the English Verb*. London: Longmans, Green & Co.
- Rasulić, K. (2016). *Exploring Semantic Relations*. Belgrade: Faculty of Philology.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds: A Cognitive Approach*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ruiz de Mendoza, F. J., Galera-Masegosa, A. (2011). Going beyond metaphonymy: Metaphoric and metonymic complexes in phrasal verb interpretation. *Language Value*, 3(1), 1–29. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2011.3.2>
- Silvestre Lopez, A. J. (2009a). *Particle Semantics in English Phrasal and Prepositional Verbs: The Case of In and On*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. In H. L. Pick, L. P. Acredolo (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application* (pp. 225–282). New York and London: Plenum Press.
- Talmy, L. (2000). *Towards Cognitive Semantics* (Vols. 1–2). Cambridge, MA: MIT Press.
- Taylor, J. ([1989] 2003). *Linguistic Categorization* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Tyler, A., Evans, V. (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of *over*. *Language*, 77(4), 724–765.
- Yeagle, R. (1983). *The Syntax and Semantics of English Verb-Particle Constructions with OFF: a Space Grammar Analysis* (unpublished master's thesis). Southern Illinois University, Carbondale.

Lexicographic sources / Dictionaries

Oxford University Press. (2021[2006]). *Oxford Phrasal Verbs, Dictionary for Learners of English* (2nd ed).

Electronic corpora

BNC: Davies, M. (2004). *British National Corpus*. <http://corpus.byu.edu/bnc>

COCA: Davies, M. (2008–). *Corpus of Contemporary American English*. <http://corpus.byu.edu/coca>

Иван Т. Милошевић

Сажетак

ЕНГЛЕСКИ ФРАЗНИ ГЛАГОЛИ У ДОМЕНУ ЗДРАВСТВА/МЕДИЦИНЕ: КОГНИТИВНОСЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА

Овај рад бави се појмовно-семантичком анализом енглеских фразних глагола у домену здравства/медицине на основу теоријских постулата когнитивне семантике. Главни циљ ове студије је испитивање значењске структуре посматраних лексичких јединица из угла њихове појмовне природе и когнитивне утемељености. Аутор тежи да утврди и анализира појмовне алате (когнитивне механизме) који мотивишу значењску структуру испитиваних фразних глагола. У тексту се разматра семантичка мотивисаност енглеских фразних глагола у домену здравства/медицине, при чему се бројни когнитивни механизми истичу као одговорни за

конструисање значења горенаведених лексичких јединица. У том смислу, испитује се појмовно-значењски оквир саставних партикула са нагласком на подлежне просторне конфигурације за које се тврди да су кључне за мотивисаност значења. Такође, истражује се и семантичка структура саставних глагола и издавају се различите појмовне метафоре и метонимије за које аутор сматра да су заслужне за даља проширења значења. Заједно посматрано, горепоменуте тврдње доприносе јаснијем осветљавању значењских димензија анализираних фразних глагола. У раду аутор примењује теоријско-методолошке поставке когнитивне лингвистике у анализи значења енглеских фразних глагола у домену здравства/медицине. Језичка грађа за ово истраживање (105 фразних глагола са 18 различитих саставних партикула и 109 различитих значења) примарно се заснива на референтном специјализованом речнику енглеских фразних глагола и допуњена је грађом преузетом из два референтна електронска корпуса енглеског језика. Одабрана језичка грађа испитује се применом квалитативне когнитивносемантичке анализе. Резултати истраживања сугеришу да обе саставне компоненте (основни глагол и партикула) које сачињавају фразни глагол доприносе укупном значењу фразних глагола који су предмет ове студије. Код свих посматраних фразних глагола, забележене су две различите врсте значења: опште значење које извире из сликовносхематске структуре партикуле (посредством подлежаћих просторних конфигурација), и специфично значење које се конструише посредством појмовних метафора и појмовних метонимија које структурирају основни глагол. Аутор рада закључује да је значење испитиваних фразних глагола когнитивно утемељено у високом степену, и да је значењску структуру фразних глагола могуће објаснити на основу когнитивних механизма који профилишу њихов појмовни оквир. Овај рад пружа значајан увид у мотивисаност значења енглеских фразних глагола у домену здравства/медицине. Главни допринос ове студије односи се на утврђивање и формулисање великог броја различитих просторних конфигурација, појмовних метафора и појмовних метонимија које структурирају и мотивишу значењски оквир посматраних лексичких јединица. Коначно, овај рад истиче и наглашава дубоку и сложену повезаност језика, света појмова и сазнања.

Кључне речи:

фразни глаголи, домен здравства/медицине, когнитивна анализа, концептуализација, сликовне схеме, просторне конфигурације, појмовна метафора, појмовна метонимија

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.5>
811.163.41'371

Језик у асоцијативној мрежи говорника српског језика: динамички аспект

Драгана М. Керкез*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за славистику

 <https://orcid.org/0000-0003-3954-6935>

Стефан Д. Милошевић

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за славистику

 <https://orcid.org/0000-0001-5007-3054>

Кључне речи:

концепт,
динамички аспект,
вербалне асоцијације,
асоцијативно поље језик,
српски језик

Апстракт

Вербалне асоцијације постале су значајан извор података при проучавању различитих аспеката лексичке семантике и лингвокултурологије. Стога методологија њиховог прикупљања и проучавања заузима важно место у научном инструментаријуму ових дисциплина. Циљ нашег рада је да се на материјалу вербалних асоцијација говорника савременог српског језика опише концепт језика. Како би се концепт сагледао у динамичком аспект, међусобно се пореде структура и садржај двају асоцијативних поља на стимулус језик из различитих временских периода – оног које налазимо у *Асоцијативном речнику српскога језика* из 2005. године и поља добијеног анкетирањем у склопу ширег истраживања аутора током пролећа и лета 2023. године. Асоцијативни експеримент из 2023. године обухватио је укупно 509 испитаника из целе Србије (Централне Србије, Косова и Метохије, Војводине), као и са још двеју других територија српског говорног подручја – Републике Српске и Црне Горе. Основну групу испитаника чинили су млади људи који припадају студентској и тек годину или две старијој популацији (351), а један део средњошколској (158). У погледу пола структуру испитаника чини 141 особа мушког и 368 особа женског пола. После прикупљања вербалних асоцијација приступило се међусобном поређењу двају асоцијативних поља помоћу издвајања истоветних семантичких група према принципу семантичко-концептуалне блискости заступљених одговора. Иако се у наслову рада истиче динамички аспект функционисања овог концепта, поређење двају асоцијативних поља показује да се у слици језика у испитиваном периоду може издвојити више константи, непроменљивих делова у концептуализацији језичког феномена (језик као орган, као средство усмене и писмене комуникације које се пре свега поистовећује са српским, матерњим језиком испитаника), него променљивих (емотивни однос према језику и његова социјална страна), које се везују за периферију асоцијативног поља. (примљено: 9. септембра 2025; прихваћено: 25. новембра 2025)

*У почетку бјеше Логос (Ријеч) и
Логос бјеше у Бога, и Бог беше Логос (Јн 1,1)*

1. Уводна разматрања

Предмет истраживања у овом раду јесте анализа асоцијативног поља кључне речи концепта *језик* на основу резултата асоцијативног експеримента, који је био спроведен током пролећа и лета 2023. године, у поређењу са истоименим асоцијативним пољем које налазимо у *Асоцијативном речнику српскога језика* (Пипер и др., 2005: 238–239) са циљем да се уоче поклапања/непоклапања денотативних, аксиолошких и емотивних аспеката датог концепта.¹

Од све творевине Божије једино је човек створен по образу и подобију Божијем (Пост. 1, 26) и удостојен да буде биће словесно.² Само је човеку дат дар речи, дар језика који јесте пројава његове словесности, његове разумности.

Стога, језик којим говоримо (без обзира како се тај језик звао и којој језичкој породици припадао), јесте важна психичка функција, особита способност људскога мозга да производи и организује веома сложене комуникативне сигнале. Међутим, како примећује Татјана Черниговска, оно што је још важније јесте чињеница да језик људи није толико средство комуникације (може се комуницирати и без језика), колико је то средство мишљења: управо помоћу језика ми мислимо стварност која нас окружује, формирамо своје виђење те стварности и своје хипотезе о њој (уп. Черниговска, 2020).

Своје виђење онога чим живи, како живи, онога што га окружује човек уобличава у виду језичке слике света која представља семантичку мрежу појмова или скуп концепата (уп. Керкез, 2013). Ти концепти могу бити универзални, но будући да свака појединачна језичка слика света рефлектује опитно искуство једног народа, тј. његово укупно културно и историјско наслеђе у најширем значењу ових појмова, сваки од концепата у оквиру језичке слике света одређеног народа је у овом или оном степену национално специфичан.

Прихватајући став да језичка слика света³ представља историјско-културолошки условљен и умрежен скуп концепата, важно је рећи да ова умреженост има двојаки карактер: с једне стране, концепти могу имати зоне пресека; нпр. заједничке компоненте имају концепти *језик* и *народ*. С друге

1 Овај рад представља наставак обраде података који су прикупљени датим асоцијативним експериментом који је био спроведен првенствено са циљем да се утврди какав је однос говорника српског према руском језику у наше време, а у поређењу са подацима које налазимо у горенаведеном асоцијативном речнику. Резултати те анализе објављени су у раду (Керкез/Милошевић, 2023).

2 Владика Игнатије (Мидић) пише да су поједини Свети Оци „сматрали да под иконом Божијом треба разумети управо словесност човекову, његову логосност, односно својство да човек може да мисли и да разуме свет у целисти” (Мидић, 1996: 137).

3 Језичка слика света, према речима Ј. Бартмињског, одражава интерпретацију стварности у виду комплекса судова о свету који могу имати свој експлицитни (граматички облици, лексика, текстови-клишеи (нпр. пословице) или имплицитни језички израз (Бартмињский, 2005: 88).

стране, међу концептима могу владати различити односи,⁴ као што су односи субординације, на основу чега можемо разликовати микро- и макроконцепте⁵ (микроконцепт може у потпуности или делимично припадати сфери експликације макроконцепта (Сергеева, 2002: 19)). У нашем случају језик се може посматрати као микроконцепт у оквиру макроконцепта човек.

Будући да стварност која нас окружује чине елементи који су постојани, али и елементи који су подложни променама, иста дуалистичка природа је својство концепата. Другим речима, сваки концепт као део језичке слике света има своје константе и своје променљиве (уп. Зализњак и др., 2012: 9).

Посебно захвално за уочавање константи и променљивих у оквиру одређених концепата јесте истраживање асоцијативног поља кључне речи⁶ концепта, која је уједно и његова лексичка експликација.

Као што смо на самом почетку рекли, овај рад посвећен је концепту језик,⁷ тачније анализи асоцијата који су прикупљени методом асоцијативног експеримента⁸ у поређењу са истоименим асоцијативним пољем из *Асоцијативног речника српског језика* (Пипер и др., 2005: 238–239) са циљем да се уоче поклапања/непоклапања денотативних, аксиолошких и емотивних аспеката концепта именованог стимулусом, а самим тим одреде и константе и променљиве датог концепта.

Основни ставови од којих смо пошли у овом истраживању су следећи:

- 1) асоцијације представљају везе између одређених артефаката, названих речју (стимулусом и асоцијатом), појава и сл., које су с једне стране, детерминисане свеукупним искуством одређеног народа, а, с друге стране, и конкретним, личним искуством, те тако рефлектују и колективну, и индивидуалну слику света (Фрумкина, 2001: 192, 189). Другим речима, асоцијације у себи носе како одраз колективног, тако и субјективног, будући да процес рађања асоцијативне везе зависи и од духовног, културно-историјског наслеђа ком респондент припада, и од његовог властитог искуства (што је директно везано и са његовим узрастом), али и од унутарњег стања (расположења) у ком се испитаник

4 Пишући о принципу концептуалне дистрибуције као могућности анализе одређеног дискурса, А. Н. Приходко издваја три типа конфигуративних односа: субординацију, координацију и импликацију (детаљније в. Приходко, 2013: 206–208).

5 Одређени аутори сматрају да тај хипонимо-хиперонимски низ чине микроконцепт, макроконцепт, суперконцепт те метакоцепт, који је семантички најобухватнији (Ефимова, 2022: 27).

6 Термин *кључна реч* употребљавамо у истом значењу у ком се он употребљава у Зализњак и др., 2012.

7 Занимљива је чињеница да су скоро у исто време истраживање на ову тему спровеле С. Ристић и И. Лазић Коњик. То закључујемо на основу податка који смо нашли у једном другом раду ових аутора (Ристић/Лазић Коњик, 2024: 291). Нажалост, у време писања овог рад колегиница још није био објављен.

8 Асоцијативним експериментом обухваћено је укупно 509 испитаника како из целе Србије (Централне Србије, Косова и Метохије, Војводине), тако и са још двеју других територија српског говорног подручја – Републике Српске и Црне Горе. Основну групу испитаника чинили су млади људи који припадају студентској и тек годину или две старијој популацији (351), а један део средњошколској (158). У погледу пола структуру испитаника чини 141 особа мушког и 368 особа женског пола. Као контролна група у анкетирању су учествовали и респонденти чији је узраст дозвољавао учешће и у испитивању које су 2002. године спровели аутори *Асоцијативног речника српског језика*, њих укупно осам.

налази у тренутку спровођења експеримента (Керкез/Милошевић, 2023: 364–365).

- 2) концепт *језик* поима се у раду као метаконцепт, у оном значењу овог термина у ком га употребљава Г. Г. Слишкин, тј. у значењу секундарног концепта, будући да се метаконцепти формирају као резултат преосмишљавања (секундарне концептуализације) резултата примарне концептуализације (то могу бити семиотички системи као што су језик, текст, жанр, стил, превод, дискурс итд.). Метаконцепти су рефлексција говорника једног језика гледе семиотичког процеса у ком они учествују као објекти или субјекти (Слишкин, 2004: 9).

Осим наведених, теоријско-методолошко упориште за своје истраживање нашли смо, пре свега, у радовима из области когнитивних лингвистичких истраживања, лингвокултурологије, лексичке семантике, теорије језичке слике света и њима блиских теорија. У српској славистици оваква истраживања започета су у радовима Предрага Пипера у којима се на материјалу вербалних асоцијација проучавају етнокултурни стереотипи. На тај начин описана су поља стимулуса *српски језик*, *руски* и *енглески језик*. Поред њих у истом истраживању даје се и анализа назива који претендују на статус лингвонима и стандардних језика у светлу провере учења о српском између малих и великих језика (Пипер, 2003: 138–163). Сличне методске поступке срећемо и при анализи стереотипа на материјалу вербалних асоцијација, као што су анализа стимулуса *Арапи* и *Арапин* (Глигоријевић, 2017: 179–189), *Руси*, *руски*, *руски језик* (Ристић/Лазич Коњик, 2020: 163–182), а детаљна методолошка упутства за проучавање етнокултурних стереотипа на материјалу вербалних асоцијација и примери таквих истраживања срећу се код Р. Драгићевић (2024: 412–421).

2. Методологија сакупљања и анализе вербалних асоцијација

Пре описа саме структуре и садржаја асоцијативног поља обично се наводе подаци о испитаницима који су учествовали у асоцијативном експерименту, а структура самог поља може се даље посматрати на нивоу макро- и микроструктуре (Шапошникова, 2020). Макроструктура поља подразумева издвајање центра, језгра, ближе и даље периферије асоцијативног поља на основу заступљености добијених одговора. На плану микроструктуре издвајају се одговори који могу указивати на парадигматске и синтагматске везе у које ступају одговори са речју-стимулусом (Овчинникова, 2002).

Приликом израде *Асоцијативног речника српскога језика* за поље *језик* прикупљено је 800 анкета, при чему 20 испитаника није дало одговор на постављени стимулус. Од укупно 225 различитих одговора њих 145 појављују се само једном. У испитивању је учествовао 221 испитаник мушког и 579 женског пола, од којих су већина били студенти – њих 462 (406 са факултета друштвеног, а 56 с факултета природног усмерења), док је анкетом обухваћено 338 ученика средњих школа.

У асоцијативном експерименту из 2023. године учествовало је мање испитаника, њих 509, од којих 8 није реаговало на стимулус. Добијено је 125

различитих одговора, од којих се 79 јавља само једном. Учествовао је 141 испитаник мушког и 368 испитаника женског пола. Већина анкетираних и овај пут била је из студентске популације – њих 351 (251 са факултета друштвених и 100 са факултета природних наука), док је средњошколска популација заступљена са 158 испитаника. Треба напоменути да је грађа из 2023. године прикупљана комбинованим путем – око половине испитаника попуњавало је упитник у својим образовним институцијама, док је друга група испитаника одговарала на питања посредством електронског упитника. Обе групе испитаника добиле су јасна и истоветна упутства о начину попуњавања анкете, те се методолошки недостаци при оваквом начину прикупљања асоцијата могу сматрати занемарљивим. На основу наведених података може се рећи да оба асоцијативна поља испуњавају услове у погледу статистичке ваљаности броја испитаника и броја добијених одговора.

Од 225 различитих одговора на стимулус *језик* у APCJ највише је оних који према врсти речи припадају именицама (њих око 170, одн. око 75%), што је и очекивано када је стимулус именица (Стефановић, 2004: 128–139). Међу именицама у одговорима могу се наћи и оне које илуструју парадигматске везе с речју-стимулусом, при чему се прати вишезначност стимулуса (Драгићевић, 2010: 63–67). Тако се међу одговорима могу наћи и они који указују на језик као орган: *уста* (72), *зуби* (16), *орган* (16), затим на језик као средство комуникације: *говор* (80), *комуникација* (22), *прича* (13), *причање* (13), *комуникације* (1), а одређен број именица сведочи о металингвистичкој свести говорника српског језика кроз препознатљиве елементе језичког система: *реч* (13), *граматика* (3), *писмо* (2), *слово* (2) и сл. Већина придева, од њих 43, могла би да чини синтагматске везе са стимулусом, при чему се језик описује као орган (*црвени* (2), *црвен* (1), *роз* (1), као део устаљених представа о језику из израза и идиома (*дугачак* (19), *велики* (2), *поган* (2), *зао* (1), *лош* (1), *погани* (1)) или кроз хипонимијски однос као врста или конкретни језик (*српски* (66), *енглески* (30), *матерњи* (30), *страни* (22), *руски* (6), *италијански* (4) и сл.). Синтагматске везе са стимулусом одражавају и глаголи и неке глаголске именице (*причати* (7), *говорити* (3), *учити* (2), *ишчупати* (1), *причање* (13), *знање* (3), *учење* (3)).

Микроструктура асоцијативног поља из 2023. године готово је истоветна. Једина разлика тиче се квантитативне стране њене организације – у односу на асоцијативно поље забележено у APCJ поље из 2023. године садржи само два глагола (*говорити* (2) и *глагољати* (1)). Поље садржи већи удео именица (око 105, одн. око 81% свих одговора), међу којима има и доста глаголских, али оне ступају у парадигматске односе са стимулусом на истоветан начин као и одговори забележени у APCJ.

3. Дискусија

Садржај асоцијативног поља може се анализирати по принципу семантичко-концептуалне блискости речи реакција (Стефановић, 2012: 25), који подразумева издвајање одговора у засебне групе према блискости значења. Груписање

одговора на тај начин омогућава да се утврде оне групе које захваљујући већем броју реакција заузимају важније место у структури испитиваног асоцијативног поља у односу на оне с мањим бројем реакција. На тај начин се испитивано асоцијативно поље може посматрати као просторна целина са својим семантичким центром, ближом, даљом и крајњом периферијом.

Издавање група одговора зависи од конкретног асоцијативног поља које је предмет истраживања, али и теоријско-методолошких постулата којима се аутор у анализи руководи (Драгићевић, 2010: 23). За потребе испитивања садржаја асоцијативног поља језик издвојили смо 14 група, почев од дефиниције (одговори који теже да дефинишу реч стимулус), преко особина језика, сфера његове примене, локализације у простору или људском телу и поистовећивања с конкретним језиком или његовим носиоцима. Затим су издвојени одговори који указују на језичке нивое, јединице и друге лингвистичке термине, професије везане за језик, образовне институције и називе животиња, да би на крају биле издвојене групе позитивних и негативних емоција и оцена, прецедентних имена и текстова, личних асоцијација кроз које испитаници повезују стимулус с људима из свог окружења и, на крају, слободних асоцијација које немају непосредне везе с испитиваним стимулусом, а које се углавном издавају приликом проучавања свих асоцијативних поља.

Подела добијених реакција према наведеним групама може се представити на следећи начин:

групе одговора	АП језик из АРСЈ (стр. 238–239)	АП језик из 2023. године
дефиниција	говор 80, комуникација 22, орган 16, прича, причање 13, разговор 8, причати 7, народ, споразумевање 4, говорити, знање, људи, споразум, средство, учење 3, друштво, мишић, нација, нож, памет, смисао, учити 2, анатомија, биологија, блебетање, број, дар, дете, договор, живи организам, живот, историја, изучавање, је свет, као орган, комуникације, кост, лекар, људски, људски орган, мерило човека, мозак, начин, неопходан, неспоразум, опстајање, органи, причљив, речитост, својина, симбол, сналажљивост, средство комуникација, средство за комуникацију, сукоб, укус 1;	говор 67, орган 20, култура 14, комуникација, народ, споразумевање 11, учење 7, знање 4, држава, мишић, разговор 3, говорити, друштво, моћ, прича, причање 2, благо, Бог, богатство, вештина, глобализација, група, људи, људски, наслеђе, нација, основа, порекло, породица, промене, речитост, смисао, таленат, човек 1;

особине језика	дугачак 19, црвено 9, дуг 5, брбљање, брбљивост, брзина, оштар 3, брбљив, брбљивац, брз, велики, немушти, поган, црвени 2, без длаке, дугачко, еластичност, мокро, мртав, озбиљност, оштрина, роз, ружичасто, сув, тврд, топло, црвен 1;	свестраност 2, логика, ново, ок 1;
сфере примене језика	пољубац 25, минђуша 5, жвака, љубити се 3, изражавање, израз, лаж, љубљење, књига, песма, разумевање, трач, kiss 2, алкица, девојка, дечко, дружење, жвакати, зезање, исплажено дете, истина, ишчупати, кобасица, мисли, мишљење, наслов, одсецање, оговарање, палацање, певање, пирсинг, писање, превод, псовка, трачара;	књига 5, књижевност 4, путовање, разумевање 2, бале, глагољати, дијалог, изражавање, књиге, лизање, машта, папир, писање, посао, уметност, храна 1;
локализација у простору или људском телу	уста 72, зуби 16, иностранство 7, зуб 3, Србија 3, нос, свет 2, држава, глава, земља, налази се у глави, напред, око, орган из уста, очи, пљувачка, светски, тело, тела, у устима, усна, усне 1;	уста 6, иностранство, Москва 2, Барселона, земља, зуби, Италија, језик у устима, свет, Србија 1;
поистовећивање с конкретним језиком или његовим носиоцем	српски 66, енглески, матерњи 30, страни 22, руски 6, италијански 4, бејзик, немачки, француски 2, Енглец, Мађар, мађарски, матерњи језик, наш, пољски, програмски, српски језик, странац, страни језик, страно, Цигани – Роми, шиптарски, шпански 1;	српски 68, страни 29, енглески 28, руски 21, матерњи 14, немачки, шпански 5, грчки, здравствуйте, француски 2, бабушка, достопримечательность, кинески, Привет!, програмски, старословенски, странци, хорошо, язык, tongue 1;

језички нивои, јединице и други лингвистички термини	реч 13, речи 8, граматика, лингвистика, речник 3, писмо, полиглота, слово 2, глас, изговор, шатровачки, лингвоцид, слова 1;	граматика 12, реч 9, слово 7, речи 6, полиглота, речник, слова 3, глас, падежи 2, вокабулар, дијалекат, изговор, историја, лексика, морфологија, писмо, правопис, систем, фонетика 1;
професије везане за језик	наука 1;	лингвистика 4, лингвиста, наука, филолог 1;
позитивне емоције и оцене	лепота, љубав, слобода 2, благо, богатство, врх, љубави, користан, лаки, понос, успех 1;	љубав 4, живот, лаган 1;
негативне емоције и оцене	страх 2, бљак, глупача, зао, лош, мрак, не допада ми се, отров, сурово 1;	демон, досадно 1;
образовне институције	школа 4, факултет 3, и књижевност 1;	васпитање, курс, образовање, оцене, факултет, школа 1;
личне асоцијације	Воја, Ива, ја, Милица 1;	брат 1;
прецедентна имена и текстови	Вук Караџић, Горан Зељић, кост, кости ломи, мач 1;	Сосир, Ранко Бугарски 1;
називи животиња	крава 3, гуштер, жаба, змија, кокошка, коњ, мајмун, овца, од овце 1;	змија 2, јеж 1;
слободне асоцијације	?, већ сам навео, где, круг, квржице, лопта, паре, страна 1;	дрво, фудбал 1;

Табела 1. Класификација добијених реакција
према принципу семантичко-концептуалне блискости

Заступљеност одговора у различитим семантичким групама у односу на укупан број одговора у испитиваним асоцијативним пољима може се представити кроз следећу табелу у којој се групе наводе према опадајућем броју заступљених одговора у асоцијативном пољу из 2005. године. Од тог принципа одступа се само при навођењу група личних и слободних асоцијација које се наводе на крају табеле јер те групе немају великог удела приликом анализе садржаја самих поља.

Семантичка група	АП језик (APCJ, 2005)	АП језик (2023)
дефиниција	233 (29,87%)	182 (36,33%)
поистовећивање с конкретним језиком или његовим носиоцима	178 (22,81%)	186 (37,12%)
локализација у простору или људском телу	120 (15,39%)	17 (3,39%)
сфере примене језика	76 (9,75%)	25 (4,99%)
особине језика	71 (9,11%)	5 (0,99%)
језички нивои, јединице и други лингвистички термини	41 (5,26%)	57 (11,38%)
позитивне емоције и оцене	14 (1,79%)	6 (1,20%)
називи животиња	11 (1,41%)	3 (0,60%)
негативне емоције и оцене	10 (1,28%)	2 (0,40%)
образовне институције	8 (1,02%)	6 (1,20%)
прецедентна имена и текстови	5 (0,65%)	2 (0,40%)
професије везане за језик	1 (0,13%)	7 (1,40%)
личне асоцијације	4 (0,51%)	1 (0,20%)
слободне асоцијације	8 (1,02%)	2 (0,40%)
укупно	780 (100%)	501 (100%)

Табела 2. Заступљеност одговора у оквиру различитих семантичко-концептуалних група у садржају асоцијативног поља језик

На основу података о заступљености одговора у оквиру појединих семантичко-концептуалних група могу се издвојити центар и периферија испитиваног асоцијативног поља:

	АП језик (APCJ, 2005)	АП језик (2023)
Центар	дефиниција (29,87%), поистовећивање с конкретним језиком или његовим носиоцима (22,81%)	поистовећивање с конкретним језиком или... (37,12%), дефиниција (36,33%)
Ближа периферија	локализација у простору или људском телу (15,39%)	језички нивои, јединице... (11,38%)
Даља периферија	сфере примене језика (9,75%), особине језика (9,11%), језички нивои, јединице... (5,26%)	сфере примене језика (4,99%), локализација у простору или људском телу (3,39%)

Крајња периферија	позитивне емоције и оцене (1,79%), називи животиња (1,41%), негативне емоције и оцене (1,28%), образовне институције (1,02%), личне асоцијације (0,65%), професије, прецедентан имена и текстови (0,51%), везане за језик (0,13%)	професије везане за језик (1,4%), позитивне емоције и оцене (1,2%), образовне институције (1,20%), особине језика (0,99%), називи животиња (0,6%), негативне емоције и оцене (0,4%), прецедента имена и... (0,4%)
-------------------	---	---

Табела 3. Структура садржине асоцијативних поља

Представљени подаци указују да је садржина испитиваних асоцијативних поља готово истоветна. Оба асоцијативна поља су полицентрична, при чему садрже сличан број одговора из истих семантичких група – дефиниције и поистовећивања с конкретним језиком или његовим носиоцем. Иако оба асоцијативна поља садрже довољан број одговора који дозвољава да се сматрају статистички валидним за анализу (Драгићевић, 2010: 40), треба напоменути да се асоцијативно поље из 2023. године у том погледу налази на доњем нивоу прихватљивости.

У центру асоцијативног поља у оба експеримента налазе се одговори који указују на поистовећивање појма језика с конкретним језиком или његовим носиоцима. Међу њима највећи број одговора указује на српски као матерњи језик испитаника – у АРСЈ су то одговори *српски* 66, *матерњи* 30, *матерњи језик*, *наш*, *српски језик* 1, а исти одговори срећу се и у пољу забележеном 2023. године: *српски* 68, *матерњи* 14. На тај начин може се рећи да се појам језика у језичкој свести говорника српског језика примарно везује за матерњи језик као носилац идентификације језичког и националног идентитета.⁹ Мањи број одговора из ове групе указује на појам страног и конкретне стране језике. Поред одговора *страни* 22, *странац*, *страни језик*, *страно* 1, у АРСЈ на конкретне стране језике указују још одговори *енглески* 30, *руски* 6, *италијански* 4, *немачки*, *француски* 2, *Енглец*, *пољски*, *шпански* 1. Међу њима може се издвојити и неколицина одговора који указују на језике и представнике националних и етничких мањина у Србији – *Мађар*, *мађарски*, *Цигани* – *Роми*, *шиптарски* 1.

Слични одговори забележени су и резултатима асоцијативног експеримента из 2023. године, с тим што међу њима нема одговора којима се означавају представници националних мањина – *страни* 29, *енглески* 28, *руски* 21, *немачки*, *шпански* 5, *грчки*, *француски* 2, *кинески* 1. Један одговор указује на *старословенски* као заједнички језик-предак савремених словенских језика. Иако је редослед језика у опадајућем низу одговора готово истоветан као у АРСЈ,

9 До истог закључка доводи и испитивање стимулуса *српски језик* (Ристић/Лазич Коњик, 2024: 295). У испитивању стимулуса *српски језик* рекли бисмо да је тај закључак и очекиван, док испитивање појма *језик* указује да је без обзира на конкретан језик он примарно матерњи.

већи број одговора који поистовећују језик с руским¹⁰ може имати два узрока – у повећаном контакту наших младих с говорницима руског језика од пролећа 2022. године, или пак у методолошкој природи истраживања. Стимулус језик задат је само као један у низу стимулуса (језик, словенски језик, страни језик, руски језик итд.) где су испитаници могли да закључе да се ради о испитивању руског језика. Како је анализа показала да у слици руског језика не постоје значајна померања у њеном центру (Керкез/Милошевић, 2023: 379–380), пре смо склони да узрок ове појаве тражимо у методолошкој природи испитивања. Иако се наше време често карактерише као дигитално доба, одговори који би указивали на језик као алат програмирања незнатни су – у АРСЈ то су *бејзик 2* и *програмски 1*, а у експерименту из 2023. године само одговор *програмски 1*.

У оквиру семантичке групе дефиниције може се издвојити неколико праваца у објашњавању феномена језика. Највише одговора из ове групе у АРСЈ тумачи језик с прагматичке стране као средство споразумевања – *говор 80*, *комуникација 22*, *прича, причање 13*, *разговор 8*, *причати 7*, *споразумевање 4*, *говорити, споразум, средство 3*, *блебетање, договор, неопходан, неспоразум, озбиљност, причљив, речитост, сналажљивост, средство комуникација, средство комуникације, сукоб 1*. Други приступ одређења језика је онај биолошки, на који указују следећи одговори: *орган 16*, *мишић 2*, *анатомија, биологија, живи организам, живот, као орган, кост, лекар, људски, људски орган, мозак, органи, укус 1*. Трећа група одговора детерминише језик као друштвену појаву у људској заједници, помоћу које се она може и одредити: *народ 4*, *људи 3*, *друштво, нација 2*, *мерило човека, опстајање, својина, симбол 1*. Преостали одговори из ове групе указују на когнитивне стране језичког феномена које су потребне како би се њиме (о)владало: *знање, учење 3*, *памет, смисао, учити 2*, *изучавање 1*. Само један одговор из АРСЈ дефинише језик као *дар*.

Истоветна је и организација овог домена у асоцијативном пољу из 2023. године, иако се група одговора који се односе на дефиницију налази на ближој периферији овог поља. У семантичком погледу може се истаћи да је у односу на АРСЈ нешто заступљенија група одговора који упућују на социјални аспект језика: *култура 14*, *народ 11*, *држава 3*, *друштво, моћ 2*, *глобализација, група, наслеђе, нација, порекло, породица, промене 1*. У односу на групу из АРСЈ може се рећи да су одговори из 2023. године показали шири социјални аспект језичког феномена – осим симболичког плана за сваког појединца и скупину, одн. нацију и државу којој припада, показује се да језик има улогу у повезивању ових друштвених заједница на вертикалној оси постојања кроз време, што се не односи само на физичко постојање, већ и на нематеријално и духовно на шта указују одговори *култура 14* и *Бог 1*. У домену језика као когнитивне способности, поред одговора који се срећу у АРСЈ, у асоцијативном пољу из 2023. године срећу се још и одговори *вештина, образовање и основа 1*. Такође,

10 Тај број био би и већи ако би им се придружили одговори на руском: *здравствуйте 2*, *бабушка, достопримечательность 1*, *Привет!, хорошо 1*.

уз одговор *дар* који је забележен у APCJ, у новијем асоцијативном пољу срећу се и одговори *благо, богатство и таленат* 1.

У асоцијативном пољу из 2005. године група одговора која указује на локализацију језика у простору или људском телу према заступљености налази се на ближој периферији поља, док је у новијем експерименту са мањим уделом одговара на даљој периферији. Ипак, у оба поља реакције из ове групе указују претежно на језик као орган и његово место у човековом телу. У APCJ то су одговори: *уста* 72, *зуби* 16, *зуб* 3, *глава, налази се у глави, напред, орган из уста, пљувачка, тело, у устима, усна, усне* 1. На предњу страну људског лица могу указивати одговори *нос* 2, *око и очи* 1. Асоцијативни експеримент из 2023. године дао је много мање таквих одговора (*уста* 6, *зуби, језик у устима* 1). Када је реч о географској локализацији, у APCJ срећемо: *иностранство* 7, *Србија* 3, *свет* 2, *држава, светски* 1, док новије истраживање даје незнатно шири списак речи-реакција иако су по броју оне мање заступљене: *иностранство, Москва* 2, *Барселона, Италија, свет* и *Србија* 1.

Одговори који указују на сфере примене језика у оба асоцијативна поља налазе се на даљој периферији. У складу с најзаступљенијим одговорима који језик поистовећују с матерњим језиком, у овој групи указује се пре свега на језик кроз његове различите комуникативне функције, које се манифестују усменим (*дружење, зезање, комуникације* 1) и писаним путем (*књига, песма* 2, *наслов, писање, превод* 1). Језик је средство мишљења (*мисли, мишљење* 1), изражавања мисли (*изражавање, израз* 2) и њиховог разумевања (*разумевање* 2). Само један одговор указује да се комуникативна функција језика може користити за изражавање истине, а више њих указује на њене могуће злоупотребе (*лаж, трач* 2, *псовка, оговарање, трачара* 1). Језик као орган једна је од ознака емотивне блискости кроз слику пољупца (*пољубац* 25, *љубити се* 3, *љубљење, kiss* 2, *девојка, дечко* 1). Језик као орган може бити и место на који се стављају различити украси (*минђуша* 5, *алкица, пирсинг* 1), док је мали број одговора који указују на језик као први орган од кога започиње варење хране (*кобасица* 1).

Сличну слику налазимо и у асоцијативном пољу из 2023. године, с том разликом да у њему нема одговора који би указивали на језик као средство емотивне блискости у чину пољупца. И за испитанике из 2023. године језик је средство усмене (*глагољати, дијалог* 1), писане комуникације и уметности речи (*књига* 5, *књижевност* 4, *књиге, машта, папир, писање, уметност* 1). Као и у пољу забележеном у APCJ, језик је средство изражавања и разумевања (*разумевање* 2, *изражавање* 1), али и орган од кога почиње варење хране (*храна* 1).

Одговори који указују на различите особине језика у асоцијативном пољу из APCJ налазе се по заступљености на даљој периферији, док је у току асоцијативног експеримента 2023. године забележено само четири таква одговора, што је ову групу сместило на крајњу периферију испитиваног поља. Одговори из ове групе указују пре свега на особине језика као органа (*црвено*

9, црвени 2, еластичност, мокро, роз, ружичасто, сув, тврд, топло, црвен 1), затим на његове особине као средства комуникације, при чему се по бројности издвајају одговори који указују на фразеологизме у којима се језик оцењује с негативне стране због могућности да се користи на увредљив начин (дугачак 19, дуг 5, дугачко 1).¹¹ Њима се могу придружити одговори брбљање, брбљивост 3, брбљив, брбљивац 2. Реакције брзина 3 и брз 1 могу указивати на израз брз на језику, реакције оштар 3 и оштрина 1 указују на израз оштар на језику, док без длаке 1 указује на израз без длаке на језику. Само један одговор указује на могући статус језика (мртав 1).

Четири одговора из ове групе у асоцијативном пољу из 2023. године не нуде могућност шире анализе и уопштавања. Поред одговора свестраност 2, срећу се одговори и логика, ново и ок 1.

Одговори који указују на поједине језичке нивое или друге лингвистичке термине налазе се на ближој периферији поља из 2005. године, док међу одговорима добијеним 2023. године ова група заузима даљу периферију. Ови одговори значајни су јер могу указивати на одређени ниво метајезичке свести испитаника, тј. на оне елементе језика с којим га поистовећују. Тако одговори забележени у АРСЈ сведоче да је за испитанике најпрепознатљивија лексичка страна језика (реч 13, речи 8, речник 3), после чега следи одговор граматика 3, док су одговори који указују на правопис (слово 2, слова 1) и фонетику (глас, изговор 1) у мањини. Испитаницима је познат назив науке о језику (лингвистика 3), као и назив за особу која познаје више језика (полиглота 2).

Иста структура забележена је и у одговорима прикупљеним током 2023. године, с том разликом да је присутан нешто шири круг лексема и да су реакције које указују на граматички ниво нешто бројније него у пољу забележеном у АРСЈ. Највише одговора опет се везује за лексички ниво: реч 9, речи 6, речник 3, вокабулар, лексика 1, док на граматички ниво указују одговори граматика 12, падежи 2 и морфологија 1. Затим следе одговори који указују на правопис (слово 7, писмо и правопис 1) и фонетику (глас 2, изговор и фонетика 1).

Анализа асоцијативног поља језик потврђује схватање по ком се позитивне и негативне емоције налазе као супростављени полови између којих се смештају интуитивно спознате информације о испитиваном појму (Поповић, 2008: 65). У овом случају испитивано асоцијативно поље показује истоветност кроз време. Одговори забележени у АРСЈ који се односе на позитивне емоције истичу љубав према језику и да он представља богатство којим се треба поносити (лепота, љубав, слобода 2, благо, богатство, љубави, понос 1). Међу одговорима у експерименту из 2023. године среће се четири пута љубав. АРСЈ бележи доста неуједначене негативне емоције које се крећу од страха и недопадања, до изражавања глупости и суровости (страх 2, бљак, глупача, зао, лош, мрак, не допада ми се, отров, сурово 1). У експерименту из 2023. године оне су много мање заступљене: демон, досадно 1.

¹¹ Уп. фразеологизам имати дугачак језик/бити дугачка језика – бити брбљив, много и ружно говорити, причати о другима (РСАНУ VIII: 703).

Од прецедентних имена АРСЈ бележи име Вука Стефановића Караџића (1), реформатора српског језика и правописа, док се у асоцијативном испитивању из 2023. године среће презиме чувеног француског лингвисте Фердинанда де Сосира. Од српских лингвиста у пољу забележеном 2005. године среће се име Горана Зељића, а у скорашњем име лингвисте Ранка Бугарског. У пољу из 2005. године одговори *кост*, *кости лому* 1 могу указивати на пословицу *Језик кости нема, али кости лому*.

Насупрот указивању на језик као биолошко, друштвено и когнитивно својство човека у области дефиниције, на крајњој периферији оба посматрана поља налази се неколико примера с називима животиња. У АРСЈ то су: *крава* 3, *гуштер*, *жаба*, *змија*, *кокошка*, *коњ*, *мајмун*, *овца*, *од овце* 1, док 2023. године испитаници само у три одговора дали назив животиње: *змија* 2, *јеж* 1. Присуство назива гмизаваца може се објаснити чињеницом да њихова врста нема развијено чуло мириса, те им је један од основних начина спознавања околине помоћу органа језика и чула укуса. Остале животиње могле су се наћи у одговорима због изражене величине језика (попут краве) или његовог коришћења за плажење (што може бити случај с мајмуном).

4. Закључак

Иако је у наслову рада истакнут динамички карактер слике језика у асоцијативној мрежи говорника српског језика, приказана анализа асоцијативног поља *језик* из 2005. и 2023. године показује да се у тој слици може издвојити више константи него променљивих.

У константе се могу убројати сви они одговори који указују на денотативни простор именице *језик*, а могу се односити на језик као људски орган, као средство усмене и писане комуникације који се пре свега поистовећује с матерњим, за наше испитанике српским језиком. У метајезичкој свести говорника као константа издваја се лексичка страна језика.

Аспект променљивих елемената слике језика карактерише емотивна страна језика која је нешто је израженија у одговорима сакупљеним за потребе израде АРСЈ, док је у одговорима забележеним 2023. године више оних који указују на социјални аспект језика који заокружује једну заједницу и њену културу у простору и времену.

Сагледавање асоцијативног поља *језик* као материјализованог метаконцепта показује да говорници савременог српског језика препознају значај језика као средства комуникације, мишљења и разумевања света око нас, а све то се постиже пре свега помоћу матерњег српског језика. Управо стога он се доживљава као богатство, према њему говорници осећају љубав и понос, што је потврда тога да наше младе генерације поимају да је језик кућа човековог бивствовања (Хајдегер, 2003: 279), те је самим тим неодвојив од њихове духовне вертикале и самоидентификације.

Литература

- Бартмињский, Е. (2005). *Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике* (сост. и отв. ред. С. М. Толстая). Москва: Индрик.
- [Bartmin'skiĭ, E. (2005). *Źazykovoĭ obraz mira: ocherki po étnolingvistike* (sost. i отв. red. S. M. Tolstaĭa). Moskva: Indrik]
- Глигоријевић, И. 2017. Шта Срби мисле о Арапима? *Наслеђе*, 38, 179–189.
- [Gligoriĭević, I. 2017. Šta Srbi misle o Arapima? *Nasleđe*, 38, 179–189]
- Драгићевић, Р. (2010). *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- [Dragiĭević, R. (2010). *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*. Beograd: društvo za srpski jezik i književnost Srbije]
- Драгићевић, Р. (2024). *Лексиколошка лингвокултурологија*. Нови Сад: Матица српска.
- [Dragiĭević, R. (2024). *Leksikološka lingvokulturologija*. Novi Sad: Matica srpska]
- Зализняк, А. А., Левонтина, И. Б., Шмелев, А. Д. (2012). Константы и переменные русской языковой картины мира. Москва: Языки славянских культур.
- [Zaliznĭāk, A. A., Levontina, I. B., Shmelev, A. D. (2012). Konstanty i peremennye rusскоĭ Źazykovoĭ kartiny mira. Moskva: Źazyki slavĭānskikh kul'tur]
- Ефимова, А. Д. (2022). Термин *метаконцепт* и понятия терминологического ряда с компонентом *мета*. *Вестник ТвГУ. Серия «Филология»*, 75(4), 26–35.
- [Efĭmova, A. D. (2022). Termin *metakonĭsept* i poĭĭatĭĭa terminologicheskogo rĭāda s komponentom *meta*. *Vestnik TvGU. Serĭĭa «Filologĭĭa»*, 75(4), 26–35]
- Керкез, Д. (2013). Језички концепт *чудо* у руском језику (у поређењу са српским). У Ј. Грковић-Мејџор, К. Кончаревић (ур.), *Теолингвистичка проучавања словенских језика* (стр. 95–111). Београд: САНУ, Одбор за српски језик у светлу савремених лингвистичких теорија.
- [Kerkez, D. (2013). Jeziĭki koncept *ĉudo* u ruskom jeziku (u poreĊenju sa srpskim). U J. Grkoviĭć-Mejdžor, K. Konĉareviĭć (ur.), *Teolingvistiĉka prouĉavanja slovenskih jezika* (str. 95–111). Beograd: SANU, Odbor za srpski jezik u svetlu savremenih lingvistiĉkih teorija]
- Керкез, Д., Милошевић, С. (2023). Руски језик у вербалним асоцијацијама говорника српског језика данас. У Б. Марић, Ј. Гинић, Л. Меденица (ур.), *Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије* (стр. 361–384). Београд: Славистичко друштво Србије.
- [Kerkez, D., Milošević, S. (2023). Ruski jezik u verbalnim asocijacijama govornika srpskog jezika danas. U B. Marić, J. Ginić, L. Medenica (ur.), *Ruski jezik u Srbiji i Republici Srpskoj danas: zbornik radova povodom 75 godina Slavistiĉkog društva Srbije* (str. 361–384). Beograd: Slavistiĉko društvo Srbije]
- Мидић, И. 1996. Човек као икона и подобије Божије – хришћанско схватање човека. *Луца*, 13(1–2), 129–138.
- [Midić, I. 1996. Ćovek kao ikona i podobije Božije – hrišĉānsko shvatanje ĉoveka. *Luĉa*, 13(1–2), 129–138]

- Овчинникова, И. Г. (2002). Менатальный лексикон русского ребенка: гендерные различия. У Б. В. Кондаков, Г. С. Двиняникова (ур.), *Изменяющийся языковой мир: доклады международной научной конференции* (стр. 242–243). Пермь: Пермский университет.
- [Ovchinnikova, I. G. (2002). Menatal'nyĭ leksikon russkogo rebenka: gendernye različiĭa. U B. V. Kondakov, G. S. Dvinĭannikova (ur.), *Izmenĭaiushchiĭsĭa ĭazykovoĭ mir: doklady mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii* (str. 242–243). Perm': Permskiĭ universitet]
- Пипер, П. (2003). Називи језика у мрежи вербалних асоцијација. У П. Пипер, *Српски између малих и великих језика* (стр. 138–163). Београд: Београдска књига.
- [Piper, P. (2003). Nazivi jezika u mreži verbalnih asocijacija. U P. Piper, *Srpski između malih i velikih jezika* (str. 138–163). Beograd: Beogradska knjiga]
- Поповић, Љ. (2008). Језичка слика стварности: когнитивни аспект контрастивне анализе. Београд: Филолошки факултет.
- [Popović, Lj. (2008). Jezička slika stvarnosti: kognitivni aspekt kontrastivne analize. Beograd: Filološki fakultet]
- Приходько, А. Н. (2013). Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: Белая Е. А.
- [Prihod'ko, A. N. (2013). Konĭtsepty i konĭtseptosistemy. Dnepropetrovsk: Belaĭa E. A.]
- Ристић, С., Лазић Коњик, И. (2020). Стереотип Руса у српском језику (на асоцијативном материјалу). У С. Ристић, И. Лазић Коњик, *Когнитивни правац у српској етнолингвистици – почеци развоја и актуелни проблеми* (стр. 163–182). Београд: Институт за српски језик САНУ.
- [Ristić, S., Lazić Konjik, I. (2020). Stereotip Rusa u srpsom jeziku (na asocijativnom materijalu). U S. Ristić, I. Lazić Konjik, *Kognitivni pravac u srpskoj etnolingvistici – počeci razvoja i aktuelni problemi* (str. 163–182). Beograd: Institut za srpski jezik SANU]
- Ристић, С., Лазић Коњик, И. 2024. Концепт српски језик на анкетном и асоцијативном материјалу. *Српски језик: студије српске и словенске*, 29, 289–303.
- [Ristić, S. Lazić Konjik, I. 2024. Koncept srpski jezik na anketnom i asocijativnom materijalu. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske*, 29, 289–303]
- Сергеева, Е. В. (2002). Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе. Санкт-Петербург: Наука-Сара.
- [Sergeeva, E. V. (2002). Bog i chelovek v russkom religiozno-filosofskom diskurse. Sankt-Peterburg: Nauka-Saga]
- Слышкин, Г. Г. (2004). Лингвокультурные концепты и метаконцепты (диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет», Волгоград.
- [Slyshkin, G. G. (2004). Lingvokul'turnye konĭtsepty i metakonĭtsepty (dissertatsĭia na soiskanie uchenoĭ stepeni doktora filologicheskikh nauk). Gosudarstvennoe

- obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovanīa «Vologradskii gosudarstvennyi pedagogicheskiĭ universitet», Volgograd]
- Стефановић, М. (2004). Граматика у асоцијативним речницима руског и српског језика. *Славистика*, 8, 128–139.
- [Stefanović, M. (2004). Gramatika u asocijativnim rečnicima ruskog i srpskog jezika. *Slavistika*, 8, 128–139]
- Стефановић, М. (2012). *Језичка слика породице у руском и српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- [Stefanović, M. (2012). *Jezička slika porodice u ruskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet]
- Фрумкина, Р. М. (2001). *Психолингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия.
- [Frumkina, R. M. (2001). *Psikholingvistika: uchebnoe posobie dīa studentov vysshikh uchebnykh zavedenīi*. Moskva: Akademīa]
- Хајдегер, М. (2003). *Путни знакови* (Б. Зец, прев.). Београд: Плато.
- [Hajdeger, M. (2003): *Putni znakovi* (B. Zec, prev.). Beograd: Plato]
- Черниговская, Т. В. (6. децембар 2020). *Человек и его язык*. Русский мир. Публикации. <https://russkiymir.ru/publications/281154/>
- [Chernigovskaīa, T. V. (6. deīsembar 2020). *Chelovek i ego Źazyk*. Russkiĭ mir. Publikatīsii]
- Шапошникова, И. В. (2020). *Модусы идентификации русской языковой личности в эпоху перемен*. Москва: Издательский дом ЯСК.
- [Shaposhnikova, I. V. (2020). *Modusy identifikatīsii ruskoī Źazykovoī lichnosti v ēpokhu peremen*. Moskva: Izdatel'skiĭ dom TASK]

Извори

- Пипер, П., Драгићевић, Р., Стефановић, М. (2005). *Асоцијативни речник српскога језика (I део; од стимулуса ка реакцији)*. Београд: Београдска књига, Службени лист СЦГ, Филолошки факултет у Београду.
- [Piper, P., Dragićević, R., Stefanović, M. (2005). *Asocijativni rečnik srpskoga jezika (I deo; od stimulusa ka reakciji)*. Beograd: Beogradska knjiga, Službeni list SCG, Filološki fakultet u Beogradu]
- Стевановић, М., Пешикан, М., Николић, Б. (ур.) (1998). *Речник српскохрватског и народног језика*. Књ. 8, интонирати – јурве. Београд: САНУ.
- [Stevanović, M., Pešikan, M. Nikolić, B. (ur.) (1998). *Rečnik srpskohrvatskog i narodnog jezika*. Knj. 8, intonirati – jurve. Beograd: SANU]

Dragana M. Kerkez
Stefan D. Milošević

Summary

LANGUAGE IN THE ASSOCIATIVE NETWORK OF SERBIAN SPEAKERS: THE DYNAMIC ASPECT

The article examines the concept of language in contemporary Serbian on the basis of verbal associations. In order to consider the concept from a dynamic perspective, two associative fields for the stimulus language are compared: the one recorded in the *Associative Dictionary of the Serbian Language* (2005), and the fields collected by the authors in a separate associative experiment conducted during the spring and summer of 2023. In this study, the investigated concept is treated as a metaconcept, formed in the process of reinterpreting the results of primary conceptualization. This means that the research allows insight into the reflections of contemporary Serbian speakers on the semantic process in which they themselves participate. The study is based on existing methodologies for collecting and describing verbal associations, with the aim of obtaining comparable associative fields suitable for analysis. The 2023 associative experiment involved a total of 509 participants from across Serbia (Central Serbia, Kosovo and Metohija, Vojvodina), as well as from two other regions of the Serbian-speaking area – the Republic of Srpska and Montenegro. The primary group consisted of young people, mostly in the student age range and those a year or two older (351 participants), with another portion that included high school students (158 participants). In terms of gender, the sample comprised 141 males and 368 females. After collecting verbal associations, the two associative fields were compared by identifying identical semantic groups according to the principle of semantic-conceptual closeness of the responses. For analytical purposes, we distinguished among the following groups: definition, language features, spheres of use, spatial or bodily localization, identification with a specific language or its speakers, linguistic levels, units and other linguistic terms, professions related to language, educational institutions, animal names, positive and negative emotions and evaluations, precedent names and texts, and, finally, personal and free associations. Based on the prevalence of responses in particular groups relative to the total number of responses, the center, closer, further, and outer periphery of the examined associative fields were identified. Although the title of the article emphasizes the dynamic aspect of this concept, the comparison of the two associative fields shows that, in the perceptions of language during the period under study, there are more constants – unchanging parts of the conceptualization of a linguistic phenomenon (language as an organ, as a means of oral and written communication, primarily identified with the Serbian mother tongue of the participants) – than variables (emotional attitude toward language and its social dimension), which are associated with the periphery of the associative field. The proposed model for describing the concept of language could serve as a basis for describing and determining the dynamic nature of other concepts as well.

Key words:

concept, dynamic aspect, verbal associations, associative field of *language*, Serbian

Драгана М. Керкез
Стефан Д. Милошевич

Резюме

ЯЗЫК В АССОЦИАТИВНОЙ СЕТИ СЕРБОВОРЯЩИХ: ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается концепт языка в современном сербском языке на материале вербальных ассоциаций. Чтобы рассмотреть концепт в его динамическом аспекте, сравниваются два ассоциативных поля на стимул «язык» – поле, зафиксированное в «Ассоциативном словаре сербского языка» 2005 г., и поле, полученное в ходе проведенного авторами ассоциативного эксперимента в течение весны и лета 2023 года. Данный концепт рассматривается в работе в качестве метаконцепта, формирующегося в процессе переосмысления результатов первичной концептуализации. Это означает, что в описании этого концепта можно выявить рефлексию сербоворящих в отношении семиотического процесса, в котором они сами принимают участие. Исследование базируется на существующей методологии сбора и анализа вербальных ассоциаций в целях получить тождественные ассоциативные поля, подходящие для сравнения и анализа. Ассоциативным экспериментом в 2023 году было охвачено 509 респондентов с территории Сербии (Центральной Сербии, автономных краев Косово и Метохия и Воеводина) и еще двух территорий сербского языкового пространства – Республики Сербской и Черногории. Основную часть респондентов составляет популяция студентов, или молодых людей старше на год или два (351), а также среди опрошенных присутствуют ученики старших классов (158). В отношении пола в структуре респондентов представлены 141 лицо мужского и 368 лиц женского пола. После сбора вербальных ассоциаций авторы сравнивают два ассоциативных поля путем выделения одинаковых семантических групп согласно принципу семантико-концептуальной близости ответов-реакций. В ходе анализа были выделены следующие группы: определение, характеристики языка, сферы его применения, локализация в пространстве или теле человека, отождествление с конкретным языком или его носителем, языковые уровни, единицы и другие лингвистические термины, профессии, связанные с языком, образовательные учреждения, названия животных, положительные и отрицательные чувства и оценки, прецедентные имена и тексты, а в конце приводятся личные и свободные ассоциации. На основе представленности ответов в отдельных группах по отношению к совокупному числу всех ответов выделяются центр, ближняя, дальняя и крайняя периферия исследуемых ассоциативных полей. Вопреки тому что в заглавии статьи подчеркивается динамический аспект функционирования данного концепта, сравнение двух ассоциативных полей показывает, что в образе языка в исследуемый период можно выделить больше констант (язык как орган, язык как средство устного и письменного общения, которое отождествляется в первую очередь со сербским, родным языком респондентов), чем переменных, которые находятся на периферии ассоциативных полей (эмоциональное отношение к языку и его социальные аспекты) в концептуализации языкового феномена.

Ключевые слова:

концепт, динамический аспект, вербальные ассоциации, ассоциативное поле «язык», сербский язык

Прилог

Прилог 1. Асоцијативно поље језик добијено 2023. године

српски 68, говор 67, страни 29, енглески 28, руски 21, орган 20, култура, матерњи 14, граматика 12, комуникација, народ, споразумевање 11, реч 9, слово, учење 7, речи, уста 6, књига, немачки, шпански 5, знање, књижевност, лингвистика, љубав 4, држава, мишић, полиглота, разговор, речник, слова 3, глас, говорити, грчки, друштво, здравствуйте, змија, иностранство, Москва, моћ, падежи, прича, причање, путовање, разумевање, свестраност, француски 2, бабушка, бале, Барселона, благо, Бог, богатство, брат, васпитање, вештина, вокабулар, глагољати, глобализација, група, демон, дијалекат, дијалог, досадно, достопримечательность, дрво, живот, земља, зуби, изговор, изражавање, историја, Италија, јеж, језик у устима, кинески, књиге, курс, лаган, лексика, лизање, лингвиста, логика, људи, људски, машта, морфологија, наслеђе, наука, нација, ново, образовање, ок, основа, оцене, папир, писање, писмо, порекло, породица, посао, правопис, Привет!, програмски, промене, Ранко Бугарски, речитост, свет, систем, смисао, Сосир, Србија, старословенски, странци, таленат, уметност, факултет, филолог, фонетика, фудбал, хорошо, храна, човек, школа, язык, tongue 1.

509 (141, 251, 100) 125 + 8 + 79

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.6>
37.091.3:811.163.41

Стилске фигуре и њихово разумевање у школи (анализа примера задатака намењених такмичењу из књижевности)

Зона В. Мркаљ*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за српску књижевност са јужнословенским књижевностима

 <https://orcid.org/0009-0003-1577-4842>

Мирјана М. Стакић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

 <https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

Кључне речи:

стилске фигуре,
тест метода,
такмичења из
књижевности,
књижевни текстови,
методика наставе
српског језика и
књижевности

Апстракт

У овом чланку се истражују неке од потешкоћа које ученици старијих разреда основних школа имају при разумевању значења стилских фигура у настави и даје се увид у типове задатака којима се знање о стилским фигурама испитује на књижевним тестовима. Примарни циљ рада представља анализа задатака различитог нивоа сложености, понуђених у збиркама за припремање ученика за такмичење, или тестирање знања из књижевности, као и одабраних задатака који су дати у такмичарским тестовима, како би се показало да се знање о стилским фигурама најчешће своди на препознавање и именовање. У тексту се износи прегледна класификација стилских фигура које се обрађују у школи; проблематизује се улога стилских фигура заступљених у текстовима задатака за тестирање ученичког знања; указује се на значај поступности увођења стилских фигура у наставу; анализира се разумевање стилских фигура у пракси и указује се на постојеће проблеме и начине њиховог решавања. За потребе истраживања примењене су дескриптивна метода и метода анализе садржаја. Испитивање знања о стилским фигурама путем тест методе се показује као непосредно у случајевима када се ради о повезивању знања и уношењу стилских фигура у шири контекст разумевања књижевних текстова. Најпоузданије разумевање улоге и функције стилских фигура стиче се током непосредне обраде књижевних дела, па се наводе примери задатака за истраживачко читање који укључују анализу стилских поступака у делу, што истиче потребу непрекидног повезивања подобласти предмета Српски језик и књижевност. Закључује се да је давање ширег контекста приликом испитивања знања о стилским фигурама у такмичарским тестовима готово немогуће због ограниченог обима тела задатка, те је много важније размишљати о иновативним методичким приступима стилским фигурама у редовној и додатној настави. Смисао овог чланка је да подстакне наставнике на промишљање о новим начинима испитивања ученичког знања о стилским фигурама, да се оно не би свело само на ниво препознавања ових теоријских појмова, већ и на сагледавање њихове литерарне функције. (примљено: 10. августа 2025; прихваћено: 11. новембра 2025)

<https://analifil.bg.ac.rs>



* Филолошки факултет
Катедра за српску књижевност са
јужнословенским књижевностима
Студентски трг 3
11000 Београд, Србија
zona.mrkalj@fil.bg.ac.rs

1. Уводна разматрања

Овај поглед на стилске фигуре и њихово учење у старијим разредима основне школе и у средњим стручним школама и гимназијама, покушај је да се укаже на потешкоће које ученици испољавају при разумевању значења стилских фигура унутар и ван контекста одломка литерарног текста. Како стилске фигуре настају као одступање од обичног говора и одају посебно расположење онога ко се њима служи, носе емоционалну боју, баш као што говор подигнутог тона и препуштање машти доносе изразу фигуративност, оне представљају незаменљива оруђа анализе књижевних дела. Истичући двопланску вредност сваке стилске фигуре, стилематичност и стилогеност (Ковачевић, 2015а: 5), нарочито је важно истаћи успостављање веза између наставе књижевности и наставе језика, чиме се истиче смисао функционалног повезивања подобласти предмета Српски језик и књижевност, о чему постоје методичка истраживања (в. Мркаљ 2016: 266–277). Као основна стилска средства књижевног изражавања, стилске фигуре су у настави условно разврстане према савременој стилистици језичких фигура на *фигуре дикције* (гласовне или звучне фигуре): асонанца, алитерација, онома-топеја, анафора, епифора; *фигуре исказа*, које се деле на: *фигуре речи* или *тропе*: метафора, метонимија, персонификација, епитет, алегорија, симбол, еуфемизам и *фигуре конструкције* или *синтаксичке фигуре*: инверзија, реторичко питање, апострофа, као и *фигуре мисли*: поређење, антитеза, словенска антитеза, хипербола, градација, иронија. Ова класификација доступна је и ученицима и наводи се у *Читанци за осми разред*, „Цветник” (в. Мркаљ/Несторовић, 2021: 228), према Тартаљи (в. Тартаља, 1998: 113).

Стилске фигуре, у складу с наставним принципом поступности и систематичности, у програме наставе и учења предмета Српски језик и књижевност уносе се сукцесивно. „Имајући у виду и бројност стилских фигура, несумњиво је да ваља правовремено започети са стицањем знања о њима и да је реч о процесу који захтева континуитет” (Стакић, 2021: 352). Анализа програма наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе показала је „да се са ученицима у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем разреду и персонификација у четвртом разреду” (Стакић, 2021: 357).

У раду *Стилске фигуре у задацима са Књижевне олимпијаде (проблемски приступ)*¹ (Крцић, 2024: 91–108), аутор Ненад Крцић наводи Табелу 1. у којој се доноси преглед увођења стилских фигура у рад са ученицима од петог разреда основне школе до завршног разреда средње школе, према важећим наставним програмима (в. *Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*, 2018; *Правилник о програму*

1 Овде нећемо разматрати основну тезу Крцићевог рада да се стилска средства у настави разматрају искључиво у оквиру области Књижевност (што, наравно, не доприноси њиховом бољем и лакшем усвајању и разумевању), иако се стилске фигуре јављају свуда око нас, у свакодневном животу, у медијима, штампи, у разговору, већ ћемо анализирати недоумице које проистичу из појединих тумачења језичкостилских средстава препознатих у књижевним текстовима.

наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања, 2019; Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања, 2019; Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за гимназију, 2020). Крцић наводи да се у основној и у средњој школи стилске фигуре „сврставају међу књижевнотеоријске појмове, те се, дакле, обрађују као књижевни термини“, па се у петом разреду утврђују садржаји који се обрађују у млађим разредима основне школе и додају нови (епитет, ономотопеја, персонификација и поређење), у шестом разреду додају се и контраст и хипербола, док је бављење стилским фигурама у седмом разреду нешто захтевније: метафора, алегорија, градација, словенска антитеза, асонанца, алитерација и иронија, а Програм за осми разред уводи: анафору, епифору, апострофу и метонимију (Крцић, 2024: 92).

Док се у програмима наставе и учења за Српски језик и књижевност предвиђа наведени редослед бављења стилским фигурама, у описима стандарда ученичких постигнућа (за крај другог циклуса обавезног образовања, тј. за крај осмог разреда) запажа се мање прецизно, а чини се и мање захтевно бављење овим књижевним терминима. На сваком нивоу (основном, средњем и напредном) наведен је само по један стандард у вези са тим: (ученик/ученица) CJ.1.4.6. „препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, ономотопеја)“; на другом нивоу: CJ.2.4.5. „препознаје и разликује одређене (тражене) стилске фигуре у књижевноуметничком тексту (персонификација, хипербола, градација, метафора, контраст)“ и на трећем (напредном нивоу): CJ.3.4.4. „проналази и именује стилске фигуре; одређује функцију стилских фигура у тексту“ (Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик, 2010: 20, 22, 24). У школским уџбеницима, најчешће читанкама, ученицима се стилске фигуре објашњавају на конкретним примерима литерарног текста и већа пажња се придаје развијању умећа њиховог препознавања у тексту, него њиховом дефинисању. Развијањем индивидуалног осећаја за разумевање прочитаног, ученици, сазревајући поступно и према личним могућностима и способностима, откривају пренесена значења појединих појмова, синтагми, делова текстова које читају.

Поступност у увођењу стилских фигура пратимо не само при анализи предложених наставних садржаја и одговарајућих уџбеника, већ и увидом у Програм такмичења из књижевности „Књижевна олимпијада“ (в. Републички зимски семинар 2024: настава српског језика и књижевности у основној и средњим школама, 2024: 58–81). Резултати анализе овог Републичког такмичења из књижевности у периоду од 2013. до 2024. године за ученике основне школе (седмог и осмог разреда) показују „изузетан значај овог такмичења када је реч о популарисању књижевности и мотивисању ученика да изучавају њене садржаје“ (Мркаљ/Стакић, 2024: 314). У Програму такмичења из књижевности „Књижевна олимпијада“ распоред стилских фигура које се испитују путем теста на различитим узрастима нешто је другачији. Како се ово такмичење односи само на седми и осми разред основне школе и све разреде средњих стручних школа и гимназија, приликом припремања за такмичење наставници узимају

у обзир књижевне термине и појмове обрађене са ученицима у 5. и 6. разреду према новим програмима наставе и учења, као и у млађим разредима. Тако су за пети разред везани епитет, оноματοпеја, персонификација и поређење, за шести контраст и хипербола, док се у 7. разреду као језичко-стилска изражајна средства наводе: метафора, алегорија, градација, словенска антитеза, симбол, фигуре понављања (асонанца и алитерација) и иронија (која се не појављује уз друге стилске фигуре, већ се наводи уз хумор и сатиру), а у 8. разреду, поред систематизације свих стилских фигура које су ученици усвојили у претходним разредима, као стилска средства посебно су издвојене анафора, епифора и апострофа (в. *Републички зимски семинар 2024: настава српског језика и књижевности у основној и средњим школама, 2024*: 59, 61, 63, 64, 66, 67).

Ситуација се усложњава у првом разреду средње школе. На првом нивоу такмичења (општинском), од ученика се тражи знање о стилским фигурама обрађеним у основној школи: епитет, стални епитет, поређење, персонификација, хипербола, оноματοпеја, асонанца, алитерација, словенска антитеза, а на другом нивоу такмичења (окружном/градском) испитује се знање и разумевање појмова: епитет, стални епитет, поређење, персонификација, хипербола, антитеза, лирски паралелизми (анафора, епифора, симплоха, палилогија), а на републичком нивоу уводе се градација и метафора (в. *Републички зимски семинар 2024: настава српског језика и књижевности у основној и средњим школама, 2024*: 70, 72–73). У другом разреду, на првом нивоу такмичења испитују се знања о метафори, персонификацији, алегорији, иронији, асиндету, полисиндету, анафори, епифори, симплохи, оноματοпеји, алитерацији и асонанци, а тек трећи разред подразумева испитивање симбола, метонимије, синегдохе, парадокса, алузије, апострофе, реторског питања, инверзије и елипсе, док се у четвртном разреду поменути садржаји подразумевају и обједињују (в. *Републички зимски семинар 2024: настава српског језика и књижевности у основној и средњим школама, 2024*: 74, 76–77, 80).

У овом раду задржаћемо се, пре свега, на старијим разредима основне школе и проблематизоваћемо одређене моменте који код ученика, приликом учења и разумевања стилских фигура доносе различите недоумице.² Поред тога, увидом у различите типове питања постављаних у вези са стилским фигурама на такмичењу „Књижевна олимпијада” и у збиркама за припремање ученика за такмичење, или тестирање знања из књижевности, сагледаћемо начине на које се стилске фигуре испитују, са циљем да покажемо како се провера знања о њима најчешће своди само на пуко препознавање и именовање стилских фигура јер се једино тако може поставити „чист” задатак. Чим се питање о стилским фигурама унесе у сложенији контекст, где је потребно показати шире разумевање текста, поетике аутора или епохе, испитивање тест методом показује се као нефункционално, тј. решења таквих задатака се умножавају и, у зависности од приговора наставника који прате надметање ученика, често буду

2 Запажања која следе стечена су у непосредној пракси и приликом присуствовања часовима хоспитовања и полагања испита за лиценцу у појединим београдским основним школама.

прихваћене и алтернативе као одговори који нису били првобитно предвиђени. У непосредном раду с ученицима у школи, на часовима редовне и додатне наставе, стилске фигуре и њихова улога у тексту могу се поузданије проблематизовати, уз уважавање њихове комплексности и „преклапања”, што на такмичењима из књижевности није случај.

2. Разумевање стилских фигура у пракси: осврт на проблеме

У наставној пракси ученике збуњује следеће:

а) Да ли је епитет реч која стоји уз именицу и боље је описује чак и онда кад то није придев, већ именица (на пример: *лепота* девојка; сабља *навалија*; жена *змај*)?

У основној школи не учи се разлика између атрибута и атрибутива и само је у дидактичко-методичким упутствима за реализацију садржаја из граматике у седмом разреду наведено да је ученицима „важно указати на то које се врсте речи јављају у оквиру атрибута” (*Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања*, 2019: 67). То је недовољно, те и ова мањкавост школских програма доприноси поменутој упитаности ћака. Једно време је из школских програма чак и атрибут био избачен. О проблему разумевања појма *атрибут* Рајна Драгићевић пише:

На пример, ученици се у четвртном разреду основне школе први пут срећу с атрибутом. Из добронамерне жеље да се ученик не оптерећује, атрибут се, на том првом кораку, своди само на типични – придевски, конгруентни атрибут. Дешава се, међутим, да ученик на том узрасту поистовети врсту речи и функцију речи у реченици. У најгорем случају (а ти случајеви нису ретки), за њега је придев исто што и атрибут. На ту причу се неспретно уплете и епитет, па се у главама ученика организује однос: придев = атрибут = епитет. Не раздвајају се ни појмови, а ни термини за њих. После оваквог првог круга у учењу атрибута, пракса показује: сви остали концентрични кругови су узалудни. (Драгићевић, 2021: 17)

б) Да ли је персонификација и у обрнутом случају присутна, не само када се неживим стварима, животињама, биљкама и сл. приписују људске особине, већ и онда када се људима приписују особине биљака, животиња или ствари (на пример: да ли је *увела ружа*, када се мисли на девојку, метафора, епитет или персонификација; или, ако се неко удрвенео од седења, да ли је и то персонификација итд.)?

Како је персонификација веома сродна метафори, ученицима није блиско објашњење да се „у метафори феномени повезују на основу асоцијативне или логичке сличности, тј. по њиховој заједничкој особини” (Роровић, 2010: 523), док се у персонификацији „та блиска особина проналази слободно, те накнадно приписује предмету или појави” (Роровић, 2010: 523). Крешимир Багић истиче да је персонификација веома сложена фигура, те наводи да се остварује „помоћу

метафоре, синегдохе и метонимије” (Bagić, 2012: 245). И Милош Ковачевић доводи у везу персонификацију са метафором, али наглашава да се она „не може никада подвести под метафору” јер „подразумијева само један семантички тип метафоре: претварање неживог у живо, људско” (Ковачевић, 2015а: 27), па се на овакав или сличан начин персонификација може приближити ученицима.

в) Разумевање метафоре

Проблем препознавања и разумевања метафоре веома је сложен. Песма Бранка Миљковића „Критика метафоре”, уведена у садржаје наставног програма из књижевности за осми разред, показује да је ученицима на овом узрасту прилично тешко да разумеју садржај који читају. Због тога постоје методичка залагања да ученике и у млађим разредима основне школе ваља довести „у близину тропичности књижевног текста” (Јанићијевић, 2013: 106). Детаљну анализу овог проблема налазимо код Ковачевића (2015б: 38–63), а више о стилским фигурама пре свега наставници могу сазнати у књизи *Стилистика и граматика стилских фигура* (Ковачевић, 2015а). Редоследом увођења метафоре и метонимије у наставу бавила се Валентина Илић у докторској дисертацији *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)* (Илић, 2022), а пре и после ње Рајна Драгићевић (Драгићевић, 2010: 160) и у оквиру предавања на Републичком зимском семинару, одржаном 25. 01. 2025. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, под називом *Ка настави српског језика усклађеној са когнитивном зрелошћу ученика*.

г) Разумевање хиперболе као умањивања

У настави се хипербола готово обавезно јавља као синоним за претеривање, преувеличавање, иако је то „троп који подразумева претерано умањивање или претерано увеличавање особина личности, предмета или интензитет радње, да би се изразила афектираност, појачало емотивно деловање или постигао комични ефекат” (Роровић, 2010: 264). Увођење примера за претерано умањивање током обраде хиперболе побудило би радозналост ученика и допринело трајности знања о овој стилској фигури, успешном препознавању у књижевним текстовима и разумевању њене функције.

д) Разумевање сложене конструкције поређења

Поређење је веома блиско ученицима и успешно га препознају и у млађим разредима. Међутим, оно што код ученика може унети забуну јесу поредбени чланови „попут” и „слично”, али и задаци у којима треба препознати поређење, као у следећем примеру са републичког нивоа такмичења за ученике осмог разреда „Књижевна олимпијада” школске 2022/2023. године. Задатак који следи био би захтевнији да се од ученика тражило да подвуку све речи које у датом примеру представљају поређење:

„Заокружи слово испред одговарајућег низа стилских фигура које препознајеш у следећем примеру.

Сува зима стегла. Одасвуд бије, пржи и као да уједа, гризе оштра и немила студен.

- а) контраст, епитет, хипербола, персонификација
- б) персонификација, поређење, епитет, градација
- в) поређење, персонификација, ономатопеја, епитет"

Решење: б) персонификација, поређење, епитет, градација

(Тестови са Књижевне олимпијаде а, 2025: 193, 246)

Јасност и прецизност захтева којима се путем теста испитује познавање стилских фигура веома је важна, али се чини да је још важнија форма самог задатка. Типом задатка и налозима се нивелише тежина захтева, а значајну улогу игра и одабир дистрактора, тј. ометача, или понуђених нетачних одговора.

3. Испитивање познавања стилских фигура путем задатака

Следећи примери показују на који начин се одређује тежина захтева питања, не само за потребе такмичења у којима учествују талентовани ученици, већ и за свакодневни рад у школи, са целим одељењем у којем се налазе ученици различитих способности, могућности и интересовања.

Основни ниво најчешће подразумева задатке вишеструког избора, где ученик заокружује слово испред тачног одговора или тачан одговор подвлачи. Таквог типа је следећи задатак који је осмишљен како би се ученици основне школе припремили за полагање завршног испита школске 2014/2015. године:

„Која је стилска фигура употребљена у следеће две шаљиве народне изреке?

Лети као мува без главе.

Провео се као бос по трњу.

Заокружи слово испред тачног одговора.

- а) епитет
- б) контраст
- в) поређење
- г) хипербола"

Одговор: в) поређење

(Збирка задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању за школску 2014/2015. годину, 2015: 52, 186)

Истог типа је и задатак из збирке тестова Милана Стакића:

„У изразу: Кад устане кука и мотика употребљена је:

- а) метафора
- б) метонимија
- в) антонимија.

(Заокружи слово испред тачног одговора.)"

Решење: б) метонимија

(Стакић, 2005: 42–43)

Средњи ниво се, такође, може испитивати задацима вишеструког избора, али се решење онда обично не своди само на један тачан одговор, већ их има

више. Овакав пример нашао се на републичком нивоу такмичења „Књижевна олимпијада” (9. задатак) школске 2023/2024. године, као један од лакших задатака:

„Међу понуђенима заокружи слова испред примера у којима препознајеш персонификацију.

- а) Летимо над црним шинама.
- б) Бистри потоци зову нас да се зауставимо.
- в) Колубара се крије између брда.
- г) Песак је нетакнут, бео, поравнат.”

Решење: б) и в)

(Тестови са Књижевне олимпијаде а, 2025: 101, 228)

Анализа теста је показала да је већина ученика (> 92%) тачно решила задатак, мада се код појединаца недоумица јавила у вези са понуђеним одговором под а). Пошто није наведен контекст (иако се претпоставља да ученици познају текст Пеће Милосављевића, одломак из есеја „Зашто сликам”, у читанкама навођен као „Потера за пејзажима”), те се нису сви такмичари снашли, метафора дата у првом примеру код појединаца је схваћена као персонификација јер је ученицима било јасно да лице које приповеда (у првом лицу множине) није јато птица, али су занемарили контекст.

Задатак затвореног типа вишеструког избора у тестовима се може наћи у различитим варијантама, те наводимо као пример варијанту дату на Републичком тесту Књижевна олимпијада за седми разред школске 2018/2019. године, у којој је поред персонификације укључено и препознавање поређења и епитета. И овако постављен задатак већина ученика је решила успешно.

„Подвуци називе три стилске фигуре које препознајеш у наведеним стиховима песме „Шљива” Милована Данојлића.

У јулу, плод се на земљу сруши,
И шљиви ко да лакне на души.
Одскочи крошња увис, ко да је
Побегла из загушљиве неке одаје.

ХИПЕРБОЛА ПЕРСОНИФИКАЦИЈА ОНОМАТОПЕЈА ПОРЕЂЕЊЕ ЕПИТЕТ”

Решење: персонификација, поређење, епитет

(Тестови са Књижевне олимпијаде а, 2025: 63, 221)

Напредни ниво најчешће подразумева задатке тзв. отвореног типа, односно оне у којима се тражи да ученик самостално напише одговор на линији. На републичком нивоу такмичења за VIII разред Књижевна олимпијада школске 2023/2024. године нашао су се два задатка којима се испитивало знање о стилским фигурама. Први овде наведен јесте задатак отвореног типа, али други није и њега је отежала потреба да се тачни одговори прецизно подвуку.

„Која стилска фигура се крије иза представе о љубави плавог зумбула и зелене каде (*Љубавни растанак*) и приче о овчици Аски (*Аска и вук*).

Назив те стилске фигуре напиши на линији.

”

Решење: алегорија

(Тестови са Књижевне олимпијаде а, 2025: 208, 249)

После изведене анализе, уочено је да преко 84% ученика осмог разреда тачно решило овај задатак, а тачан одговор захтевао је синтетизовање знања стеченог у осмом, али и у претходним разредима (приповетка „Аска и вук” чита се и тумачи у шестом разреду основне школе). Такође, и накнадно признавање алтернативног одговора „алегорија / персонификација” (током прегледања ученичких одговора) сведочи о тешкоћама у конституисању задатака којима се проверава знање о стилским фигурама и када је реч о „чистим” задацима у којима је знање о стилским фигурама сведено на њихово именовање јер сложеност књижевних текстова некада узрокује немогућност свођења одговора на само једно решење.

У четвртом задатку на Републичком тесту ученици VIII разреда имали су захтев да у датом одломку прецизно подвуку анафору.

„У следећем одломку из народне лирске песме „Љубавни растанак” прецизно подвуци речи које представљају стилску фигуру анафору.

Што је небо – да је лист 'артије,
што је гора – да су калемови,
што је море – да је црн мурећеп,
пак да пишем три године дана,
не би' моји исписала јада.”

Решење: *Што је небо – да је лист 'артије,*

што је гора – да су калемови,

што је море – да је црн мурећеп [...]

(Тестови са Књижевне олимпијаде а, 2025: 207, 249)

Изведени подаци показују да је преко 83% ученика тачно решило задатак овог типа који спада у напредни ниво. Истицање потребе да се у овом задатку поступи прецизно (као што је дато у налогу), односи се на то да је решење признавано као тачно само у случају кад је ученик подвукао обе речи у сва три стиха (*што је*). Тако се одсуство поена за четврти задатак више тицало недоследног подвлачења тачног одговора, а не неразумевања захтева или непрепознавања анафоре.

Пракса показује да је понекад тешко предвидети, без обзира на дугогодишње искуство наставника у раду с ученицима, шта ученик може вредновати као лак, а шта као тежак задатак. Овде наводимо још један пример задатка који

се односи на исти одломак из народне лирске песме „Љубавни растанак” као претходни задатак, а решаван је на узрасту првог разреда средње школе на републичком нивоу такмичења *Књижевна олимпијада школске 2023/2024.* године. При ревизији се примећује да се ученици лакше сналазе и у већем броју тачно одговарају на комплексан задатак кад им је низ тачних одговора понуђен. Такође, основни смисао овог задатка је био у препознавању анафоре, што се после првог полугодишта првог разреда средње школе показује као утврђено знање.

„Које стилске фигуре препознајеш у наведеним стиховима? Заокружи слово испред тачне комбинације одговора.

Што је небо, да је лист 'артије,
што је гора, да су калемови,
што је море, да је црн мурећеп,
пак да пишем три године дана,
не бих моји' исписала јада.

- а) хипербола, епифора, ономатопеја
- б) персонификација, епитет, метафора
- в) епитет, поређење, словенска антитеза
- г) епитет, хипербола, анафора

Решење: г) епитет, хипербола, анафора

(Тестови са *Књижевне олимпијаде б*, 2025: 55, 217)

Задатке често отежава мешавина налога, као у следећем примеру задатка на Републичком такмичењу из књижевности за ученике VIII разреда школске 2021/2022. године.

„Пажљиво прочитај следећи одломак из песме „Ветар” Ивана В. Лалића, па одговори на захтеве тако што ћеш одговоре записати на линијама.

Сећаш ли се ветра који се некад рађао
Сав зелен међу маљама на грудима Маљена?
Мајка је затварала капке пред боровима
Узнемиреним до горког корена иглица;

- а) Помоћу којих се гласова (слова) успоставља алитерација у другом стиху дате строфе?

Помоћу гласова _____ и _____.

- б) Посебна врста стиха (као у датом примеру), у којој нема устаљених правила изградње стиха, назива се: _____."

Решење: а) М, Љ б) слободни (стих)

(Тестови са *Књижевне олимпијаде а*, 2025: 179, 244)

Ученици су у наведеном задатку имали не само да препознају алитерацију већ и да покажу разумевање звучног механизма на основу које се она успоставља,

а поред тога задатком се проверавало и њихово знање о врстама стиха. Како се сваки задатак, без обзира на број налога, мери једним бодом (према сугестији Министарства просвете не признаје се половичан одговор), већа је вероватноћа да у задацима оваквог и сличног типа који садрже већи број налога ученици не испуне очекиване захтеве и, самим тим, изгубе бод.

Посебно захтеван тип налога, који подразумева и знање ученика о стилским фигурама, препознаје се у задацима који одговарају на део већ поменутог стандарда СЈ.3.4.4, где ученик одређује функцију стилских фигура у тексту. Следи један такав пример за ученике осмог разреда.

„Подсети се приче „Колумбар” Дина Буцатија. Повежи појмове из леве колоне са њиховим метафоричким значењима из десне колоне.

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| а) морски бисер | опасност, неизвесност |
| б) лука | живот |
| в) пловидба | душезни мир |
| г) море | сигурност |
| д) ајкула | кретање кроз живот” |

Решење: а) морски бисер – душезни мир; б) лука – сигурност; в) пловидба – кретање кроз живот; г) море – живот; д) ајкула – опасност, неизвесност (Мркаљ/Запутил, 2024: 146, 188)

Нешто захтевније теоријско питање, такође намењено ученицима осмог разреда, везује се за класификацију стилских фигура која постоји у читанкама, али не и у школским програмима. Прати га и отворени одговор, што задатак додатно отежава.

„Коју фигуру дикције (звучности) запажаш у следећој брзалици: Чича чворац чува чету чавки, чик чворче чвркни чавки чвор? Одговор напиши на линији.

Решење: алитерација

(Мркаљ/Запутил, 2024: 146, 188)

4. Стилске фигуре као чинилац наставне интерпретације

Упознавање ученика са стилским фигурама се у школи врши, пре свега, описним путем. Језичко-стилска анализа текста представља један од носећих чинилаца наставне интерпретације, што значи да се при тумачењу литерарног текста она сматра неодвојивим сегментом, путем чијег разумевања се доспева до идејног слоја текста. Зато је неопходно разликовати задатке за истраживачко читање (оне који се односе на анализу стилских поступања у тексту) од задатака који се укључују у форму теста намењеног провери знања у редовној настави или на такмичењима.

Овде наводимо примере истраживачких налога у вези с тумачењем приповетке „Пилипенда” Симе Матавуља, која се обрађује у осмом разреду основне школе.

У каквој материјалној ситуацији се налазе Јела, Пилип и њихове животиње? Анализирај језичко-стилске поступке којима се дочарава њихово сиромаштво. Издвој реченице из текста које то показују. Којим стилским фигурама се притом писац користи?

„Над њим, на таванцу, бјеше сложен товар јечмене сламе, његова крма за цијелу зиму, а пред њим, на земљи, бјеше руковијет сламе, његов јутрењи оброк, који је он гризао лагано, готово сламку по сламку. [...] Јела извади из коша и стави пред мужа земљану здјелу, у којој бјеху око двије прегршти кукурузова брашна, већма црна, него жута. [...] Пилипенда пожали и јадну Пиргу, која једном зараколи и залепета крилима, покушавајући да се отме“. (Мркаљ/Несторовић, 2021: 129–130)

Наративни токови приче о Пилипендином усуду обојени су дескрипцијом. Приказ немаштине употпуњује се мотивом глади. Епитетима се сликовито дочарава незнање људи и животиња. Ученици их најбоље запажају у оквиру Пилипендиног портретисања: „Бјеше кракат, дуга врата и обле главе. Беневреци (*панталоне*) на њему бјеху сама закрпа, а њекада црвена капа, од плијесни црна, натакла му се до клепастих ушију“ (Мркаљ/Несторовић, 2021: 129). Ономатопејске речи (*зараколи*, *залепета*) које се придодају кокошки Пирги, представљају звучне сигнале отпора судбини, што је у складу с отпором и решеношћу Пилипенде да зарад стомака не пређе у „царску веру“.

Питање које бисмо могли осмислити за проверу знања о епитетима, у контролном задатку би изгледало, на пример, овако:

У следећој реченици из приповетке „Пилипенда“ Симе Матавуља подвуци епитете.

„Вјетар је сузбијао дим, те би се лице Пилипово намрштило, а промолили се крупни, жућкасти зуби под четкастим просиједим брковима.“

Решавајући овакав задатак, ученици показују и способност да разликују врсте речи (неки греше мислећи да је реч *намрштило* епитет), подвлаче *крупни*, *жућкасти*, *четкастим*, *просиједим* као тачне одговоре.

Неспорна је чињеница да би суштинско разумевање стилских фигура у књижевном тексту било поузданије када би се у настави полазило од језичког (лингвистичког) испитивања ових појава, што програми наставе и учења у старијим разредима основне школе не препознају.

Тако би се, преко указивања на различите стилове у којима се фигуре јављају и посебно на различите и бројне функције фигура, тј. померајући се од плана препознавања и репродуковања фигура ка питањима комуникативне компетенције, сама настава српског језика, верујемо, у овом домену учинила сврсисходнијом и функционалнијом. (Крцић, 2024: 97)

5. Закључак

Давање ширег контекста приликом испитивања знања о стилским фигурама у такмичарским тестовима, често је немогуће. Формат теста, број питања и оквир од четири странице, онемогућава да тело задатка буде веће од задате норме. Зато се у такмичарским тестовима нађе највише два питања посвећена стилским фигурама. Ипак, чини се да провера знања такмичара из књижевности (па самим тим и о стилским фигурама) не треба да представља доминантно полазиште у анализи ученичких резултата, те је много важније размишљати о иновативним методичким приступима стилским фигурама у редовној и додатној настави српског језика и књижевности.

На основу досадашњих научних истраживања аутора поменутих у овом раду: о стилским фигурама, начину њиховог увођења у наставу, утврђивању и провери наученог, може се закључити да се најпоузданије разумевање улоге и функције стилских елемената постиже током непосредне наставне обраде литерарног текста. Притом, запажајући и анализирајући стилске фигуре на књижевним текстовима, ученици ће се оспособити и за њихово уочавање и коришћење на примерима текстова другог типа, чиме се истиче значај непрекидног повезивања подобласти предмета Српски језик и књижевност. Свакодневном употребом стилских фигура у непосредном разговору, смањује се дистанца између доживљавања језичко-стилских елемената као области претешке за ученике и успешности у разумевању и решавању захтева који се стилских фигура (приликом тумачења литерарних текстова и решавања задатака) тичу.

Литература

- Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- [Dragičević, R. (2010). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike]
- Драгићевић, Р. (2021). Питања српског језика и књижевности у основној школи. У М. Ковачевић (ур.), *Статус српског језика и књижевности у образовном систему*, Прва интеркатедарска србистичка конференција (стр. 13–27). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- [Dragičević, R. (2021). Pitanja srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi. U M. Kovačević (ur.), *Status srpskog jezika i književnosti u obrazovnom sistemu*, Prva interkatedarska srbistička konferencija (str. 13–27). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja]
- Илић, В. (2022). *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)* (необјављена докторска дисертација). Филолошки факултет, Београд.
- [Ilić, V. (2022). *Teorija i praksa nastave leksikologije srpskog jezika (u osnovnoj i srednjoj školi)* (neobjavljena doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd]
- Јанићијевић, В. (2013). *Настава теорије књижевности у млађим разредима основне школе* (необјављена докторска дисертација). Учитељски факултет, Београд.

- [Janićijević, V. (2013). *Nastava teorije književnosti u mlađim razredima osnovne škole* (neobjavljena doktorska disertacija). Učiteljski fakultet, Beograd]
- Ковачевић, М. (2015а). *Стилистика и граматика стилских фигура*. Београд: Јасен.
- [Kovačević, M. (2015a). *Stilistika i gramatika stilskih figura*. Beograd: Jasen]
- Ковачевић, М. (2015б). *Стил и језик српских писаца*. Београд: Завод за уџбенике.
- [Kovačević, M. (2015b). *Stil i jezik srpskih pisaca*. Beograd: Zavod za udžbenike]
- Крцић, Н. (2024). Стилске фигуре у задацима са Књижевне олимпијаде (проблемски приступ). *Књижевност и језик*, LXXI(1), 91–108.
- [Krcić, N. (2024). Stilske figure u zadacima sa Književne olimpijade (problemski pristup). *Književnost i jezik*, LXXI(1), 91–108]
- Мркаљ, З. (2016). Функционално повезивање српског језика и књижевности у разредној настави. У *Од буквара до читанки (методичка истраживања)* (стр. 266–277). Београд: Учитељски факултет.
- [Mrkalj, Z. (2016). Funkcionalno povezivanje srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi, u: *Od bukvara do čitanki (metodička istraživanja)* (str. 266–277). Beograd: Učiteljski fakultet]
- Мркаљ, З., Стакић, М. (2024). Републичко такмичење из књижевности *Књижевна олимпијада (2013–2024): анализа резултата основаца и будућа перспектива*. *Књижевност и језик*, LXXI(2), 303–316.
- [Mrkalj, Z., Stakić, M. (2024). Republičko takmičenje iz književnosti *Književna olimpijada (2013–2024): analiza rezultata osnovaca i buduća perspektiva*. *Književnost i jezik*, LXXI(2), 303–316]
- Стакић, М. (2021). Стилске фигуре у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе. *Настава и васпитање*, 70(3), 351–371.
- [Stakić, M. (2021). Stilske figure u nastavnim programima za srpski jezik u mlađim razredima osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 351–371]
- Тартаља, И. (1998). *Теорија књижевности за средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- [Tartalja, I. (1998). *Teorija književnosti za srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Багић, К. (2012). *Рјечник стилских фигура*. Загреб: Школска knjiga.
- Поповић, Т. (2010). *Речник књижевних термина (2. издање)*. Београд: Logos Art.

Извори

- Збирка задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању за школску 2014/2015. годину [група аутора] (2015). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Привредно друштво „Просветни преглед”.
- [Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju za školsku 2014/2015. godinu [grupa autora] (2015). Beograd: Zavod

za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Privredno društvo „Prosvetni pregled”]

Мркаљ, З., Запутил, М. (2024). *Књижевност кроз тестове: (за седми и осми разред основне школе)*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

[Mrkalj, Z., Zaputil M. (2024). *Književnost kroz testove: (za sedmi i osmi razred osnovne škole)*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]

Мркаљ, З., Несторовић, З. (2021). *Цветник: читанка за осми разред основне школе*. Београд: Klett.

[Mrkalj, Z., Nestorović, Z. (2021). *Cvetnik: čitanka za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Klett]

Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Министарство просвете Републике Србије.

[Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Ministarstvo prosvete Republike Srbije]

Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за гимназију (2020). Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LXIX, бр. 12, од 24. августа 2020, стр. 1–50. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2020/4/1/reg>

[Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju (2020). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, god. LXIX, br. 12, od 24. avgusta 2020, str. 1–50]

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања (2018). Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LXVII, бр. 15, од 30. августа 2018. године, стр. 77–84, 271–277. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/15/2/reg>

[Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, god. LXVII, br. 15, od 30. avgusta 2018, str. 77–84, 271–277]

Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања (2019). Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LXVIII, бр. 11, од 15. августа 2019, стр. 61–70. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/2/reg>

[Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, god. LXVIII, br. 11, od 15. avgusta 2019, str. 61–70]

Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања (2019). Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LXVIII, бр. 5, од 27. маја 2019, стр. 61–68. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/4/reg>

[*Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, god. LXVIII, br. 5, od 27. maja 2019, str. 61–68]

Републички зимски семинар 2024: настава српског језика и књижевности у основној и средњим школама. (2024). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

[*Republički zimski seminar 2024: nastava srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjim školama.* (2024). Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]

Стакић, М. (2015). *Тест из српског језика*. Београд: аутор и Чигоја штампа.

[Stakić, M. (2015). *Test iz srpskog jezika*. Beograd: autor i Čigoja štampa]

Тестови са Књижевне олимпијаде а. (2025). *Тестови са Књижевне олимпијаде за ученике основних школа.* Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

[*Testovi sa Književne olimpijade a.* (2025). *Testovi sa Književne olimpijade za učenike osnovnih škola*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]

Тестови са Књижевне олимпијаде б. (2025). *Тестови са Књижевне олимпијаде за ученике средњих школа.* Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

[*Testovi sa Književne olimpijade b.* (2025). *Testovi sa Književne olimpijade za učenike srednjih škola*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]

Zona V. Mrkalj
Mirjana M. Stakić

Summary

FIGURES OF SPEECH AND THEIR UNDERSTANDING IN SCHOOL

This article explores some of the difficulties that older elementary school students in Serbia face in understanding the meanings of figures of speech in the classroom and provides insight into the types of tasks used to assess knowledge of figures of speech in literary tests. The primary goal of the paper is to analyze tasks of varying levels of complexity, offered in collections for preparing students for competitions, or testing knowledge of literature, as well as some of the tasks given in competitive tests, to demonstrate that knowledge of figures of speech is most often reduced to recognition and naming. The text presents a general classification of figures of speech that are processed in school; the role of figures of speech represented in texts of tasks for testing student knowledge is problematized; the importance of gradually introducing figures of speech into teaching is emphasized; the understanding of figures of speech in practice is analyzed and existing problems and ways of solving them are pointed out. For the purposes of the research, the descriptive method and the content analysis method were

applied. The assessment of knowledge about figures of speech through testing methods proves inadequate in cases where it involves connecting knowledge and integrating figures of speech into a broader context of understanding literary texts. The most reliable understanding of the role and function of figures of speech is acquired during the direct processing of literary works, so the authors provide examples of tasks for research reading that include the analysis of stylistic procedures in the work, advocating for the recognition of the linguistic basis in their assessment within teaching and learning programs, and emphasizing the need for continuous connection to the subfields of the subject of Serbian language and literature. The paper concludes that providing a broader context when testing knowledge of figures of speech in competitive tests is almost impossible due to the limited scope of the task body. Therefore, it is much more important to think about innovative methodological approaches to figures of speech in regular and additional teaching of Serbian language and literature. The purpose of this article is to encourage teachers of Serbian language and literature to think about new ways of examining students' knowledge of figures of speech, so that it is not reduced to the level of recognition of these theoretical concepts, but rather to consider their literary function.

Key words:

figures of speech, testing methods, literature competitions, literary texts, methodology of teaching Serbian language and literature

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.7>
371.3::811.163.41-028.31]:81'23

Kada *dođe* postane *bobže*: Greške u pisanju na ćirilici i latinici kod učenika drugog razreda osnovne škole

Marija R. Lazarević*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

 <https://orcid.org/0009-0004-5342-4429>

Ključne reči:

nastava početnog čitanja i pisanja,
greške u pisanju,
ćirilica,
latinica,
digrafija

Apstrakt

Kako bismo u potpunosti razumeli proces usvajanja pisanog jezika u srpskom, neophodno je ispitati kako se formira i ćirilički i latinički grafički sistem. Greške u pisanju su ovde posebno informativne zato što ukazuju na elemente koji su teški za usvajanje, ali ih dosadašnja istraživanja (Čolić, 2016) nisu upoređivala između pisama. Zbog toga je osnovni cilj ove eksplorativne studije identifikacija i klasifikacija spontanog grešaka u pisanju na oba pisma kod učenika drugog razreda osnovne škole. Pored toga, želeli smo da ispitamo da li manje poznati tip teksta utiče na tipologiju ili frekvenciju grešaka. Jezička građa, odnosno učenici radovi su prikupljeni prema metodologiji korišćenoj za prikupljanje sastava RAKOPS korpusa (Moskovičević Popović/Dinić Marinković, 2015). Svaki učenik je pisao po dva sastava – jedan narativnog i jedan ekspozitivnog tipa. Varijabla *pismo* je varirana između ispitanika. Na ovaj način je prikupljeno 170 sastava (88 ćiriličkih i 82 latiničkih). Kvalitativnom analizom su se izdvojile iste kategorije grešaka u oba pisma: (1) zamena slova; (2) pogrešne grafičke osobine slova; (3) zamena velike i male varijante slova; (4) izostavljanje slova; (5) dodavanje slova; (6) obrtanje slova i (7) mešanje pisanih i štampanih slova. U latiničkim radovima zabeležene su i greške u upotrebi dijakritičkih znakova. Rezultati kvantitativne analize pokazuju da su greške frekventnije, ali manje raznovrsne u ćiriličkim nego latiničkim sastavima, što sugeriše bolju usvojenost ćirilice. U latiničkim sastavima su preovladale greške zamene grafema, dok su u ćiriličkim radovima dominirale greške u grafičkim osobinama slova. Ovi podaci sugerišu da učenici drugog razreda još uvek formiraju grafemsko-fonemske veze u latiničkom pismu, dok u ćiriličkom razvijaju odlike rukopisa. Greške se nisu razlikovale kvalitativno ni kvantitativno u odnosu na tip teksta. Rezultati ovog istraživanja mogu imati praktičnu primenu u nastavi početnog čitanja i pisanja, a takođe pomažu u razumevanju problema sa čitanjem i pisanjem (disleksije i disgrafije). (primljeno: 18. juna 2025; prihvaćeno: 30. avgusta 2025)

1. Uvod

Usvajanje pisanog jezika podrazumeva učenje i usavršavanje dveju veština: veštine čitanja i veštine pisanja. Čitanje je proces dekodiranja pisanog u govorni jezik (grafemsko-fonemska konverzija), dok je pisanje prenošenje govornog jezika na pisani plan (fonemsko-grafemska konverzija) (Gutiérrez Fresneda/Diez Mediavilla, 2018). Iako su ove dve veštine usko povezane, pisanje se smatra složenijim od čitanja (Čudina-Obradović, 2000, prema Nikčević-Miliković, 2013: 393). Ono zahteva ne samo razumevanje jezičkog sadržaja u tekstualnoj formi, već i aktivno učešće u svakoj fazi njegovog nastanka. Ipak, veština čitanja je daleko zastupljenija tema u naučno-istraživačkoj literaturi (Kaani, 2014; Marinelli i dr., 2015). To je jedan od razloga zbog kojeg je fokus ovog rada na usvajanju pisanja.

Kada govorimo o generalizaciji naučnih saznanja vezanih za usvajanje pisanog jezika, nezaobilazan je pojam ortografske transparentnosti. On se odnosi na predvidljivost, pravilnost i doslednost pravila čitanja i pisanja unutar nekog pisma. Ukoliko su pravila dosledna, radi se o transparentnom pismu ili pismu sa plitkom ortografijom. Ako veza između grafema i fonema nije pravilna i dosledna, reč je o netransparentnom pismu, odnosno pismu duboke ortografije (Cook/Bassetti, 2005). Zbog činjenice da srpsko pismo gotovo u potpunosti počiva na grafijskom principu, tj. činjenici da jednoj fonemi odgovara jedna grafema (Пипер и др., 2022), možemo ga okarakterisati kao pismo izuzetno plitke ortografije.

Mnoge studije su utvrdile vezu između ortografske transparentnosti i brzine i lakoće usvajanja pisanog jezika (čitanje: Katz/Frost, 1992; Seymour i dr., 2003; pisanje: Estes/Richards, 2002; Viise i dr., 2011; Kaani, 2014; Marinelli i dr., 2015). Na primer, u istraživanju koje je poredilo tok usvajanja veštine pisanja u engleskom i estonskom jeziku (Viise i dr., 2011), pokazana je jasna razlika između ova dva jezika: u estonskom, deca već u drugom razredu dostignu visok nivo veštine kodiranja, što nije slučaj u engleskom jeziku. Takođe, dok su u procesu usvajanja engleskog pisma uočene određene razvojne faze (Viise, 1996; Worthy/Viise, 1996, prema Viise i dr., 2011: 430), u estonskom to nije slučaj. U istraživanju Marinelija i saradnika (Marinelli i dr., 2015) autori su ispitivali usvajanje veštine pisanja u engleskom i italijanskom jeziku. Učenici koji su učili da pišu na italijanskom bili su uspešniji od dece koja su učila da pišu na engleskom, bez obzira na to da li su ih poredili po uzrastu ili godinama formalnog obrazovanja. Zbog toga su istraživači zaključili da je ortografska transparentnost glavni faktor koji utiče na lakoću usvajanja alfabeta. Na osnovu iznetih nalaza i s obzirom na transparentnost srpske ortografije, možemo pretpostaviti da se usvajanje pisanja u našem jeziku odvija brzo i lako.

1.1. Bialfabetizam u srpskom jeziku

Bitna karakteristika srpskog jezika jesu njegova dva pisma: ćirilčko i latiničko. Situacija u kojoj se za zapisivanje jednog jezika koriste dva pisana koda naziva se digrafija. U literaturi se takođe sreće i termin bialfabetizam, koji se odnosi na paralelnu upotrebu dva alfabeta (Filipović Đurđević/Feldman, 2024). U srpskom jeziku i ćirilica i latinica imaju po 30 grafema koje odgovaraju istim fonemama.

Sedam velikih (A, E, J, K, M, O, T) i četiri mala štampana slova (a, e, j, o) pišu se isto i označavaju iste foneme u oba pisma, dok se četiri velika slova (B, P, C, H) odnose na različite foneme (Пипер и др., 2022).

Poznati su efekti međusobnog uticaja dvaju pisama u zadacima čitanja i obrade izolovanih reči. Jedan od najstabilnijih efekata je efekat fonološke dvosmislenosti. U zadatku leksičke odluke, on se ispoljava kao duže vreme reakcije i veći procenat greške prilikom obrade fonološki dvosmislenih reči (npr. KACA ili PETAK) u odnosu na reči koje se mogu pročitati na samo jednom pismu (npr. VETAR) (Lukatela i dr., 1978; Filipović Đurđević/Feldman, 2024). Slični rezultati su dobijeni i u zadacima čitanja naglas (Lukatela i dr., 1999). Efekat fonološke dvosmislenosti je potvrđen i kod dece u zadacima imenovanja (Feldman, 1982).

Kada govorimo o pisanju, efekti digrafije u srpskom jeziku nisu poznati kako kod odraslih govornika, tako ni kod dece. Takođe, nije poznato na koji način se ćirilčki i latinički sistemi formiraju, odnosno kako se usvajaju. Istraživanja na ovom polju su se do sada bazirala na kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi grešaka učeničkih sastava, diktata i prepisa, kao i na ispitivanju drugih elemenata veštine pisanja (Golubović/Čolić, 2011; Чолић, 2016). Ove studije su pokazale da najviše problema nastaje na nivou slova, a najtipičnije greške su izostavljanje i dodavanje grafema, kao i sastavljeno pisanje reči. Međutim, ove autorke nisu poredile greške u dva alfabeta. Zbog toga ćemo u ovom eksplorativnom istraživanju uporediti kategorije grešaka koje se javljaju u spontanom pisanju kod dece na oba pisma.

1.2. Nastava početnog čitanja i pisanja

Preduslov za korišćenje dvaju pisama srpskog jezika jeste njihovo usvajanje i učenje. U metodičkoj literaturi i nastavnoj praksi pominje se više različitih načina – postupaka – za podučavanje veštine čitanja i pisanja. To su: monografski, grupni i kompleksni postupak. Monografski i grupni postupak polaze od grafema i fonema, te se na časovima obrađuju pojedinačna slova i čitaju tekstovi koji sadrže samo poznate grafičke znakove. Dok je po monografskom postupku svaki čas posvećen samo jednom slovu, po grupnom se na jednom času obrađuje više slova grupisanih u smislene skupove. U praksi se ova dva postupka često kombinuju. Kompleksni postupak, sa druge strane, polazi od jedinica višeg reda – reči i rečenica. Njihova grafička forma se usvaja celovito, odnosno reči i rečenice se ne razlažu na manje jedinice – slogove i glasove/slova. Učenici ne uče slova prema unapred određenom redosledu, već ih usvajaju tempom koji njima odgovara, što učiteljima daje mogućnost veće individualizacije nastave i nastavnog sadržaja (Милатовић, 2019).

Monografski i grupni postupak podrazumevaju definisanje redosleda kojim će se slova podučavati. Vuk Milatović (Милатовић, 2019: 40–43) pruža spisak kriterijuma za formiranje ovog rasporeda: fonetska struktura glasova, grafička struktura slova, frekvencija slova i glasova u jeziku, međusobna grafička sličnost i čitljivost slova, narečje, izbor postupka podučavanja i pismo. Opšte načelo je načelo jednostavnosti – najpre se uvode slova koja se lakše pišu i čitaju, kao i slova koja su frekventnija u jeziku. Redosled usvajanja ćirilčkih i latiničkih slova ne mora biti isti.

Učenje latinice se ne odvija na isti način kao učenje ćirilice zato što su učenici već razvili svest o ključnim jezičkim jedinicama za čitanje i pisanje (fonemama i grafemama), savladali potrebne grafomotoričke veštine, te usvojili jedan grafički sistem. Sve to, međutim, ne znači da prilikom učenja latinice učenici neće naići na određene probleme i poteškoće, suprotno uobičajenom mišljenju (Цветановић и др., 2022).

Nastava početnog čitanja i pisanja u Republici Srbiji formalno je uređena *Programima nastave i učenja za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017; Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018). Njima je regulisana dinamika podučavanja ćirilice i latinice, definisani su ishodi nastave i pružena uputstva za njenu realizaciju. Na osnovu uredbi iznetih u ovim dokumentima sastavljaju se i odgovarajući udžbenici, što dodatno određuje način na koji će učitelj koncipirati i sprovesti nastavu (Цветановић и др., 2017; Цветановић и др., 2022).

Propisano je da se ćirilica, kao prvo pismo, uči i podučava u prvom, a latinica u drugom razredu osnovne škole. Ukoliko učitelj tako proceni, pisana slova latinice se mogu ostaviti i za prvo polugodište trećeg razreda. Međutim, ovi *Programi* pružaju samo opšte smernice kada su u pitanju načini realizovanja nastave. Prilikom podučavanja ćirilice, učitelji sami biraju koji će postupak koristiti, nije definisan redosled usvajanja slova, ni to da li se pisana i štampana slova usvajaju paralelno ili odvojeno (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017). Slična je situacija i sa latinicom (Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018; Цветановић и др., 2022). Ovo se приметно разликује од prethodnog *Programa nastave* (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2004; Цветановић и др., 2017). Njime je bio eksplicitno propisan grupni postupak i odvojena obrada pisanih i štampanih latiničkih slova, a definisao je i precizan redosled njihovog usvajanja. Iako je došlo do promene u zvaničnim uredbama, udžbenici za podučavanje latinice se i dalje baziraju na grupnom postupku, a pisana i štampana slova se obrađuju odvojeno (Цветановић и др., 2022).

Interesantno je uporediti pomenute odredbe sa onima za bosanski jezik (za predmet maternji jezik) (Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2018; Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2019). Njima se takođe uređuje usvajanje ćirilice i latinice, s tim što se kao prvo pismo usvaja latinica, dok se ćirilica obrađuje u drugom razredu. Usvajanje latinice uređeno je na sličan način kao usvajanje ćirilice u srpskom jeziku – učitelji sami biraju koji će postupak koristiti, nije definisan

redosled usvajanja slova, niti to da li se pisana i štampana slova uče paralelno ili odvojeno (Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2018). Sa druge strane, usvajanje ćirilice, kao drugog pisma, uređeno je slično usvajanju latinice za srpski jezik po starom *Programu* – odvojeno se podučavaju čitanje i pisanje, a slova se obrađuju samo po grupnom postupku. Redosled usvajanja slova nije definisan (Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2019).

Nije poznat razlog izmena propisa za podučavanje ćirilice i latinice u srpskom, kao ni razilaženja između podučavanja prvog i drugog pisma u srpskom i bosanskom jeziku. Zbog toga bi bilo važno ispitati sličnosti i razlike u usvajanju prvog i drugog pisma, kao i između ćirilice i latinice kao pojedinačnih alfabeti. Ovo eksplorativno istraživanje može biti prvi korak u razumevanju ovog procesa.

2. Metodologija

Kako bismo istražili usvojenost dvaju pisama i uporedili greške koje se javljaju prilikom njihove upotrebe, učenicima drugog razreda osnovne škole zadali smo zadatak pisanja sastava. Kako je reč o eksplorativnom istraživanju, uzorak su činili učenici samo jedne beogradske osnovne škole. Prikupljanje jezičke građe se odvijalo tokom dve posete ovoj školi, marta 2023. godine, pri čemu smo ispratili metodologiju prikupljanja sastava za potrebe RAKOPS korpusa (Moskvljević Popović/Dinić Marinković, 2015). Đaci su pisali dva sastava – jedan narativnog (predstavljanje njima značajnog događaja) i jedan ekspozitornog tipa (opisivanje i poređenje mačke i lava). Pre pisanja radova dobili su usmena uputstva u vezi sa temom, formatom i pismom sastava, kao i ključnim elementima koje priča treba da sadrži. Učenici su sami davali naslove svojim tekstovima. Svaki od dva sastava su pisali jedan školski čas, po jedan tokom svake posete.

U istraživanju su ukupno učestvovala četiri različita odeljenja. Varijabla *tip pisma* nije ukrštana među njima. Učenici dvaju odeljenja su oba sastava pisali na ćirilici, pri čemu su sami mogli da izaberu da li će koristiti pisana ili štampana slova. U preostala dva odeljenja radovi su pisani na latinici, štampanim slovima. Učenje štampane latinice završeno je oko nedelju dana pre prve posete školi, dok učenje pisanih slova još uvek nije započeto.

Na ovaj način je prikupljeno ukupno 186 učeničkih radova. U analizu su uključeni samo sastavi onih učenika koji su bili prisutni tokom obe posete, pa je konačnu jezičku građu činilo 170 radova (po 85 za svaki tip teksta). Od toga je 82 sastava (48%) bilo na latinici, a 88 (52%) na ćirilici. Nakon prikupljanja, sastavi su digitalizovani. Posebna pažnja je posvećena doslednom preslikavanju svih njihovih osobina – grešaka u pisanju, organizacije teksta, pratećih ilustracija, itd. Greške, odnosno odstupanja od normativnog načina pisanja slova, ručno su obeležene. Ovako digitalizovan i kodiran korpus dečjih sastava korišćen je pri analizi.

2.1. Ispitanici

U istraživanju je ukupno učestvovao 101 učenik drugog razreda. Od toga, 85 đaka je napisalo sastav na obe teme, te su samo njihovi radovi ($n = 170$) uključeni u konačnu analizu. Broj dečaka čiji su sastavi ušli u korpus bio je 46 (54%), dok je devojčica bilo 39 (46%). Jedan dečak je bio slabovid, ali se njegovi sastavi kvalitativno nisu razlikovali od radova druge dece, te nisu isključeni iz analize. Drugi učenici čiji su sastavi analizirani nisu imali dijagnostikovane smetnje u razvoju u vreme ispitivanja i nisu bilingvalni.

3. Analiza podataka

Radovi su najpre podeljeni prema pismu (ćirilica ili latinica) i tipu teksta (narativni ili ekspozitorni). Sastavi na ćirilici i latinici su analizirani odvojeno, prvobitno nezavisno od tipa teksta.

Mere pomoću kojih su analizirane i izražene greške su: broj tipova grešaka, frekvencija grešaka i broj učenika koji je napravio određenu grešku. Broj tipova grešaka predstavlja meru raznovrsnosti grešaka i odnosi se na načine na koje su učenici odstupali od normativnog načina pisanja slova. Više tipova grešaka nastalih istim mehanizmom grupisani su u kategorije. Na primer, svi slučajevi u kojima su učenici napisali pogrešno slovo (npr. „kuđi” umesto *kući*) svrstani su u kategoriju *zamena slova*. Ova kategorija ima 44 tipova grešaka na latinici, što znači da je postojalo 44 različite kombinacije zamene slova (đ umesto ć, ć umesto dž, b umesto d, lj umesto l, itd). Frekvencija grešaka je mera učestalosti i predstavlja broj javljanja pojedinačne greške.

Uočeno je da ne postoji oštra granica između idiosinkratičnih i sistemskih grešaka po pismima. Kao osnovna mera za određivanje idiosinkratičnosti/sistematičnosti grešaka uzet je odnos između broja učenika koji je napravio određenu grešku i broja svih učenika koji su pisali radove na jednom pismu, a kao sekundarna mera je korišćena frekvencija grešaka. Ova metodologija je primenjena jer apsolutna frekvencija greške ne pruža dovoljno informacija o njenoj zastupljenosti u celom uzorku; naime, postojale su greške sa visokom frekvencijom koje su se javile samo kod jednog učenika. Sirovi podaci ove analize nalaze se u odeljku *Prilozi*.

4. Rezultati i diskusija

U svim sastavima, nezavisno od pisma ili tipa teksta, izdvojene su 1243 greške. Od toga, u ćiriličkim sastavima učenici su pogrešili 754 puta, a u latiničkim 489. Iz radova na ćirilici izdvojeno je 54 različitih grešaka (mera *broj tipova grešaka*), dok je taj broj u sastavima na latinici iznosio 81 (Tabela 1). Dakle, greške su bile brojnije u ćiriličkim, a raznovrsnije u latiničkim sastavima. Međutim, da bismo u potpunosti razumeli odnos grešaka u različitim pismima, potrebno je obratiti pažnju i na njihovu tipologiju (Tabela 1). Kvalitativnom analizom podataka izdvojene su sledeće kategorije grešaka:

- Greške prisutne u sastavima na oba pisma:
 - o zamena slova;

- o pogrešne grafičke osobine slova;
- o mešanje velikog i malog slova;
- o izostavljanje slova;
- o dodavanje slova;
- o obrtanje slova;
- o mešanje pisanih i štampanih slova.
- Greške prisutne samo u latiničkim sastavima:
 - o greške u dijakritičkim znacima.

Pismo	Greška	Frekvencija	Broj tipova grešaka
ĆIRILICA	zamena slova	68	36
	pogrešne grafičke osobine	99	3
	zamena velike i male varijante slova	467	5
	izostavljanje slova	91	3
	dodavanje slova	24	3
	obrtanje slova	2	2
	mešanje pisanog i štampanog slova	3	2
	UKUPNO	754	54
LATINICA	zamena slova	155	44
	pogrešne grafičke osobine	123	5
	zamena velike i male varijante slova	40	12
	izostavljanje slova	90	3
	dodavanje slova	19	3
	obrtanje slova	20	6
	mešanje pisanog i štampanog slova	18	1
	greške u dijakritičkim znacima	24	7
	UKUPNO	489	81

Tabela 1. Greške unutar pisama po kategorijama

Može se uočiti da su kategorije grešaka identične u sastavima na oba pisma. Izuzetak su greške u upotrebi dijakritičkih znakova, koje se ni ne mogu pojaviti u tekstovima napisanim ćirilicom. Takođe, iste kategorije grešaka su se u oba pisma izdvojile kao najfrekventnije. To su: zamena slova, pogrešne grafičke osobine slova, zamena velike i male varijante slova i izostavljanje slova. Međutim, dok je u latiničkim sastavima najfrekventnija greška zamena slova, odnosno pisanje pogrešnog slova ($f = 155$), u ćiriličkim sastavima je to zamena male i velike varijante slova ($f = 467$). Ovaj odnos frekvenci nam govori o tome da u latinici učenici i dalje formiraju fonemsko-grafemske veze, dok se u ćirilici pre svega radi o greškama koje se odnose na odstupanje od normativnog načina pisanja određenih slova, te formiranju karakteristika rukopisa.

Varijabla *tip teksta* (narativni ili ekspozitorni) varirana je unutar ispitnika. Na ovaj način bilo je moguće ustanoviti da li deca prave više grešaka prilikom pisanja manje poznate vrste teksta (u ovom slučaju, ekspozitornog tipa teksta). Analiza grešaka je pokazala da su greške bile nešto češće u narativnim (f = 645) nego u ekspozitornim sastavima (f = 598). Međutim, greške su se pojavile sa većom raznovrsnošću u ekspozitornim (n = 92) nego u narativnim radovima (n = 87) (Tabela 2).

TIP TEKSTA	FREKVENCIJA GREŠKE	% GREŠKE	BROJ TIPOVA GREŠKE
ekspozitorni	598	48,11%	92
narativni	645	51,89%	87
UKUPNO	1243		

Tabela 2. Frekvencija i broj tipova grešaka u odnosu na tip teksta i pismo

U nastavku teksta sledi detaljniji pregled grešaka pomenutih kategorija. Greške obrtanja slova i zamene pisanih i štampanih slova su bile nesistemske, te njih nećemo dalje razmatrati.

4.1. Zamena slova

Greške zamene slova upućuju na situacije u kojima učenici napišu pogrešno slovo odgovarajućeg alfabeta. U ćiriličkim sastavima, ova greška se javila 68 puta, dok je broj tipova grešaka iznosio 36. Najčešća greška bila je zamena slova *ћ* i *ħ* („поћеңда(ħ)”) (f = 9; broj učenika: 5). Ostale greške bile su idiosinkratične. Zamena slova u ćiriličkim sastavima je bila učestalija u narativnim (f = 47; broj tipova grešaka: 25) nego u ekspozitornim sastavima (f = 21; broj tipova grešaka: 16). Iako raznovrsne, greške zamene grafema retko su bile arbitrarne, već su bile motivisane grafičkom ili fonetskom sličnošću. Fonetska sličnost se često manifestovala kao zamena slova koja označavaju zvučne i bezzvučne foneme („год ветеринара”) ili zamena grafema koje označavaju foneme sličnog načina artikulacije („питала сам је и пекла ве”). Greške na osnovu grafičke sličnosti se uočavaju za sledeće parove: ‘*њ*’ i ‘*п*’; ‘*њ*’ i ‘*н*’; ‘*н*’ i ‘*д*’; ‘*и*’ i ‘*м*’. Neke greške su bile posledica toga što učenici verovatno i dalje ne poznaju pravilan oblik reči: „аргетни центар”; „једем граноле”. Jedan od razloga zašto su greške zamene slova u ćiriličkim sastavima nesistemske i sporadične može biti to što je proces njegovog usvajanja gotovo završen.

U latiničkim sastavima je ova kategorija greške bila najučestalija i najraznovrsnija (f = 155; broj tipova grešaka: 44). Greške su bile brojnije i raznovrsnije u ekspozitornom (f = 87; broj tipova grešaka: 33), nego u narativnom tipu teksta (f = 68; broj tipova grešaka: 25). Učenici su najčešće mešali slova ‘*b*’ i ‘*d*’ u oba smera (b > d, f = 20; d > b, f = 55)¹. Neki učenici su ovu grešku pravili dosledno („Glebali smo

1 Ove greške se mogu posmatrati i kao greške obrtanja slova. Ipak, kako se radi o slovima koja označavaju različite foneme, odlučili smo da ih uvrstimo u ovu kategoriju grešaka. Bilo bi korisno podrobnije ispitati mehanizme njihovog nastanka kako bismo sa sigurnošću mogli pravilno da ih klasifikujemo.

ribe i bruge životinje pob vobom”), dok se kod drugih javljala sporadično („Jednoga dana (...) vibela sam mog brata”). Kao što se može primetiti, učenici su najčešće pravili samo grešku $d > b$, mada je bilo i onih đaka kod kojih se ova greška javljala u oba smera.

Ostale greške ove kategorije su idiosinkratične. Ipak, ukoliko ih ne posmatramo kao odelite tipove grešaka, već pokušamo da ih svrstamo u skupine, možemo uvideti problematične grupe slova. To su, pre svega, digrafi (‘lj’, ‘nj’, ‘dž’) i foneme koje označavaju afrikate (‘č’, ‘ć’, ‘đ’ i ‘dž’). Učenici su pokazali sporadičnu tendenciju ka uprošćavanju digrafa („zabavjali”, „detinstva”). Kada je reč o afrikatima, učenici su najčešće mešali grafeme ‘č’ i ‘ć’ („mačka”, „kućicu”), što se može dovesti u vezu sa njihovom grafičkom sličnošću, kao i fonetskom bliskošću, ali i kompleksnošću fonema koje označavaju.

Važno je istaći da se greške zamene slova nisu uvek javljale samostalno, već u kombinaciji sa drugim greškama (kako sa greškama ove grupe, tako i sa greškama ostalih kategorija). Pogledajmo rečenicu iz korpusa „Moja mačka toma voli kaba bobže kb mene” i razmotrimo, na primer, reč *bobže*. Ovde primećujemo zamenu slova ‘d’ slovom ‘b’, kao i zamenu slova ‘đ’ slovom ‘dž’. Na taj način *dode* postane *bobže*. Ovakva interakcija grešaka dovodi do toga da reč bude potpuno nerazumljiva bez rečeničnog konteksta, a nije teško zamisliti situacije u kojima ni tada ne bi bile otklonjene sve nedoumice. Kako su ovakve kumulativne greške pravili učenici kojima teže ide usvajanje alfabeta, bilo bi značajno dalje ih ispitati radi razvijanja strategija pomoću kojih bi se proces učenja pisma olakšao deci kojoj je to posebno teško. Interakcija grešaka bila je znatno prisutnija u sastavima na latinici nego na ćirilici, što može biti povezano sa dužinom formalnog podučavanja svakog od pisama.

Ovi nalazi se takođe mogu uzeti u obzir prilikom određivanja redosleda usvajanja slova (v. Милатовић, 2019: 40–43).

4.2. Pogrešne grafičke osobine slova

Ova kategorija podrazumeva situacije u kojima je učenik upotrebio tačno slovo, ali nije ispoštovao sve norme njegovog pisanja. Najčešća greška bilo je pisanje određenih slova iznad, a ne ispod linije (‘j’, ‘đ’, ‘u’, ‘g’), a u manjoj meri se javilo i izostavljanje tačke (‘j’, ‘i’) i produžavanje latiničkog slova ‘t’ ispod linije. Učenici koji su ovako modifikovali pravilan način pisanja slova su to činili dosledno kroz oba sastava, za razliku od nekih drugih grešaka koje su se javljale sporadično.

Primetno je to da učenici drugog razreda i dalje ne razlikuju koja slova treba produžiti ispod donje linije, čak ni u ćirilici. Pisanje slova na ovaj način ne utiče na čitljivost teksta, ali je važno pratiti da li takve greške opstaju u rukopisu deteta. Pisanje određenih slova (‘j’) iznad linije se javlja i kod odraslih, te se može postaviti pitanje da li se zaista radi o grešci u procesu usvajanja ili samo o karakteristici rukopisa.

Izmene grafičkih osobina slova su bile učestalije i raznovrsnije u latiničkim ($f = 123$; broj tipova grešaka: 5) nego u ćiriličkim sastavima ($f = 99$; broj tipova grešaka:

3). Ove greške su takođe bile češće u ekspozitornim ($f = 117$) nego narativnim ($f = 105$) tekstovima.

4.3. Zamena velike i male varijante slova

Zamena velike i male varijante slova se odnosi na situacije u kojima su učenici zamenili dve varijante jedne grafeme: „lav je mesošger”; „išla sam napoje”. Ove greške se bitno razlikuju od pravopisnih pogrešaka (npr. započinjanja vlastite imenice malim, a zajedničke velikim slovom) – prilagodivši format slova, učenik signalizira da zna koju varijantu grafeme treba upotrebiti.

U ćirilčkim sastavima ukupna frekvencija ove greške iznosila je 467, a broj tipova bio je pet. Od toga, izdvojile su se dve greške – zamena malih slova 'p' i 'y' odgovarajućim varijantama velikog slova („Ja сам се 2020 Уписао у фудбал и тренирам 3 (г)одине”). Zamena slova 'y' javila se kod 19 od 44 učenika koji su svoje sastave pisali na ćirilici (43%), a zamena slova 'p' kod njih 14 (32%). Ostale greške su nastajale sporadično.

Slično kao i kod slova 'j' (v. odeljak Pogrešne grafičke osobine slova), ove modifikacije se javljaju i kod odraslih. Zbog toga je vredno razmotriti da li se radi o pravim greškama ili o odlikama rukopisa. Ipak, određene greške ovog tipa koje su frekventne kod odraslih nisu bile učestale u dečjim sastavima (npr. zamena 'e' i '6' varijantama 'E' i 'Б') ili se uopšte nisu javile u našem korpusu (zamena a varijantom 'A'). Razlog ovome može biti upečatljiva grafička razlika između velike i male varijante grafema 'e', '6' i 'a', koje nema kod 'p', 'y' i 'j'.

U latiničkim sastavima bilo je 12 različitih tipova grešaka mešanja velike i male varijante slova, a njihova ukupna frekvencija iznosila je 40. Za razliku od radova na ćirilici, nijedna greška se nije javila kod velikog broja učenika, ali bi neki đaci određene greške pravili dosledno (npr. umesto malog slova 'n' bi napisali njegovu veliku varijantu). U sastavima na latinici su učenici sporadično upotrebljavali malo slovo i na početku rečenice, ali su format slova prilagodili pravopisnoj normi: „išla sam napoje”, „kad sam pozvala svoje omiljene drugare”.

Greške zamene malog i velikog slova su se podjednako javljale u sastavima narativnog ($f = 256$) i ekspozitornog ($f = 251$) tipa.

4.4. Izostavljanje slova

Izostavljanje slova predstavlja jednu od najsistematičnijih grešaka u analiziranom korpusu. Kvalitativnom analizom uočene su dve podvrste ove greške:

- greške nastale usled nestabilne forme reči u govornom jeziku: „reko” umesto *rekao*, „moim” umesto *mojim*, „осу” umesto *hoću*;
- ispuštanje slova u rečima stabilne fonološke forme: „ostljiva” umesto *osetljiva*, „bro” umesto *broj*.

Obe podvrste grešaka su se javljale na početku, u sredini i na kraju reči. Najčešće su izostavljana slova u sredini reči i to je najučestalija greška u odnosu na broj učenika koji ju je napravio u čitavom korpusu. Učenici su najmanje grešaka izostavljanja pravili na početku reči.

Razmatrajući greške nastale usled nestabilne forme reči u govornom jeziku, uočeno je nekoliko situacija u kojima su se javile:

- izostavljanje slova 'a' i 'u' u obliku radnog glagolskog prideva: „otišo” umesto *otišao*, „kreno” umesto *krenuo*;
- izostavljanje slova 'j' u sredini ili slova 'i' u sredini i na kraju reči: „koi” umesto *koi*; „piu” umesto *piju*; „koj” umesto *koi*;
- izostavljanje slova 'h' na svim pozicijama: „teo” umesto *hteo*; „svatio” umesto *shvatio*; „odma” umesto *odmah*;
- pojedinačne reči: „ko” umesto *kao*; „al” umesto *ali*; „go” umesto *gol*; „zološki” umesto *zoološki*.

Učenici su sve ove greške pravili i u latiničkim i u ćiriličkim sastavima.

Greške ispuštanja slova u rečima stabilne fonološke forme bile su raznovrsne. Na kraju reči učenici su izostavljali promenljivi deo flektivnih morfema, a najčešća slova koja su zaboravljali da napišu bila su 'm', 'i' i 'e': „pliva” umesto *plivam*, „pogledal” umesto *pogledali*, „spavanj” umesto *spavanje*. Pored toga, ispuštali su i slova u finalnoj poziciji koja ne pripadaju sufiksu: „sa” umesto *sam*, „la” umesto *lav*, „rođenda” umesto *rođendan*. U retkim situacijama, učenici su izostavljali čitav slog na kraju reči: „nezaborav” umesto *nezaboravan*, „kup” umesto *kupim*. U sredini reči ispuštali su i konsonante i vokale. Najčešće izostavljani konsonant je 'n' i to kada se nađe u kombinaciji sa nekim drugim konsonantom: „naradžasto” umesto *narandžasto*; „trenige” umesto *treninge*; „avaturu” umesto *avanturu*, itd. Učenici su često izostavljali kako nenaglašene tako i naglašene vokale: „imju” umesto *imaju*; „dočkali” umesto *dočekali* naspram „ljta” umesto *ljuta*; „btno” umesto *bitno*. I u ovoj poziciji su pored pojedinačnih slova izostavljali i cele slogove: „temperaru” umesto *temperaturu*; „većini” umesto *veličini*; „pogli” umesto *pobegli*.

4.5. Dodavanje slova

Analogno kategoriji *izostavljanje slova*, dodavanje slova predstavlja situacije u kojima su učenici upotreбили slovo tamo gde ne treba. Isto kao i u prethodnoj kategoriji, uočene su dve podvrste ovog tipa greške: greške u rečima koje imaju nestabilnu formu u govornom jeziku i dodavanje slova u rečima stabilne fonološke forme. I ovde su greške nastajale na sve tri pozicije u reči – na početku, u sredini i na kraju reči, a greške na medijalnoj poziciji su i ovde bile najučestalije.

Najčešće greške dodavanja slova u rečima nestabilne forme u govornom jeziku su:

- dodavanje slova 'j' između 'i' ili 'o' u obliku radnog glagolskog prideva: „otvorijo” umesto *otvorio*; „bijo” umesto *bio*;
- dodavanje vokala 'e' obliku radnog glagolskog prideva: „umreo” umesto *umro*;
- odstupanje od glasovne promene gubljenje suglasnika: „krevetca” umesto *kreveca*; „поводцу” umesto *повоу*.

Isto kao i kod grešaka *izostavljanja*, dodavanje slova u ovim situacijama je očekivana pojava, pogotovo na ovako ranom uzrastu. Greške dodavanja slova na početnoj i krajnjoj poziciji u reči javile su se po jednom.

Greške dodavanja slova u rečima stabilne fonološke forme su raznorodne. Dodavanje slova na početku reči se javilo samo jednom. U sredini reči, učenici su pokazali dve zanimljive tendencije: dupliranje čitavog sloga („тренининг“, „дедеда“ „ишиши“) i dupliranje početnog slova ‘a’ („Аарсић“ „Аа“ „Аали“). Takođe, neke greške predstavljaju nasumično umetanje suglasnika („канлце“, „серсам“, „монже“).

4.6. Greške u dijakritičkim znakovima

Iako greške u dijakritičkim znakovima nisu bile suviše učestale ($f = 24$), ovde ćemo ih razmotriti zbog prisustva „ošišane“ latinice u tekstovima u elektronskom formatu, te pretpostavke da učenici takav način pisanja prenose i na analogni plan. Pored izostavljanja („животinja“), učenici su pravili greške dodavanja („бажен“) i obrtanja dijakritika, a jedan učenik ih je pisao odvojeno od slova („мачке су безопасне осим кад има маџи́ ‘е кад hoc ‘ете да јих мажите“). Dakle, primećujemo da učenici u drugom razredu prave različite greške kada su u pitanju dijakritički znaci, što može implicirati da grafeme koje ih sadrže posmatraju kao dvoelementne. Takođe, činjenica da greške izostavljanja dijakritika nisu jedina manifestacija problema sa dijakriticima ukazuje na to da „ošišana“ latinica još uvek nije uticala u značajnijoj meri na to kako učenici pišu rukom².

5. Zaključak

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da ustanovi koji elementi pisanja su učenicima posebno teški, kao i da li se oni razlikuju između alfabeta. Pored pisma (ćirilčko ili latiničko) variran je i tip teksta (narrativni ili ekspoziorni), pa je bilo moguće ispitati i da li poznavanje forme teksta utiče na greške koje učenici prave.

Podaci pokazuju da su učenici pravili raznovrsnije greške kada su sastave pisali na latinici, ali da je ukupna frekvencija grešaka bila veća u ćirilčkim radovima. Manji broj tipološki različitih grešaka govori o većem stepenu usvojenosti pisma, te se može reći da su učenici u drugom razredu sveukupno bolje ovladali ćirilicom. Veći broj grešaka u ćirilčkim sastavima može biti posledica većeg broja ćirilčких ($n = 88$) nego latiničkih ($n = 82$) sastava u korpusu. Takođe, u ovom istraživanju se bilo kakvo odstupanje od normativnog načina pisanja slova smatralo greškom. Moguće je, međutim, da nisu sva odstupanja greške u pravom smislu, već da se mogu pripisati odlikama rukopisa učenika. Ukoliko se ovakve greške izuzmu, nepravilnosti u pisanju u latiničkim sastavima su i brojnije i raznovrsnije. Kako učenici drugog razreda tek jedno školsko polugodište koriste latinicu, a ćirilicom se aktivno služe oko godinu dana, bilo bi značajno ispitati greške na ćirilici koje se javljaju kod prvaka. Na taj način bismo mogli da poredimo usvajanje dva alfabeta u istoj razvojnoj dobi. Takođe, za potrebe ovog istraživanja nisu prikupljeni podaci o načinima podučavanja ćirilice i latinice koje su učitelji koristili. Takve informacije bi bile značajne za evaluaciju postupaka u nastavi početnog čitanja i pisanja (monografskog, grupnog i kompleksnog; v. Милатовић, 2019).

2 Ipak, nastavnici srpskog jezika su u neformalnim razgovorima naglasili da učenici starijih razreda često prave ove greške i da ponekada i čitave tekstove pišu bez dijakritičkih znakova. Zbog toga je zanimljiv nalaz da učenici koji tek počinju da pišu ne prave učestalo iste greške.

U ranijim istraživanjima razvoja pisanog jezika (Golubović/Čolić, 2011; Чолић, 2016) pokazano je da učenici najviše poteškoća imaju baš na nivou pisanja slova, te da su najčešće greške njegovo izostavljanje ili dodavanje. Ovo se delimično poklapa sa rezultatima naše studije: greške izostavljanja, ali ne i dodavanja, bile su među najzastupljenijim u učeničkim sastavima, a pored njih su se izdvojile i greške zamene slova, pogrešne grafičke osobine slova i zamena velike i male varijante slova. Ove četiri, kao i sve ostale kategorije grešaka, javile su se i u ćiriličkim i u latiničkim sastavima, sa izuzetkom grešaka u dijakritičkim znacima.

Nalazi ovakvih istraživanja imaju kako naučne, tako i praktične implikacije. Ova studija izučava proces opismenjavanja u jeziku plitke ortografije sa dva pisma. Iako nijedna od ovih jezičkih pojava nije retka, njihovoj vezi sa usvajanjem pisanog jezika treba posvetiti veću naučnu pažnju. Analizom spontanijih grešaka moguće je odrediti koji su elementi pisanog jezika za decu najteži, te osmisliti diktate i druge vežbe kojima bi se ove kategorije dodatno izučile, kao što je slučaj u istraživanju Vise i saradnika (Viise i dr., 2011). Takvi diktati mogu poslužiti i učiteljicama i učiteljima, kojima bi bila korisna i deskriptivna analiza grešaka, posebno na početku njihove karijere, kada nemaju dovoljno iskustvenog znanja. Za kraj, poznavanje toka tipičnog razvoja pisanog jezika nam može pomoći u izučavanju i razumevanju njegovih poremećaja, kao što su disleksija i disgrafija.

Napomena: Ovaj rad je prilagođena verzija dela master rada *Usvojenost alfabeta kod učenika drugog razreda osnovne škole* (mentorka: prof. dr. Jasmina Moskovljević Popović), odbranjenog 26. 09. 2023. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Master rad je u svom punom obliku, pod nazivom „The acquisition of alphabets in second grade students in Serbian language”, predstavljen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji* 24. 03. 2024. godine u Beogradu, u vidu postera.

Literatura

- Cook, V. J., Bassetti, B. (2005). An introduction to researching Second Language Writing Systems. In V. J. Cook, B. Bassetti (Eds.), *Second language writing systems* (pp. 1–67). Bristol: Multilingual Matters.
- Estes, T. H., Richards, H. C. (2002). Knowledge of Orthographic Features in Spanish Among Bilingual Children. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 295–307. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668712>
- Feldman, L. B. (1982). Bi-alphabetism and Word Recognition. In D. Rogers, J. A. Sloboda (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (pp. 137–147). New York and London: Plenum Press.
- Filipović Đurđević, D., Feldman, L. B. (2024). Do readers exert language control when switching alphabets within a language? *Journal of Memory and Language*, 139, 104546. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2024.104546>

- Golubović, S., Čolić, G. (2011). Tipovi grešaka u pisanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U N. Glumbić, V. Vučinić (ur.), *V međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (pp. 46–57). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Gutiérrez Fresneda, R., Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395–416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Kaani, B. (2014). Writing Proficiency Across Diverse Writing Systems: An Evaluation of the Effects of Orthographic Depth. *Zambia Interdisciplinary Journal of Education*, 1(2), 41–56.
- Katz, L., Frost, R. (1992). The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In R. Frost, L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: North-Holland Publishing Co. (Elsevier).
- Lukatela, G., Savić, M., Gligorijević, B., Ognjenović, P., Turvey, M. T. (1978). Bi-alphabetical Lexical Decision. *Language and Speech*, 21(2), 142–165. <https://doi.org/10.1177/002383097802100202>
- Lukatela, G., Lukatela, G., Carello, C., Turvey, M.T. (1999). Effects of Frequency and Phonological Ambiguity on Naming Serbo-Croatian Words. *European Journal Cognitive Psychology*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/713752303>
- Marinelli, C. V., Romani, C., Burani, C., Zoccolotti, P. (2015). Spelling Acquisition in English and Italian: A Cross-Linguistic Study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01843>
- Moskovljević Popović, J., Dinić Marinković, M. (2015). O razvojnem korpusu pisanog jezika i mogućnostima primene u praćenju jezičkog razvoja. *Analiza Filološkog fakulteta*, 27(2), 317–327. <https://doi.org/10.18485/ANALIFF.2015.27.2.16>
- Nikčević-Miliković, A. (2013). Psihologija pisanja. Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod dece te pristupi poučavanju pisanja. *Školski vjesnik*, 62(2–3), 391–409.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Viise, N. M., Richards H. C., Pandis, M. (2011). Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Diverse Alphabetic Languages, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 425–453. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587327> .
- Милатовић, В. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности – у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- [Milatović, V. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet]
- Пипер, П., Клајн, И., Драгићевић, Р. (2022). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

- [Piper, P., Klajn, I., Dragičević, R. (2022). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska]
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. (2004). *Просветни гласник*, бр. 10.
- [Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2004). *Prosvetni glasnik*, br. 10]
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2017). *Просветни гласник*, бр. 10.
- [Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2017). *Prosvetni glasnik*, br. 10]
- Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2018). *Просветни гласник*, бр. 15.
- [Pravilnik o dopunama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2018). *Prosvetni glasnik*, br. 15]
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања. (2018). *Просветни гласник*, бр. 16.
- [Pravilnika o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018). *Prosvetni glasnik*, br. 16]
- Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања. (2019). *Просветни гласник*, бр. 3.
- [Pravilnik o dopunama Pravilnika o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2019). *Prosvetni glasnik*, br. 3]
- Цветановић, З., Негру, М., Келемен-Милојевић, Л. (2017). Методички проблеми у програмском оквиру за учење латинице као другог писма у настави српског језика. *Иновације у настави*, 30(3), 1–11. <https://doi.org/10.5937/inovacije1703001C>
- [Cvetanović, Z., Negru, M., Kelemen-Milojević, L. (2017). Metodčki problemi u programskom okviru za učenje latinice kao drugog pisma u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 30(3), 1–11]
- Цветановић, З., Стојков, И., Келемен-Милојевић, Л. (2022). Концепција уџбеника за учење латинице по програму наставе и учења. *Иновације у настави*, 35(1), 63–74. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201063c>
- [Cvetanović, Z., Stojkov, I., Kelemen-Milojević, L. (2022). Konceptija udžbenika za učenje latinice po programu nastave i učenja. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 63–74]
- Чолић, Г. (2016). *Рани показатељи дислексије и дисграфије* (необјављена докторска дисертација). Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- [Čolić, G. (2016). *Rani pokazatelji disleksije i disgrafije* (neobjavljena doktorska disertacija) Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd]

Marija R. Lazarević

Summary

WRITING ERRORS IN CYRILLIC AND LATIN SCRIPTS IN SECOND-GRADE STUDENTS IN SERBIA

In the Serbian language, two alphabetic scripts are used: Cyrillic (introduced in the first grade of primary school, at age 7) and Latin (introduced in the second grade, at age 8). This paper examines how second-grade students acquire and master these two scripts. Because writing errors can reveal the most challenging aspects of learning, the primary goal of this exploratory study was to identify and classify spontaneous writing errors in both scripts. In addition, we sought to determine whether a less familiar text type affects the typology or frequency of errors. Although previous research has investigated writing errors to study written language acquisition in Serbian (Чолић, 2016), to our knowledge, no study has compared errors across both scripts. To address this gap, we collected 170 essays written by second-grade students (88 in Cyrillic and 82 in Latin script). We adapted the methodology used for data collection in the RAKOPS corpus (Moskvljević Popović & Dinić Marinković, 2015). Each student wrote two essays (one narrative and one expository), while the script varied among participants. Qualitative analysis revealed the same seven categories of errors in both scripts: (1) grapheme substitution; (2) incorrect graphic characteristics of letters; (3) uppercase/lowercase mixing; (4) letter omission; (5) letter addition; (6) mirror writing; and (7) mixing of cursive and non-cursive letter forms. In essays written in Latin script, students also made errors related to diacritical marks. Quantitative analysis showed that errors were more frequent and less diverse in Cyrillic essays than in Latin ones, indicating better knowledge of Cyrillic, a result that aligns with expectations. Furthermore, the most frequent error type in Latin essays was grapheme substitution, while in Cyrillic it was incorrect graphic characteristics of letters. These findings suggest that second-grade students are still forming grapheme–phoneme correspondences in Latin script, whereas in Cyrillic they have largely mastered these correspondences and are refining handwriting skills. The type of text (narrative vs. expository) did not significantly affect either the quantity or the type of errors. Given the limited sample size, further research is needed to draw more generalizable conclusions. Findings from this and similar studies may inform classroom practice and contribute to better understanding of reading and writing difficulties such as dyslexia and dysgraphia.

Key words:

written language acquisition, writing errors, Cyrillic alphabet, Latin alphabet, dysgraphia, Serbian

Prilozi

Prilog A. Kontinuum grešaka u sastavima na ćirilici (broj učenika = 44)

Greška	Frekvencija	Broj učenika	% greške
<i>a > o</i>	1	1	2%
<i>o > a</i>	1	1	2%
<i>a > y</i>	1	1	2%
<i>e > o</i>	1	1	2%
<i>o > e</i>	1	1	2%
<i>y > a</i>	1	1	2%
<i>y > o</i>	1	1	2%
<i>o > л</i>	1	1	2%
<i>и > е</i>	1	1	2%
<i>љ > њ</i>	1	1	2%
<i>ј > љ</i>	1	1	2%
<i>л > в</i>	1	1	2%
<i>л > љ</i>	1	1	2%
<i>ј > в</i>	1	1	2%
<i>њ > н</i>	1	1	2%
<i>н > д</i>	1	1	2%
<i>д > н</i>	1	1	2%
<i>т > д</i>	1	1	2%
<i>к > г</i>	1	1	2%
<i>п > м</i>	1	1	2%
<i>д > г</i>	1	1	2%
<i>џ > ђ</i>	1	1	2%
<i>ч > ћ</i>	1	1	2%
<i>тс > ц</i>	1	1	2%
<i>с > ш</i>	1	1	2%
<i>м > и</i>	1	1	2%
<i>н > и</i>	1	1	2%
<i>ц iznad linije</i>	1	1	2%
<i>E > E</i>	1	1	2%
obrtanje slova: Б	1	1	2%
obrtanje slova: Ј	1	1	2%
<i>e > E</i>	1	1	2%
izostavljanje slova: početak reči	1	1	2%
<i>uu > ū</i>	2	1	2%
<i>e > e</i>	2	1	2%

dodavanje slova: početak reči	3	1	2%
a > o	2	2	5%
o > a	2	2	5%
e > a	2	2	5%
г > т	2	2	5%
з > с	3	2	5%
p > л	14	2	5%
dodavanje slova: kraj reči	3	3	7%
ж > ш	4	3	7%
б > б	4	3	7%
д iznad linije	53	3	7%
j > ј	15	4	9%
ђ > ђ	9	5	11%
j iznad linije	45	5	11%
dodavanje slova: sredina reči	19	14	32%
p > р	163	14	32%
izostavljanje slova: kraj reči	38	19	43%
y > у	284	19	43%
izostavljanje slova: sredina reči	52	22	50%

Prilog B. Kontinuum grešaka u sastavima na latinici (broj učenika = 41)

Greška	Frekvencija	Broj učenika	% greške
u > u	18	1	2%
i > a	1	1	2%
e > a	2	1	2%
i > e	1	1	2%
u > i	1	1	2%
o > n	1	1	2%
v > b	1	1	2%
j > nj	1	1	2%
v > l	1	1	2%
f > v	1	1	2%
lj > nj	1	1	2%
p > b	1	1	2%
g > k	1	1	2%
t > d	1	1	2%
d > t	1	1	2%
k > g	1	1	2%
dž > č	1	1	2%

č > dž	1	1	2%
dž > ć	1	1	2%
ć > dž	2	1	2%
dž > ž	1	1	2%
c > z	3	1	2%
z > s	1	1	2%
ž > š	3	1	2%
ć > c'	6	1	2%
č > c	1	1	2%
ć > c	1	1	2%
h > n	1	1	2%
r > n	1	1	2%
t ispod linije	3	1	2%
i bez tačke	16	1	2%
h > H	2	1	2%
i > I	1	1	2%
a > A	1	1	2%
r > R	3	1	2%
g > G	1	1	2%
d > D	1	1	2%
f > F	2	1	2%
K > k	1	1	2%
obrtanje slova: z	3	1	2%
obrtanje slova: ž	1	1	2%
obrtanje slova: đ	1	1	2%
obrtanje slova: t	11	1	2%
č > k	1	1	2%
dodavanje slova: početak reči	1	1	2%
u > o	2	2	5%
o > u	2	2	5%
a > e	2	2	5%
l > j	2	2	5%
m > n	2	2	5%
n > m	2	2	5%
nj > n	3	2	5%
d > g	4	2	5%
đ > dž	3	2	5%
đ > dj	3	2	5%
ć > đ	3	2	5%
ć > č	2	2	5%

š > ž	2	2	5%
obrnuti dijakritički znak na ć	7	2	5%
ž > z	3	2	5%
z > ž	2	2	5%
g iznad linije	13	2	5%
n > N	8	2	5%
p > P	13	2	5%
l > i	3	2	5%
obrtnanje slova: j	2	2	5%
obrtnanje slova: l	2	2	5%
dodavanje slova: kraj reči	3	2	5%
lj > l	3	3	7%
č > ć	7	3	7%
š > s	4	3	7%
j bez tačke	34	3	7%
l > L	4	3	7%
izostavljanje slova: početak reči	4	3	7%
lj > j	5	4	10%
j iznad linije	21	5	12%
d > b	55	8	20%
b > d	20	9	22%
dodavanje slova: sredina reči	15	11	27%
izostavljanje slova: kraj reči	33	16	39%
izostavljanje slova: sredina reči	53	22	54%

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.8>
37.091.12:811.133.1

Употреба дневника и вештачке интелигенције у образовању будућих наставника француског језика из студентске перспективе

Јелена Б. Бакалуца*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за романистику

 <https://orcid.org/0000-0002-5922-328X>

Кључне речи:

вештачка интелигенција,
читалачки дневник,
будући наставници
француског језика,
рефлексивност,
саморегулисано учење

Апстракт

Овај рад истражује потенцијале комбиноване употребе читалачког дневника и генеративне вештачке интелигенције (ГВИ) у иницијалном образовању наставника француског језика. Иако је читалачки дневник добро документован као средство развоја рефлексивности, у доступној литератури нисмо идентификовали студије које испитују његову употребу у споју са алатима ВИ. Полазећи од савремених теоријских увида о улози ВИ у учењу и настави и од дидактичке традиције употребе дневника, рад анализира како интеракција студената са интерактивним агентом може да подржи метакогницију, саморегулацију и професионалне компетенције будућих наставника (рефлексивну, глотодидактичку и дигиталну). Истраживање је спроведено на намерном узорку од 11 студенткиња завршне године француског језика и књижевности Универзитета у Београду. У оквиру курса Методика наставе француског језика студенткиње су писале читалачке дневнике на основу три стручна текста, а затим улазиле у дијалогску интеракцију са ВИ, уз инструкцију да ГВИ не замени њихову продукцију, већ да делује као подршка у разумевању и формулисању текста. Прикупљене су две верзије дневника (прва и ревидирана), фидбек интерактивног агента и одговори на упитник са осам питања. Одговори су анализирани тематским кодирањем с циљем да се идентификују обрасци у употреби ВИ и дневника и перципирани ефекти на учење. Квалитативно-квантитативна анализа показала је да студенткиње ГВИ (ChatGPT) најчешће користе за језичку проверу, појашњавање недоумица и формулацију идеја, али и као подстицај за постављање сложенијих питања и продубљено анализирање текста. Већина испитаница процењује да им ГВИ олакшава развој писане компетенције и методичког мишљења. Истовремено, присутна је критичка свест о ризику од прекомерног ослањања и смањене аутономије. Читалачки дневник се показао као делотворно средство за продубљено разумевање стручних садржаја, интеграцију личног искуства и развој критичког става. Комбинована употреба дневника и ГВИ показала се као плодно окружење за метакогнитивне процесе, под условом да се ГВИ користи као дијалогски, а не механички ресурс. Рад закључује да ГВИ може да допуни читалачки дневник у иницијалном образовању наставника, ако се примењује критички и умерено. (примљено: 14. септембра 2025; прихваћено: 11. новембра 2025)

<https://analifil.bg.ac.rs>

1. Увод

Употреба вештачке интелигенције (убудуће ВИ) све више постаје саставни део свакодневице, а самим тим и учења и наставе страних језика, те образовања будућих наставника француског језика, које нас у овом чланку занима. Крајем новембра 2022. године, интерактивни агент ChatGPT, заснован на генеративној ВИ, која ствара нове садржаје, попут слике, текста, звука, видеа, постаје доступан широкој публици (Chevalier/Garcia, 2024: 2; Hallissy/Hurley, 2024: 221, 248). Како примећују аутори једног уџбеника о ВИ за наставнике, „у 2023. години место ВИ у образовању постало је високо приоритетно у свим земљама” (Higuera/Iyer, 2024: 8). Истраживачи и педагози су схватили да ВИ неће нестати и да је право питање како би ВИ могла да служи ученицима и наставницима (Higuera/Iyer, 2024: 10), а да то буде етички и одговорно. У тренутку када се настава на факултетима, после вишемесечних блокада, морала надокнадити у два летња месеца у онлајн облику, помоћ ВИ наметнула се као једно од могућих решења. У овом раду анализираћемо искуство студената приликом писања читалачког дневника у сарадњи са ВИ, у оквиру предмета Методика наставе француског језика, на завршној години студија француског језика и књижевности Филолошког факултета Универзитета у Београду. И дневник, као средство анализе искуства и конструкције глотодидактичких знања, и употреба вештачке интелигенције представљају „флексибилније модалитете учења” какве, по једном недавном истраживању (Nieto/Nadim, 2024: 242), траже студенти у високом образовању. Такође, као и дневник, „нови инструменти вештачке интелигенције у настави поспешују размишљање о ономе што се проучава” (Nieto/Nadim, 2024: 244), сматрају Нијето и Надим, односно промовишу метакогницију код студената и саморегулисано учење (Nieto/Nadim, 2024: 246). Трећу додирну тачку дневника, који пише студент, а чита и коментарише наставник, и ВИ, с којом студент ступа у интеракцију, видимо у њиховој дијалошкој природи. Циљ овог рада је да се анализирају ефекти комбиноване употребе читалачког дневника и вештачке интелигенције у развоју метакогниције, саморегулисаног учења и професионалних компетенција будућих наставника француског језика, пре свега рефлексивне, глотодидактичке и иновацијске компетенције.

Пре увођења методолошког оквира, потребно је пружити кратак теоријско-практични преглед два кључна појма који се у овом раду доводе у везу – вештачке интелигенције у образовању и читалачког дневника.

2. Вештачка интелигенција у образовању и читалачки дневник

Вештачка интелигенција у образовању „настоји да испуни сложене задатке које су до сада једино људска бића испуњавала (давање повратне информације, на пример, или адаптирање дидактичког материјала тако да по тежини оптимално одговара некој групи ученика)” (Lepage/Collin, 2023: 83). Смисао њене употребе није да у потпуности замени наставника, тим пре што понекад и она греша, него да му омогући да се усредсреди на задатке које ВИ извршава мање успешно, „нпр. задатке високе сложености који захтевају фино разумевање контекста, као што су односи са ученицима” (Lepage/Collin, 2023: 84).

Генеративна ВИ наставницима може да помогне у планирању и осмишљавању часова, у припреми „стимулативних, мултимодалних и инклузивних садржаја”, креирању вежбања и упитника, састављању испитних питања, претраживању информација (Higuera/Iyer, 2024: 236–243, 352), с тим што је увек потребно критички преиспитати добијене резултате. За све наведено, неопходно је да наставници претходно добро осмисле шта желе и то јасно искажу. То су компетенције на којима се и традиционално ради када се студенти обучавају да осмисле час и напишу припрему за њега, нарочито када се обучавају да јасно и исцрпно саставе упутство за израду задатака, односно да саставе питања. Резултат (*output*) који ће добити од вештачке интелигенције зависиће од квалитета дате инструкције (*input*), односно од квалитета сарадње са вештачком интелигенцијом. Како бисмо студентима скренули пажњу на ову битну чињеницу, предложимо им формулисани почетак прве инструкције за ВИ, за иницирање интеракције.

Када је реч о употреби ВИ у учењу језика и развијању писане компетенције ученика, која нас у овом раду занима, они могу да користе персонализовану помоћ интерактивног агента како би унапредили писану интеракцију, граматичку и лексичку компетенцију, способност разумевања текстова и превођења (Dündar, 2024: 68, 73; Nieto/Nadim, 2024: 250–254), као и писану продукцију (Holmes/Hamel, 2025; Roussel/Ochoa, 2025). Студенти је, такође, користе и као речник, тражећи дефиниције, синонине и примере (Бакалуца, 2024: 96, 98).

Употреба дневника, у области образовања наставника страног језика, карактеристична је за рефлексивни приступ (Cicurel, 2002; Causa/Cadet, 2006). Како је то већ наведено у литератури (Бакалуца, 2023: 112), вођење дневника представља и „технику посматрања стратегија учења” (Cyr, 1998: 139) и врсту стратегија учења – афективних, која ученику помаже да „изрази, разјасни и ’вентилира’” осећања која прате учење (Oxford, према Cyr, 1998: 140). Због тога ће матрица дневника коју будемо предложили студентима садржати, између осталог, питање о стратегијама и о осећањима.

У овом нас раду посебно занима читалачки дневник (*journal/carnet de lecture*), који подстиче ученика да „среди своје мисли, разјасни их и формулише” (Riquois, 2019: 168). Вођење дневника, примећује Рикоа, може помоћи ученику да открије стратегије читања које користи (Riquois, 2019: 168), да изнесе шта је прочитао, али и свој доживљај текста (Riquois, 2019: 169). То је, такође, средство којим се подстиче и вреднује ученикова аутономија у учењу и чије коришћење ученику показује „да је његова реч важна” (Riquois, 2019: 169). Могуће је дати оквир за вођење бележака, наводи Рикоа – „може се замислити и да им се затражи да изаберу неколико одломака, да забележе питања која су им се јавила током читања” (Riquois, 2019: 169), чему ћемо и прибећи у овом истраживању.

Полазећи од наведених педагошких и дидактичких потенцијала вештачке интелигенције и читалачког дневника, постављамо истраживачка питања која се односе на то како студенти завршне године француског језика и књижевности доживљавају употребу ВИ и дневника, те које видове учења и професионалног развоја њихова комбинација подстиче.

3. Методологија

Ово дескриптивно истраживање спроведено је током другог семестра 2024/2025. године, у периоду јули–август 2025, на узорку од 11 студенткиња завршне године француског језика, књижевности и културе Филолошког факултета Универзитета у Београду. Изабран је намерни узорак, „чији елементи имају карактеристику која нас посебно занима” (Popadić i dr., 2018: 214) – реч је о студенткињама које се образују да постану будуће наставнице француског (страног) језика у Србији. Студенткиње су биле хетерогеног језичког нивоа, минимално Б1 или више, са 8 до 20 година учења француског. Ово је истраживање у ком се описују и анализирају искуства студенткиња у конкретном контексту, а не ради се о експерименту с контролном групом. Иако је број испитаница релативно мали, он је у складу са квалитативним и експлоративним карактером истраживања, чији је циљ дубинско сагледавање ставова, искустава и начина на који студенткиње доживљавају комбиновану употребу читалачког дневника и вештачке интелигенције. Овакво истраживање нема за циљ статистичку генерализацију резултата, већ идентификацију образаца (понављајућих тема и категорија које одражавају заједничке ставове, искуства и перцепције студенткиња) и указивање на могућности за будућа, обимнија истраживања.

Материјали: Студенткиње су добиле, у оквиру предмета *Методика наставе француског језика 2*, три текста за самостално читање и модел дневника за интерпретативни задатак (Pešikan, 2020: 335). Текстови за читање настали су компилацијом одломака из поузданих глотодидактичких извора – научна заједница залаже се за употребу генеративне ВИ само приликом обраде „сигурних извора” (Chevalier/Garcia, 2024: 4), а модел дневника (в. Прилог А) направио је асистент ВИ, ChatGPT. Циљ писања дневника био је да студенти размишљају о свом учењу, стичу нова знања, унапређују способност писања на страном/француском језику и развијају креативност. Наиме, у дневнику се, између осталог, од студената тражи да поставе питање наставнику или другим студентима, да уоче и дефинишу неки свој проблем у вези са текстом, успоставе везу између текста и неког другог текста, живота и слично, а то су све „типична понашања за креативно мишљење” (Pešikan, 2020: 383).

Поступак: После писања дневника поводом једног текста, требало је да студенткиње ступе у интеракцију са интерактивним агентом неког великог језичког модела, као што су ChatGPT (OpenAI), Mistral, Gemini (Google), Claude (Anthropic), CoPilot (Microsoft), питајући оно што сматрају да им је најкорисније. Студенткињама је наглашено да ВИ не треба да их замени у писању текста, него да им помогне да тај текст буде што квалитетнији. Студенткињама је такође речено да свака инструкција за ВИ треба да започне описом контекста и додељивањем улоге интерактивном агенту, који постаје форматер професора француског као страног језика, будући да „инструменти вештачке интелигенције могу да послуже као додатна помоћ студенту кад нема наставника пред собом да би с њим причао, да му постави питање” (Educause, 2023, према Nieto/Nadim, 2024: 245):

Контекст: Као наставник дидактике француског као страног језика, желите да подстакнете усвајање предметних знања и ојачате метакогницију код ваших студената нивоа Б1/Б2/Ц1.

Упутства / Питања:¹

Савет је и да се интерактивном агенту постави питање о јасноћи текста дневника: „Можете ли да проверите да ли су моји одговори у дневнику јасни и разумљиви? Не оклевајте да ми поставите питања како бисте боље разумели мој текст.” Такође, студенткиње су могле да користе дигиталне алате за проверу језичке коректности (npr. Scribens, Reverso, LanguageTool, Merci, BonPatron), што подстиче самопроцену и метакогнитивне процесе и „убрзава учење” (Gentile/Città, 2024: 189).

Од студенткиња је затражено да, у електронском формату, доставе две верзије текста – пре и после интеракције са ВИ, као и размену са интерактивним агентом. После написане прве верзије текста у Ворду, студенткиње је копирају, те у ту другу верзију уносе измене до којих су дошле употребом ВИ као татора. У другој верзији требало је обојити модификоване делове. Током семестра наставник је пружао персонализован фидбек као медијатор учења, што је једно претходно истраживање показало као мотивационо за студенте (Vajta, 2012: 198).

Инструменти за прикупљање података: После израде дневника, студенткиње су попуњавале упитник од осам питања – 5 затворених и 3 отворена (с тим што су студенткиње и на два затворена питања давале образложења), намењен испитивању њихових утисака о употреби ВИ и читалачког дневника у онлајн окружењу (в. Прилог Б). Студенткиње су слале одговоре електронски, после чега се приступило процени и квалитативних и квантитативних података.

Анализа: Квалитативно–квантитативна анализа одговора на упитник омогућила је увид у ставове студената о ефектима употребе генеративне ВИ и читалачког дневника, као и у улогу ових алата у развоју метакогниције, саморегулисаног учења и професионалних компетенција будућих наставника француског језика.

Овако постављен поступак омогућио је да стекнемо увид у ставове студената о корисности описаног модела учења.

4. Резултати и дискусија

Анализа упитника показала је да су све студенткиње користиле само ChatGPT, а не и друге језичке моделе, и да је само једна студенткиња користила и алате Scribens и Reverso. Овај очекивани резултат говори о томе да је ChatGPT најпопуларнији и да се користи за разне врсте помоћи, укључујући и проверу језичке исправности текста.

1 Ова инструкција, као и модел дневника, дати су на француском, а за потребе овог рада преведени су на српски.

У вези са језичком провером, постављено је четврто питање у упитнику, на које студенткиње већином (8/11, 72,73 %) одговарају позитивно, то јест сматрају да употреба вештачке интелигенције доприноси способности писања на француском језику. Два су одговора негативна, а у једном је изражена амбивалентност – ВИ помаже, али и одмаже осамостаљивању: „Не могу да се одредим за један одговор јер иако мислим да нам вештачка интелигенција итекако помаже у писању на француском језику, она нам у исто време одмаже у осамостаљивању. Ученици и студенти често прибегавају директном преводу и преписивању” (АП)². У следећој табели представљамо најчешће истицане позитивне димензије употребе ВИ, као и резерве кад је реч о писању на страном језику.

Категорија	Опис
Корекција и свест о грешкама	ВИ омогућава увид у сопствене грешке (граматичке, правописне, синтаксичке). (КБ, МЂ)
Повратне информације и подршка учењу	Истиче се важност дијалога са ВИ: корекције, објашњења и предлози „у духу језика”; повратне информације прилагођене нивоу студента. (КТ, АР, БР)
Подстицање писања	ВИ мотивише на писање, постављање сложенијих питања и формулисање мисли на прецизнији начин. (КТ, АР)
Постепено усвајање бољег стила	Побољшане верзије текста које даје ВИ служе као модел за учење бољег коришћења везника, сложених структура и природнијег израза. (АП)
Зависност	Постоји ризик од прекомерне употребе ВИ, која може угрозити развој аутономије и личног стила; истиче се потреба за опрезом. (АП, БР)

Табела 1. Анализа студентских одговора на питање 4

Већина студенткиња, дакле, доживљава ВИ као користан алат за подршку писању – што потврђује налазе недавних истраживања (Chevalier/Garcia, 2024: 8, 12; Holmes/Hamel, 2025: 47, 56), нарочито кроз корекцију и повратне информације, што јача њихово разумевање и прецизност у изражавању. Такође, интеракција са ВИ одржава пажњу студенткиња и чини их ангажованијим и мотивисанијим. Ипак, уочава се и свест о потенцијалној опасности од прекомерне зависности, која може угрозити процес осамостаљивања и развој личног стила, што је страх о којем је већ писано у литератури (Chevalier/Garcia, 2024: 9, 12). Присутна је и свест о ВИ као допуни, а не замени у процесу учења писања на француском („вештачка интелигенција није замена за нас”, БР).

2 Наводимо иницијале студената.

Велика већина испитаница (9/11, 81,82 %) сматра да употреба вештачке интелигенције доприноси усвајању методичких знања (питање 2) и све сматрају да доприноси размишљању о сопственом учењу (питање 3). Међутим, на слично питање – о поспешивању рефлексивности (питање 5), мишљења су подељена. Највећи број студенткиња (5/11, 45,45%) сматра да ВИ може поспешити рефлексивност или да је ефекат услован (4/11, 36,36 %), док мањи број студенткиња сматра да ВИ директно спутава рефлексивност (2/11, 18,18 %). Студенткиње које виде позитивне ефекте наглашавају улогу ВИ у организовању мисли (АР), преиспитивању знања и проширењу видика (СЈ). ВИ се, дакле, види као потенцијални подстицај за рефлексiju, али има студенткиња које истичу и ризике, а то су превелика зависност или механичка употреба ВИ које смањују креативност и дубину рефлексивности (ТФ, БР). Један од условних одговора говори о начину употребе као кључном: „Зависи како је користимо. Заиста може да помогне да се увиде неке грешке, а са друге стране да уради посао који је нама намењен и тако уништи нашу креативност” (БР). Одговори показују да ВИ није сама по себи ни „добра” ни „лоша” за рефлексивност – њена вредност зависи од промишљене и критичке употребе.

Анализа одговора на шесто питање (Које је ваше мишљење о овом искуству употребе вештачке интелигенције?) указује на позитивне и негативне ставове, као и на могуће импликације за наставу и развој рефлексивности:

Категорија	Опис
Убрзава учење	ВИ пружа брзе повратне информације, исправке и конкретне примере који убрзавају процес учења. (НВ, КТ, МХ)
Продубљује разумевање и рефлексивност	ВИ као „интерактивни саговорник” или „асистент” (КТ, МЋ) подстиче критичко размишљање. ВИ подстиче постављање питања, прављење закључака, рефлексiju над сопственим радом. (КТ, МХ)
Помоћ у побољшању рада	Учешће у самопроцени, упоређивање сопственог рада са предлозима ВИ. (КБ, БР)
Занимљиво/ново искуство	Другачије искуство, занимљиво, необично, иновативно. (ТФ, АП, МХ)
Опрез	Употреба „уз дозу скептицизма” (МЋ); ВИ није замена за људски рад и критичко размишљање. (НВ, АЛ)
Ограничења у учењу	„Не може се пуно научити” (СЈ), каже једна студенткиња.
Лични отпор	Неке студенткиње више воле сопствени рад и не воле претерано ослањање на ВИ. (АЛ)
Едукација за будућност	Ово искуство је припрема за будућност у којој ће ВИ бити саставни део образовања (БР), те је учење правилне употребе ВИ корисно.

Табела 2. Анализа одговора на питање 6

На основу табеле, рекли бисмо да већина студенткиња (8/11, 72,73%) види коришћење ВИ као позитивно искуство: убрзава учење, помаже у критичкој рефлексији, повећава самопоуздање у евалуацији сопственог рада, представља занимљиво искуство и припрему за будућност. Нешто више од трећине (4/11, 36,36%) изражава резервисан став: осећај да ВИ не замењује критичко размишљање, да се више воли самосталан рад, те да постоје ограничења у учењу. Закључујемо да студенткиње из нашег истраживања препознају ВИ као алат који је користан, али га посматрају кроз призму критичке примене, а не као аутоматску замену за наставнички надзор или сопствено промишљање. Нарочито су значајни коментари у којима се ВИ помиње као „саговорник” и „асистент” (КТ), односно као „ментор” (МЂ), што значи да је употреба ВИ представљала правог партнера студенткињама, „мотивишући их и делујући попут приватног татора” (Nieto/Nadim, 2024: 257).

Следећа два питања у упитнику односе се на дневник. Више него када је било речи о вештачкој интелигенцији, мишљења о употреби дневника (питање 7) су позитивна, с изузетком једне студенткиње која сматра да дневник није природан начин учења и да не одговара њеном стилу учења (АР). Две студенткиње су управо истакле као позитивну комбинацију са употребом вештачке интелигенције: „добит видим управо у употреби ВИ и нових технологија” (БР), „продубљујемо занимање за тему лекције уз помоћ ВИ” (АП).

Категорија	Опис
Продубљује разумевање и рефлексивност, олакшава памћење	Помаже у дубљем разумевању текста, олакшава памћење и издвајање кључних информација (НВ, КБ, АП, СЈ). Подстиче активно размишљање и дубинско читање, уместо површног (КТ, МХ). Омогућава анализу онога што се допада / не допада, изражавање личног мишљења и развијање рефлексије. (НВ, БР)
Организација знања и трајност	Лекција се гради део по део, садржи подсетник, прати процес учења и повезује идеје (ТФ, КТ), омогућава брзо подсећање на научено. (СЈ)
Флексибилност	Може се прилагодити индивидуалним потребама. (СЈ)
Интеграција са вештачком интелигенцијом	Повезује се са употребом вештачке интелигенције и нових технологија. (БР, АП)
Лични отпор	Формат не одговара свим стиливима учења. (АР)
Другачије искуство	Активност је другачија и корисна, али обимнија; подсећа на претходна искуства у књижевности. (МЂ, АЛ)

Табела 3. Анализа одговора на питање 7

Анализа показује да већина студенткиња доживљава дневник читања као подстицајан алат у учењу, користан за дубље разумевање текста, активну рефлексију и систематизацију знања, уз могућност прилагођавања индивидуалним потребама, док је један негативан став указао на различите стилове учења.

Анализу одговора на последње питање о најзначајнијим деловима дневника (питање 8) приказујемо у следећој табели, која говори о томе да су најкориснији елементи дневника, према испитаним студенткињама, идентификовање потешкоћа и постављање питања, односно они који воде продубљивању рефлексивности:

Категорија	Опис
Идентификовање потешкоћа и рад на њима	Део у којем се бележе потешкоће омогућава идентификацију делова који су мање разумљиви и рад на њима. (КБ, ТФ, МХ)
Постављање питања	Секција „Questions et curiosités” подстиче критичко размишљање и активан приступ тексту; корисно за наставну праксу. (КТ, АР, БР)
Истакнута идеја или реченица	Фокус на идејама или реченицама које остављају највише утиска. (АП)
Повезивање текста са личним искуством	Фокус на повезивању прочитаног с личним искуством. (СЈ)
Кључне дефиниције	Најзначајнији делови дневника су они који се односе на најбитније дефиниције, јер конкретно говоре о лекцији. (АЛ)
Неутрално / мање значајни делови	Лична осећања су мање значајна у контексту учења лекције. (АЛ)

Табела 4. Анализа одговора на питање 8

5. Закључак

Ово дескриптивно истраживање имало је за циљ да истражи мишљења 11 студенткиња француског језика, будућих наставника, о употреби интерактивног агента ВИ као инструмента приликом писања читалачког дневника. Иако их треба узети с резервом, с обзиром на релативно мали број испитаника, резултати сугеришу да комбинована употреба ВИ (ChatGPT) и читалачког дневника има обећавајући потенцијал, јер може подржати развој метакогниције, саморегулисаног учења, мотивације и професионалних компетенција будућих наставника француског језика. Студенткиње из овог истраживања доживљавају ВИ као користан алат за корекцију у писању и добијање повратних информација, што побољшава прецизност изражавања, мотивише на постављање сложенијих питања и критичко размишљање, уз свест о ризику од прекомерне зависности. Читалачки дневник подстиче дубље разумевање, самостално

разматрање текста, идентификовање потешкоћа, постављање питања и повезивање прочитаног с личним искуством, што унапређује рефлексивност и систематизацију знања. Комбинација оба алата омогућила је студенткињама да усаврше своје глотодидактичке, рефлексивне и иновацијске компетенције, истовремено развијајући свест о начину употребе технологија у настави. При томе се показује да је кључна критичка употреба ВИ као допуне, а не замене за лични рад и професионално промишљање, чиме се обезбеђује интеграција алата у учење и будућу наставничку праксу на начин који јача аутономију, језичку компетенцију и креативност. Искуство персонализованог учења и сарадње с виртуелним тутором, партнером и савезником у размишљању и другачијем, активнијем учењу, показало је да вештачка интелигенција може допринети динамичнијој и квалитетнијој настави на универзитетском нивоу. Добијени резултати, такође, представљају добру основу за отворени разговор са студентима о предностима (учење код куће постаје персонализовано, динамичније и занимљивије) и ограничењима употребе ВИ, као и о етичности те употребе, односно одговорности. Ово истраживање отвара могућности за будућа, обимнија истраживања, која би могла обухватити већи број студената, као, на пример, експериментално поређење група које користе један или оба алата.

Литература

- Бакалуца, Ј. (2023). Учење српског језика и културе у српском окружењу: анализа дневника француских студенткиња. *Књижевност и језик*, 1, 111–124. <https://doi.org/10.18485/kij.2023.70.1.9>
- [Bakaluca, J. (2023). Učenje srpskog jezika i kulture u srpskom okruženju: analiza dnevnika francuskih studentkinja, *Književnost i jezik*, 1, 111–124]
- Бакалуца, Ј. (2024). Речници у учењу и настави страног језика: српски студенти француског језика као корисници речника. У С. Марјановић и др. (ур.), *Лексикографски сусрети 1. Модерни речници у функцији просечнога корисника: стари проблеми, савремени правци, будући изазови* (стр. 91–101). Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет. https://doi.fil.bg.ac.rs/volume.php?pt=eb_ser&issue=lexicog_meet-2024-1&i=7
- [Bakaluca, J. (2024). Rečnici u učenju i nastavi stranog jezika: srpski studenti francuskog jezika kao korisnici rečnika. U S. Marjanović i dr. (ur.), *Leksikografski susreti 1. Moderni rečnici u funkciji prosečnoga korisnika: stari problemi, savremeni pravci, budući izazovi* (str. 91–101). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet]
- Causa, M., Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? *Le Français dans le monde, R@A*, 39, 69–83.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145–164.

- Chevalier, L., Garcia, F. (2024). L'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur, une course perdue d'avance ?. In *29^e Conférence de l'Association Information et Management*. Montpellier – La Grande-Motte. <https://shs.hal.science/halshs-04631049v1>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage* (2^e éd.). Paris : CLE International.
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation potentielle de ChatGPT dans l'apprentissage des langues étrangères : Exploration des possibilités selon les niveaux langagiers du CECRL. *Revue des Sciences Sociales de l'Université Kahramanmaraş Sütçü İmam*, 21(1), 63–75.
- Gentile, M., Città, G. (2024). Écrire à l'ère de l'IA. In C. de la Higuera, J. Iyer (Ed.), *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.) (pp. 188–190). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Hallissy, M., Hurley, J. (2024). Historique. In C. de la Higuera, J. Iyer (Ed.), *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.) (pp. 221–227). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Higuera, C. de la, Iyer, J. (2024). *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Holmes, T., Hamel, M.-J. (2025). Analyse des interactions d'apprenants de FLS avec ChatGPT pour la rétroaction corrective écrite. *Alsic*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13f6h>
- Lepage, A., Collin, S. (2023). Préserver l'agentivité des enseignants et élèves : des pistes issues d'une recension des écrits. In M. Romero, L. Heiser (Ed.), *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle* (pp. 82–93). Canopé.
- Nieto, J. A., Nadim, M. (2024). Les opportunités d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère offertes par ChatGPT. *Synergies Espagne*, 17, 237–258.
- Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu: [Osnove psihologije učenja/nastave]*. Beograd: Službeni glasnik.
- Popadić, D., Pavlović, Z., Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Clio.
- Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Roussel, S., Ochoa, M. (2025). Peux-tu rendre mon texte plus allemand ? – Écrire en langue seconde avec l'intelligence artificielle. *Alsic*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13cv6>
- Vajta, K. (2012). L'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur : un outil pédagogique pour apprendre à apprendre. *Moderna språk* 2, 188–202.

Jelena B. Bakaluca

Summary

STUDENT PERSPECTIVES ON THE USE OF READING JOURNALS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FUTURE FRENCH TEACHERS

This study explores the pedagogical potential of combining a reading journal with generative artificial intelligence (GAI) in the training of future French language teachers. Its primary aim is to investigate how the integration of GAI tools affects metacognition, self-regulated learning, and the development of professional teaching competencies. The text discusses the established role of the reading journal in fostering reflective thinking, emphasising its value for deeper understanding and for connecting academic content with personal experience. It also examines the increasing importance of GAI in contemporary education, highlighting its potential to support idea formulation and linguistic precision. In addition, the author addresses students' ambivalent attitudes towards GAI, noting both its advantages for organising thoughts and improving writing, as well as their perception of the risks associated with overreliance. The study further analyses the complementary functions of the journal and GAI in promoting critical engagement with professional content. Together, these arguments contribute to understanding how traditional reflective tools and new technologies can be integrated in teacher education. The author employed a qualitative–quantitative approach to investigate students' experiences with the reading journal and GAI. Data were collected from a convenience sample of eleven final-year French language and literature students at the University of Belgrade and included two versions of each journal (before and after the use of GAI), GAI-generated feedback, and responses to an eight-item questionnaire. The data were analysed using thematic coding to identify patterns in the use of GAI and its perceived effects on learning. The study concludes that students most frequently used GAI (primarily ChatGPT) for language checking, clarifying uncertainties, and refining ideas. The results indicate that GAI encouraged the formulation of more complex questions and deeper engagement with text analysis. The author notes that the reading journal facilitated deeper understanding, critical reflection, and personal interpretation, while GAI provided productive dialogic support. These findings highlight the potential of the combined approach to enhance metacognitive processes and professional competence in teacher education. This paper shows how GAI can enrich, but not replace, students' independent reflective work. However, the small sample size suggests the need for further, more extensive research. Overall, the study broadens current understanding of integrating new technologies into reflective pedagogical practices.

Key words:

artificial intelligence, reading journal, future French teachers, reflexivity, self-regulated learning

Прилози

Прилог А. Дневник читања

Име:

Датум:

Наслов текста:

Личне реакције

- Шта ми се свидело / није ми се свидело у овом тексту и зашто:
- Једна реченица или идеја која ми је остала у сећању:

Нова знања

- 5 до 6 речи или израза које треба запамтити и њихово објашњење / контекст:

Потешкоће и коришћене стратегије

- Делови текста који су ми задавали проблем:
- Стратегије које сам применио/ла да бих разумео/ла (поновно читање, претрага значења, разговор са колегом, итд.):

Повезаности (везе са другим текстовима, мојим животом, светом)

- Овај текст ме подсећа на... (друго читање, лично искуство, актуелан догађај):
- На који начин ми ово читање обогаћује размишљање као будућем наставнику француског као страног језика?

Питања и радозналости

- Шта бих желео/ла да детаљније истражим после овог читања:
- Једно питање које бих поставио/ла на часу или наставнику:

Прилог Б. Упитник о употреби вештачке интелигенције приликом писања дневника читања у оквиру предмета Методика наставе француског језика 2

Август 2025.

Име и презиме:

Број година учења француског језика:

- 1) Коју сте вештачку интелигенцију користили за задатак који вам је дат – који велики језички модел и/или алате?
- 2) Употреба вештачке интелигенције доприноси усвајању методичких знања:
Да Не
- 3) Употреба вештачке интелигенције доприноси размишљању о сопственом учењу:
Да Не

4) Употреба вештачке интелигенције доприноси способности писања на француском језику:

Да Не

Објаснити:

5) Употреба вештачке интелигенције:

Поспешује рефлексивност Спутавља рефлексивност Ни једно ни друго

6) Које је ваше мишљење о овом искуству употребе вештачке интелигенције?

7) Шта мислите о употреби дневника читања? Које добити видите?

8) Шта у дневнику видите као најзначајнији елемент и због чега?

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.9>

37.015.3:159.953

37.025/.026:004.8

Univerzitetska nastava u doba digitalizacije i veštačke inteligencije – stavovi nastavnika

Nina Ž. Polovina*

Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet

 <https://orcid.org/0000-0002-5708-6189>

Tanja D. Dinić

Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet

 <https://orcid.org/0000-0002-3829-5014>

Ključne reči:

digitalizacija,
digitalni alati,
kompetencije,
nastava,
veštačka inteligencija

Apstrakt

Današnje doba je digitalno, usmereno na hibridni spoj realnog i virtuelnog delanja i interakciju s veštačkom inteligencijom u vidu pretraživača, asistenata ili uređaja. Budućnost obrazovanja u takvom svetu podrazumeva uključivanje savremenih, digitalnih metoda, pristupa i praksi u obrazovni proces, s ciljem sticanja kompetencija za uspešnu participaciju u digitalnoj realnosti. Imajući to u vidu u ovom radu istražuje se način primene digitalnih alata i veštačke inteligencije u nastavi na univerzitetima, kao i stavovi univerzitetskih nastavnika o mogućim rizicima upotrebe veštačke inteligencije i njenom uticaju na nastavu u budućnosti. Istraživanje je sprovedeno anketiranjem nastavnika koji predaju na univerzitetima u Srbiji, a obuhvaćene su sve grupacije naučnih oblasti. U analizi ankete korišćene su metode iz domena deskriptivne statističke analize - kvantitativni pokazatelji, grafikoni i aritmetička sredina. Rezultati su pokazali da nastavnici poseduju visok stepen digitalne kompetencije, ali da je potrebna dodatna edukacija za razvoj kompetencije primene veštačke inteligencije u učionici. Ispitanici navode da u svom radu sa studentima koriste brojne digitalne alate, dok veštačku inteligenciju u nastavi koriste povremeno, pri čemu se učestalost primene razlikuje prema naučnim oblastima. Kad se radi o rizicima u korišćenju veštačke inteligencije, nastavnici veoma osvešćeno sagledavaju situaciju i sve rizike procenjuju kao umerene ili visoke, pri čemu posebno ističu rizik od povećanja broja plagijata, negativan uticaj na razvoj ličnih i socijalnih kompetencija studenata i potencijalnu zloupotrebu ove tehnologije. Uticaj veštačke inteligencije na nastavu u budućnosti ocenjuju dvojako – pozitivno u smislu unapređenja nastavnog procesa i efikasnosti učenja, a negativno u vidu ugrožavanja daljeg razvoja kritičkog mišljenja i samostalnosti pojedinca, te u smeru dehumanizacije nastave. Može se zaključiti da je intenzitet promene koji digitalizacija i veštačka inteligencija unose u svakodnevicu veoma visok, a to se ogleda i u obrazovanju. Pred savremenu nastavu i nastavnike postavlja se složen zadatak da se adekvatno nose s tim izazovima i da adekvatno osposobe studente za buduće profesionalne zadatke. (primljeno: 23. juna 2025; prihvaćeno: 30. avgusta 2025)

<https://anali.fil.bg.ac.rs>

1. Uvod

Svakodnevica pojedinca u privatnim i profesionalnim okvirima obeležena je brzim promenama, velikom količinom informacija i neizvesnošću. Za uspešno delanje u takvoj realnosti potrebno je angažovati sva znanja, pri čemu znanje samo po sebi nije dovoljno, već je nužno da bude praktično i primenjivo, da ga dopunjuju konkretna umeća i prakse, te da ga prati sposobnost modifikovanja u skladu s konkretnom situacijom. Osim sticanja znanja, cilj obrazovanja i celoživotnog učenja je i sticanje, odnosno razvijanje kompetencija (Europäische Kommission, 2018), jer samo uz adekvatno razvijen sklop naprednih kompetencija (OECD, 2005) pojedinac može uspešno da radi na ostvarivanju ličnih i profesionalnih ciljeva.

Savremeno doba je digitalno, pa je budućnost obrazovanja vezana za razvoj digitalnih tehnologija i inteligentnih mašina, a one će neminovno promeniti način učenja i rada (Popenici/Kerr, 2017: 10), jer postoji potreba društva da „ishod savremenog obrazovanja bude ostvarivanje kvalitetnog života u digitalizovanoj stvarnosti” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2024: 4). Brojne aktivnosti u digitalnom svetu već se obavljaju korišćenjem veštačke inteligencije, pa je neminovno da ona nađe svoje mesto i u obrazovnom procesu. Veštačka inteligencija otvara velik broj mogućnosti – kako za nastavnike tako i za studente, a za uspešnu, odgovornu i osmišljenu primenu u učionici potrebna je svest o njenim dometima i limitima, sagledavanje potencijalnih rizika, a pre svega visok stepen digitalne kompetencije.

2. Kompetencije

Pojam kompetencija definiše se kao kombinacija znanja, sposobnosti i stavova koja je prilagođena dotičnom okruženju (Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union, 2006: 13) ili kao spoj neophodnih znanja, veština i vrednosnih stavova (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2011: 1). Kompetencije imaju izvoriste u kognitivnom, pa osim znanja i veština, angažuju i psihosocijalne resurse pojedinca kako bi on uspešno rešavao kompleksne zadatke i adekvatno delao u problemskoj situaciji (OECD, 2005) – uz poštovanje vrednosti, normi i obrazaca društvenog delanja, jer je pojedinac deo društva. Sticanje kompetencija ima značajno mesto u novoj didaktičkoj paradigmi, gde se naglasak stavlja na usvajanje znanja, razvijanje veština i formiranje stavova s ciljem izgrađivanja „inkluzivnijeg, kohezivnijeg i agilnijeg društva” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2024: 4). Aktivno i uspešno učestvovanje u savremenoj svakodnevici podrazumeva da pojedinac raspolaže čitavim spektrom kompetencija, jer na taj način može u potpunosti da ostvari svoj potencijal kao osvešćen i delotvoran građanin, te da utre put sopstvenom napretku (Europäische Kommission, 2016).

U velikom broju kompetencija koje se pominju u literaturi (OECD, 2005; Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union, 2006; Der Rat der Europäischen Union, 2018; Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013) poseban naglasak stavlja se na ključne kompetencije – skup znanja, veština i stavova neophodnih

za svakog pojedinca (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018, član 11). One su transversalne i nisu direktno vezane ni za jednu oblast života ili rada, već predstavljaju opšti konstrukt ili potencijal za uspešno delanje na osnovu vrednosnih kanona društva. U ključne kompetencije ubrajaju se kompetencija učenja i primene znanja, kompetencija jezičke komunikacije, kompetencija korišćenja medija, matematičke, građanske, socijalne, methodske, digitalne, lične i mnoge druge kompetencije, u zavisnosti od klasifikacije i tumačenja. One su svim ljudima potrebne za lični razvoj, socijalnu inkluziju, održiv način života i aktivan građanski život (Europäische Kommission, 2018a: 1), a usvajaju se i nadograđuju tokom celog života svakovrsnim načinom učenja – formalnim i neformalnim, kroz obrazovni sistem ili svakodnevno iskustvo.

3. Digitalna kompetencija

Učenje je u savremenom društvu proces koji se ne prekida završetkom formalnog školovanja, već traje tokom celog života, pa brojni dokumenti govore o pojmu celoživotnog učenja (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen iz 2006, Zakon o obrazovanju odraslih iz 2013, Zakon o visokom obrazovanju iz 2017, Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju iz 2013, Zakon o Nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije iz 2018. godine). Ovakav edukativni pristup proizlazi iz modernog načina života koji je povezan s nužnošću adaptacije na stalne promene, kako u svakodnevici tako i u profesionalnom okruženju. Promene o kojima je ovde reč pre svega se odnose na digitalizaciju društva, njegovu orijentisanost na računare, internet, društvene mreže, online kupovinu i ostale radnje koje se obavljaju u virtuelnom svetu. Sve ove aktivnosti podrazumevaju određen stepen digitalne kompetencije, koju bismo zbog njenog današnjeg statusa mogli da nazovemo i digitalnom pismenošću – podvlačeći tako njen značaj i poredeći je s primarnom pismenošću u nekim ranijim vremenima. Participacija u društvenim aktivnostima, savremeno obrazovanje, posao, zdravstvo, komunikacija i ostale oblasti života oslanjaju se na digitalnu kompetenciju – samopouzdanu, bezbednu, odgovornu i kritičko korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018: član 11; Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union, 2006: 15). Visok stepen razvoja ove kompetencije pojedincu omogućava da se lakše prilagodi novonastalim okolnostima (Europäische Kommission, 2016), odnosno da jednostavnije i efikasnije radi, komunicira i obavlja tražene zadatke. U tom procesu on treba da poznaje i razume osnovna pravila i rizike funkcionisanja digitalnih tehnologija, da ih efikasno upotrebljava, da procenjuje validnost i domete digitalnih sadržaja, ali i da ume da ih modifikuje i stvara nove (slično kao kod nivoa Blumove taksonomije – up. Anderson/Krathwohl, 2001; Europäische Kommission, 2018a; OECD, 2005).

U okviru obrazovnih institucija, koje su u fokusu ovog rada, svi učesnici treba da poseduju digitalnu kompetenciju. Različiti pravilnici o standardima stoga naglašavaju kako učenici, tj. studenti, treba da koriste informacione tehnologije

„na odgovoran i kritički način [...] radi efikasnog ispunjavanja postavljenih ciljeva i zadataka u svakodnevnom životu, školovanju i budućem poslu” (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013: 8), dok, s druge strane, i nastavnik ima obavezu da „primenjuje informaciono-komunikacione tehnologije”, te da „usklađuje svoju praksu s inovacijama u obrazovanju i vaspitanju” (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2011: 2). Obrazovanje bi, mada to nije uvek u skladu s realnim okolnostima i mogućnostima, trebalo da prati promene u tehnologiji i bude u toku s inovacijama, jer se kroz obrazovni proces pojedinac osposobljava da se nosi sa modernim izazovima i zadacima, odnosno da uspešno participira u savremenom dobu, koje je i interaktivno i digitalno. Prepoznajući značaj digitalne kompetencije, ali i sagledavajući realne okolnosti obrazovnih sistema i praksi, pogotovo nakon pandemije i perioda *online* tj. hibridne nastave, Evropska unija donela je Akcioni plan za digitalno obrazovanje 2021–2027 – inicijativu koja treba da pomogne zemljama da prilagode svoje obrazovne sisteme digitalnom dobu i stvore kvalitetno, inkluzivno i dostupno digitalno obrazovanje (European Commission, 2020)¹.

4. Veštačka inteligencija

Značajan doprinos daljem razvoju digitalne kompetencije predstavlja i inoviranje njenog referentnog okvira (verzija DigComp 2.2²) tako da obuhvati znanja, veštine i stavove u vezi s veštačkom inteligencijom (Vuorikari et al., 2022). Ovaj referentni okvir sadrži konkretne primere svakodnevne upotrebe digitalnih sistema zasnovanih na veštačkoj inteligenciji, kako bi svaki pojedinac znao gde može da ih očekuje i umeo da ih koristi suvereno, kritički i odgovorno, ali i da razume njihov potencijal i granice (European Commission, 2020: 16).

Pojam veštačke inteligencije pojavljuje se pedesetih godina 20. veka u oblasti informatike. Termin se s jedne strane odnosi na deo informatike u kojem računar ili mašina obavlja zadatke čije rešavanje zahteva ljudsku inteligenciju (Döbel et al., 2018: 8; Gabler, 1991: 168), a s druge strane obuhvata sve tehnologije koje oponašaju ljudski proces razmišljanja ili delanja (Tulodziecki, 2020: 364). U današnje vreme pod veštačkom inteligencijom podrazumevamo sisteme koji na osnovu unetih smernica daju predviđanja, preporuke ili odluke koje utiču na realno ili virtuelno okruženje (UNICEF, 2021: 16), odnosno „inteligentne” sisteme koji analiziraju svoje okruženje i na izvestan način delaju autonomno kako bi postigli određen cilj (Europäische Kommission, 2018b: 1). Veštačka inteligencija funkcioniše tako što prikuplja informacije i podatke iz okruženja ili neke baze, obrađuje ih, izvodi zaključke i donosi odluke koji je najbolji način za dostizanje cilja (Europäische Kommission, 2018b: 6), bilo da se radi o fizičkom ili virtuelnom svetu.

1 Kao podršku ostvarivanju ovako značajnih ciljeva Evropska komisija formira i platformu za digitalno obrazovanje (*European Digital Education Hub*), koja omogućava razmenu iskustava, zajednički rad edukatora i van granica zemlje, unapređivanje znanja i uvećanje digitalnog kapaciteta pojedinaca i institucija.

2 DigComp 2.2 posvetio je posebnu pažnju načinu funkcionisanja sistema veštačke inteligencije (kroz detaljna uputstva pojedincima kako da pouzdano, kritički i bezbedno koriste ove sisteme), načinu generisanja traženih podataka (prema preferencijama korisnika), procesima interakcije pojedinaca s ovim sistemima (kroz uputstva za pretraživanje i korišćenje aplikacija i razvijanje svesti o privatnosti i zaštiti podataka) i pitanjima etičnosti (Vuorikari et al., 2022: 77–87).

5. Veštačka inteligencija u obrazovanju

Modernizacija obrazovanja na svim nivoima trebalo bi da bude prioritet, kako bi svi imali mogućnost da razviju sposobnosti i veštine neophodne za korišćenje novih tehnologija i priliku za uspešan život i rad u okruženju obeleženom neprestanim promenama (Europäische Kommission, 2018d; European Commission, 2020). Ovaj proces podrazumeva uključivanje savremenih, digitalnih metoda, pristupa i praksi u obrazovni proces. Veštačka inteligencija je već prisutna u našoj svakodnevnoj rutini, u vidu Internet-pretraživača, virtuelnih asistenata, pametnih telefona i kućnih uređaja, robota, autonomnih vozila, dronova i još mnogo toga, pa je ne možemo zanemariti ni u nastavi. Njena upotreba trebalo bi da bude osmišljena i usmerena, pri čemu bi studente trebalo edukovati kako da je koriste bezbedno, ali i kako da procene kvalitet, tačnost i originalnost informacija koje im veštačka inteligencija pruža.

Prednosti upotrebe ovog vida tehnologije u nastavnom procesu ističu se kako za studente, tako i za nastavnike. Veštačka inteligencija studentima omogućava da lako prilagode gradivo prema svojim sposobnostima ili željama, pa mogu da napreduju svojim tempom. Računar može da prikuplja informacije i tumači reakcije studenata (umor, dosadu, frustraciju i sl.), pa da na osnovu toga generiše različite tipove vežbi (Zehner, 2019; Seldon/Abidoye, 2018). Osim adaptacije materijala, moguć je i individualni pristup u vidu tutorskog rada (Yang et al., 2021), što bi u realnosti zahtevalo multiplicirano prisustvo nastavnika, pa samim tim nije izvodljivo, a ova „inteligencija” to jednostavno realizuje. Od posebnog je značaja i mogućnost da se stimuliše situativno učenje: autentični problemi u virtuelnom okruženju (Dede, 2009) – snalaženje u virtuelnom prostoru, pretraga informacija i pronalaženje adekvatnog rešenja – simulacija prave problemske situacije. Ovakav pristup utiče i na motivaciju studenata, jer osim primene digitalnog medija (što je njima veoma blisko) zadatak rešavaju u okolnostima koje su virtuelne, ali veoma slične realnim. Osim kod studenata, veštačka inteligencija bi mogla da bude od pomoći i nastavnicima, i to u svim fazama nastave – u pripremi časova (prikupljanje materijala, generisanje vežbi i sl.), njihovoj realizaciji (različite interaktivne metode u zavisnosti od predmeta i oblasti, simulacije u realnom vremenu) ili ocenjivanju i praćenju napretka studenata (objektivno ocenjivanje, doslednost kriterijuma, tipovi grešaka i dr.).

Upotreba veštačke inteligencije u nastavi ima i svoja ograničenja, nedostatke i rizike. Pre svega treba naglasiti da ona ne može potpuno da zameni nastavnika, ali može da podigne njegov kapacitet (Popenici/Kerr, 2017: 2). Računar može da adaptira sadržaje za studente, ali ne može da ih sagleda kao celovite ličnosti, sa svim njihovim specifičnostima – za to je potreban humani pristup. Usvajanje znanja posredstvom veštačke inteligencije svodi se na prijem odgovora koji su unapred programirani ili personalizovani (Popenici/Kerr, 2017; Berendt et al., 2020), pa je tako lični i edukativni razvoj stavljen u ruke programera ili baza iz koje se veštačka inteligencija napaja podacima. Ovako koncipirano obrazovanje mimoilazi se s kritičkim mišljenjem, koje je nužno za adekvatno snalaženje u današnjem

svetu. Osim toga, mogućnost personalizovanog učenja ima i negativne strane, jer studenti mogu da forsiraju sadržaje koji su im lakši, a da zaostaju u onome što im je teško (Seldon/Abidoye, 2018: 126), kao i da se fokusiraju na površinske podatke, bez potpunog razumevanja teme ili problema. Treba imati u vidu i potencijalne probleme u razvoju ličnih i socijalnih kompetencija (zbog izolovanog učenja ispred računara), kao i veoma značajno pitanje pouzdanosti odnosno tačnosti podataka koje virtuelna inteligencija pruža.

6. Metodologija istraživanja

Digitalizacija savremenog života i obrazovanja i sve češća primena modernih tehnoloških dostignuća i veštačke inteligencije u nastavi tema su izvesnog broja postojećih istraživanja koja su usmerena u nekoliko pravaca: analiza zakonskih mogućnosti ili strategija razvoja u ovoj oblasti; istraživanje konkretnih mogućnosti upotrebe u nastavi na daljinu, personalizovanom učenju ili nastavi stranog jezika; proučavanje stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola ili stavova studenata³. Razmatrajući moguće implikacije dalje upotrebe veštačke inteligencije postavilo se pitanje kako se nastavnici u visokom obrazovanju nose s izazovima usmerenog korišćenja digitalnih tehnologija i veštačke inteligencije u nastavi. Cilj rada je bio da se ova tema istraži u nekoliko pravaca: način primene digitalnih alata i tehnologija u nastavi na univerzitetskom nivou, stepen i vid korišćenja veštačke inteligencije u različitim fazama nastavnog procesa, kao i stavovi nastavnika o rizicima upotrebe veštačke inteligencije u nastavi i njenom uticaju na nastavu u budućnosti.

Istraživanje je obavljeno 2024. godine putem anonimnog anketiranja nastavnika, a učestvovao je 141 univerzitetski nastavnik iz sve četiri naučne grupacije (društveno-humanističke, medicinske, prirodno-matematičke i tehničko-tehnološke nauke) sa različitih univerziteta u Srbiji. Anketiranje je sprovedeno indirektnim pristupom, preko upitnika u elektronskom formatu koji je ciljano kreiran za ovo istraživanje⁴. Upitnik je bio sastavljen od 15 zatvorenih i 2 otvorena pitanja. Prva grupa pitanja odnosila se na upotrebu digitalnih alata u nastavi i digitalnu kompetenciju nastavnika, a druga na korišćenje veštačke inteligencije (modaliteti primene, stavovi nastavnika, rizici u primeni, perspektive razvoja u budućnosti). U tumačenju rezultata ankete korišćene su metode iz domena deskriptivne statističke analize – kvantitativni pokazatelji (apsolutni brojevi i procenti), grafikoni i dijagrami, te aritmetička sredina.

3 up. Strategija razvoja veštačke inteligencije u Republici Srbiji za period 2020–2025 (2019); Stevanović, K. (2024) Veštačka inteligencija u visokom obrazovanju kroz prizmu zakonskih odredbi u Republici Srbiji; Bošnjak, Z., Grljević, O. & Dimitrijević, M. (2018) Primena inteligentnih tehnologija u visokom obrazovanju; Ilić, D., Ilić, I. & Mitrović, A. (2023). Efekti učenja na daljinu u Republici Srbiji i primena veštačke inteligencije; Šafran, J., Katić, M. & Zivlak, J. (2020) Primena veštačke inteligencije u učenju i nastavi stranog jezika; Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (2021) Prikaz i analiza rezultata istraživanja – Izvođenje obrazovno-vaspitnog procesa učenjem na daljinu; Dragojević, T. & Turudić, J. (2024) Upotreba ChatGPT modela u visokom obrazovanju: percepcije studenata.

4 Podlogu za formiranje upitnika činilo je istraživanje obavljeno pod okriljem Evropske komisije – Evropski okvir za digitalnu kompetenciju nastavnika DigCompEdu – alat za samoprocenu univerzitetskih nastavnika (European Commission, 2021).

7. Analiza rezultata istraživanja

Uzorak istraživanja obuhvatio je 141 univerzitetskog nastavnika, od čega su 60,3% činile žene, a 39,7% muškarci. Većina ispitanika su nastavnici s više od 10 godina iskustva (82,3%), dok je manji broj onih sa 5–10 godina staža (9,9%) ili 1–5 godina rada na fakultetu (7,8%). Što se tiče naučnih oblasti, zastupljene su sve četiri grupacije – nastavnici iz tehničko-tehnoloških nauka činili su 39% uzorka, iz društveno-humanističkih nauka poteklo je 27,7%, iz prirodno-matematičkih nauka 17%, a iz medicinskih nauka 16,3% ispitanika.

7.1. Digitalni alati

Digitalizacija je očekivano i uveliko deo univerzitetske nastavne prakse, svedoče rezultati istraživanja. Nastavnici u velikom broju koriste digitalne alate i tehnologije u nastavi – pre svega prezentacije, koje koristi 98,6% nastavnika. Prema učestalosti upotrebe slede platforme za učenje na daljinu (73,8%), online alati različitog tipa, kao što su vežbe, upitnici, kvizovi, testovi i sl. (64,5%), interaktivne vežbe i aplikacije (31,9%), blog i društvene mreže (23,4%), digitalni poster (8,5%), a pojedinačni odgovori ukazuju i na korišćenje YouTube kanala (2,8%), različitih softvera (1,4%) i simulatora (1%). Kad se radi o trajanju nastavne prakse s digitalnim tehnologijama, primećuje se korelacija s dužinom radnog staža, pa nastavnici s kraćim radnim iskustvom (1–3 godine i 3–5 godina) tokom celog svog radnog veka primenjuju digitalne alate, dok kod nastavnika koji imaju 10 i više godina iskustva 84,5% ispitanika koristi digitalne alate duže od 5 godina, a manji broj nastavnika (15,5%) koristi digitalni pristup u nastavi u poslednjih nekoliko godina, a ne i ceo svoj radni vek⁵. Digitalna sredstva se u nastavi uglavnom koriste često, skoro na svakom času (70,9%), a samo manji deo digitalni pristup primenjuje ponekad, na nekim časovima (24,8%) ili retko, na ponekom času (4,3%). Zanimljivo je istaći da jedino kod nastavnika iz društveno-humanističkih nauka nema nijednog odgovora u kategoriji retko, već svi ispitanici učestali su posežu za digitalnim alatima. Objašnjenje za ovakvu praksu jednim delom sigurno leži u metodičko-didaktičkoj edukaciji ove grupe nastavnika (kako pristupiti studentu, motivisati ga, angažovati različita nastavna sredstva, pratiti napredak i rad studenata i sl.) i u tome što se posebna pažnja (osim na gradivo) usmerava i na sam nastavni proces, a ostali mogući razlozi su zanimljiv motiv za neko dalje istraživanje.

Kad se radi o digitalnoj kompetenciji, većina nastavnika se izjašnjava da ima dovoljno znanja i umeća za korišćenje digitalnih alata (75,8%), te da s lakoćom rešava poteškoće na koje nailazi tokom upotrebe digitalnih medija (73,7%). Veliki broj nastavnika (74,4%) dodatno se edukuje o mogućnostima upotrebe digitalne tehnologije u nastavi, a o veoma razvijenoj digitalnoj kompetenciji svedoči i podatak da 75,3% nastavnika u nastavi koristi digitalne resurse koje samostalno modifikuje i adaptira, što prevazilazi nivo primene znanja i predstavlja kognitivni

5 Bilo bi zanimljivo ispitati šta je, osim pandemije, uticalo na učestalost upotrebe digitalnih alata u nastavi u poslednjim godinama i koliko je neophodnost nastave na daljinu ili hibridne nastave doprinela razvijanju digitalnih kompetencija nastavnika, ali to prevazilazi okvire ovog istraživanja.

proces stvaranja. Približno dve trećine (65,2%) nastavnika smatra da efikasno štiti sopstvene i tuđe podatke o ličnosti (lične podatke, rezultate ispita i sl.). Veliki broj nastavnika (70,2%) ohrabruje studente da kreativno koriste digitalne alate, dok polovina (54,6%) digitalne resurse koristi i za individualan pristup studentima. Manji broj ispitanika (34%) smatra da je edukacija studenata o bezbednom korišćenju digitalnih medija njihov zadatak, dok se gotovo jednak procenat (33,3%) eksplicitno izjašnjava da takva edukacija nije ono čime treba da se bave. Zanimljivi su i stavovi o digitalnom pristupu prilikom vrednovanja rada i rezultata studenata, gde 48,7% ispitanika podržava takvu praksu⁶, 24,1% je neodlučno, a 27,2% se uopšte ne slaže s tim.

Rezultati ispitivanja u vezi s upotrebom digitalnih resursa s jedne strane svedoče o njihovoj učestaloj upotrebi u nastavi bez obzira na godine iskustva nastavnika, te o izuzetnoj zastupljenosti prezentacija kao digitalnog sredstva. S druge strane se primećuje prilično visok nivo digitalne kompetencije nastavnika, jer alate i resurse ne samo da koriste, već ih dalje razvijaju i adaptiraju, a lako se nose i s izazovima koje donose nepredviđene poteškoće u radu. Veliki broj nastavnika ulaže vreme i energiju u edukaciju o načinima korišćenja digitalnih medija, ali većina smatra da nije njihov zadatak da studente edukuju na tu temu. Smatramo da je veoma važno što nastavnici u velikom broju podržavaju kreativan pristup studenata digitalnim alatima, jer ih na taj način osposobljavaju za buduće profesionalne izazove.

7.2. Veštačka inteligencija

Veštačka inteligencija povremeno se koristi u nastavi, pokazuju rezultati istraživanja. Nešto manje od polovine nastavnika (41,8%) već je upotrebilo neki oblik veštačke inteligencije u nastavi, a nešto veći deo nije (58,2%). Kad se posmatraju zasebno rezultati prema naučnim oblastima, brojke se prilično razlikuju. Kod nastavnika koji predaju društveno-humanističke nauke većina nastavnika je već koristila veštačku inteligenciju (61,5%), a manji broj (38,5%) nije, dok preostale naučne oblasti pokazuju potpuno drugačiju tendenciju. Većina nastavnika u oblasti medicinskih, prirodno-matematičkih i tehničko-tehnoloških nauka nije upotrebila veštačku inteligenciju u nastavi (65,2% medicinske, 70,8% prirodno-matematičke i 63,6% tehničko-tehnološke nauke), a tek manji deo ima to iskustvo (34,8% medicinske, 29,2% prirodno-matematičke i 36,4% tehničko-tehnološke nauke). Ovakvi rezultati su prilično neočekivani s obzirom na konkretnu orijentaciju pojedinih naučnih oblasti ka modernoj tehnologiji, ali su u korelaciji s već pomenutim korišćenjem digitalnih alata u nastavi. Da li su nastavnici s društvenih nauka svesni značaja metodike nastave, pa stoga veštačku inteligenciju u većoj meri koriste kao sredstvo u pripremi i realizaciji nastave (za kreiranje zadataka, interaktivan pristup, motivisanje studenata i sl.)? Da li u ostalim naukama postoji edukativni prostor za primenu veštačke inteligencije? Da li je u pitanju poverenje u ovu tehnologiju

6 Nastavnici koji podržavaju upotrebu digitalnih alata za vrednovanje su najvećim delom iz medicinskih i tehničko-tehnoloških nauka.

i opravdanost njene primene? Da li svi nastavnici na isti način poimaju veštačku inteligenciju? Sva ova pitanja ostaju otvorena do nekog dodatnog istraživanja koje bi proverilo konkretne razloge.

Veštačka inteligencija se najčešće koristi za pripremu nastave (61%), a značajno manje za realizaciju nastave (26,7%) i veoma retko za vrednovanje postignuća studenata (5,7%)⁷. U pojedinačnim slučajevima koristi se i za obradu podataka (3,5%), za istraživanja, bilo da se radi o proveru studentskih radova ili samostalnim istraživanjima (2,8%), za edukaciju studenata o načinu korišćenja tehnika veštačke inteligencije (2,1%), za modifikovanje i kreiranje zadataka (1,4%), kao i za podsticanje kritičkog razmišljanja studenata (0,7 %). U individualizovanom pristupu studentima, gde su potencijalni dometi veštačke inteligencije značajni, njena konkretna upotreba gotovo izostaje, dok se digitalni alati u tu svrhu koriste kod više od polovine ispitanika. Sagledavajući ovakvu praksu postavlja se pitanje da li svi nastavnici adekvatno razumeju pojam veštačke inteligencije, s obzirom na to da se njegov dijapazon proteže od same digitalne tehnologije do konkretnih sistema i aplikacija. Osim toga, u visokom obrazovanju se veštačka inteligencija pojavljuje u trojkom obliku – kao nastavni sadržaj, naučna metoda ili alat, odnosno pomoćno sredstvo (De Witt et al., 2020: 5), pa je pitanje kojem segmentu nastavnici pridaju najveći značaj i kako razumeju sam termin.

Kad se radi o prikupljanju informacija putem veštačke inteligencije, statistika kaže da 59,6% nastavnika to ne radi, dok 40,4% ima tu praksu, što je sličan odnos kao i kod upotrebe veštačke inteligencije u nastavi. Izuzetno je zanimljiv podatak da čak 31,2% nastavnika ne proverava podatke prikupljene putem veštačke inteligencije, 14,2% ih ponekad proverava, a većina ipak (54,6%) proverava informacije dobijene na taj način. Po ovom pitanju nema značajnog statističkog odstupanja u odnosu na godine iskustva nastavnika. Posmatrajući postupak proveravanja podataka veštačke inteligencije po oblastima dolazimo do sledeće tabele:

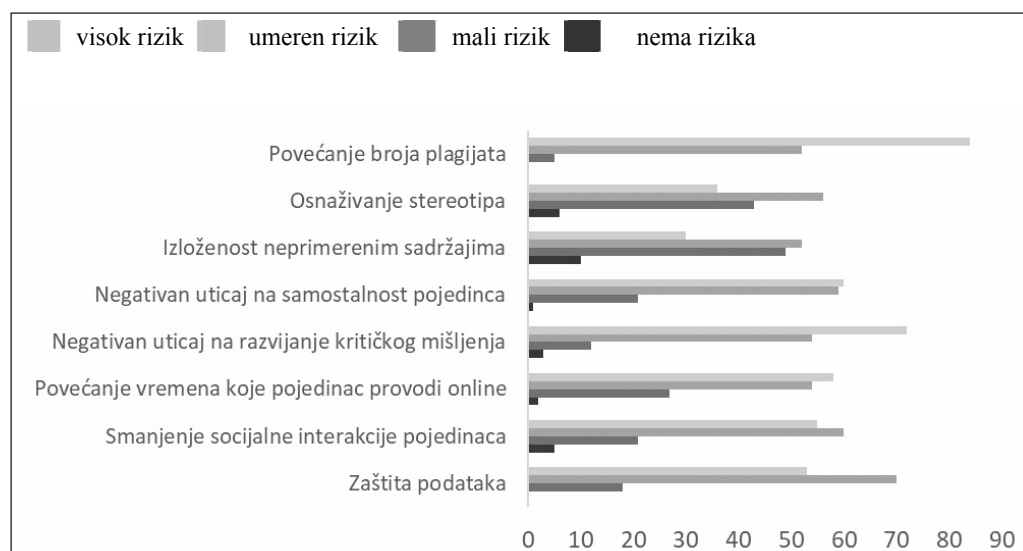
naučna oblast nastavnika	proverava podatke	ponekad proverava podatke	ne proverava podatke
društveno-humanističke nauke	53,8%	23,1%	23,1%
medicinske nauke	56,6%	21,7%	21,7%
prirodno-matematičke nauke	50%	0%	50%
tehničko-tehnološke nauke	56,3%	11%	32,7%

Tabela 1. Učestalost provere podataka dobijenih od veštačke inteligencije prema naučnim oblastima nastavnika

⁷ Zanimljivo je napomenuti da veštačku inteligenciju za vrednovanje postignuća koriste samo nastavnici iz medicinskih i tehničko-tehnoloških nauka, što je u direktnoj korelaciji s korišćenjem digitalnih alata za vrednovanje rada studenata, gde se uočava ista tendencija.

Primećuje se stabilna većina nastavnika koji proveravaju informacije, dok se razlike primećuju u procentima onih koji podatke preuzimaju bez provere – najviše ih je u prirodno-matematičkim naukama i nešto manje u tehničko-tehnološkim naukama. Generalno gledano, neočekivano velik broj nastavnika koristi veštačku inteligenciju uz nedovoljnu svest o (ne)pouzdanosti informacija iz tog izvora, pokazujući time da nisu u potpunosti sagledali domete i ograničenja veštačke inteligencije, kao ni proces selekcije i evaluacije informacija (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2024: 10–12). Imajući to u vidu, neophodno je uložiti dodatan napor u smeru edukacije, kako bi se ova virtuelna tehnologija upotrebljavala na način koji podrazumeva relevantnost i kritički pristup. U tom smeru razmišlja izuzetno velik deo nastavnika, jer se čak 97,2% u anketi izjasnilo da smatra da postoji potreba za dodatnom edukacijom za korišćenje digitalnih alata i veštačke inteligencije u nastavi. Što se tiče trenutnog stanja na temu primene digitalne tehnologije, 37,6% ispitanika procenjuje sebe kao početnika koji koristi samo osnovne funkcije, 53,2% smatra da je u kategoriji korisnika koji upotrebljava veći broj funkcija, a samo 9,2% vidi sebe kao stručnjaka koji koristi sve funkcije i modifikuje ih. Iskazanu potrebu za edukacijom i podatke o stepenu osposobljenosti za upotrebu digitalnih tehnologija ne bi trebalo zanemariti, jer nastavnici *per definitionem* osposobljavaju studente za delanje u budućoj realnosti, a to ne mogu činiti ukoliko njihov stepen kompetencije nije na visokom nivou.

Odgovori ispitanika na pitanja o rizicima upotrebe veštačke inteligencije pokazali su da je ta tema od velikog značaja. U grafikonu je prikazano mišljenje ispitanika o stepenu rizika u datim okolnostima (a rezultati su prikazani apsolutnim brojevima).



Grafikon 1. Stavovi ispitanika o rizicima upotrebe veštačke inteligencije

Najveći rizik predstavlja povećanje broja plagijata, što je u vezi s nekritičkim i neosvešćenim preuzimanjem informacija koje pruža veštačka inteligencija. Rizici koji se odnose na lične kompetencije pojedinaca – vreme koje on provodi *online*, razvoj kritičkog mišljenja i samostalnost pojedinca – pokazuju tendenciju umerenog i visokog rizika, što nam govori da učestala upotreba veštačke inteligencije, prema mišljenju nastavnika, može da ugrozi dalje razvijanje ličnih kompetencija, a one su nužan segment i obrazovanja i budućeg života. U domenu socijalnih kompetencija takođe je pojačan rizik, jer je u anketi opasnost od smanjenja društvene interakcije kumulativno iskazana kao umereno visoka. Ovo je veoma zabrinjavajuće, jer je pojedinac deo društva – u njemu raste, razvija se i živi, te se usled ugrožavanja njegove društvene interakcije postavlja pitanje kvaliteta budućeg života. Zaštita podataka je takođe u kategoriji značajnih rizika, što je razumljivo, jer veštačka inteligencija podatke preuzima s interneta, iz različitih baza, pri čemu se ne vodi računa o autorskim pravima⁸, zaštititi integriteta pojedinca, zaštititi dece, osetljivim temama i sl. Kada se radi o rizicima vezanim za sadržaje koje veštačka inteligencija plasira (rizik od neprimerenih sadržaja i osnaživanje stereotipa), oni se određuju kao značajno manji nego ostali rizici, što je veoma zanimljivo, jer je stepen kontrole informacija koje veštačka inteligencija prezentuje jednak kao i u ostalim situacijama – baziran je na pretraživanju dostupnih izvora i u korišćenju ove „inteligencije” ni na koji način ne može da se spreči izloženost pojedinca bilo kakvim sadržajima, pa čak i neprimerenim ili stereotipnim. Slobodni odgovori na pitanje o postojanju još nekih rizika upravo i navode slične probleme: nedostatak proverenih informacija, pogrešno tumačenje i plasiranje paušalnih ili spornih teza. Odgovori idu još u dva pravca, pa naglašavaju rizik od zloupotrebe veštačke inteligencije u smislu kreiranja lažnih sadržaja ili izrade radova uz nepoštovanje principa etičnosti i autorskih prava i rizik od površnosti zbog slabijeg udubljivanja u tematiku i suštinskog nerazumevanja oblasti ili problema, a ima i pojedinačnih odgovora (2,1% ispitanika) da je korist od veštačke inteligencije veća od rizika, ali takvi stavovi su veoma retki.

Na pitanje o uticaju veštačke inteligencije na nastavu u budućnosti većina nastavnika se izjasnila da će on biti pozitivan (56%), dok manji deo, ali ipak solidna trećina (35,5%), smatra da će on biti negativan, a mali broj ispitanika (8,5%) smatra da neće imati nikakav uticaj. Raspodela rezultata prema naučnim oblastima ili godinama iskustva nije pokazala nikakva statistički značajna odstupanja od prosečnih rezultata. Pitanje kako bi konkretno veštačka inteligencija mogla da utiče na buduću nastavu pokazalo se kao posebno inspirativno, jer je 55 nastavnika dalo dodatan tekstualni odgovor, od kojih su neki bili izuzetno detaljni i sadržajni. Odgovori su potom sumirani i grupisani prema trendu pozitivnog ili negativnog uticaja. U pozitivnom smeru ističe se nekoliko tendencija:

1. Ispitanici smatraju da će veštačka inteligencija ubrzati i olakšati prikupljanje i obradu podataka i informacija, te pojednostaviti neke procese koji se u današnje vreme rade manuelno.

8 Po pitanju autorskih prava postoji značajna razlika između najčešće korišćenog ChatGPT-a i nekih drugih „inteligencija” (npr. Perplexity) , jer ovaj potonji eksplicitno navodi izvore iz kojih je preuzeo najviše podataka.

2. U domenu realizacije nastave će pod tim uticajem doći do unapređenja nastavnih procesa i inoviranja sadržaja predmeta, a primena veštačke inteligencije u vidu vizualizacija ili simulacija olakšaće razumevanje gradiva, pa će nastava biti interaktivnija, više u skladu sa savremenim tehnologijama i interesovanjima studenata.
3. Studentima će primena ove tehnologije omogućiti više kreativnosti, olakšaće učenje i učiniti ga efikasnijim, jer će moći da se fokusiraju na suštinu, a neće morati da pamte velik broj podataka. Osim toga, veštačka inteligencija bi studentima pružila priliku za individualan pristup učenju, preuzimajući funkciju sagovornika ili asistenta za učenje.
4. Nastavnici navode i da bi veštačka inteligencija njima samima mogla da bude pomoć i podrška, da unapredi njihovu kreativnost i pomogne im da način izražavanja i prezentovanja usklade s ciljnim grupama. Mogla bi da se koristi na časovima za kraće provere znanja ili za evaluaciju razumevanja gradiva kroz interaktivne prikaze.

U negativnom trendu primena veštačke inteligencije takođe pokazuje nekoliko tendencija:

1. Smanjiće se broj nastavnika ili će oni postati suvišni, jer su skuplji od tehnologije i nisu uvek dostupni, što će dovesti do dehumanizacije nastave.
2. Kreativnost će se drastično smanjiti, kao i samostalnost pojedinca i originalnost njegovog rada, jer će se sve više radova pisati uz pomoć veštačke inteligencije.
3. Sposobnost kritičkog mišljenja i prosuđivanja će opasti, jer će se pojedinac osloniti na zaključke koje mu veštačka inteligencija donosi, bez pokušaja da do njih dođe samostalnim kognitivnim procesima.
4. Kao dodatni problemi posebno se ističu izostanak provere podataka, te neadekvatno, neodgovorno i neosmišljeno korišćenje veštačke inteligencije u nastavi.

Činjenica koja najpre upada u oči kad se rezultati sagledaju u celini je potreba nastavnika za dodatnom edukacijom u vezi s primenom digitalnih alata i veštačke inteligencije u nastavi. Mali broj nastavnika stepen svoje digitalne kompetencije procenjuje kao visok, a ta kompetencija je nužna, kako bi nastavnici išli u korak sa savremenim razvojem i efikasno primenjivali različite tehnologije (i veštačku inteligenciju) u radu sa studentima (European Commission, 2020). Digitalno doba neminovno je prisutno i u učionici – u austrijskom istraživanju čak 74% nastavnika smatra da će za 10 godina veštačka inteligencija biti nezaobilazni deo nastave (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2024: 7) – pa bi obrazovni sistem trebalo da pripremi učesnike na tu situaciju. Uvođenje novih tehnologija u nastavu dovodi i do izmenjenih uloga, kako nastavnika, tako i studenata. Nastavnicima se menja edukativna perspektiva, jer nisu više samo prenosioci znanja, već postaju i posrednici između studenata i interaktivnih sistema, a pred studente se stavljaju dva značajna zadatka – preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje i bolje organizovanje vremena i aktivnosti (Arnold et al., 2018; De Witt et al., 2020: 7). Ulazak veštačke

inteligencije u učionicu je tema koja izaziva velik broj prilično različitih, čak i potpuno suprotstavljenih reakcija – od mogućnosti kreativnog unapređenja nastave i obogaćivanja nastavnog procesa, pa sve do krajnje sumornih prognoza po razvoj pojedinca i sam nastavni proces. Iako nastavnici uviđaju koliko rizika donosi ova tehnologija, ipak većinski smatraju da će uticaj veštačke inteligencije na nastavu biti pozitivan.

8. Zaključak

Obrazovne sisteme nužno treba modernizovati, jer pojedinac s jedne strane treba da bude svestan prisustva tehnologije i veštačke inteligencije u različitim aspektima života, a s druge da razvije kompetencije adekvatnog korišćenja i razmene informacija preko digitalnih kanala. Nastava budućnosti treba da bude usklađena s aktuelnim trendovima digitalnog razvoja, jer će se interakcija čoveka s digitalnim sistemom tokom vremena neminovno povećavati.

Digitalna kompetencija univerzitetskih nastavnika je na veoma visokom nivou, a izuzetno su posvećeni i usavršavanju u ovoj oblasti. U obrazovnim aktivnostima često koriste brojne digitalne alate, i to u različite svrhe, a dodatno podstiču i kreativnost studenata, što je od posebnog značaja u današnjem društvu. U domenu primene veštačke inteligencije u nastavi ističe se gotovo jednoglasna potreba nastavnika za dodatnom edukacijom, što govori o visokoj osvešćenosti nastavnika o tome da digitalna transformacija obrazovanja nije samo uvođenje „inteligencije” u učionicu, već podrazumeva značajnu promenu obrazovne paradigme i uloga u nastavnom procesu, te podvlači značaj razvijanja kompetencije primene veštačke inteligencije. Nastavnici su u velikoj meri svesni rizika koje upotreba veštačke inteligencije donosi, jer su gotovo sve rizike ocenili u kategoriji umerenog do visokog, pri čemu posebno ističu: rizik od povećanja broja plagijata (što je u vezi s pitanjima etičnosti, kritičkim poimanjem granica i mogućnosti veštačke inteligencije), rizike u vezi s razvojem ličnih i socijalnih kompetencija (samostalnost, kritičko mišljenje i društvena integracija pojedinca), rizike u vezi sa zaštitom podataka i potencijalnu zloupotrebu ove tehnologije. Uticaj veštačke inteligencije na budućnost ispitanih ocenjuju polarizovano – pozitivno u domenu obrade podataka, unapređenja nastave i efikasnosti učenja, a negativno u smeru dehumanizacije nastave, ugrožavanja razvoja kritičkog mišljenja i samostalnosti pojedinaca. Posebno su zanimljivi stavovi ispitanih o kreativnosti, jer su mišljenja potpuno podeljena, pa jedni smatraju da će veštačka inteligencija doprineti daljem razvoju kreativnosti, dok drugi ističu da će njena primena dovesti do značajnog pada opšte kreativnosti pojedinca.

Napredak čovečanstva, dalji razvoj tehnologije i digitalizacija primarno se baziraju na ljudskoj inteligenciji, ali se ne mogu odvojiti ni od uticaja veštačke inteligencije. Intenzitet promene koji ova „inteligencija” unosi u svakodnevicu, profesionalni angažman i život uopšte izuzetno je velik i može se uporediti s pomakom koji su doneli neki značajni izumi u prošlosti. Imajući to u vidu, ne možemo ignorisati njen uticaj na današnje obrazovanje, na način učenja i podučavanja, koje stavlja akcenat na širok spektar različitih kompetencija kojima bi

trebalo da raspolaže pojedinac u budućnosti. Pred nastavu i nastavnike postavlja se složen zadatak da adekvatno isprate zahteve digitalizacije i da osposobe studente za buduće profesionalne izazove. Može li buduća, digitalizovana nastava da ostvari sve što se od nje očekuje i da oblikuje pojedinca spremnog na sve izazove budućnosti, pitanje je za koje postoji niz pretpostavki i očekivanja, ali, za sada, malo definitivnih odgovora.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M., Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bošnjak, Z., Grljević, O., Dimitrijević, M. (2018). Primena inteligentnih tehnologija u visokom obrazovanju. *Anali Ekonomskog fakulteta u Subotici*, 39, 291–303. <https://doi.org/10.5937/AnEkSub1839291B>
- Berendt, B., Littlejohn, A., Blakemore, M. (2020). AI in education: learner choice and fundamental rights. *Learning, Media and Technology*, 45, 312–324.
- Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union. (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- De Witt, C., Rampelt, F., Pinkwart, N. (Hrsg.) (2020). *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung*. Whitepaper. Berlin: KI-Campus.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323, 66–69.
- Der Rat der Europäischen Union. (2018). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Döbel, I., Leis, M., Vogelsang, M. M., Neustroev, D., Petzka, H., Riemer, A., Rüping, S., Voss, A., Wegele, M., Welz J. (2018). *Maschinelles Lernen. Eine Analyse zu Kompetenzen, Forschung und Anwendung*. München: Fraunhofer Gesellschaft.
- Dragojević, T., Turudić, J. (2024). Upotreba ChatGPT modela u visokom obrazovanju: percepcije studenata. *Nastava i vaspitanje* 3, 315–325.
- Europäische Kommission. (2016). *Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0381>
- Europäische Kommission. (2018a). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF

- Europäische Kommission. (2018b). *Eine Definition der KI. Wichtigste Fähigkeiten und Wissenschaftsgebiete*. Brüssel. https://www.bundesnetzagentur.de/DE/Fachthemen/Digitalisierung/Mittelstand/Downloads/Experten.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Europäische Kommission. (2018c). *Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI*. Brüssel. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- Europäische Kommission. (2018d). *Künstliche Intelligenz für Europa. Mitteilung der Kommission*. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0237>
- Europäischer Rat. (2017). *Schlussfolgerungen*. Brüssel. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14-2017-INIT/de/pdf>
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027. Resetting education and training for the digital age*. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>
- European Commission. (2021). *DigCompEdu – Checkin for Higher Education*. https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/CheckIn_HE_v2021_EN?startQuiz=true&surveylanguage=EN
- Gabler. (1991). *Kleines Lexikon Wirtschaft. 2000 Wirtschaftsbegriffe nachschlagen – verstehen – anwenden*. Wiesbaden: Gabler.
- Ilić, D., Ilić, I., Mitrović, A. (2023). Efekti učenja na daljinu u Republici Srbiji i primena veštačke inteligencije. U N. Krasulja, B. Kaščelan, J. Dorošenko, N. Kirejenko, I. Podbregar (ur.), *Law, Economy and Management in Modern Ambience – Artificial Intelligence* (str. 275–292). Beograd: Fakultet za poslovne studije i pravo.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2018). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/zakoni/2017/2476-17%20lat.pdf>
- OECD. (2005). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Paris. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. (2024, Juni 4). KI im Klassenzimmer. Wie Künstliche Intelligenz Bildung verändert. *Magazin. Wir leben Bildung*. <https://www.oebv.at/magazin/whitepaper-ki-im-klassenzimmer-wie-kuenstliche-intelligenz-bildung-veraendert>
- Popenici, S. A. D., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology – Enhanced Learning*, 12, 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Punie, Y., Redecker, C. (2017). *European framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Seldon, A., Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution: Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. Buckingham: University of Buckingham Press.

- Stevanović, K. (2024). Veštačka inteligencija u visokom obrazovanju kroz prizmu zakonskih odredbi u Republici Srbiji. U P. Tanović (ur.), *Napredne tehnologije u obrazovanju i privredi* (str. 430–436). Novi Sad: Visoka tehnička škola strukovnih studija.
- Šafran, J., Katić, M., Zivlak, J. (2020). Primena veštačke inteligencije u učenju i nastavi stranog jezika. U V. Katić (ur.), *Trendovi razvoja: Inovacije u modernom obrazovanju* (str. 400–404). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Tulodziecki, G. (2020). Kunstliche Intelligenz und Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 4, 363–378.
- UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children*. <https://www.unicef.org/innocenti/media/1341/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Yang, S. J. H., Ogata, H., Matsui, T., Chen, N.-S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>
- Zehner, F. (2019). Künstliche Intelligenz in der Bildung. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraftroboters. *Schulmanagement*, 50, 8–12.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2013). *Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања*. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf
- [Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2013). *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja*]
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2021). *Приказ и анализа резултата истраживања Извођење образовно васпитног процеса учењем на даљину*. <https://zuov.gov.rs/prikaz-i-analiza-rezultata-istrazivanja-izvodjenje-obrazovno-vaspitnog-procesa-ucenjem-na-daljinu-misljenje-50-000-prosvetnih-radnika/>
- [Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2021). *Prikaz i analiza rezultata istraživanja Izvođenje obrazovno vaspitnog procesa učenjem na daljinu*]
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2011). *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf>
- [Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2011). *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*]

Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2024). *Оквир дигиталних компетенција. Наставник за дигитално доба 2023*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

[Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2024). *Okvir digitalnih kompetencija. Nastavnik za digitalno doba 2023*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja]

Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2019). *Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020–2025*. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/1-Nacrt-strategije-razvoja-vestacke-inteligencije-u-Republici-Srbiji-za-period-2020.-2025.-godine.pdf>

[Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2019). *Strategija razvoja veštačke inteligencije u Republici Srbiji za period 2020–2025*]

Nina Ž. Polovina
Tanja D. Dinić

Summary

UNIVERSITY CLASSES IN TIMES OF DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE – TEACHERS’ ATTITUDES

The present era is digitally oriented, blending real-world and virtual practices and incorporating interaction with artificial intelligence (AI) through browsers, virtual assistants, and smart devices. In this context, the future of education depends on the use of contemporary digital methods, approaches, and tools that enable learners to develop competences necessary for navigating digital reality. This study explores how AI and digital tools are being implemented in university courses, as well as teachers’ attitudes toward their potential risks and impact on the future of education. A questionnaire-based survey was conducted among Serbian university teachers from various scientific fields. The collected data were analyzed using descriptive and analytical statistics. The results reveal that teachers possess a high level of digital competence but also indicate a need for additional training in developing AI-related pedagogical skills. Respondents reported frequent use of diverse digital tools in their teaching practice, while AI tools were employed only occasionally, with frequency varying across disciplines. As for the perceived risks of AI, teachers expressed a high degree of awareness, assessing potential threats as moderate to high. The most frequently mentioned concerns included increased plagiarism, negative effects on students’ personal and social development, and possible misuse of technology. When reflecting on the broader influence of AI on academic practices, participants expressed both optimism and caution: positive attitudes emphasized the enhancement of instruction and learning efficiency, while negative views warned of the potential decline of critical thinking, learner autonomy,

and the human dimension of classroom interaction. Overall, the findings suggest that the rapid changes brought about by digitalization and AI integration are profoundly shaping education. All the stakeholders in the upcoming educational process are bound to develop competency of AI implementation since the interaction between men and digital systems in everyday life will be inevitably expanding. Consequently, teaching itself should follow that trend too if it wants to prove adequate. University teachers face the complex task of adapting responsibly to these transformations in order to prepare students for their future professional roles in a digital world. Bearing in mind the presence of AI and digital tools and their accelerating enhancement, this type of research represents a step towards proper, moderate and purposeful use of these sophisticated technologies so as to have the best possible benefits from their potential and avoid deficiencies and impending risks. It is very difficult to predict with certainty how far innovative information technologies can go, but it is necessary that we, as teachers and society members, act open-minded, think critically, be prepared and have adequate response to future didactic challenges.

Key words:

artificial intelligence (AI), digital tools, higher education, teachers' attitudes, academic practice

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.10>
37.091.26-057.875
37.012

Evaluation and Assessment of Essays in Higher Education: Practices, Challenges, and Insights

Amina Bouaziz*

Echahid Cheikh Larbi Tebessi University

 <https://orcid.org/0000-0002-8088-2191>

Karima Tayaa

Echahid Cheikh Larbi Tebessi University

 <https://orcid.org/0009-0001-7011-4009>

Abdelaziz Menci

Echahid Cheikh Larbi Tebessi University

 <https://orcid.org/0000-0002-6825-1370>

Key words:

essay assessment,
rubrics,
higher education,
EFL writing
assessment,
teacher assessment
practices,
grading reliability,
assessment literacy

Abstract

Essay assessment is a central practice in higher education widely used to evaluate critical thinking, analytical writing, and subject-matter competence. Despite its importance, persistent concerns remain regarding grading consistency, standardization, and the substantial time investment required. While rubrics are commonly advocated as tools to improve reliability, instructors' actual practices, challenges, and perceptions surrounding essay evaluation have not been thoroughly examined, particularly in varied institutional contexts. The main aim of this study is to investigate college instructors' practices, challenges, and attitudes toward essay assessment. Specifically, it explores how rubrics are employed and the extent to which instructors perceive essays as effective measures of higher-order learning outcomes. The study involved 52 college instructors who completed a validated questionnaire designed to capture their assessment practices and perspectives. Data were collected via a structured survey instrument and analyzed using IBM SPSS Statistics. Descriptive and inferential statistical techniques were applied to identify patterns in usage, perceived utility, and encountered difficulties. The analysis revealed that most instructors value essays as effective tools for assessing critical thinking and subject proficiency and report frequent use in their teaching. However, significant challenges persist, including inconsistent grading, lack of standardization, and heavy time demands. Although rubrics are commonly used, they do not fully resolve issues of reliability. The instrument demonstrated strong internal consistency (Cronbach's alpha = 0.813) and validity (coefficient = 0.901), supporting the robustness of the findings. These results suggest that while essay assessment remains a vital component of higher education evaluation, systemic support is needed to address its practical limitations. The study contributes to assessment literature by highlighting the gap between perceived value and implementation challenges. Findings underscore the need for targeted professional development and institutional policies to enhance the quality, fairness, and efficiency of essay-based evaluation. (примљено: 27. августа 2025; прихваћено: 11. новембра 2025)

1. Introduction

In education, assessment is the process of recording, evaluating, and characterizing students' knowledge and abilities (Brookhart, 2013). There are numerous applications of assessment, including assisting educators in lesson planning, determining the needs of students, and evaluating the effectiveness of programs. It is crucial for developing new teaching strategies and enhancing students' learning outcomes.

A range of assessments are used by teachers to assist in teaching and learning. First of all, formative assessments are conducted during classes so that teachers can adjust their teaching methods as necessary and students can receive continuous feedback that improves their understanding (William/Leahy, 2015). Second, to gauge students' learning, summative assessments are administered at the conclusion of a unit or academic year (Stiggins et al., 2015). Third, portfolio assessments entail gathering samples of students' work over time to demonstrate their growth and academic success (Shepard, 2000). Giving teachers and students insightful feedback on what they have learned and how well they have learned it is the primary objective of all these tests.

On the other hand, evaluation is the process of determining the usefulness, value, or effectiveness of instructional strategies, programs, or frameworks. Merriam-Webster (n.d.) defines it as "the act or technique of assessing something". Evaluation, according to Scriven (1991), is "the systematic collection and analysis of information to determine the merit, worth, or value of something" in the context of education. "Why does it work?" is a question that a good evaluation should be able to address. "Who does it work best for?", "Does it work?", and "How can we make it better?" are additional important questions, according to Donaldson and Christie (2006). These guiding questions help educators evaluate the effectiveness of interventions, curricula, and instructional strategies.

In education, evaluation is essential because it helps teachers and administrators determine which teaching strategies are working best, which ones need to be improved, and which students might need more help (Hattie/Timperley, 2007). It guarantees that students receive top-notch instruction tailored to their individual learning requirements.

Although assessment and evaluation have different functions, they are frequently used interchangeably in educational contexts. Evaluation involves making well-informed decisions about individuals, initiatives, or organizations using the information acquired through assessment. While evaluation focuses on programs and systems, students are the main focus of assessment (Gronlund, 2004).

Determining the goal of the assessment and the data to be gathered, creating criteria for assessing learning outcomes, choosing suitable test takers, and tracking the outcomes over time are typical steps in the assessment process. The objectives and context of the evaluation determine the precise methodology to be used (Nitko/Brookhart, 2011).

Transparent, equitable, and successful assessment techniques are becoming increasingly important as demands for accountability and reform in higher

education rise (Jaschik/Lederman, 2020). However, there are still differing views on assessment: some think it can enhance instruction and learning, while others see it as a formality intended to appease outside parties (Ariovich et al., 2019). These discussions highlight the need to set up sound, empirically supported essay evaluation practices that can uphold academic standards and promote student development.

This study investigates the attitudes and practices of university instructors regarding the evaluation and assessment of essays, with an emphasis on using rubrics as a tool to improve fairness, clarity, and efficiency in grading. By analyzing quantitative survey data from 52 educators, this study aims to contribute to the ongoing conversation about best practices and persistent challenges in essay assessment in higher education.

1.1. Literature review

1.1.1. Value and complexity of essay assessment

It is commonly acknowledged that essays are useful tools for evaluating higher-order cognitive abilities such as argumentation, synthesis, and analysis (Struyven et al., 2005). They are especially appropriate for fields that value critical engagement and unique insight because of their open-ended nature, which permits the demonstration of individual thought processes and creativity (Kouicem, 2018). Nevertheless, the same characteristics that make essays valuable also make evaluating them more difficult. Different writing styles, content organization, and argument structures must be interpreted by teachers, which could result in subjectivity and inconsistencies in grading (Gronlund/Linn, 1990; Worthen et al., 1993).

A thorough analysis of essay introduction strategies emphasizes how crucial audience, context, and disciplinary norms are in influencing writing and evaluation procedures. For example, scientific writing typically favors a direct approach, whereas essays in the humanities tend to use the funnel technique (Kouicem, 2018). Due to this diversity, assessment instruments must be adaptable and sensitive to context.

1.1.2. Challenges in assessment: consistency, fairness, and workload

Achieving accurate and equitable student performance measurement is one of the major challenges in higher education assessment (Singer-Freeman/Robinson, 2020). According to research, teachers frequently find it difficult to grade essays consistently, particularly in large classes or when the assessment criteria are unclear (Jonsson/Svingby, 2007). The educational value of essay assignments may be compromised as a result of students feeling more anxious and unfairly treated (Sambell et al., 1997).

Furthermore, the workload related to essay evaluation is a recurring issue. According to teachers, grading essays takes a lot of time and calls for careful reading, tailored feedback, and the use of sophisticated judgment (Jonsson/Svingby, 2007).

Institutional demands for consistent reporting and prompt grading exacerbate these difficulties.

1.1.3. Rubrics as a solution: benefits and limitations

A commonly accepted method for resolving the difficulties associated with essay evaluation is the use of rubrics. Rubrics are structured scoring guides that specify performance levels and criteria. They are used to standardize grading, make expectations clear, and expedite feedback (Andrade, 2005; Jonsson/Svingby, 2007; NC State University, 2019). According to empirical research, rubrics can increase impartiality, lessen bias in grading, and increase student transparency. By offering a reference framework, rubrics also help teachers grade assignments more quickly and effectively while guaranteeing that feedback is pertinent and useful.

Nevertheless, rubrics do have certain drawbacks. According to Jonsson and Svingby (2007), their efficacy is contingent upon their careful design, alignment with learning objectives, and appropriate student communication. Rubrics alone do not automatically improve assessment skills; students require specific instruction and practice to internalize criteria and standards, according to studies on student self-assessment using rubrics (University of the Western Cape, 2021). Additionally, according to Reddy and Andrade (2010), some educators worry that rubrics may limit professional judgment or oversimplify difficult writing assignments.

1.1.4. Teacher attitudes and assessment literacy

The significance of teachers' assessment literacy and self-efficacy in putting efficient essay evaluation procedures into practice is highlighted by recent research (Looney et al., 2018; Mohammadkhah et al., 2022). Teachers' willingness to embrace novel approaches is greatly influenced by their opinions regarding the merits, viability, and equity of different assessment techniques, such as peer and self-assessment (Mohammadkhah et al., 2022). Teachers continue to rely on traditional summative assessment methods and show reluctance to adopt student-centered assessment models in many contexts (Wu et al., 2021; Yan et al., 2021).

1.1.5. The Algerian context

Essay evaluation is a key component of language and humanities curricula in Algeria, as it is in many other higher education systems. To improve quality and accountability, educators are increasingly urged to use rubrics and other standardized assessment instruments. However, continuing professional development and institutional support are necessary for the shift from traditional to rubric-based assessment.

2. Methodology

2.1. Research design

With an emphasis on the use of rubrics, this study used a quantitative descriptive research design to examine university instructors' attitudes and practices about

essay evaluation and assessment. In order to give a thorough overview of current assessment procedures in the context of higher education in Algeria, the descriptive approach was selected.

2.2. Participants

The target population consisted of instructors teaching English at the university level. In total, 52 educators took part in the study. A variety of disciplines were represented among the participants, including literature, linguistics, didactics, and civilization. Respondents' teaching experience varied widely, from those with decades of experience to those in the early stages of their career. Participants had to have taught English at the university level within the previous three years in order to meet the inclusion requirements. All participants provided their informed consent after being assured of the confidentiality and anonymity of their responses.

2.3. Instrument

2.3.1. Questionnaire development

A structured questionnaire created especially for this study was used to gather data. To ensure clarity, relevance, and reliability, the questionnaire was refined through a pilot test with a small group of university teachers. The questionnaire was developed based on a review of the literature on essay assessment and rubric use. The pilot test feedback led to minor changes to the order and wording of the questions.

2.3.2. Structure and content

There were 19 items in the final survey, which were split into two primary sections:

Section 1: Background information

Professional and demographic information, such as specialization, years of teaching experience, and subjects taught during the previous three years, were gathered in this section.

Section 2: Attitudes and practices in essay evaluation and rubric use

This section contained statements designed to measure opinions about rubrics, self-reported practices, and attitudes toward essay evaluation. The majority of the items evaluated frequency or agreement using a 5-point Likert scale, where 1 represented strong disagreement and 5 represented strong agreement. In order to capture complex viewpoints, the questionnaire had both closed-ended and a few open-ended response options.

2.4. Data collection procedure

To encourage widespread participation and convenience, the survey was conducted online via Google Forms. Institutional email lists were used to send an invitation that included the goal of the study, assurances of confidentiality, and a link to the survey. There were no incentives offered, and participation was entirely

voluntary. Data were collected over a two-week period during the spring semester of 2025.

2.4.1. Data preparation and quality control

After data collection was finished, responses were downloaded and checked for completeness. IBM SPSS Statistics was used to enter and analyze the data. Outliers and missing values were examined, and the first SPSS output table confirmed a high response rate and little missing, displaying the number and percentage of missing and non-missing values for each item.

2.5. Reliability and validity

Cronbach's alpha, computed for the 19-item scale, was used to evaluate the instrument's reliability. High internal consistency was indicated by the resultant value of 0.813. Strong construct validity and the accuracy of the questionnaire's measurement of the intended constructs were indicated by a validity coefficient of 0.901, calculated as the square root of the reliability coefficient.

2.6. Data analysis

Using IBM SPSS Statistics, a thorough set of descriptive statistical analyses was carried out to compile the main findings and participant characteristics. Frequencies and percentages were computed for categorical variables, such as teaching experience and specialization, and their distributions were displayed using bar and pie charts. Measures of central tendency (mean, median, mode) and variability (standard deviation, variance) were calculated for Likert-scale items that assessed attitudes and behaviors in order to find prevailing patterns. Additionally, SPSS's reliability analysis module was used to verify the validity and reliability of the instrument. Taken together, these analyses offer a thorough picture of the instructor demographics and viewpoints regarding the use of rubrics in evaluating academic essays.

2.7. Ethical considerations

The study complied with the ethical guidelines for studies with instructors, educators, and professionals. All participants gave their informed consent, participation was entirely voluntary, and data were anonymized to maintain confidentiality. The appropriate institutional authorities at Echahid Cheikh Larbi Tebessi University examined and approved the study protocol.

3. Results

3.1. Data quality and completeness

All responses (N = 52) were checked for completeness prior to analysis. Nearly all participants gave complete answers to all 19 questionnaire items, and the first table of the SPSS output displayed very little missing data. The robustness and representativeness of the dataset are supported by this high response rate.

3.2. Reliability and validity of the instrument

Cronbach's Alpha	N of Items
.813	19

Table 1. Reliability and validity statistics for the questionnaire

Cronbach's alpha was used to evaluate the reliability of the 19-item questionnaire, and the result was 0.813. This suggests that the scale measures the constructs of essay assessment and rubric use with reliability, as evidenced by the high degree of internal consistency among the items. The instrument's construct validity and suitability for the target population were further supported by a validity coefficient of 0.901, computed as the square root of the reliability coefficient.

3.3. Demographic profile of respondents

3.3.1. Specialty distribution

What is your specialty?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Linguistics	18	34.6	34.6	34.6
	Didactics	16	30.8	30.8	65.4
	Civilization	3	5.8	5.8	71.2
	Literature	7	13.5	13.5	84.6
	Literature and Civilization	2	3.8	3.8	88.5
	Other	6	11.5	11.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 2. Respondents by specialty

According to the survey results, the majority of participating university EFL instructors – more than 65% of the sample – specialize in linguistics (34.6%) and didactics (30.8%). According to this focus, the majority of teachers have solid backgrounds in pedagogy and language structure, both of which are essential for successful EFL instruction. Lower percentages of participants reported expertise in literature, civilization, and interdisciplinary fields, suggesting some diversity, but also highlighting a definite emphasis on language and instructional strategies. This variety enhances the applicability of the findings to different higher education English teaching contexts.

3.3.2. Teaching experience

Fewer respondents had less than five years or more than fifteen years of experience teaching at a university, while the majority reported having five to fifteen years of experience. This range indicates that the sample encompassed both novice and seasoned teachers, offering a broad perspective on essay evaluation procedures. Respondents’ teaching experience also varies, but it mostly falls into the mid-career range: 34.6% have one to five years, 38.5% have five to ten years, and 26.9% have more than ten years of experience. A good balance between relatively new and experienced teachers is reflected in this distribution, which may help the teaching community incorporate both new ideas and well-established knowledge.

How long have you been teaching EFL to university students?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1–5 years	18	34.6	34.6	34.6
	5–10 years	20	38.5	38.5	73.1
	More than 10 years	14	26.9	26.9	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 3. Teaching experience at university level

3.3.3. Range and diversity of subjects taught

With an average of 7.5 subjects taught over the previous three years, the instructors report teaching a wide range of subject areas. Oral Expression, Linguistics, Research Methodology, and Written Expression are the most commonly taught subjects. These subjects together highlight a thorough approach to language instruction that incorporates academic research competencies, along with both receptive and productive skills. Numerous “Other” subject areas (19.2%) are present, which emphasizes how adaptable teachers are in meeting a range of curriculum requirements. Since teachers must modify evaluation criteria for various subject areas and skill levels, this range of teaching responsibilities may have an impact on their opinions regarding assessment procedures and the usefulness of rubrics.

What subject areas have you been teaching over the past 3 years?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Civilization	1	1.9	1.9	1.9
	Literature	3	5.8	5.8	7.7
	Linguistics	7	13.5	13.5	21.2
	Psychology	1	1.9	1.9	23.1
	Didactics	4	7.7	7.7	30.8
	Grammar	3	5.8	5.8	36.5
	Oral Expression	8	15.4	15.4	51.9
	Written Expression	6	11.5	11.5	63.5
	Phonetics	1	1.9	1.9	65.4
	Reading	1	1.9	1.9	67.3
	Research Methodology	7	13.5	13.5	80.8
	Other	10	19.2	19.2	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 4. Distribution of teaching subjects over a three-year period

Respondents said they had taught a range of subjects, such as literature, linguistics, academic writing, and civilization courses, over the previous three years. Given that subject-specific essay assessment procedures may vary, this range of teaching experience is pertinent.

3.3.4. Attitudes and practices in essay assessment

Respondents overwhelmingly acknowledge academic essays as an important component of university-level English instruction, with 80.7% agreeing or strongly agreeing with this statement. This consensus reflects the central role of essay writing in fostering critical thinking, argumentation, and language development among EFL students. Moreover, most instructors find the task of evaluating academic essays manageable, with 90.4% indicating agreement or strong agreement. This suggests that, despite the potentially subjective nature of essay grading, instructors possess confidence and competence in their evaluative abilities, possibly supported by established assessment frameworks or professional experience.

I believe academic essays are an important component of university-level English instruction.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	10	19.2	19.2	19.2
	Agree	28	53.8	53.8	73.1
	Strongly agree	14	26.9	26.9	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 5. Attitudes toward academic essays

Instructors strongly agree that academic essays are crucial to teaching English at the university level. Interestingly, 80.7% of respondents said they “agree” (53.8%) or “strongly agree” (26.9%) with the statement, demonstrating that the majority of respondents think essays are an important teaching tool. According to this strong positive skew, essays are valued for their capacity to foster fundamental academic abilities such as formal writing proficiency, structured argumentation, and critical thinking. This almost unanimous support is further supported by the lack of respondents stating that they “disagree” or “strongly disagree”. The overall results clearly position the academic essay as a foundational and non-negotiable component of the English curriculum according to these educators, even though a significant minority (19.2%) was “neutral,” possibly reflecting nuanced views on their implementation or relative importance among other teaching methods.

I find evaluating academic essays to be a manageable task.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	5	9.6	9.6	9.6
	Agree	29	55.8	55.8	65.4
	Strongly agree	18	34.6	34.6	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 6. Evaluation manageability

According to the data, a significant majority of teachers believe that assessing academic essays is a manageable task. 90.4% of respondents said they “agree” (55.8%) or “strongly agree” (34.6%) with the statement. This extremely high degree of agreement shows that teachers feel prepared and confident in their ability to carry out this crucial responsibility, even in the face of the known difficulties associated with grading writing, such as its subjective aspects and time-consuming nature. The small percentage of respondents (9.6%) who chose the “neutral” stance might be an

indication of those who think the task is only feasible in specific situations, such as with more simplified rubrics or smaller class sizes. The total lack of disagreement indicates that, despite the process's potential demands, this group of professionals does not typically view it as an overwhelming burden.

3.3.5. Rubric use: frequency, provision, and perceived benefits

The use of rubrics for grading essays appears well established, with nearly 70% of instructors employing them regularly. Respondents believe rubrics save time during grading and help clarify students' strengths and weaknesses, with over 90% agreeing on these points. Such findings align with the recognized benefits of rubrics in increasing grading efficiency and transparency.

I regularly use evaluation rubrics when grading essays.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	16	30.8	30.8	30.8
	Agree	29	55.8	55.8	86.5
	Strongly agree	7	13.5	13.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 7. Frequency of rubric use in essay assessment

However, less than half of the instructors consistently provide rubrics to students before assignments, as indicated by a majority of neutral responses on this practice. This gap suggests an area for improvement, given that sharing rubrics upfront can enhance the students' understanding of expectations and promote self-regulated learning. Additionally, the belief that rubrics improve student performance when provided before exams is strong (90.4% agreement), further underscoring the pedagogical value of rubric transparency.

I provide rubrics to students before assignments or exams.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly Disagree	1	1.9	1.9	1.9
	Neutral	29	55.8	55.8	57.7
	Agree	22	42.3	42.3	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 8. Rubric provision to students before exams

The high mean scores for items on the value of essays and rubrics indicate strong agreement among teachers that essay assessment is essential for evaluating higher-order skills and that rubrics are effective tools for clarifying grading criteria and improving feedback quality.

I believe providing the rubric before an exam helps students improve their performance.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	5	9.6	9.6	9.6
	Agree	33	63.5	63.5	73.1
	Strongly agree	14	26.9	26.9	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 9. Beliefs regarding pre-exam rubric efficacy

There is a resounding consensus regarding the importance of giving students rubrics before tests and their effectiveness in raising student performance. 90.4% of the 52 respondents who were polled said they agreed with the statement, with 63.5% claiming they “agree” and 26.9% “strongly agree.” This suggests that the great majority of people not only support the practice, but strongly endorse it. Notably, none of the respondents chose to “disagree” or “strongly disagree.” A tiny minority of respondents (9.6%) reported a “neutral” stance, indicating uncertainty or a lack of strong opinion. The findings clearly imply that giving students access to assessment rubrics ahead of time is generally accepted as a useful teaching tactic for raising student achievement.

I find that rubrics save me time when grading.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	5	9.6	9.6	9.6
	Agree	33	63.5	63.5	73.1
	Strongly agree	14	26.9	26.9	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 10. Rubrics as a time-saving tool

Educators have a strong and unwavering agreement about the efficiency gains that rubrics offer, indicating that their perceived advantages go beyond student learning and into the real world of instructor workload. The statement that “rubrics save them time when grading” is overwhelmingly supported by 90.4% of the 52

respondents, with 63.5% agreeing and 26.9% strongly agreeing. According to this, rubrics are widely regarded as a tool that simplifies the assessment process by offering a clear, consistent framework for evaluation, which minimizes deliberation and speeds up feedback. They are not perceived as an administrative burden. Notably, the distribution of responses is the same as that for the student performance question, indicating that respondents strongly associate these two benefits and establishing rubrics as the ultimate win-win approach in teaching. A tiny minority (9.6%) expresses no opinion, which might be a reflection of situations in which the time required to develop a rubric may outweigh the time saved by using it. The fact that there was absolutely no disagreement at all supports the finding that the group as a whole believes that rubrics are a time-saving tool.

3.3.6. Perceptions of rubric fairness and challenges in use

While many instructors view rubrics as tools that facilitate fair and objective grading, a notable portion remains neutral or uncertain on this matter. Approximately 57.7% of respondents neither agree nor disagree that rubrics help teachers grade more fairly, and a combined 5.7% disagree or strongly disagree. This ambivalence may stem from variability in rubric design, application, or familiarity, highlighting a potential need for enhanced rubric training or refinement to ensure consistent and equitable use. Furthermore, a significant majority (nearly 80%) acknowledge occasional confusion when using rubrics during grading. This admission points to challenges in rubric clarity or complexity, emphasizing the importance of well-constructed rubrics with explicit criteria and performance levels to mitigate ambiguity and enhance usability.

Rubrics help me grade more fairly and objectively.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Strongly Disagree	1	1.9	1.9	1.9
	Disagree	2	3.8	3.8	5.8
	Neutral	30	57.7	57.7	63.5
	Agree	19	36.5	36.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 11. Fairness and objectivity in the use of rubrics

3.3.7. Rubrics as tools for feedback and cognitive organization

Respondents strongly endorse the use of rubrics for delivering constructive feedback, with over 90% agreeing that rubrics facilitate meaningful commentary on student work. Similarly, most instructors find rubrics helpful in organizing their thoughts during evaluation, which may contribute to more systematic and comprehensive grading. The clarity rubrics provide in identifying student strengths

and weaknesses is also widely recognized, suggesting that rubrics play a critical role not only in summative assessment, but also in formative guidance that supports learner development.

I use rubrics to deliver constructive feedback to students.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	5	9.6	9.6	9.6
	Agree	35	67.3	67.3	76.9
	Strongly agree	12	23.1	23.1	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 12. Perceived utility of rubrics for constructive feedback

A total of 90.4% of respondents agreed that rubrics are a useful tool for providing constructive criticism, indicating broad agreement among educators. This majority is divided between those who strongly agree (23.1%) and those who agree (67.3%), showing that although the practice is generally supported, a smaller percentage is especially enthusiastic about its efficacy for feedback. The high degree of agreement indicates that rubrics are valued for their ability to organize and convey to students thorough, criterion-based feedback, rather than just for their effectiveness in grading or their ability to establish clear expectations. These results support the idea that rubrics are an essential tool for formative evaluation, allowing teachers to give clear, unbiased, and useful feedback that can direct students’ progress.

Rubrics help me organize my thoughts during evaluation.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	11	21.2	21.2	21.2
	Agree	34	65.4	65.4	86.5
	Strongly agree	7	13.5	13.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 13. Educator perspectives on rubrics for cognitive organization during grading

The majority of respondents agreed that rubrics help them organize their thoughts during the evaluation process. However, compared to earlier benefits such as time savings or student assistance, this consensus is noticeably weaker, as it is composed mainly of those who agree (65.4%) rather than strongly agree (13.5%). This implies that, even though rubrics are commonly acknowledged as a useful framework for organization, their ability to structure a grader’s own thought

process may be a major side benefit rather than the main reason for using them. A significant minority of respondents may not rely on or experience this specific advantage, possibly as a result of pre-existing grading mechanisms or the kinds of assessments they employ, as evidenced by the existence of a larger neutral group (21.2%) which comprises more than twice as many respondents as those in earlier questions. Though this benefit is less widely recognized than the external benefits of rubrics for students and grading efficiency, the results generally show that rubrics serve an important internal function for the majority of educators by offering a structured mental model for assessment.

3.3.8. Rubric use and encouragement of student self-assessment

In contrast to other teaching methods, there is a more moderate endorsement of the use of rubrics for student self-assessment, even though the majority of instructors report encouraging their use. Overall, 69.2% of respondents said they “agree” (57.7%) or “strongly agree” (11.5%) with the statement. This suggests that a significant majority of educators find this metacognitive approach useful, most likely due to its capacity to demythologize grading standards and encourage student ownership of their education. Nevertheless, the remarkably sizable “neutral” group, which comprises 30.8% of respondents, indicates a great deal of hesitancy or ambivalence. This significant minority might suggest that some teachers have not fully embraced this practice, possibly because they have misgivings about its efficacy, are worried about the time commitment needed to train students, or think that self-assessment is best supported in other ways. There is potential for increased conviction and development among the teaching staff in this area, as further evidenced by the comparatively low percentage of respondents indicating strong agreement.

I encourage students to use rubrics for self-assessment.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	16	30.8	30.8	30.8
	Agree	30	57.7	57.7	88.5
	Strongly agree	6	11.5	11.5	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 14. Educator promotion of rubric use for student self-assessment

This discrepancy demonstrates that, although instructors greatly value rubrics for their own grading effectiveness and feedback delivery, encouraging students to use them as a metacognitive tool is less common or possibly more difficult. The findings point to a possible area for professional development that focuses on methods for enabling students to use rubrics for their own learning and self-assessment.

3.3.9. Consistency of rubric use and impact on teaching

Finally, instructors report consistent rubric use beyond final exams, reflecting the integration of rubrics into ongoing teaching and evaluation processes rather than solely summative assessment. The strong agreement that rubrics have helped improve the teaching of writing reinforces their value as pedagogical tools that align instruction, assessment, and feedback. This finding highlights the dual function of rubrics in supporting evaluative fairness and enhancing instructional quality.

I use rubrics consistently, not just for final exams.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	10	19.2	19.2	19.2
	Agree	30	57.7	57.7	76.9
	Strongly agree	12	23.1	23.1	100.0
	Total	52	100.0	100.0	

Table 15. Consistency of rubric use across assessment types

A significant majority of teachers use rubrics as a unified and consistent tool for assessment outside of the constrained context of final exams. The fact that 80.8% of respondents agreed or strongly agreed with this practice suggests that rubrics are widely used for a range of course evaluation purposes. Although consistent use is common, this consensus is more characterized by agreement (57.7%) than by strong conviction (23.1%), indicating that it may be motivated more by general best practices or practical necessity than by fervent advocacy. The existence of a significant neutral group (19.2%) suggests that some teachers may employ rubrics more sparingly or may implement them more widely throughout their curriculum. Overall, these findings support the notion that rubrics are widely accepted as a flexible and essential part of continuous evaluation and feedback, rather than as a single, high-stakes assessment tool.

4. Discussion

The current study provides insightful information about the specializations, teaching backgrounds, and attitudes and practices of university-level EFL instructors with regard to evaluating academic essays and using rubrics. Language structure and pedagogical knowledge are fundamental to EFL instruction, as evidenced by the respondents' preponderance of linguistics and didactics specialists. This emphasis probably boosts teachers' self-assurance in handling essay assessments and making good use of rubrics. Furthermore, the wide range of subjects that the respondents taught, such as linguistics, research methodology, and oral and written expression, showcases the varied teaching duties that these educators carry out, which may have an impact on their evaluation strategies and receptivity to structured resources like rubrics.

According to the analysis, the majority of college instructors acknowledge the importance of essays as instruments for evaluating students' written communication, critical thinking, and synthesis skills. This is consistent with the literature, which emphasizes the value of essays in promoting critical thinking and in-depth learning. The majority of respondents say they use rubrics frequently, and the mean scores for items pertaining to feedback quality and rubric clarity are noticeably high. According to these results, rubrics are generally thought to be useful for outlining grading standards, promoting impartial and consistent assessment, and giving students useful feedback. The high degree of agreement about how easy it is to evaluate essays indicates that most teachers believe they are qualified to do so, perhaps thanks to their extensive teaching background and familiarity with academic requirements.

However, the data also show enduring difficulties. According to a considerable percentage of educators, creating rubrics is time-consuming, which is consistent with worries expressed in the literature regarding the workload related to essay evaluation. Rubrics can simplify grading once they are in place, but their initial creation and modification for particular assignments require a lot of work and assessment literacy. This could help to explain the moderate variation in answers regarding how frequently rubrics are used and how useful people think they are.

The results highlight how crucial uniformity and openness are to essay evaluation. Given the long-standing concerns about subjectivity and fairness in essay evaluation, teachers' agreement on the advantages of rubrics for improving grading consistency is especially noteworthy. By giving teachers and students' clear criteria and performance levels, the use of analytical rubrics, which are promoted in best-practice literature, seems to alleviate some of these difficulties.

However, the study also identifies areas that require improvement. Perhaps as a result of inadequate training, lack of institutional support, or concerns about losing their professional judgment and flexibility, some teachers are still reluctant to fully adopt rubric-based assessment. These obstacles show that the shift from conventional, all-encompassing evaluation to rubric-based methods is continuous and might call for specialized training.

Within this community, rubrics stand out as a commonly used and generally respected tool. Rubrics have many uses in the assessment process, as evidenced by the broad consensus that they reduce grading time, highlight students' strengths and weaknesses, and encourage constructive criticism. Nonetheless, the less frequent practice of providing rubrics to students prior to assignments points to a pedagogical improvement area. Encouraging teachers to proactively share rubrics could enhance student outcomes because of the advantages of transparent rubrics in directing student efforts and promoting self-regulation.

However, the moderate support for promoting student self-assessment indicates that this formative aspect of rubric use is still not being fully utilized. In line with current educational objectives, extending the use of rubrics to incorporate self-assessment techniques can foster learner autonomy and metacognitive abilities.

Furthermore, an integrated assessment culture that encourages ongoing learning and teaching improvement is reflected in the regular application of rubrics outside of final exams and the conviction that they have enhanced writing instruction. These results support the use of rubrics as a catalyst for instructional improvement as well as an evaluative tool.

The findings carry a number of implications. Prioritizing continuous professional development centered on rubric design, adaptation, and efficient feedback techniques should be the first priority for universities. Teachers who receive this kind of training can get past early obstacles and fully utilize rubrics for formative and summative evaluation. Second, in order to lessen individual workload and promote uniformity in assessment standards, institutional policies should support the sharing of rubric templates and exemplars among departments. Third, students can further improve transparency, engagement, and learning outcomes by participating in the assessment process through peer and self-assessment using rubrics.

5. Conclusion

The study concludes that university EFL instructors have a generally positive attitude toward using rubrics, pointing out opportunities to improve student engagement, transparency, and clarity. In the end, strengthening assessment procedures and improving teaching and learning in EFL contexts can be achieved by addressing these issues with focused training and institutional support.

By offering empirical data from a representative sample of university instructors, this study adds to the expanding corpus of research on the evaluation and assessment of essays in higher education. The results demonstrate that essays are still a popular way to evaluate difficult learning objectives and that rubrics are generally accepted as useful instruments for improving the consistency, fairness, and clarity of grading. However, workload, standardization, and assessment literacy issues still persist.

Universities should support innovations that involve teachers and students in the assessment process, invest in professional development, and cultivate a collaborative culture around the use of rubrics in order to advance essay assessment practices. By tackling these issues, higher education institutions can guarantee that essay evaluation supports significant student learning and development in addition to upholding academic standards.

References

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31.
- Ariovich, L., Birnbaum, R., Kellenberger, P. (2019). *Assessment and accountability in higher education: The clash of cultures*. Stylus Publishing.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

- Donaldson, J. F., Christie, C. A. (2006). What do we mean by evaluation theory? In I. F. Shaw, J. C. Greene, M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 249–261). Sage Publications.
- Entwistle, N., Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205–227. <https://doi.org/10.1007/BF00129193>
- Gronlund, N. E. (2004). *Constructing achievement tests* (7th ed.). Prentice Hall.
- Gronlund, N. E., Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). Macmillan.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jaschik, S., Lederman, D. (2020). *The 2020 Inside Higher Ed survey of college and university chief academic officers*. Gallup.
- Jonsson, A., Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kouicem, K. (2018). The effect of essay writing on students' critical thinking. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 2(3), 1–8. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2018/42809>
- Looney, A., Willis, J., Cleary, A. (2018). Assessment literacy: The foundation of quality assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 399–417. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1484291>
- Merriam-Webster. (n.d.). Evaluation. In *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/evaluation>
- Mohammadkhah, S., Salehi, H., Yunus, M. M. (2022). The impact of assessment literacy on EFL teachers' self-efficacy and assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 833201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833201>
- NC State University. (2019). *Rubric best practices, examples, and templates*. https://teaching-resources.delt.ncsu.edu/rubric_best-practices-examples-templates/
- Nitko, A. J., Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Pearson.
- Reddy, Y. M., Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902801867>
- Sambell, K., McDowell, L., Brown, S. (1997). “But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349–371. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)83888-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)83888-7)
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Singer-Freeman, K., Robinson, C. (2020). *Grand challenges in assessment: A call to action*. National Institute for Learning Outcomes Assessment.

- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., Chappuis, S. (2015). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – Using it well* (2nd ed.). Pearson.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment @ Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331–347. <https://doi.org/10.1080/02602930500157271>
- University of the Western Cape. (2021). Student self-assessment using rubrics. Cape Town, South Africa.
- William, D., Leahy, S. (2015). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Worthen, B. R., Borg, W. R., White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools* (5th ed.). Longman.
- Wu, Y., Zhang, L., Coniam, D. (2021). Teachers' assessment literacy and their use of classroom assessment: A study in the Chinese context. *Assessment @ Evaluation in Higher Education*, 46(6), 919–933. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1859083>
- Yan, Z., Brown, G. T. L. (2021). Teachers' beliefs about assessment: Development and validation of the Teachers' Assessment Literacy Inventory (TALI). *Assessment in Education: Principles, Policy @ Practice*, 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1873244>

Amina Bouaziz
Karima Tayaa
Abdelaziz Menci

Sažetak

PREGLEDANJE I OCENJIVANJE ESEJA U VISOKOM OBRAZOVANJU: PRAKSE, IZAZOVI I UVIDI

Ovo istraživanje bavi se savremenom praksom, izazovima i zapažanjima nastavnika kada je u pitanju ocenjivanje eseja u visokom obrazovanju. Osnovni cilj rada je da objasni kako nastavnici u visokom obrazovanju koriste eseje kako bi procenili napredak svojih studenata, a naročito složenije misaone veštine poput kritičke analize, argumentacije i poznavanja određene oblasti, kao i da ispita kakav je uticaj matrica za ocenjivanje na kvalitet ocenjivanja. Autori su pokušali da analiziraju raskorak koji postoji između činjenice da je esej široko rasprostranjen metod za procenu stečenog znanja i praktičnih poteškoća koje narušavaju pouzdanost, pravičnost i efikasnost njihovog ocenjivanja. Rad se bavi pedagoškim značajem ocenjivanja eseja, pošto se samo kroz esej može prikazati dubina, ali i složenost razumevanja naučenog, koja prevazilazi puko pamćenje činjenica. Rad se takođe bavi široko rasprostranjenom primenom matrica kao alata za standardizovanje ocenjivanja i povećanje transparentnosti, uz isticanje pozitivnih nastavničkih stavova prema eseju kao značajnom i autentičnom instrumentu za

procenjivanje znanja. Osim toga, autori se bave praktičnim izazovima sa kojima se nastavnici susreću, poput nedoslednog ocenjivanja tokom trajanja kursa ili u zavisnosti od toga ko esej ocenjuje, nepostojanja zvaničnih uputstava po pitanju neophodnih matrica, kao i vremenskog opterećenja koje ocenjivanje eseja podrazumeva. Svi ovi argumenti doprinose detaljnom razumevanju pitanja zašto je ocenjivanje eseja u isto vreme i veoma visoko vrednovano, ali i uzrok problema u akademskom okruženju. Autori su upotrebili kvantitativni metod, koristeći validirani upitnik kako bi sakupili podatke od 52 nastavnika u visokom obrazovanju koji se bave različitim disciplinama. Instrument je pokazao visoku unutrašnju pouzdanost (*Cronbach alpha* koeficijent = 0,813) i validnost (koeficijent = 0,901). Podaci su analizirani softverskim programom za statistiku IBM SPSS, uz primenu deskriptivnih i inferencijalnih statističkih metoda kako bi se identifikovali obrasci prilikom ocenjivanja, uočena efikasnost, ali i barijere sa kojima su se ocenjivači susretali. Iz istraživanja se zaključuje sledeće: iako većina nastavnika smatra da je esej značajan alat za ocenjivanje usvajanja složenijih znanja i kažu da ga često koriste na svojim kursevima, oni se suočavaju sa brojnim izazovima kada je u pitanju ocenjivanje. Rezultati ukazuju na to da doslednost u ocenjivanju i vreme koje ocenjivanje eseja oduzima i dalje negativno utiču na efikasnost ovog vida provere znanja, čak i uz primenu matrica za ocenjivanje. Autori smatraju da su ciljano obučavanje predavača, jasna politika unutar institucija i korišćenje istih propisanih matrica od suštinskog značaja kako bi se unapredili kvalitet i pravičnost prilikom ocenjivanja. Ovaj rad donosi vredan empirijski uvid u ocenjivanje eseja na visokom nivou obrazovanja. Njegov najveći doprinos predstavlja dokumentovanje raskoraka koji postoji između pozitivnih mišljenja nastavnika u vezi sa značajem eseja i sistemskih ograničenja sa kojima se oni suočavaju. Ipak, treba napomenuti da relativno mali, nerandomizovani uzorak kandidata u radu ograničava generalizaciju zaključaka. Ukratko, ovo istraživanje nam pokazuje kako se ocenjivanje eseja može unaprediti da bi doprinosilo kako boljem usvajanju znanja od strane studenata, tako i većoj efikasnosti nastavnika.

Ključne reči:

ocenjivanje eseja, matrice za ocenjivanje, visoko obrazovanje, ocenjivanje pisanja u nastavi engleskog kao stranog jezika, nastavničke prakse ocenjivanja, pouzdanost ocenjivanja, pismenost u oblasti ocenjivanja

Appendix

Appendix A. Teacher's Questionnaire

Dear Professors,

This questionnaire is part of a study that aimed at exploring teachers' attitudes and practices regarding academic essay evaluation and assessment, and the use of rubrics. You are kindly requested to answer the following questions. Please, note that your responses are dealt with confidentially and used only for research purposes.

Please respond to each statement by selecting the answer that best reflects your opinion.

Thank you for your cooperation and your precious time devoted to answering this questionnaire.

Section 1: Background Information

1. What is your specialty?

- ☐ Linguistics
- ☐ Didactics
- ☐ Civilization
- ☐ Literature
- ☐ Literature and Civilization
- ☐ Other:

2. How long have you been teaching EFL to university students?

- ☐ 1–5 years
- ☐ 5–10 years
- ☐ More than 10 years

3. What subject areas have you been teaching over the past 3 years?

- ☐ Civilization
- ☐ Literature
- ☐ Linguistics
- ☐ Psychology
- ☐ Didactics
- ☐ Grammar
- ☐ Oral Expression
- ☐ Written Expression
- ☐ Phonetics
- ☐ Reading
- ☐ Research Methodology
- ☐ Other:

Section 2: Attitudes and Practices in Essay Evaluation and Rubric Use

Please indicate your level of agreement with each statement (choose one option per statement):

No	Phrases	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	I believe academic essays are an important component of university-level English instruction.					
2	I find evaluating academic essays to be a manageable task.					
3	I regularly use evaluation rubrics when grading essays.					
4	I provide rubrics to students before assignments or exams.					
5	I believe providing the rubric before an exam helps students improve their performance.					
6	I find that rubrics save me time when grading.					
7	Rubrics help me grade more fairly and objectively.					
8	I use rubrics to deliver constructive feedback to students.					

9	Rubrics help me organize my thoughts during evaluation.					
10	Rubrics clarify students' strengths and weaknesses.					
11	A good rubric should include clear criteria and performance levels.					
12	Sometimes, using a rubric confuses me during grading.					
13	I believe my colleagues use rubrics effectively.					
14	I encourage students to use rubrics for self-assessment.					
15	I use rubrics consistently, not just for final exams.					
16	Rubrics have helped me improve my teaching of writing.					

Open-Ended Question (Optional):
Do you have any additional comments or suggestions regarding essay evaluation or rubric use?

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.11>

378.147:811.111

378.147:51-057.875

Diversity in unity: an instrumental case study of World Englishes in an academic medical setting

Nataša D. Šelmić*

University of Niš, Faculty of Medicine

 <https://orcid.org/0009-0008-6586-1254>

Aleksandar Đ. Vuletić

University of Arts in Belgrade, Faculty of Applied Arts

 <https://orcid.org/0000-0003-4366-4707>

Ključne reči:

World Englishes,
medical education,
English-medium
instruction (EMI),
academic communication,
sociolinguistic case study,
pronunciation
intelligibility,
linguistic diversity

Abstract

This study examines the concept of World Englishes within medical education, highlighting the global reach of English and its culturally diverse variations. Its primary aim is to investigate how medical students from Europe, Africa, and Asia, enrolled in an English-medium program, navigate diverse English varieties and the challenges these pose in academic communication. The authors analyse students' preferences, perceptions, and difficulties in understanding different dialects, while evaluating broader implications for glottodidactics. The article discusses English as both a lingua franca and a set of regionally distinct varieties, emphasising its role in international healthcare collaboration. It also addresses pedagogical challenges of integrating diverse English varieties into medical curricula and considers the impact of students' linguistic backgrounds, years of study, and self-confidence on their ability to adapt. These arguments contribute to understanding how exposure to World Englishes shapes linguistic flexibility, cultural competence, and communication effectiveness. An instrumental sociolinguistic case study approach was employed. Data were collected from 122 participants through a questionnaire, analysed using descriptive statistics, Chi-squared (χ^2) tests, Pearson's correlation, and Kruskal-Wallis tests. This framework enabled exploration of correlations between language learning duration, preferred English varieties, self-assessed proficiency, and communication challenges. Findings show that prolonged exposure fosters neutral or mixed dialect usage, reflecting adaptability, whereas less experienced learners favour specific varieties such as British or Indian English. Familiarity with World Englishes correlates positively with favourable perceptions of its relevance, and higher self-confidence aligns with fewer communication difficulties. Native speakers value exposure to multiple dialects, while non-native speakers display more varied attitudes. No significant link was found between continent of origin and grammar or vocabulary difficulties, though pronunciation challenges were more prominent among Asian students. The study demonstrates how linguistic diversity influences academic performance and professional readiness. While limited to one institution, it provides a foundation for further research and practical applications in curriculum design. (примљено: 13. јула 2025; прихваћено: 20. новембра 2025)

<https://anali.fil.bg.ac.rs>

1. Introduction

1.1. World English, World Englishes or Global Englishes?

The field of medical education has become increasingly globalized, with students, educators, and healthcare professionals from diverse linguistic backgrounds participating in English-medium instruction (EMI) programs (Lu/Corbett, 2012; Ferguson, 2013). English has emerged as the dominant language of medical education, research, and clinical communication due to the widespread influence of Western medical institutions, scientific journals, and standardised examinations (Crystal, 2003). However, how English is used in medical settings varies significantly across different regions, giving rise to the concept of *World Englishes* encompassing multiple meanings and interpretations. In medical contexts, English is not merely a tool for communication but a necessity for ensuring patient safety and effective collaboration among professionals from diverse linguistic backgrounds (Carraro, 2022). It is essential to delineate the distinction between the concepts of *World English* and *World Englishes*, as these terms are frequently conflated. *World English* denotes the English language functioning as a global lingua franca, serving as a medium of communication in diplomatic, commercial, and various international contexts. In contrast, *World Englishes* refers to the varieties of English and English-based creoles developed in different regions worldwide (Jenkins, 2009). As an alternative, the term *Global Englishes* has been used by linguists to highlight the more recent spread of English, which has resulted in increased usage of English as a lingua franca (Seidlhofer, 2013; Galloway/Rose, 2015). Braj Kachru was the first linguist to introduce the term *World Englishes*, which promotes and describes the significance of inclusivity and pluricentricity in exploring varieties of English around the world. According to the so-called *Three Circles Model*, English is categorised into the following circles:

1. The Inner Circle (countries where English is the native language, such as the United Kingdom, the United States, Canada, and Australia),
2. The Outer Circle (countries where English is an institutional or second language, including India, Nigeria, the Philippines, and Singapore).
3. The Expanding Circle (countries where English is primarily a foreign language but used in academic and professional domains, such as China, Japan, Brazil, and Russia) (Kachru, 1985: 252).

The concept of *World Englishes* deserves special attention in applied linguistics, which is associated with the remarkable influence of English globally. Recent research indicates that there are around 400 million English speakers in Inner Circle countries, a similar number in the Outer Circle nations (English as a second language – ESL), and approximately 1 billion in the Expanding Circle (English as a foreign language (McArthur, 2001: 101). Statistical data also show over 600 million English speakers in Asia, including more than 300 million in India and over 200 million in China. The overall trend indicates that a growing number of Asians use English mainly while communicating with other Asians (Kachru, 2006).

1.2. English in medicine within a Content and Language Integrated Learning (CLIL)-based program

The English language plays a pivotal role in global healthcare communication, acting as a bridge between diverse cultures and facilitating effective interactions among medical professionals and patients from various linguistic backgrounds (Schkinder, 2024; Hull, 2013). Medical English as a Lingua Franca (MELF) represents a specific communication setting characterised by the need for precision and accuracy, which sets it apart from other English as a Lingua Franca (ELF) contexts (Tweedie/Johnson, 2022). Medical vocabulary is context-dependent and varies according to the communicative environment, making it essential for learners to adapt to diverse linguistic registers and interactional conventions (Goluart et al., 2020). English facilitates smooth cross-cultural interaction in healthcare settings, empowering medical professionals to work together across language barriers and enhance the safety and quality of patient care (Jacobs et al., 2004). Its widespread use is not merely a matter of convenience but a fundamental necessity, enabling collaboration, the exchange of research, and the global implementation of medical advancements. (Ferguson, 2013: 250; Schkinder, 2024: 66). Medical universities worldwide vary in their teaching methodologies, language policies, and communication norms, presenting both challenges and opportunities for medical students and practitioners. Although English is intended to facilitate international communication in medicine, the linguistic diversity within English itself – including accents, variations in medical terminology and differing discourse styles – can lead to potential miscommunication, comprehension challenges, and educational disparities (Hull, 2013; Choudhary/Gupta, 2015). The Faculty of Medicine at the University of Niš, Serbia, offers a six-year CLIL-based medical program conducted in English, culminating in the Doctor of Medicine degree. In recent years, the faculty has enrolled students from various parts of the world, presenting a heterogeneous study environment due to the diverse levels of English language proficiency among students. The curriculum includes courses such as *English Language* in the first year and *English Language in Medicine* in the second year, which aim to enhance students' awareness of using Medical English for effective communication. These courses help students develop all language skills, master the writing of medical articles, and comprehend elements of medical reports and case studies. Medical English instruction is customised to meet students' academic and clinical needs, with a focus on specialised vocabulary, medical literature, scientific exchange with colleagues worldwide, and effective doctor-patient communication (Antić/Milosavljević, 2014: 130). Integrating cultural awareness into medical English training cultivates empathy, enhances patient care, and equips students for international healthcare environments (Canagarajah, 2012). Exposure to various English varieties enables future healthcare professionals to cultivate cultural competence, improve global communication skills, and contribute to developing more pluralistic healthcare systems

1.3. The Case Study Foci

Our case study is fundamentally rooted in applied linguistics and sociolinguistics, while methodologically it follows the instrumental case study approach, which means that a larger phenomenon is explored through the lens of a particular case. The primary aims of the study were to:

- determine the most frequently used varieties of English among medical students enrolled in the Medicine in English study program at the Faculty of Medicine in Niš,
- identify common challenges faced by students in understanding and applying various English dialects within academic settings,
- analyse differences in communication challenges among students from diverse world regions, with an emphasis on accent variations, terminology differences, and cultural nuances.

The specific objectives of the case study were to:

- assess the frequency with which students encounter difficulties when interacting with diverse English dialects,
- identify the linguistic components that students find most challenging within an academic context,
- explore the relationship between students' year of study and their self-assessed English language proficiency.

2. Methods

This paper presents a cross-sectional case study involving 122 first- to sixth-year students enrolled in the Medicine in English study program at the Faculty of Medicine, University of Niš, Serbia. The research was conducted between February and March 2025, using an anonymous online questionnaire containing 21 questions. Our research employed a quantitative statistical method alongside a qualitative descriptive-explicative analysis. The questionnaire design was partially based on the model from an Iranian study (Tamini, 2018: 25).

The questionnaire is divided into four sections:

1. General Information: This section gathers details about the participants, such as their year of study, country of origin, and years spent learning English;
2. Self-assessment of English Knowledge: In this part participants evaluate their proficiency in various aspects of academic English, including grammar, professional terminology, and pronunciation;
3. Understanding World Englishes: This part explores students' comprehension of the concept of World Englishes, their awareness of English language variations encountered during their studies, and the frequency of exposure to these variations;
4. Overcoming Challenges: The final section addresses students' perspectives on overcoming difficulties related to understanding the different variations of English.

The data collected through the questionnaire were analyzed using standard descriptive statistical methods, including measures such as mean, standard deviation, and percentage distribution. The results were further examined through appropriate statistical tests, selected based on the sample size, the variables' nature, and the data distribution type. These tests included the Chi-squared (χ^2) test, Pearson's correlation test, and the Kruskal–Wallis test. The statistical analysis was conducted using Microsoft Excel in a Windows environment, with the findings presented in both tabular and graphical formats.

3. Results and discussion

3.1. Classification of World Englishes

Following Kachru's classification of World Englishes, we categorized students from all study groups into three circles. Of the 122 respondents, the majority (80 students, or 65.6%) belong to the Outer Circle, representing countries where English is institutionalized or used as a second language. Additionally, 24 students (19.7%) belong to the Expanding Circle, comprising countries where English is learned as a foreign language. Finally, 18 students (14.7%) belong to the Inner Circle, representing countries where English is the native language. (Figure 1).

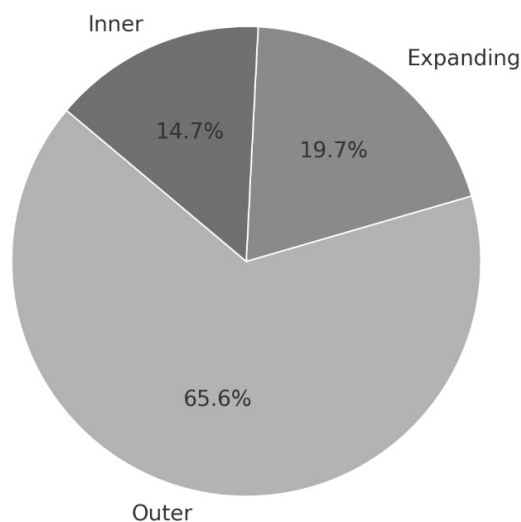


Figure 1. Distribution of students by Kachru's circles

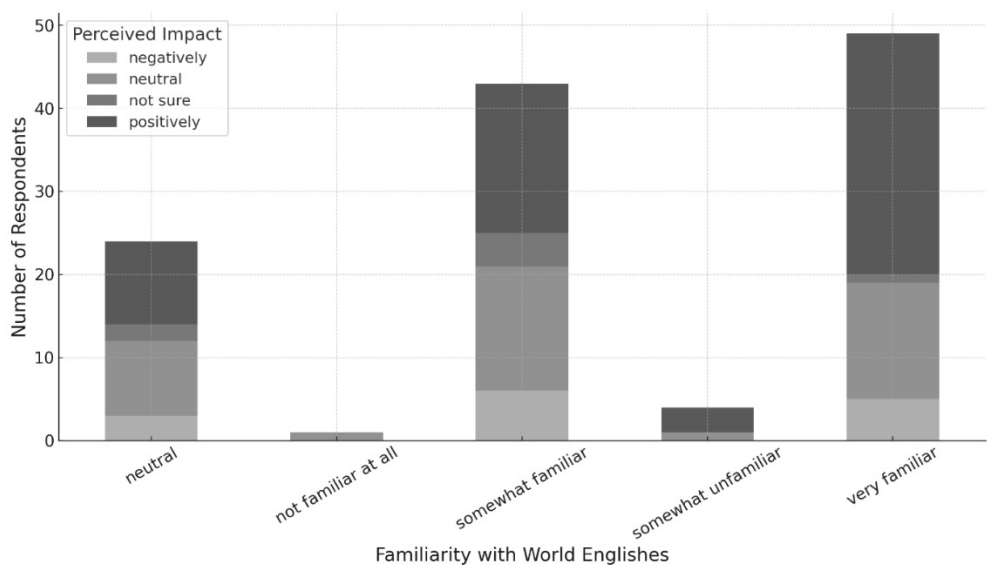


Figure 2. Distribution of students by continents

Of the total 122 students, the majority (59.1%) are from Asia, followed by 27% from Europe, and 13.9% from Africa.

3.2. Different English accents: preferences and challenges in understanding

As shown in Table 1, the Inner Circle encompasses standard native varieties such as American, British, and Australian English. These varieties dominate global medical literature, and students’ preference for them reflects a tendency toward internationally recognized standards in academic communication.

English Variety	Count
American English	25
Australian English	1
British English	24

Table 1. Preferred varieties in the Inner Circle

The Outer Circle encompasses institutionalized varieties such as Indian and Nigerian English. Preferences for these reflect the backgrounds of students from countries where these forms are widely used. However, their presence is less prominent when compared to the dominance of the Inner Circle (Table 2).

English Variety	Count
Indian English	20
Nigerian English	2

Table 2. Preferred varieties in the Outer Circle

The Extending Circle includes students who either use a mix of varieties or have no clear preference. This reflects linguistic flexibility and potentially a neutral distance toward standard English norms.

English Variety	Count
I don't have a preference	22
I use a mix of various varieties	28

Table 3. Preferred varieties in the Expanding Circle

Next, we analysed the most common challenges students face when understanding different English dialects, categorized by Kachru's Three Circles: Inner, Outer, and Expanding. The data were derived from students' responses to multiple-choice question (Question 19: *What challenges have you faced in understanding different English dialects during your medical studies?*) where they indicated the types of difficulties they face when dealing with different varieties of English in academic settings. These responses were grouped into three primary categories: Accent/Pronunciation Issues, Lexical Issues, and No Challenges. Table 4 below presents the frequency of each challenge reported by students within their respective circles.

Challenge Category	Expanding Circle	Inner Circle	Outer Circle
Accent / Pronunciation	19	12	69
Lexical Issues	4	4	10
No Challenges	1	2	1

Table 4. Challenges in understanding different English dialects

Students from the Outer Circle reported the highest number of difficulties, particularly with accent and pronunciation (69 students), students from the Expanding Circle also identified accent-related issues, though to a lesser extent (19 students). Lexical challenges were more evenly distributed across the circles but were still more prominent in the Outer Circle. Inner Circle students reported the fewest overall difficulties, with some even stating that they had 'No Challenges' at all. However, statistical difference revealed no significant correlation between the circles, as indicated by a χ^2 -squared value of 6.16, and a p-value of 0.187.

3.3. Duration of English language learning and preferred variety

This analysis aimed to examine the relationship between the duration of English language learning (Question 4: *If English is not your mother tongue, how long have you been learning it as a foreign language?*) and the preferred variety of English in a medical context (Question 17: *Which variety of English do you prefer to use in your medical studies and clinical work?*). Students' responses were analyzed

using the χ^2 test of independence, which yielded a χ^2 value of 36.50 with a p-value of 0.0490 and 24 degrees of freedom (Figure 3). The results reveal a statistically significant correlation between the duration of English learning and the preferred variety of English ($p < 0.05$). Students who have been studying English for more than 11 years or since childhood tend to express a neutral attitude toward varieties of English (e.g., *I don't have a preference*) or use a mixture of varieties, suggesting greater linguistic flexibility and exposure to diverse language norms. In contrast, students who have been learning English for a shorter period more often show a preference for specific varieties, such as British or Indian English. These findings indicate that the duration of language learning can influence how students develop their preferences for English varieties. This information could inform the design of educational programs that take into account variations in students' linguistic backgrounds (Robinson-Jones et al., 2024). Figure 3 illustrates how preferences for English varieties evolve based on the respondents' duration of English learning. Each bar represents a grouped duration range, while the colored segments depict the different varieties of English preferred by respondents.

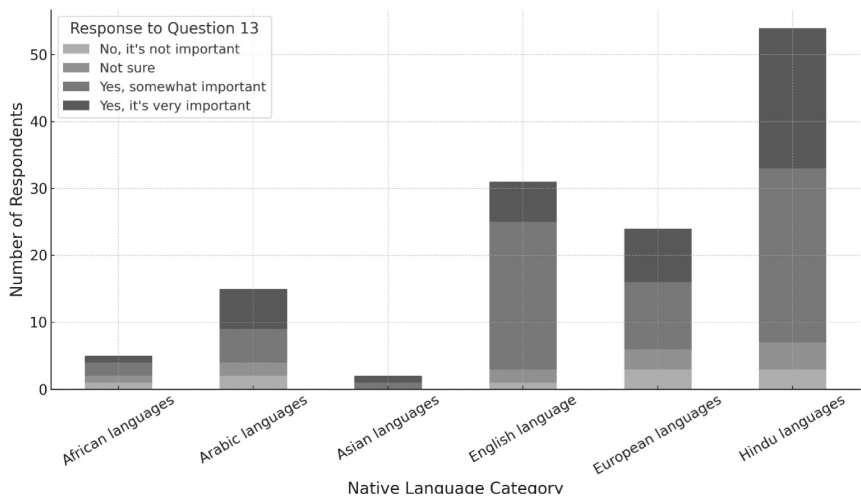


Figure 3. Preferred English varieties grouped by the duration of the English learning experience

As the duration of English learning increases, the number of respondents rises, and the diversity of preferred English varieties becomes more pronounced. Beginners (Group 0) predominantly favor British English, whereas more advanced learners (Group 4) often exhibit no clear preference, use a mix of varieties, or favour Indian English. American English is consistently represented across all groups, but it is never the dominant choice. These findings suggest that prolonged exposure and extended learning duration contribute to a more nuanced and diversified perception of English varieties.

3.4. Year of study & language skills

A series of Kruskal-Wallis H tests were performed to evaluate whether students' perceptions of the importance of four core language skills – reading, writing, listening, and speaking – varied based on their year of study. This non-parametric test was selected due to the ordinal nature of the data and the potential for violations of normality assumptions.

Language Skill	H-statistic	p-value
Reading	5.69	0.338
Writing	5.09	0.405
Listening	6.20	0.287
Speaking	6.37	0.272

Table 5. Language skill importance by year of study

The Kruskal-Wallis H tests reveal no statistically significant differences in the perceived importance of reading, writing, listening, or speaking skills across different years of study, as shown in Table 5. This indicates a consistent recognition of the importance of language skills throughout students' academic progression. These findings suggest that students, regardless of their academic year, consistently view all four language skills as equally important in the context of their education. The absence of significant variation may reflect a stable awareness of the relevance of language competencies across the study program. In all four areas – reading, writing, listening, and speaking – students' perceptions remain relatively consistent, regardless of their academic stage. In contrast to our findings, in a recent study performed in South Arabia, the students particularly highlighted the importance of writing for academic purposes, emphasising its role in their academic success and communication abilities (Alanazi/Curle, 2024).

3.5. Self-evaluation of the English language proficiency

To examine the relationship between the year of study (Question 1: *What is your current year of study?*) and students' self-assessed English language proficiency (Question 8: *How would you assess your English language knowledge on a scale from 1–5?*), a Pearson correlation analysis was performed. The year of study was numerically represented from 1 to 6, while English language proficiency was rated on a scale from 1 to 5, and the results are presented in Figure 4. The analysis revealed a weak but statistically significant positive correlation between the year of study and self-assessed English language proficiency ($r = 0.18$, $p = 0.042$). This indicates that students in higher years of study tend to rate their English language proficiency slightly higher than those in earlier years. Similarly, the research conducted by Hamad et al. (2025) reports that students' confidence and proficiency improve over time, implying that later-year students rate their skills slightly higher and show adaptation to academic English.

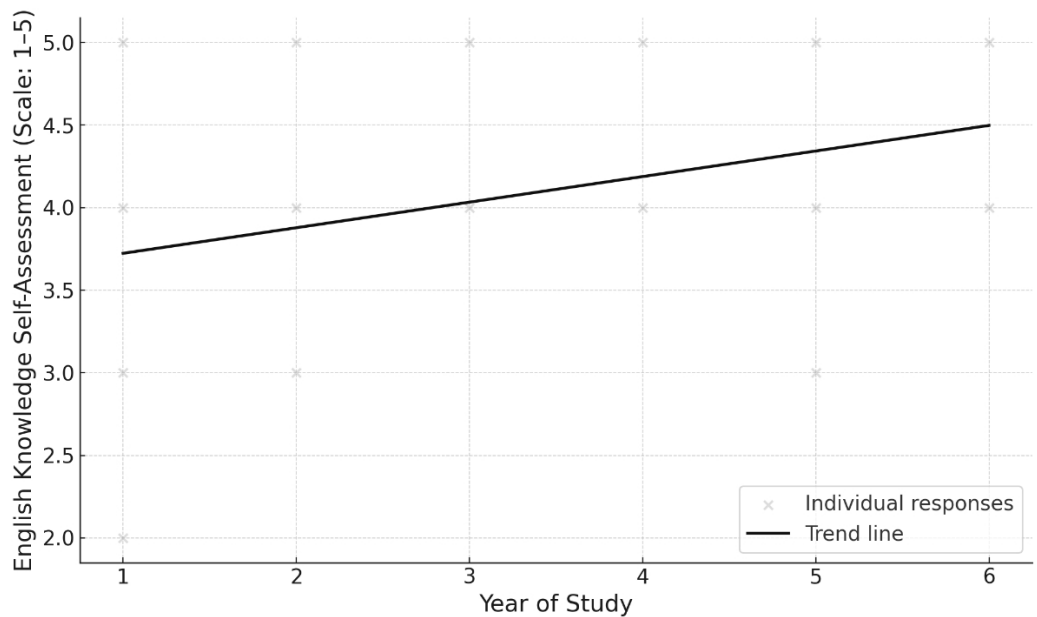


Figure 4. Relationship between year of study and self-assessed English language knowledge

3.6. Year of study and students’ attitudes about varieties of the English language

This analysis presents the final correlation between the year of study and students’ attitudes toward the varieties of English used in medical education and communication. The survey questions included:

- Q1: *What is your current year of study?*
- Q12: *Do you find it challenging to understand English varieties other than the one you are most familiar with?*
- Q13: *Do you believe that exposure to multiple varieties of English is important for medical students?*
- Q14: *Do you think your medical education places enough emphasis on understanding and using different varieties of English in clinical practice?*
- Q15: *How confident are you in your ability to effectively communicate with fellow students and teaching staff from different English-speaking countries?*

The results are presented in Table 6:

	Year of Study	Understanding challenge	Exposure importance	Curriculum emphasis	Communication confidence
Year of Study	1.00	-0.10	-0.27	-0.13	0.12
Understanding challenge	-0.10	1.00	0.09	0.02	-0.23
Exposure importance	-0.27	0.09	1.00	0.18	0.01
Curriculum emphasis	-0.13	0.02	0.18	1.00	0.07
Communication confidence	0.12	-0.23	0.01	0.07	1.00

Table 6. Pearson correlation table

The Pearson correlation coefficients provide valuable insights into the relationship between the year of study and students' attitudes toward English varieties in medical education. A weak negative correlation ($r = -0.27$) was observed between the year of study and the perceived importance of being exposed to multiple varieties of English. This leads to the conclusion that students in higher years of study may slightly undervalue the significance of such exposure, potentially due to increased familiarity with the academic environment or a narrowed focus on clinical content. Other correlations, such as those with perceived curriculum emphasis ($r = -0.13$) or challenges in understanding varieties ($r = -0.10$), were very weak and likely not statistically significant. These findings indicate that students across different years of study share relatively similar attitudes in these areas. Overall, the results do not demonstrate strong correlations; however, they do suggest subtle trends. Students' growing confidence and reduced concern regarding exposure may indicate adaptation to academic English, although these relationships remain nuanced. Similarly, the results of the study performed at the University of Costa Rica show that the majority of students consider the incorporation of various types of English accents in their major fundamental (Charpentier-Jiménez, 2019: 72).

3.7. Native language versus perception of English varieties

This report examines the potential relationship between students' native language and their perception of the importance of exposure to multiple varieties of English in medical education. Specifically, it compares responses to Question 13 (*Do you believe that exposure to multiple varieties of English is important for medical students?*) with the categorised native languages from Question 3 (*What is your primary or first language?*). Responses to Question 13 were grouped by the language categories from Question 3. A contingency table was then created, followed by a chi-square test of independence. The bar chart in Figure 5 illustrates the distribution of responses to Question 13 across the different native language categories.

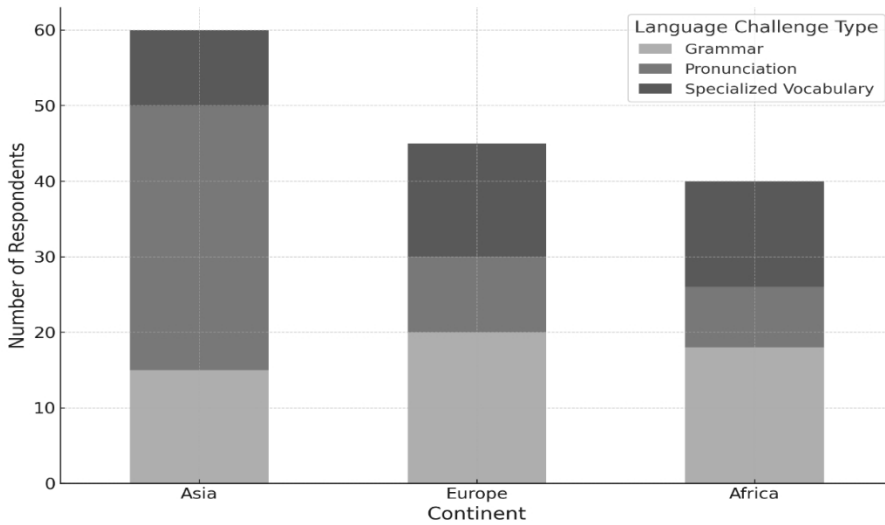


Figure 5. Perceived importance of exposure to English varieties by native language category

The chi-square test revealed a statistically significant relationship between categorized native language and students’ perceptions of the importance of exposure to multiple English varieties in medical education ($\chi^2 = 33.39$, $df = 21$, $p = 0.042$). This indicates that students’ native linguistic backgrounds may shape their attitudes toward the relevance of diverse English varieties. Students whose native language is English overwhelmingly consider such exposure very important, whereas other groups display more varied perspectives. These differences could be attributed to factors such as prior linguistic exposure, levels of familiarity with international communication, or variations in educational systems.

3.8. Familiarity with the concept of World Englishes and perception of its impact

The analysis explored the relationship between students’ familiarity with the concept of World Englishes and their attitudes toward how these varieties impact medical education. Responses to Question 9 (*How familiar are you with the concept of World Englishes?*) were numerically coded on a scale from 1 (not familiar at all) to 5 (very familiar). Similarly, responses to Question 18 (*How do you think the use of different English variations affects medical education?*) were coded on a scale from 1 (negatively) to 5 (very positively). The results are illustrated in Figure 6.

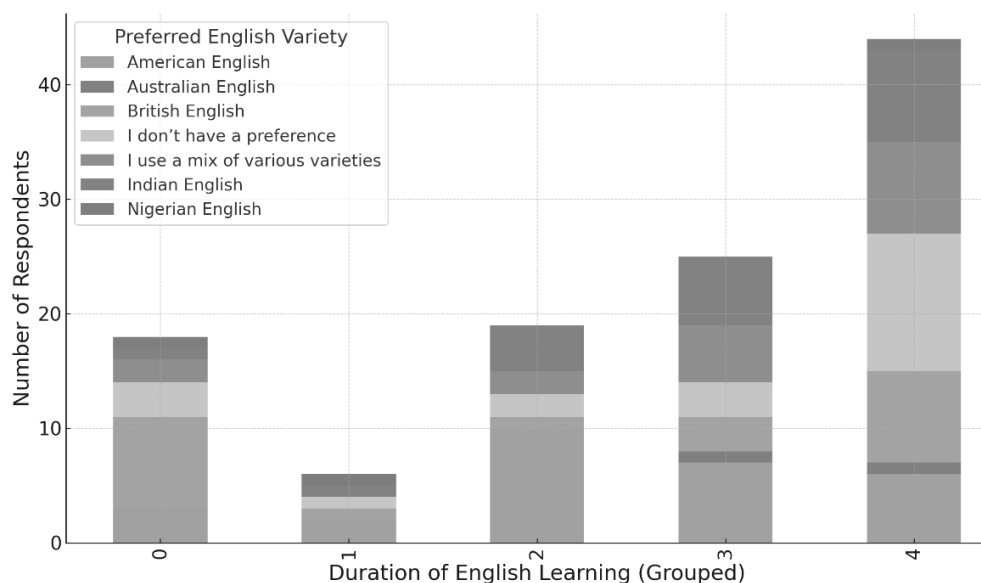


Figure 6. Perception of the impact of English variations in medical education by familiarity with the concept of World Englishes

The calculated Pearson correlation between familiarity and attitude is 0.206, with a corresponding p-value of 0.0227. This statistically significant result indicates a positive correlation between familiarity with different varieties of English and a favourable attitude toward their impact on medical education. These findings align closely with the conclusions drawn by Nelson in his extensive research on intelligibility within World Englishes (Nelson, 2012). In other words, the more familiar students are with the concept of World Englishes, the more positive their attitude toward its importance.

3.9. Relationship between self-confidence and communication difficulties

To explore the relationship between self-confidence in communication and the frequency of difficulties experienced when communicating in English, a correlation analysis was conducted. This analysis examined responses to Question 15 (*How confident are you in your ability to effectively communicate with fellow students and teaching staff from different English-speaking countries?*) and Question 16 (*Have you ever faced any difficulties in communicating with fellow students or teaching staff due to differences in English usage, such as accent, terminology, or cultural context?*). The results are presented in Figure 7.

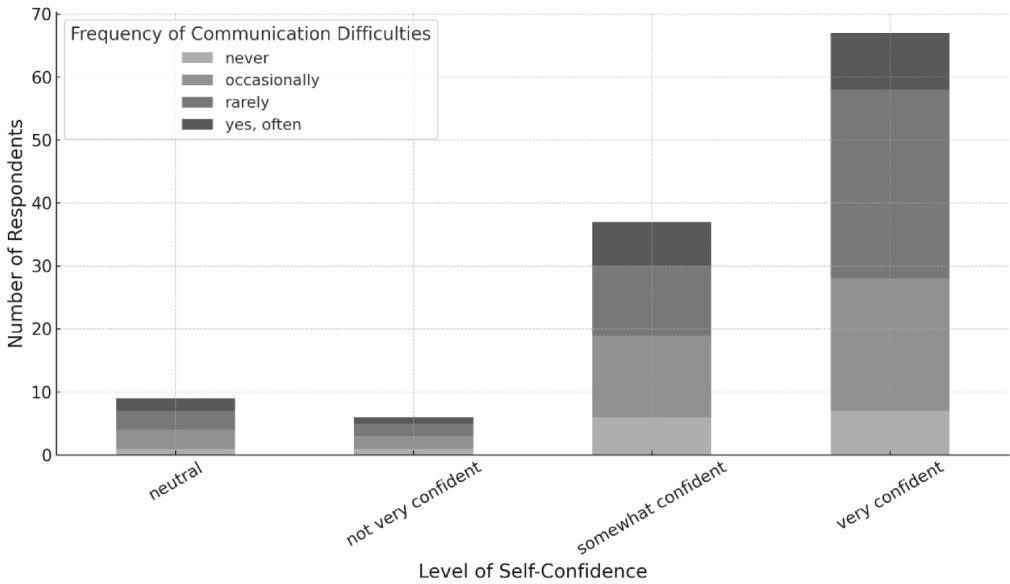


Figure 7. Relationship between self-confidence and frequency of communication difficulties

The responses were first converted into numerical values to facilitate quantitative analysis. Self-confidence was coded on a scale from 1 (not confident) to 5 (very confident), while communication difficulties were coded on a scale from 1 (never) to 4 (yes, often). The Pearson correlation coefficient for these variables was calculated as -0.331, with a corresponding p-value of 0.0003. This negative coefficient indicates an inverse relationship: as self-confidence increases, the frequency of communication difficulties decreases. The results are consistent with findings from research conducted in Australia (Edwards/Roger, 2015). Since the p-value is less than 0.05, the correlation is statistically significant, suggesting a relationship between lower self-confidence and greater communication difficulties.

3.10. Difference in the perception of language challenges by continent

The relationship between students' geographical origin (continent) and the type of challenges they perceive as the greatest in learning English at the academic level was analyzed. A contingency analysis was conducted to examine the number of responses by continent and type of problem. Additionally, a chi-square (χ^2) test was performed to determine whether there is a statistically significant difference in the distribution of challenges across continents. The analysis examined three key aspects: specialized vocabulary, pronunciation, and grammar. No statistically significant correlation was found between students' continent of origin and their selection of specialized vocabulary as the biggest challenge. However, a statistically significant correlation was observed between students from Asia and their identification of *pronunciation* as the greatest challenge in learning English at

the academic level. Additionally, no statistically significant correlation was found between the continent of origin and choosing 'grammar' as the primary challenge. The results are summarized in Table 7 and illustrated in Figure 8.

Difficulty Type	Chi2 Statistic	p-value	Degrees of Freedom
grammar	4.46	0.1074	2
pronunciation	10.97	0.0041	2
specialized vocabulary	0.46	0.7951	2

Table 7. The difference in the perception of language challenges by continent

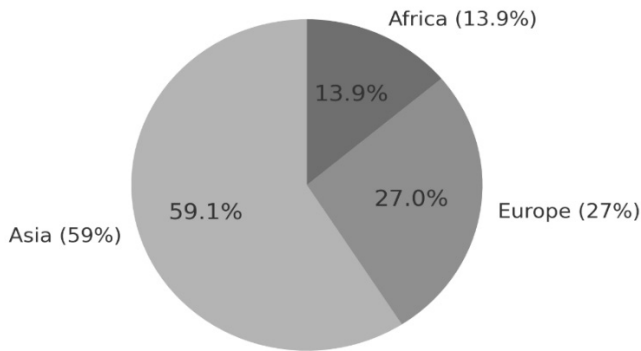


Figure 8. Distribution of perceived language challenges by continent

Figure 8 highlights a notable difference in the pronunciation category, with a significantly higher number of respondents from Asia identifying pronunciation as their primary difficulty compared to respondents from Europe and Africa. This visual observation is consistent with the results of the chi-square test ($\chi^2(2) = 10.97$, $p = 0.0041$), which confirms a statistically significant association between the continent of origin and perception of pronunciation as the predominant challenge in academic English use.

4. Conclusion

This paper evaluated the presence of English language variations among students enrolled in the English language medical study program, examined the impact of these variations on medical education and identified the challenges students faced when navigating different English dialects. It was concluded that students from the Outer Circle faced the most difficulties, particularly with accent and pronunciation, followed by those in the Expanding Circle, though less frequently. Lexical challenges were more common in the Outer Circle but fairly distributed. Inner Circle students reported the fewest issues, with some stating they had none. Despite these trends,

statistical analysis showed no significant difference between the groups. Students who have studied English for over 11 years or since childhood tend to have a neutral stance on English varieties or use a mix, showing greater linguistic flexibility. In contrast, those with less experience more often prefer specific varieties like British or Indian English. The findings highlight that learning duration influences language preferences, which can inform educational program development. As study time increases, preferences become more diverse, with beginners favoring British English, and advanced learners showing no strong preference, or leaning towards Indian English. American English appears consistently but is never dominant, suggesting longer exposure fosters a more nuanced view of English varieties. The Kruskal-Wallis H tests show no significant differences in how students perceive the importance of reading, writing, listening, and speaking across academic years. This suggests a stable recognition of the relevance of language skills throughout their studies, with consistent views on their importance regardless of study progression. The findings show a weak but significant positive correlation between study year and self-assessed English proficiency, indicating that students in later years tend to rate their language skills slightly higher than those in earlier years. Likewise, students' growing confidence and reduced concern about exposure likely indicate their adaptation to academic English, though the effect is modest. It was determined that native linguistic background may influence students' perspectives on English varieties. Native English speakers overwhelmingly consider exposure to different varieties as crucial, whereas non-native speakers exhibit more diverse opinions. Additionally, greater familiarity with World Englishes is positively correlated with a more favorable attitude toward its importance. Furthermore, higher self-confidence is associated with fewer communication difficulties, as evidenced by the negative coefficient reflecting an inverse relationship. Also, there is no significant correlation between the continent of origin and the selection of specialized vocabulary or grammar as the biggest challenge. However, students from Asia show a notable tendency to identify pronunciation as their primary difficulty in academic English. Building on the findings discussed, we propose that future research on this topic should extend to other higher education institutions within the country and the broader region where medical education for international students is conducted in English. Expanding the scope of research would enable the collection of a larger volume of data and parameters, ultimately leading to more precise and high-quality conclusions on the subject. Additionally, we recommend that the topic of World Englishes and education from teachers' and students' perspectives be more prominently featured in the agendas of international linguistic and pedagogical conferences. This inclusion would encourage a greater number of researchers to contribute to this highly important field of study.

References

- Alanazi, K., Curle, S. (2024). Challenges experienced by students studying medicine through English medium instruction. *Frontiers in Education*, 9, 1364860.
- Antic, Z., Milosavljevic, N. (2014). Medical studies in English: Shared learning. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 31(2), 129–132.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Carraro, M. (2022). *English as a lingua franca: Its use in the field of medicine* (unpublished master's thesis). University of Padua, Padua.
- Charpentier-Jiménez, W. (2019). University students' perception of exposure to various English accents and their production. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 60–80. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.37429>
- Choudhary, A., Gupta, V. (2015). Teaching communications skills to medical students: Introducing the fine art of medical practice. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, Suppl 1, S41–S44.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Edwards, E., Roger, P. S. (2015). Seeking out challenges to develop L2 self-confidence: A language learner's journey to proficiency. *TESL-EJ*, 18(4), 4.
- Ferguson, G. (2013). English for medical purposes. In B. Paltridge, S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 243–261). Wiley-Blackwell.
- Galloway, N., Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. Routledge.
- Goulart, L., Gray, B., Staples, S., Black, A., Shelton, A., Biber, D., Wizner, S. (2020). Linguistic perspectives on register. *Annual Review of Linguistics*, 6(1), 435–455.
- Hamad, A. A., Mustaffa, D. B., Alnajjar, A. Z., Amro, R., Deameh, M. G., Amin, B., Alkhawaldeh, I. M. (2025). Decolonizing medical education: a systematic review of educational language barriers in countries using foreign languages for instruction. *BMC Medical Education*, 25(1), 701.
- Hull, M. (2013). *Medical language: Terminology in context*. F. A. Davis Company.
- Jacobs, E. A., Shepard, D. S., Suaya, J. A., Stone, E. L. (2004). Overcoming language barriers in health care: Costs and benefits of interpreter services. *American Journal of Public Health*, 94(5), 866–869. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.5.866>
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. Psychology Press.
- Kachru, B. B. (2006). English as an Asian language. In K. Bolton, B. B. Kachru (Eds.), *World Englishes: Critical concepts in linguistics* (Vol. 2, pp. 324). Taylor & Francis.
- Kachru, B. B., Quirk, R., Widdowson, H. G. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism. In R. Quirk, H. G. Widdowson (Eds.), *World Englishes: Critical concepts in linguistics* (pp. 241–270). Cambridge University Press.
- Lu, P., Corbett, J. (2012). *English in medical education* (Vol. 24). Multilingual Matters.
- McArthur, T. (2006). World English and world Englishes. In K. Bolton, B. B. Kachru, B.B (Eds.), *World Englishes: Critical concepts in linguistics* (Vol. 2, pp. 89–124). Taylor & Francis.
- Nelson, C. L. (2012). *Intelligibility in world Englishes: Theory and application*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832578>

- Robinson-Jones, C., Duarte, J., van der Hoeven, D. (2024). Students' attitudes towards accents in English-medium instruction: The role of cosmopolitan and motivation orientations. *Journal of English for Academic Purposes*, 68, Article 101330. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023>.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Schkindler, K. (2024). The crucial role of the English language in intercultural communication within global healthcare. *International Science Journal of Education@Linguistics*, 3(1), 63–68. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240301.07>
- Tamimi Sa'd, S. H. (2018). World English and World Englishes: Perspectives from English language learners in Iran. *Journal of World Languages*, 5(1), 23–45. <https://doi.org/10.1080/21698252.2018.1500151>
- Tweedie, M. G., Johnson, R. C. (2022). *Medical English as a lingua franca*. De Gruyter Mouton.

Nataša D. Šelmić

Aleksandar Đ. Vuletić

Sažetak

RAZNOLIKOST U JEDINSTVU: KONCEPT *WORLD ENGLISHES* (SVETSKI VARIJETETI ENGLESKOG JEZIKA) U AKADEMSKOM MEDICINSKOM OKRUŽENJU – INSTRUMENTALNA STUDIJA SLUČAJA

Predmet ove instrumentalne sociolingvističke studije slučaja kojom je obuhvaćeno 122 studenta medicine od prve do šeste godine koji studiraju na engleskom jeziku jeste istraživanje koncepta *World Englishes* (svetskih varijeteta engleskog jezika) i njegova primena u akademskom i profesionalnom kontekstu. Osnovni ciljevi istraživanja bili su da se utvrde najčešće korišćeni varijeteti engleskog jezika, da se ispita stepen važnosti izloženosti različitim varijetetima engleskog jezika, kao i da se identifikuju jezičke poteškoće sa kojima se studenti iz različitih regiona sveta (Evrope, Azije i Afrike) suočavaju u pomenutom okruženju. U radu se ističe značaj koncepta *World Englishes* u primenjenoj lingvistici i globalni domet engleskog jezika i njegovih kulturno-regionalnih varijeteta prema Kačruovom modelu tri kruga – *Inner*, *Outer* i *Expanding Circle* (*Unutrašnji*, *Spoljni* i *Ekspanzivni krug*). Razmatra se uloga engleskog kao *lingua franca* u medicini, gde razlike u dijalektima, terminologiji i diskursu mogu dovesti do grešaka u komunikaciji. Posebna pažnja posvećena je heterogenosti studenata na programu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), gde se integriše medicinsko znanje sa jezičkim veštinama. Podaci su prikupljeni putem anonimnog upitnika sa 21 pitanjem, a zatim analizirani korišćenjem deskriptivne statistike, hi-kvadratnog (χ^2) testa, Pirsonove korelacije i Kruskal-Valisovog testa. Ovaj metodološki okvir omogućio je detaljno sagledavanje obrazaca u jezičkoj upotrebi i stavovima studenata. Rezultati, između ostalog, pokazuju da duže izlaganje engleskom jeziku (>11 godina) vodi ka

neutralnoj ili mešovitoj upotrebi varijeteta ($p=0,049$), dok manje iskusni studenti preferiraju specifične varijetete poput britanskog ili indijskog engleskog. Utvrđeno je da poznavanje koncepta *World Englishes* pozitivno korelira sa povoljnijim stavovima o njegovoj relevantnosti, dok veće samopouzdanje smanjuje učestalost komunikacionih poteškoća ($r=0,206$, $p=0,0227$). Izvorni govornici naglašavaju nužnost izloženosti različitim dijalektima, dok neizvorni govornici pokazuju raznovrsnije stavove. Ove razlike se mogu pripisati faktorima kao što su prethodna jezička izloženost, stepen međunarodne komunikacije ili razlike u obrazovnom sistemu. Nije utvrđena značajna povezanost između kontinenta porekla i problema sa vokabularom ili gramatikom, iako su studenti iz Azije češće isticali poteškoće sa izgovorom ($\chi^2=10,97$, $p=0,0041$). Studenti iz Spoljnjeg kruga (65,6%) najviše imaju problema sa akcentom i izgovorom, dok studenti iz Unutrašnjeg kruga (14,7%) beleže najmanje poteškoća. Ovaj rad doprinosi razumevanju lingvističke fleksibilnosti u medicinskoj edukaciji, nudeći praktične implikacije za nastavne programe koji promovišu izloženost različitim varijetetima engleskog jezika, a sve sa ciljem poboljšanja akademske i kulturne komunikativne kompetencije studenata, uz smanjenje diskursnih ograničenja. Značaj istraživanja nalazi se u kvantitativnoj analizi heterogenog uzorka, uz sugestiju da bi podaci iz drugih visokoškolskih institucija omogućili preciznije zaključke u predmetnoj oblasti.

Ključne reči:

svetski varijeteti engleskog jezika, medicinsko obrazovanje, nastava na engleskom jeziku (EMI), akademska komunikacija, sociolingvistička studija slučaja, izgovor i razumljivost, jezička raznolikost

Appendix

Appendix 1. Questionnaire

Dear colleagues, please, fill out the anonymous questionnaire relating to varieties of English used in medical education. The results will be used only for the scientific and research purposes.

1. What is your current year of study?
 - a. 1st year
 - b. 2nd year
 - c. 3rd year
 - d. 4th year
 - e. 5th year
 - f. 6th year
2. What is your country of origin? _____
3. What is your primary language or first language? _____
4. If English is not your mother tongue, how long have you been learning it as a foreign language? _____
5. What do you consider the most difficult problem in learning English at an academic level?
 - a. grammar
 - b. specialized vocabulary
 - c. pronunciation
6. What do you consider the most important language skill in learning English? Scale 1–5, (1 – the least important, 5 – the most important)
 - a. reading – _____
 - b. writing – _____
 - c. listening – _____
 - d. speaking – _____
7. What do you consider the most difficult language skill in learning English? Scale 1–5, (1 – the least important, 5 – the most important)
 - a. reading – _____
 - b. writing – _____
 - c. listening – _____
 - d. speaking – _____
8. How would you assess your English language knowledge on a scale from 1-5?
 - a. 1 bad
 - b. 2 not bad
 - c. 3 Good
 - d. 4 Very good
 - e. 5 Excellent

9. How familiar are you with the concept of World Englishes (varieties of English spoken in different parts of the world)?
- Very familiar
 - Somewhat familiar
 - Neutral
 - Somewhat unfamiliar
 - Not familiar at all
10. Which varieties of English are you aware of? (Select all that apply)
- American English
 - British English
 - Australian English
 - Indian English
 - Nigerian English
 - Other (Please specify) _____
11. How often do you encounter different varieties of English (e.g., British, American, Australian, Indian, etc.) in your medical studies?
- Very often
 - Often
 - Occasionally
 - Rarely
 - Never
12. Do you find it challenging to understand English varieties other than the one you are most familiar with (e.g., British English, American English)?
- Yes, often
 - Occasionally
 - No, I find all varieties easy to understand
 - Not applicable (I only encounter one variety of English)
13. Do you believe that exposure to multiple varieties of English is important for medical students?
- Yes, it's very important
 - Yes, somewhat important
 - No, it's not important
 - Not sure
14. Do you think your medical education places enough emphasis on understanding and using different varieties of English in clinical practice?
- Yes, definitely
 - Somewhat
 - No, not enough
 - Not sure
15. How confident are you in your ability to effectively communicate with fellow students and teaching staff from different English-speaking countries?
- Very confident
 - Somewhat confident
 - Neutral

- d. Not very confident
 - e. Not confident at all
16. Have you ever faced any difficulties in communicating with fellow students or the teaching staff due to differences in English usage (e.g., accent, terminology, cultural context)?
- a. Yes, often
 - b. Occasionally
 - c. Rarely
 - d. Never
17. Which variety of English do you prefer to use in your medical studies and clinical work?
- a. British English
 - b. American English
 - c. Canadian English
 - d. Australian English
 - e. Indian English
 - f. Nigerian English
 - g. I use a mix of various varieties
 - h. I don't have a preference
 - i. Other (Please specify) _____
18. How do you think the use of different English variations affects medical education?
- a. Positively
 - b. Negatively
 - c. Neutral
 - d. Not sure
19. What challenges have you faced in understanding different English dialects during your medical studies? (Select all that apply)
- a. Vocabulary differences
 - b. Pronunciation differences
 - c. Slang/Colloquialisms
 - d. Accent differences
 - e. Other (Please specify) _____
20. How do you overcome these challenges?
- a. Additional study/research
 - b. Asking for clarification
 - c. Using translation tools
 - d. Other (Please specify) _____
21. What resources or support would help you better understand and use different English dialects?
- a. Workshops/training sessions
 - b. Online resources
 - c. Peer support groups
 - d. Access to tutors

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.12>
378.147:811.111

The impact of graded readers on foreign language learning and acquisition in higher education

Milena J. Tanasijević*

Belgrade Metropolitan University

 <https://orcid.org/0009-0004-3754-2150>

Ivana M. Petrović

Belgrade Metropolitan University

 <https://orcid.org/0000-0003-4461-7603>

Dubravka N. Vlahović

Belgrade Metropolitan University

 <https://orcid.org/0000-0001-6129-8478>

Key words:

graded readers,
extensive reading,
second language
acquisition,
grammar and vocabulary
development,
EFL in higher education,
learning outcomes,
foreign language learning

Abstract

Extensive reading, and particularly the use of graded readers, have been recognized as contributing factors of SLA. Graded readers allow learners to read authentic texts suitable for their language level which directly follows principles stemming from input-based SLA theories (Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983: 134). The relationship between the use of graded readers and learning outcomes for intermediate and upper intermediate courses at higher education has received relatively limited attention in research. The main aim of this paper was to examine the role of graded readers in improving linguistic competence among university students enrolled in general English courses. Specifically, the research sought to determine whether students who had performed better on graded reader assignments also achieved higher results on final exams assessing grammar and vocabulary. The study was conducted with a cohort of university students who took two consecutive English language courses at the B1 and B2 levels in one academic year. Quantitative data were collected by analyzing students' scores on graded reader assignments, completed as part of their semester coursework, and their corresponding results on the final exams which assessed grammar proficiency and vocabulary learning and acquisition. Statistical analysis was carried out using SPSS software to test the hypothesis that higher scores in the graded reader assignment correlated positively with higher scores in the final exams. The research confirmed the hypothesis, demonstrating a statistically significant positive correlation between scores on graded reader assignments and final exam results. Students who performed better in the reading tasks achieved higher scores on the final exam assessing grammar proficiency and vocabulary acquisition. These results emphasize the value of including graded readers in syllabi in foreign language courses, since they contribute to language acquisition. The findings of this research support the inclusion of graded readers into the syllabi of general English courses at intermediate and upper-intermediate level. Graded readers allow for steady students' progress in foreign language learning and acquisition not only in developing competences in reading comprehension, but also in building grammar proficiency and vocabulary development through consistent and regular exposure of learners to comprehensible input. (примљено: 15. октобра 2024; прихваћено: 27. септембра 2025)

1. Introduction

The learning and acquisition of four essential language skills – speaking, reading, listening, and writing – form the foundation of language learning, enabling learners to become proficient and confident users of a target language. These four skills need to be equally incorporated into curricula and syllabi for English as Foreign Language (EFL) courses to provide balanced language proficiency. Among these skills, reading has a special role in the language acquisition process. Reading enhances pronunciation and vocabulary acquisition, fosters creativity, encourages innovative thinking, and improves general literacy. Extensive reading also allows learners to be exposed to authentic contexts in which grammar and vocabulary are used. The value of extensive reading in foreign language learning has been widely researched, often leading to the conclusion that it plays a critical role in language acquisition.

Reading assignments that incorporate graded readers (simplified texts designed for language learners) are widely used as part of foreign language instruction. These assignments typically include tasks that focus on language study, correct grammar usage, application of new vocabulary, and the writing of paragraphs and essays.

The objective of this paper is to investigate the correlation between the scores students achieve on a graded reader assignment during the semester, in which they are expected to read a graded reader and submit a related assignment, and the number of points they earn on the final exam, which tests their grammar and vocabulary knowledge. By examining the correlation between these two variables:

X: number of points achieved in the reading assignment (independent variable), and

Y: the number of points achieved on the final exam (dependent variable),

the paper aims to shed light on how extensive reading contributes to learners' overall language proficiency, particularly in relation to the more structured aspects of language learning, such as grammar and vocabulary.

2. Literature review

2.1 Extensive reading in foreign language teaching

Second language acquisition theories make a distinction between intensive and extensive reading as language teaching techniques. The intensive reading method aims to help learners extract detailed meaning from the text and develop reading skills, such as identifying main ideas, recognizing text connectors, and enhancing vocabulary and grammar knowledge (Renandya/Jacobs, 2002). Extensive reading (ER), on the other hand, involves learners reading longer texts for enjoyment, thereby acquiring general comprehension of the text and developing overall reading skills and general language fluency. It is also important to note that intensive and extensive reading should not be viewed as being in opposition, since both serve different but complementary purposes (Carrell/Carson, 1997).

In terms of materials used in extensive reading, most lecturers choose graded readers, which are widely accepted as an effective method for improving reading

proficiency and second language acquisition. Graded readers are simplified texts specially written for second language learners at various levels of language proficiency (Day/Bamford, 1998). By limiting vocabulary and simplifying grammar structures, graded readers provide comfort and confidence for learners reading in foreign language (Lyon, 2010: 195).

However, some studies (Arai, 2022; Tabata-Sandom, 2023; Cheetham et al., 2016) have shown that graded readers may not effectively motivate post-intermediate level learners or college students. Arai (2022) found that university students often perceived graded readers as too simple, which negatively affected their engagement. According to Tabata-Sandom (2023), even advanced learners may not experience increased motivation from online extensive reading. Cheetham et al. (2016) noted that, while graded readers promoted motivation for some learners, others were less engaged.

Several scholars (Walker, 2003; Lake/Holster, 2014; Nation, 2005) have argued that replacing graded readers with self-selected materials or incorporating authentic texts in an extensive reading program is better for language learners in terms of enhancing their language proficiency. Walker (2003) found that adult learners were more motivated when allowed to choose their own reading materials instead of using assigned graded readers. Lake and Holster (2014) reported that self-selected reading supports the development of self-regulated learning behaviors, enhancing long-term engagement. Nation (2005) emphasized that authentic reading materials expose learners to natural language input, offering more effective vocabulary and grammar development than simplified texts.

Numerous researchers have investigated the impact of extensive reading as a language teaching technique. Looking back at the last two decades of the 20th century, extensive reading was defined by Krashen (1993) as “pleasure of free voluntary reading” and “rapid reading for main ideas of a large amount of text” (Krashen/Terrell, 1983: 134). The general view is that learners need large amounts of comprehensible input in their new language in order to make progress toward overall command of that language (Krashen, 1982). According to Krashen, extensive reading will lead to language acquisition, but certain preconditions must be fulfilled. These include adequate exposure to the language, interesting material, and a relaxed learning environment. In this way, extensive reading is beneficial not only for reading proficiency but for overall language proficiency as well (Renandya et al., 1999). Day and Bamford (1998) summarized their research on extensive reading by concluding that students increased their reading ability in the target language, developed positive attitudes towards reading, and improved their vocabulary and writing.

Shaffer (2012) provides an overview of a revised list of principles for the successful implementation of extensive reading programs by Bamford and Day (2004), emphasizing the importance of offering a variety of text types and topics that are engaging and compelling. It is also important to give students the freedom to choose what they want to read, with a focus on pleasure, information, and

general understanding of texts. The emphasis is not on tests, exercises, questions, or dictionary use. It is of utmost importance that materials are within the students' language competence, and that reading is done individually and silently. Lecturers should clearly explain the goals and procedures, as well as monitor and guide the learners, acting as role models – meaning they are also readers who participate alongside the students. These principles are crucial for creating a positive learning environment and fostering a positive attitude toward extensive reading as a learning method.

Contemporary studies also show that extensive reading as a learning technique in foreign language teaching can bring significant benefits to learners. Wang and Ho (Wang/Ho, 2019: 2) define extensive reading as reading for meaning, which involves self-directed reading and low- anxiety demands. They presented their study results after including extensive reading in their English language teaching practice. The participants were first-year English majors at a university in Taiwan, whose English language proficiency ranged from low to high intermediate level. Their findings showed positive attitudes from both students and lecturers. The lecturers stated that they could sense the students' positive attitude toward extensive reading, as the students enjoyed choosing books, reading them together in groups, sharing ideas, and even acting out the stories they read in the classroom (Wang/Ho, 2019: 697). The tests administered before and after the study showed statistically significant gains in listening, reading, and writing test scores after the implementation of extensive reading for one year (Wang/Ho, 2019: 699). Iwata (2022) conducted a study on the effects of extensive reading on foreign language learners' sight vocabulary size and reading fluency development. This study, conducted at a Japanese university with non-English-major students, revealed that extensive reading was more effective and efficient for developing sight vocabulary of partially known high-frequency words and that it facilitated reading fluency better than intensive reading. Another study, aimed at investigating the effectiveness of extensive reading in improving EFL academic writing, found that the extensive reading approach was more effective than the traditional approach to learning writing (Linuwih, 2021: 173). The study revealed that reading longer texts at a comfortable level had a positive effect on the students' attitude toward learning writing, in contrast to their experience with reading academic texts containing complex vocabulary and grammar structures that surpassed their language level. During the extensive reading program, the students did not have to struggle to comprehend the texts, as the books matched their linguistic level, which led to an experience of writing practice that was less demanding and more enjoyable, thus improving the students' writing ability (Linuwih, 2021: 174).

In light of the impact that new technologies have on our reading habits, Shareef (2023) conducted a study investigating the perception of students regarding an e-book-based extensive reading program at an international university in Iraq. Based on the findings of the research, the participants appreciated e-book-based extensive reading for expanding knowledge and providing enjoyment, as well as for

helping them develop regular reading habits, become more creative, and improve critical thinking skills. The use of mobile technologies in class enhanced their performance. The learners developed good habits related to learning, listening, and speaking, but they requested more instruction in terms of writing. They reported improvements in vocabulary and pronunciation, but their grammatical competence did not improve significantly. Some of the drawbacks of using the e-book that they mentioned were distractibility, unaffordability, eye strain, technophobia, and others.

2.2 Vocabulary and Grammar Learning and Acquisition through Reading

The processes of learning and acquiring vocabulary and grammar in EFL educational contexts have been widely researched. Krashen (1982) formulated the Input Hypothesis, which states that learners acquire language most effectively when they are exposed to language slightly beyond their current proficiency level, as in the formula $i+1$, where “ i ” represents the current interlanguage level of the learner and “ $+1$ ” is just one element above it. The input provided to learners needs to be comprehensible. Another theory explaining vocabulary acquisition is the Depth of Processing Theory by Craik and Lockhart (1972). This theory asserts that the more deeply information is processed, the more likely it is to be remembered. In the context of vocabulary acquisition, the theory suggests that words processed at a deeper level (e.g., understanding meaning and making connections) are better retained compared to words processed at a shallower level (e.g., through rote memorization or repetition). The role of extensive reading in vocabulary acquisition has also been researched. Suk (2016) analyzed how extensive reading programs enhance not only vocabulary expansion, but also comprehension and reading rate. The primary benefit of such programs for learning is that learners encounter vocabulary in different contexts and have repeated exposure, which is important for vocabulary retention. Horst (2005) claimed that extensive reading contributes to vocabulary growth, as well as building a varied lexicon over time. Tragant and Vallbona (2018) examined “reading while listening” strategies and found that these techniques impact both vocabulary and grammar comprehension when learners are prompted to notice grammatical forms and word meanings through exposure to texts.

2.3 Reading Comprehension and Exam Performance

The correlation between reading comprehension and language proficiency measured by tests and exams has also been investigated. Reynolds and Ding (2022) analyzed the role of word-related factors in incidental vocabulary acquisition during reading. They concluded that graded readers influence the frequency of vocabulary, which greatly impacted retention and exam performance on standardized tests. Suggate et al. (2013) investigated whether graded readers promote greater vocabulary development in young learners. They concluded that students who read graded readers performed better on assessments compared to students who did not.

3. Research

For the purpose of this research, we examined the impact of reading assignments which include extensive reading on students' English language learning and acquisition, with a focus on vocabulary and grammar learning, at Belgrade Metropolitan University, Serbia. We included graded reader assignments in two general language courses (English 1 and English 2) taken in the first year of undergraduate academic studies. One of the assignments which students needed to complete in their coursework was based on carefully selected graded readers.

This study employs a quantitative, correlational research design to investigate the relationship between students' performance on an extensive reading assignment and their results on the final exam in grammar and vocabulary acquisition. The goal is to determine whether higher achievement on the reading assignment correlates with higher scores on the final exam in the two general English language courses – English 1 and English 2.

3.1 English language courses at Belgrade Metropolitan University

At the undergraduate level, Belgrade Metropolitan University educates students at four faculties: the Faculty of Information Technologies, the Faculty of Digital Arts, the Faculty of Management, and the Faculty of Foreign Languages. These programs are offered both traditionally (at the university premises) in Belgrade and Niš, as well as through distance learning (online). English is studied for three semesters in the first and second year of bachelor's academic studies at all faculties, whereas the Faculty of Foreign Languages follows a different curriculum, offering courses in English, foreign languages, linguistics, literature, and culture, but the students from this Faculty did not participate in the research. During the first two semesters of the first year, students learn general English through the courses English 1 and English 2, at levels B1 and B2 based on the Common European Framework of Reference for Languages, respectively. The English language courses in the third semester of the second year (English 3) focus on ESP at levels B2-C1. In this research, we focused on extensive reading as part of the English 1 and English 2 courses.

3.2 Graded Reader Assignment and Exam Tests

The assignment related to the graded readers was part of the semester tasks for the courses English 1 and English 2. The graded readers were chosen according to the age and interests of the students. The reading assignments were not mandatory, but they allowed students to earn up to 15 out of 100 points in both courses. The assignments were completed as self-study after being introduced in detail by the lecturer. In case of a discrepancy between the points scored on any submitted assignment and the points scored on the final exam, students were required to demonstrate that they had completed the assignments individually by presenting their work and answering questions about the assignments in class. Cases of cheating and plagiarism are rarely encountered, as Belgrade Metropolitan University follows strict procedures to prevent such behaviors, sanctioning students who engage in them through disciplinary measures.

The estimated student workload per assignment was determined according to the ECTS credit value assigned to each English course, with each course carrying 4 ECTS credits, equivalent to approximately 100 hours of total student engagement per semester. This total includes lectures, tutorials, independent study, and preparation for assessments. Of this, approximately 40 hours are allocated to scheduled lectures, leaving an estimated 60 hours for self-directed learning, completion of course assignments and projects, and preparation for classes and examinations. The amount of time devoted to self-study varies significantly among students, depending on their current language level and individual strengths and weaknesses. As final examinations at Belgrade Metropolitan University (BMU) are conducted in written format, the assessment tasks throughout the semester are designed to evaluate all four language skills. With this limitation in mind, the graded reader assignment accounts for approximately 15 to 20 hours of student workload. This limitation also allowed for the integration of only one graded reader per semester. However, despite this limitation, the work devoted to reading the graded reader and preparing the tasks assigned serves as an indicator of its effect on the overall performance of students on the final exam, since, for all the students who took part in the study, this was the first graded reader they had worked on.

The graded reader for English 1 was the book *The Top Floor* by David Evans, a short novel about a young woman living in London after graduation. The assignment assesses vocabulary and grammar through structured written tasks. It includes three parts:

1. Character Description or Creative Writing (150 words): Students either describe one character from the story or write a newspaper-style report recounting the events.
2. Analytical Response (150 words): Students answer one comprehension question, requiring textual interpretation and critical thinking related to the plot and characters.
3. Personal Essay (300 words): Learners reflect on broader themes such as trust, risk-taking, and decision-making, linking their personal experience or viewpoint to the novel.

By completing the assignment, students were actively developing vocabulary and acquiring grammar structures in context at the B1 level. The complete assignment is presented in Appendix A.

For English 2, students of different departments read different books, chosen to relate to their fields of study. Students studying information technology-related study programs read a simplified version of Isaac Asimov's *I, Robot*, a classic science fiction collection exploring early fictional representations of humanoid robots. The edition includes introductory material on the author, a glossary, and comprehension exercises. The assignment integrated vocabulary development, grammar practice, critical reading, and essay writing.

The assignment consisted of three parts:

1. Language Study: Students analyzed at least 10 expressions or structures from the text, selecting from categories such as vocabulary related to humans or robots, functional language (e.g., suggestions, agreement), or passive constructions and classified them by form and meaning, raising awareness about grammatical structures.
2. Text Study (150–200 words): Learners chose one story from the collection and summarized a central conflict between humans and robots, explaining its resolution.
3. Essay Writing (350 words): Students wrote a short essay on one of four thematic prompts, such as the role of technology in modern society or comparisons between the book and its film adaptation, reflecting on the topic, presenting arguments and relating personal views with the text.

The complete assignment is presented in Appendix B.

Students from design and management-related study programs read and analyzed the simplified edition of the book *Benetton* by Jonathan Mantle, which is a biographical account of the Benetton family and their global fashion empire. The book deals with entrepreneurship, advertising, global branding and building visual and corporate identity. The assignment consisted of three parts:

1. Language Study: Students analyzed at least 10 lexical items or grammatical structures from the text, such as vocabulary related to physical and psychological description, business terms (nouns, adjectives, verbs), functional language for negotiation and opinion, or passive constructions. They classified the items according to grammatical and semantic criteria or used them in original sentences, with the objective of building vocabulary acquisition in a professional context.
2. Text Comprehension and Discussion: Students answered detailed questions about Benetton's business strategy, marketing choices, and controversial advertising campaigns, and explored themes such as advertising ethics, technological change, customer behavior, etc.
3. Essay Writing (350 words): Students chose from a range of essay tasks, including argumentative, narrative, descriptive, or letter-writing formats. The topics were related to advertising impressions, working for Benetton, corporate storytelling, and public reactions to controversial campaigns.

The complete assignment is presented in Appendix C.

The assignments were assessed according to the criteria reflecting the quality of the English language, including understanding of the reading material, adequate use of vocabulary from the material, use and understanding of grammatical structures, quality of content, and application of the rules for writing paragraphs and essays for levels B1 and B2, respectively.

The final exam tests for both English 1 and English 2 were structured to examine the learning outcomes in terms of grammar and vocabulary covered by the syllabi of both courses. Both exams consist of multiple components, including sentence completion, sentence transformation, error correction, and vocabulary-focused tasks. The structure and content of the exams reflect the competencies reinforced

through extensive reading, evaluating learners' understanding of grammatical structures and their ability to use appropriate vocabulary and language patterns in context. The grammar sections of both exam tests cover structures such as conditionals, the passive voice, modal verbs, reported speech, and relative clauses, which are commonly found in graded readers, allowing learners to internalize them. The vocabulary sections of the exams assess the appropriate use of vocabulary from the graded readers. The complete sample exam tests are presented in Appendix D (Sample Exam Test for English 1) and Appendix E (Sample Exam Test for English 2).

3.3 Research question and hypothesis

The aim of this paper is to examine the existence of a correlation between the number of points students achieve in the reading assignment and the number of points they achieve in the final exam in the courses English 1 and English 2, with the goal of replicating the research, given that these courses are followed by the same cohort of students.

The research question is as follows: Is there a statistically significant relationship between students' scores on the reading assignment and their final exam performance in the English 1 and English 2 courses at Belgrade Metropolitan University? To answer this research question, the following hypothesis was formulated: **(H1)** – Students who achieve a higher number of points on the reading assignment also achieve a higher number of points on the final exam.

This hypothesis is supported by the following subhypotheses:

H1a: In the English 1 course, there is a positive correlation between reading assignment scores and final exam scores.

H1b: In the English 2 course, there is a positive correlation between reading assignment scores and final exam scores.

H1c: The strength of the correlation between reading assignment scores and final exam performance is consistent across both courses, given that they are taken by the same student cohort.

3.4 Data collection

In order to examine the correlation between performance on the reading assignment and final exam outcomes in the English 1 and English 2 courses, data were collected from two distinct student samples. For English 1, the sample consisted of 67 students, while for English 2 the sample included 47 students. Charts 1 and 2 present the number of points scored on the graded reader assignment and the exam test for English 1 and English 2.

3.5 Research Methods

To determine the form and direction of any potential dependence between the variables, an initial visual analysis was conducted using a scatter plot. The variables were defined as follows: the number of points achieved in the reading assignment (X) served as the independent variable, and the number of points achieved on the final exam (Y) as the dependent variable. Statistical analysis was performed using

the SPSS software, which enabled the identification and quantification of any correlations between the two variables across both courses.

In order to apply an appropriate statistical method to determine the existence of a correlation between the variables in both courses, we first assessed the form and direction of potential dependence using a scatter plot. For this purpose, we defined the following variables:

- **X**: number of points achieved in the reading assignment (independent variable)
- **Y**: number of points achieved on the final exam (dependent variable)

A sample of 67 students was used for the English 1 course, and a sample of 47 students for the English 2 course. The SPSS statistical software was employed for the analysis.

The graphical representations of the scatter plots are given in Figures 1 and 2.

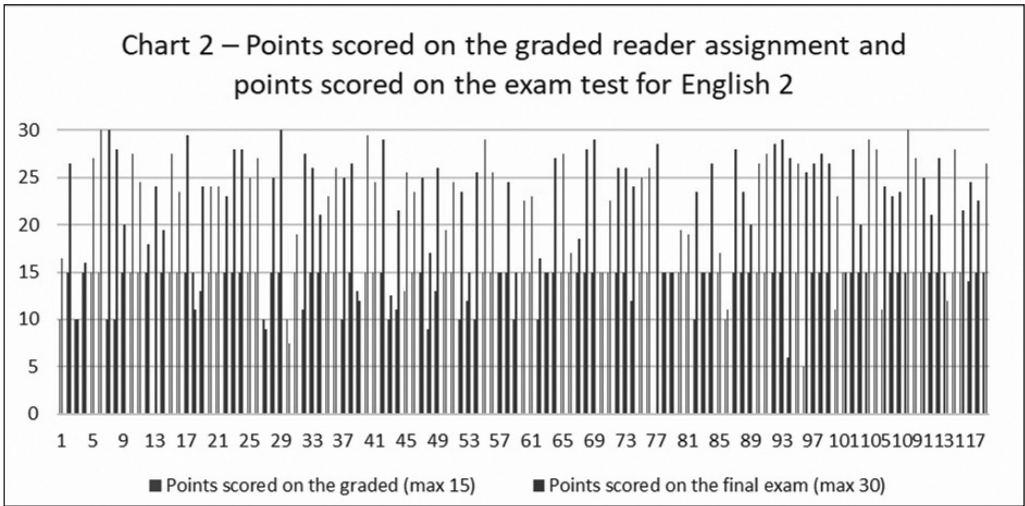
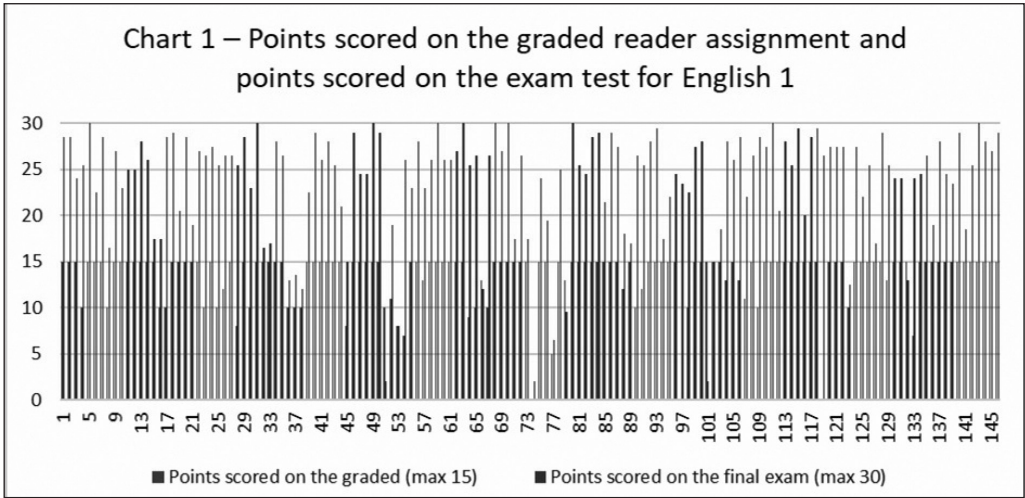


Figure 1 – Scatter plot – Sample of students who took the English 1 exam

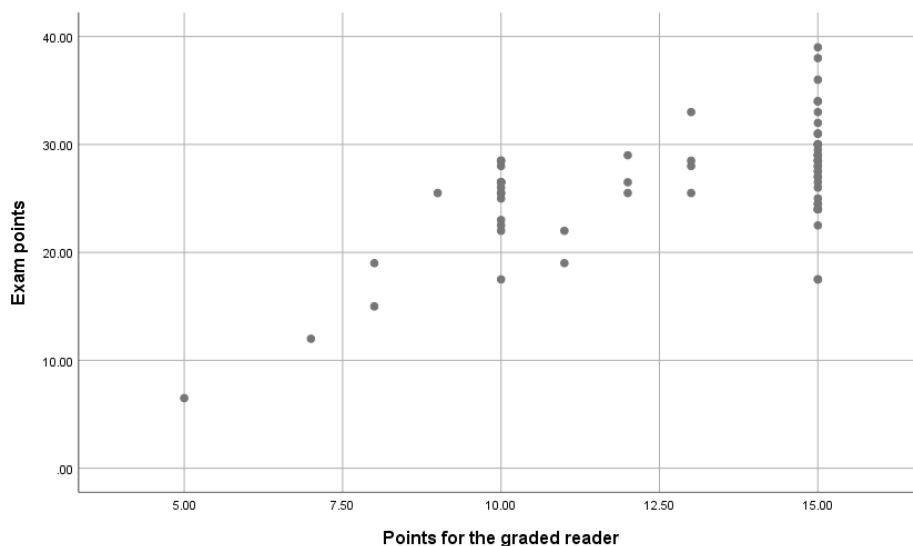
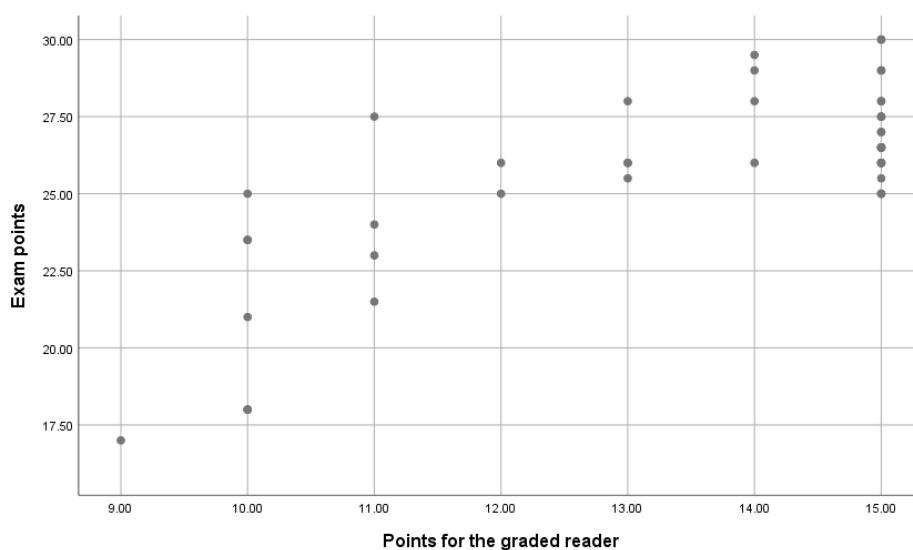


Figure 2 – Scatter plot – Sample of students who took the English 2 exam



Based on the graphical representations (Figures 1 and 2), it can be concluded that there is a positive correlation between the observed variables. In other words, students who score higher on the reading assignment tend to also score higher on the final exam in both courses.

We examined whether the analyzed variables follow a normal distribution. The normality check for the independent and dependent variables was conducted using the Shapiro-Wilk normality test. The results of the Shapiro-Wilk test indicate that the variables:

● X: number of points on the reading assignment, and

● Y: number of points on the English 1 final exam,

deviate from a normal distribution. In both cases, the p-value obtained from the Shapiro-Wilk test was lower than the selected significance level of 0.05.

The results of this test are presented in Tables 1 and 2.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
Reading_points	.349	67	.000	.751	67	.000
a. Lilliefors Significance Correction						

Table 1. Normality test: Number of points on the English 1 reading assignment

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
Exam_points	.138	67	.003	.938	67	.002
a. Lilliefors Significance Correction						

Table 2. Normality test: Number of points on the English 1 final exam

The same normality tests were applied to the sample of students taking the English 2 course, and the results are presented in Tables 3 and 4.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	df	Sig.
Reading_points	.314	47	.000	.747	47	.000
a. Lilliefors Significance Correction						

Table 3. Normality test: Number of points on the English 2 reading assignment

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.	Statistics	Df	Sig.
Exam_points	.211	47	.000	.868	47	.000
a. Lilliefors Significance Correction						

Table 4. Normality test: Number of points on the English 2 final exam

The same conclusion was reached for the samples of students who completed the reading assignment and passed the exam in the English 2 course.

After graphically presenting the scatter diagrams for both pairs of the studied variables and checking their conformity to normal distribution, the appropriate non-parametric correlation technique, Spearman's correlation, was applied. Additionally, the significance of the observed dependence at the population level was tested. The results of the conducted analysis are shown for both courses in tables 5 and 6.

Correlations				
			Reading_ points	Exam_ points
Spearman's rho	Reading_points	Correlation Coefficient	1,000	.480**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	67	67
	Exam_points	Correlation Coefficient	.480**	1,000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	67	67
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Table 5. Correlation analysis between the number of points on the reading assignment and the number of points on the English 1 final exam

Correlations				
			Reading_points	Exam_points
Spearman's rho	Reading_points	Correlation Coefficient	1,000	.618**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	47	47
	Exam_points	Correlation Coefficient	.618**	1,000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	47	47
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Table 6. Correlation analysis between the number of points on the reading assignment and the number of points on the English 2 final exam

4. Discussion

The results of the statistical analysis support the main research hypothesis (H1) and provide evidence of a positive correlation between the students' scores on

the reading assignment and their score on the final exam for both English 1 and English 2. Furthermore, the findings confirm the three subhypotheses (H1a, H1b, and H1c), which examined the correlation of scores within each individual course, as well as their consistency across the entire academic year with the same cohort of students. The data indicate that students who achieved higher scores on the graded reader assignment also performed better on the final exam, which assessed grammar and vocabulary acquisition. Thus, the graded reader assignment can be seen as a predictor of success on the final exam.

The research initially analyzed the correlation between two variables: the number of points achieved on the reading assignment (X) and the number of points achieved on the final exam (Y). To visually examine the relationship, scatter plots were generated for each course. Both scatter plots revealed an upward trend, indicating a positive linear relationship between the two variables. This suggests that students who completed the graded reader assignment, thus being exposed to grammar and vocabulary in a context appropriate to their language level, performed better on the final exam, which assessed grammar and vocabulary knowledge.

Given the relatively small sample sizes (67 students in English 1 and 47 students in English 2), the Shapiro-Wilk test was employed to assess the normality of the data distributions. The test results indicated statistically significant deviations from normality for both variables in both courses. Therefore, Spearman's rank-order correlation was selected as a suitable non-parametric alternative to Pearson's correlation, allowing for a reliable analysis of the relationship between reading assignment scores and final exam performance.

The results of the Spearman correlation analysis were consistent with the main hypothesis and all three subhypotheses. In the English 1 course, a moderate to strong positive correlation was observed between students' scores on the reading assignment and their final exam scores (Spearman's $\rho > 0$, $p < 0.05$), confirming subhypothesis H1a. This suggests that students who performed better on the graded reader assignment also performed better on the final exam.

A similar outcome was observed in the English 2 course, where the correlation was positive and statistically significant (Spearman's $\rho > 0$, $p < 0.05$), thereby supporting sub-hypothesis H1b. In both cases, the correlation coefficients indicate a meaningful relationship between the two variables. These results imply that the reading assignment scores may reflect underlying language proficiency, which contributes to overall course performance.

The consistency of the correlation across both courses confirms subhypothesis H1c, indicating that the relationship between assignment and exam scores remains stable over time and across sequential courses taken by the same student cohort. This suggests that the graded reader assignment is not only effective within a single course but also able to contribute to long-term language development. In other words, the skills and knowledge gained through graded reading in English 1 appear to transfer and continue to support academic performance in English 2, highlighting the sustained value of extensive reading practices.

These results offer significant pedagogical insights into the role of graded readers in language acquisition. Students who engage with graded readers are more likely to internalize target structures and collocations, develop intuitive grammar control, and expand their active vocabulary. In the context of lifelong learning and blended learning, graded readers serve as an effective formative assessment tool. When integrated thoughtfully into the curriculum, they not only support language development but also promote learner autonomy by encouraging consistent, self-directed engagement with the language.

4.1. Limitation of the Research

While the findings of this study provide valuable insights into the relationship between reading assignment performance and final exam results in academic English courses, several limitations should be acknowledged. First, the sample size was relatively small. Although Spearman's rank-order correlation is suitable for small samples and non-normal distributions, larger and more diverse samples would enhance the generalizability of the results. Second, the study was confined to a single cohort of students enrolled in two sequential courses at the same institution. Replicating the study in different educational contexts, with learners from varying backgrounds and institutions, would offer broader insights into the role of extensive reading in language learning and acquisition. Such future research could also explore the potential impact of graded readers on all four language skills – reading, writing, listening, and speaking – beyond grammar and vocabulary development alone.

Despite these limitations, the findings contribute meaningfully to the field of language education, particularly in blended and asynchronous learning contexts where independent reading can play a critical role in fostering learner autonomy and supporting sustained language development.

5. Conclusion

This paper examined the correlation between performance on a graded reader assignment, designed to promote extensive reading, and final exam results in two consecutive general English courses (English 1 at the B1 level and English 2 at the B2 level) at Belgrade Metropolitan University. The study focused on the use of graded readers, which are simplified texts aligned with students' language proficiency levels, and the accompanying assignments that integrated grammar practice, vocabulary development, language analysis, and essay writing. The main hypothesis (H1) that students who achieve higher scores on the reading assignment also achieve higher scores on the final exam was confirmed through statistical analysis.

The results highlight the significant role of extensive reading in language learning and acquisition. Students who engaged with the graded readers and completed the associated assignments performed better on final exams, indicating a positive impact on the acquisition of grammar and vocabulary. These findings

support the view that extensive reading, particularly when combined with tasks that foster critical thinking, linguistic awareness, and written expression, can effectively support second language development.

References

- Shareef, A. L. (2023). Perceptions of EFL students on e-book based extensive reading at a tertiary level. *Amazonia Investiga*, 12(63), 134–147.
- Arai, K. (2022). Perceived difficulty and extensive reading: What college students say about graded readers. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 267–278.
- Carrell, P. L., Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16, 47–60.
- Cheetham, C., Harper, A., Elliott, M., Ito, M. (2016). Motivating EFL students to read: A pilot study of a graded reader project in a Japanese university. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 1–17.
- Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Day, R., Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 333–355.
- Iwata, A. (2022). The Effectiveness of Extensive Reading (ER) on the Development of EFL Learners' Sight Vocabulary Size and Reading Fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(2), 74–91.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Alemany Press
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1993). The case for Free Voluntary Reading. *The Canadian modern language review*, 50(1), 72–82
- Lake, J., Holster, T. (2014). Extensive reading and the development of self-regulated learners. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 407–418.
- Linuwih, E. R. (2021). The effectiveness of extensive reading in improving EFL academic writing. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(1), 167–177.
- Lien, H. Y. (2010). EFL college learners' perceptions of self-selected materials for extensive reading. *English Teacher*, 39, 194–204.
- Nation, I. S. P. (2005). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York and London: Routledge.
- Renandya, W. A., Jacobs, G. M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 8, 295–302.

- Renandya, W. A., Sundara Rajan, B. R., Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC journal*, 30(1), 39–60.
- Reynolds, B. L., Ding, C. (2022). Effects of word-related factors on first and second language English readers' incidental acquisition of vocabulary through reading an authentic novel. *ETPC*, 20(2), 78–94.
- Shaffer, D. E. (2012, January). In defense of extensive reading for language learning. In *Proceedings of the KAPEE 2012 International Conference, Busan, South Korea*, Vol. 14 (pp. 141–150). Busan: Busan National University of Education.
- Suggate, S., Lenhard, W., Neudecker, E., Schneider, W. (2013). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155–168.
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 4–27.
- Tabata-Sandom, M. (2023). Online extensive reading and reading motivation: A case study of an advanced L2 learner of English. *Reading in a Foreign Language*, 35(1), 84–108.
- Tragant, E., Vallbona, A. (2018). Reading while listening to learn: Young EFL learners' perceptions. *Language Learning*, 68(1), 217–247.
- Walker, C. (2003). Self-access and the adult language learner: Investigating motivation and learner autonomy in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 1–20.
- Wang, C., Ho, C. T. (2019). Extensive reading for university EFL learners: Its effects and both teachers' and learners' views. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 692–701.

Милена Ј. Танасијевић
Ивана М. Петровић
Дубравка Н. Влаховић

Сажетак

УТИЦАЈ ЈЕЗИЧКИ ПРИЛАГОЂЕНИХ ЛЕКТИРА НА УЧЕЊЕ И УСВАЈАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Овај рад анализира утицај читања лектире (поједностављених текстова усклађених са језичким нивоом) на успешно усвајање граматике и вокабулара на курсевима општег енглеског језика средњег (Б1) и вишег средњег нивоа (Б2) у високом образовању. Примарни циљ истраживања био је да се утврди да ли је читање овог типа лектире, као део предиспитних обавеза, допринело побољшању исхода учења језика у погледу стицања и усвајања граматичких и лексичких знања. Истраживање је процењивало повезаност између задатака заснованих на лектири и мерљивих

результата на испитима из енглеског језика као страног. Рад је испитивао улогу лектире у јачању знања из граматике, као и у проширивању вокабулара. Поред тога, истраживање је указало на потребу интегрисања задатака заснованих на лектири у наставне планове и програме курсева енглеског као страног језика у високом образовању, како би се подстакло стицање и експлицитног и имплицитног знања. Ови аргументи додатно наглашавају значај комбиновања структуриране наставе са аутономним читањем ради унапређења дугорочног учења и усвајања страног језика. У истраживању се користи квантитативни корелациони дизајн како би се испитала веза између резултата студената на задатку заснованом на лектири и њихових завршних оцена на тесту граматичке и лексичке компетенције. Подаци су прикупљени од 67 студената који су похађали курс Енглески језик 1 (ниво B1) и 47 студената на предмету Енглески језик 2 (ниво B2) на Универзитету Метрополитан у Београду. Статистичка анализа је коришћена за тестирање хипотезе да бољи резултати на задацима из лектире предвиђају успешније исходе на завршним испитима фокусираним на граматiku и вокабулар. Резултати су показали да постоји позитивна корелација између успеха студената на задацима повезаним са лектиром и њихових коначних оцена на испиту, указујући на то да студенти који се ефикасније ангажују у раду са лектиром остварују боље резултате на формалним проверама знања. Резултати додатно подржавају тврдњу да оваква лектира омогућава изложеност разумљивом језичком инпуту, у складу са одговарајућим теоријама усвајања другог језика, што доприноси развоју аутономног учења језика и бољим исходима учења и усвајања страног језика. Овај рад пружа увид у утицај коришћења лектире на постепени развој страног језика на курсевима средњег и вишег средњег нивоа у високом образовању. Показано је да постоји позитивна корелација између читања лектире и обављања на њој заснованих задатака, с једне стране, и резултата на тесту граматичке и лексичке компетенције, с друге стране, што потврђује вредност интегрисања лектире у наставни план и програм. Будућа истраживања могла би да укључе квалитативну перспективу како би се детаљније испитали аспекти утицаја лектире на дугорочну мотивацију ученика у учењу страног језика, као и на развој њихове аутономије у учењу.

Кључне речи:

језички прилагођена лектира, учење и усвајање страног језика, екстензивно читање, граматика и вокабулар, енглески као страни језик, високо образовање, исходи учења

Appendices

Appendix A. Graded reading assignment for English 1

The Top Floor is a short book written by David Evans. This is an intriguing story about a young girl who tries to find a job in order to stay in London after graduating.

Your task is:

- to read the whole book
- to submit the written assignment before you take the final exam

I. Choose **ONE** of the following topics:

A) Describe ONE of the following characters from the novel (in 7–10 sentences, approximately 150 words):

Maha Kieron George Hurst Ollie Mr Samir
Dab

OR

B) Write a newspaper report on the event(s) that took place in the novel (in 7–10 sentences, approximately 150 words). Try to make your own account of what happened!

II. Answer **ONE** of the following questions (in 7–10 sentences, up to 150 words) :

- In what ways is Maha's interview with Mr Hurst not a normal job interview?
- If you were in Maha's situation, how would you react to the suspicious deliveries?
- In what ways is Maha employed illegally?
- Why do you think Maha can't make herself buy a plane ticket and go home?
- What do you think is in the boxes? Use evidence from the story to support your idea.
- The real Mr Hurst proves his identity with his passport. What else in his behaviour suggests that he is telling the truth?
- If you were the real Mr Hurst, would you believe Maha's story? Why (not)?

III. Write an essay on **ONE** of the following topics (around 15 sentences, approximately 300 words):

- In the story many people make mistakes. What is the worst mistake you have ever made? Relate your experience to the story.
- The characters in the story see the world of business differently. What is your point of view? Relate your essay to the story.

- Several characters insist on the importance of trust in business. To what extent should you trust your business partners? Relate your essay to the story.
- “You only live once” – Have you ever taken any risks? Relate your essay to the risk Maha took when she accepted the job offer.
- Do you agree with Mr Samir that “the good guys don’t always win?” Give a few examples to support your opinion.

Appendix B. Graded reading assignment for English 2 for IT related study programmes

I, *Robot* is a science fiction collection of short stories. It was written by Isaac Asimov, one of the most famous science fiction writers.

The book was written in the 40s of the 20th century, more than 60 year ago. Historically, it is interesting to read this fictional vision of humanoid robots and compare it with modern reality of robotized machines, artificial intelligence and the role of IT in it.

The book that you are going to read is in a simplified version. It contains basic information about the author at the beginning, and the glossary at the end. It also contains some exercises to check your understanding while and after reading.

Your task is:

- to read the whole book
- to submit the written assignment before you take the final exam.

I. LANGUAGE STUDY – vocabulary and language functions

Do ONE of the following:

- Find at least 10 words and phrases used to describe human beings, both physically and psychologically. Classify them according to various semantic and grammatical criteria.
- Find at least 10 words and phrases used to describe robots, both physically and psychologically. Classify them according to various semantic and grammatical criteria.
- Find at least 10 phrases and sentences used to make various kinds of suggestions and proposals.
- Find at least 10 phrases and sentences used to express agreement and disagreement.
- Find at least 10 passive sentences. Classify them according to various usages.

II TEXT STUDY

In each of the stories there is a kind of conflict, problem, misunderstanding between robots and humans, most often based on the Three Laws of Robotics.

Chose at least ONE story, briefly describe the 'problem' and how it was resolved (around 10 sentences, 150–200 words).

III ESSAY WRITING

Write a short essay (around 20 sentences, 350 words) in which you will express your opinion on ONE of the following topics:

1. The role of IT and robotics in the modern world
2. 'I like robots better than I like human beings. I'd like to see a robot governing the world.' Do you agree with Dr. Calvin's opinion?
3. The film and the book *I, Robot*: similarities and differences
4. The book *I, Robot* is (not) better than the film

Appendix C. Graded reading assignment for English 2 for design and management related study programmes

The book that students of design and management related study programmes are going to read is **Benetton, by Jonathan Mantle**, in a simplified version. The book *Benetton* is a biography book, a real-life story of an extraordinary accurate; family and the business empire they have built. It is written as a story of hard work and success, invention and risk-taking – but also of shocking advertising campaigns and public anger.

Your task is:

- to read the whole book. It contains basic information about the story and the author at the beginning, and a small business glossary at the end. It also contains some exercises to check your understanding while and after reading. You will use these exercises for your written assignment.
- to submit the written assignment before you take the final exam.

I. LANGUAGE STUDY – vocabulary and language functions

Do ONE of the following:

- Find at least 10 words and phrases used to describe people in this book, both physically and psychologically. Classify them according to various semantic and grammatical criteria.

- Find at least 10 nouns and adjectives, as well as phrases that refer to various aspects of business. Classify them according to various semantic and grammatical criteria.
- Find at least 10 verbs and verbs phrases used to talk about various aspects of business. Classify them according to various semantic and grammatical criteria.
- Use at least 10 words from the list in 10 sentences of your own: *accountant, authorities, ban, bid, branch, customer, commercial purpose, employment, foundation, franchise, global image, image-making, income, loan, logo, manufacture, negotiate, objective, range, retail, share, stock, stock exchange*.
- Find at least 10 phrases and sentences used to make various kinds of suggestions and, proposals, or to express agreement and disagreement. Classify them accordingly.
- Find at least 10 passive sentences. Classify them according to various usages.

II a/ Text comprehension

Based on the book 'Benetton', answer in detail at least TWO of the following questions:

1. Why were the first MY Market stores so popular with young customers?
2. How did the Scarpa brothers help Benetton to meet the needs of different customers?
3. Why was Luciano Benetton's first visit to the United States a shock?
4. Why did Benetton get involved with Formula 1 car racing? What did the company hope to gain?
5. What was unusual about Toscani's first advertising campaign for Benetton?
6. What is Edizione and what is its relationship to the Benetton family?
7. What is Fabrica and what is its commercial purpose?
8. What is Big Charley and its role in Benetton's operations?
9. Why were pictures of clothes taken out of the new series of advertisements in 1989?
10. Why was the photograph of a white man and a black man chained together taken down in Britain?
11. What was the serious purpose behind the condom campaign?
12. Which Benetton advertisement shocked the Pope and why?
13. What was so shocking about the photograph of the new-born baby?

I Ib/ Text discussion

Answer at least TWO of the following questions in detail:

1. When he faces difficulties, Lucaino Benetton 'cleans the network'. What does this involve?
2. Luciano defended Benetton's advertising by saying that the advertisements showed reality and the company wanted to make people think. Discuss your reactions to the Benetton advertisements and Luciano's philosophy.
3. Most manufacturers make goods and then sell them. How is Benetton's strategy different? How does the company present its range of products to agents and retailers?
4. What factors do you think contributed to the success of Benetton clothes in the early days?
5. Describe the changes that took place in clothes retailing from the time when Luciano Benetton started his company to the present day. How have customers' buying habits changed? How can retail organizations meet these changes?
6. Do you think it would be possible in the twenty-first century for a family to create a business like Benetton?
7. How is technology changing the way that manufacturers produce their goods? how can it help them? What problems can technology bring?

III. Write a short essay (around 20 sentences, 350 words) in the appropriate style on **ONE** of the following topics:

1. Advertising campaigns that have made the greatest impression on me
2. I would (not) enjoy working for Benetton
3. A newspaper report about Benetton, describing the history of the family, the company and its main achievements.
4. For or against: Can you do anything, use anything, to attract attention – images of reality in advertising
5. A letter to Benetton saying why you would be a suitable person to work for the company.
6. A letter to Benetton complaining about one of their advertising campaigns (the ones mentioned in the book)

Appendix D. Sample exam test for English 1

Time: one hour and 45 minutes

Student _____ Points: _____

PART I – GRAMMAR

I Circle the correct form of the verb. (8 points)

(Do any 8 out of 10 sentences. Cross out (X) the numbers of the two sentences that you DON'T want to do).

Example: Someone took my wallet while I _____ onto the train.

a/ got b/ was getting c/ have gotten d/ get

1. I _____ in the power of destiny. How about you?
a/ am believing b/ believe c/ belief d/ believing
2. They _____ on the back seats of the car while I was driving.
a/ sang b/ have sung c/ were singing d/ have been singing
3. I wish John _____ here, he would know what to say.
a/ had been b/ has been c/ were d/ is
4. Would you mind _____ this bag for a minute?
a/ holding b/ to hold c/ hold d/ to holding
5. I _____ in the same neighborhood since I was born.
a/ was living b/ live c/ am living d/ have been living
6. If Peter hadn't gone to Africa, he _____ his wife.
a/ wouldn't meet b/ wouldn't have met c/ won't meet d/ couldn't meet
7. Buckingham Palace _____ by millions of people every year.
a/ visits b/ is visiting c/ is visited d/ visited
8. I won't move in unless you _____ a decent job.
a/ don't find b/ won't find c/ will find d/ find
9. Gordon _____ be a student, but now he's got a job.
a/ was used to b/ has used to c/ used to d/ use to
10. This classroom _____ every day.
a/ is cleaning b/ cleans c/ cleaned d/ is cleaned

I. Correct the errors in the sentences.

Underline the error and write the correct version in brackets. (5 points)

(Do any 5 out of 6 sentences. Cross out (X) the numbers of the sentence that you DON'T want to do)

Example: I can't see you tonight because I will go to the cinema.

Answer: I can't see you tonight because I will go to the cinema. (*I'm going to go*)

1. This is the student who's project was awarded.
2. You must always to log out when using a shared computer.
3. She always gives to me excellent books.
4. I'm often late in spite trying to be on time.

5. I don't want go to work today.
6. We've bought a new computer yesterday.

II. Complete the given sentences using the given italicized words: (8 points)

(You have to use all the words and each word only once)

where, that, although, which, despite, why, so, how, always

Example: This is the book which I bought at the book fair.

1. I have _____ admired the people who can do several tasks at the same time.
2. Our parrot cannot say a word _____ hard training.
3. This is _____ the two of us first kissed – by the river.
4. _____ she enjoys swimming, she is afraid of deep water.
5. The bank was closed, _____ I couldn't take any money.
6. This is the reason _____ I wanted you to stay at home.
7. I didn't know _____ you could keep a secret until now.
8. _____ are you feeling today?

III. Re-write the given sentences following the specific instructions given below. (20 points)

(Do any 10 out of 12 examples. Cross out (X) the numbers of the two sentences that you DON'T want to do)

IV a Re-write the sentence using the words given in brackets in order to make it more polite

1. Please turn off your mobile phone. (COULD)
_____.
2. Wait for me! (WOULD)
_____.

IV b Combine the given sentences using the words in brackets

3. Although it was raining, I enjoyed my holiday. (DESPITE)
_____.
4. Lucy wanted to stay at home. She went to the pub. (EVEN THOUGH)
_____.

IV c Transform the sentences so that they preserve the same meaning.

5. You'll never win the lottery if you don't buy a ticket.
Unless _____.

6. I don't have a yacht, so I can't go sailing at weekends.

If _____.

IV d Rewrite the sentence using the given beginning to make indirect or reported speech.

7. Bill: "I have never tried Chinese food."

Bill said _____.

8. Receptionist: "When do you have to wake up?"

The receptionist asked me _____.

9. Sarah: "I am going to cancel the event because of the rain."

Sarah told me yesterday _____.

10. Interviewer: "Do you know how to use Excel?"

The interviewer wanted to know _____.

IV e Rewrite the sentence using the given beginning using the appropriate modal verb.

11. Shouting is not allowed in libraries.

Students _____.

12. Mozart was able to play the violin when he was four.

Mozart _____.

V Turn the following sentences into the passive (6 points)

(Do any 3 out of 4 sentences. Cross out (X) the number of the sentence that you DON'T want to do)

Example: They don't sell cigarettes in this shop.

Answer: Cigarettes aren't sold in this shop.

1. They should never forget such a man. _____.

2. Someone stole my book two days ago. _____.

3. They did not send the report on time. _____.

4. People solve problems more easily with the help of smart devices. _____.

PART II – VOCABULARY

I Circle the correct word that completes the sentence (8 points)

(Do any 8 out of 10 sentences. Cross out (X) the number of the two sentences that you DON'T want to do)

Example: We want to expand into the European ____

a/ market b/ marketing c/ marketed d/ marketer

1. She was too shy to speak about her _____ at the job interview.

a/ strengths b/ advantages c/ features d/ strongs

2. I am _____ of dogs.
a/ afraid b/ frighten c/ fear d/ scare
3. If you meet someone for the first time, you want to make a good _____.
a/ expression b/ impression c/ impress d/ character
4. I've just heard you got married! _____.
a/ Well done b/ Congratulations c/ Great to see you d/ OK then
5. I have never _____ any money from my friends.
a/ borrowed b/ took c/ lent d/ lend
6. A large number of candidates applied _____ this position.
a/ for b/ to c/ on d/ in
7. She's a lively person and her name means "full of life", so it really _____ her.
a/ suggests b/ associates c/ suits d/ sounds
8. The manager was _____ of using company profits to buy jewelry for his wife.
a/ accused b/ charged c/ committed d/ suspecting
9. Jane is not in the office now. She has _____ out for lunch.
a/ been b/ gone c/ come d/ taken
10. I wish you lots of _____ for the exam tomorrow.
a/ happiness b/ joy c/ luck d/ goodness

II According to the meaning of the words, say if the sentences are true (T) or false (F). (5 points)

(Do any 5 out of 6 examples. Cross out (X) the number of the sentence that you DON'T want to do)

Example:

When you make an impression people forget you. F

1. If you feel miserable, you are sad. _____
2. If you take the exam, it means you pass it. _____
3. Your native country is where you were born. _____
4. If you get a lot of time off, this means you are frequently absent from your job. _____
5. If you find something tough, you think it is easy. _____
6. If a person is delighted, this means the person is standing in the dark. _____

Appendix E. Sample exam test for English 2

Time: one hour and 45 minutes

Student _____ Points: _____

PART I, GRAMMAR**I. Circle the correct form / word / phrase that completes the sentence(s). (10 points)**

Example: Someone took my wallet while I _____ onto the train.

a/ got b/ was getting c/ have gotten d/ get

1. John _____ last month. It looks amazing. You can tell it was professionally made.
a/ has tailored his suit b/ had his suit tailored
c/ had tailored his suit d/ has his suit tailored
2. I can't help you unless you _____ me honestly what happened.
a/ don't tell b/ aren't telling c/ tell d/ told
3. She's a good girl. Her sister, _____, is very selfish.
a/ thus b/ on the other hand c/ moreover d/ therefore
4. When I was a kid I loved spending time outdoors, but now I _____ to relaxing at home.
a/ am used b/ used c/ will get used d/ have used
5. They were _____ leaving, when they heard someone in the backyard.
a/ on the point of b/ due to c/ about to d/ going to
6. I didn't know you were _____ good cook!
a/ so b/ such an c/ such d/ such a
7. My best friend, _____, decided to move abroad.
a/ whom works as a doctor b/ which works as a doctor
c/ who works as a doctor d/ works as a doctor
8. The concert was sold out, so I was glad that we _____ the tickets in advance.
a/ have bought b/ had bought c/ were buying d/ were bought
9. If only she _____ harder, she would have passed the exam for sure!
a/ is studying b/ studied c/ was studying d/ had studied
10. They placed _____ African elephant on their endangered list.
a/ – b/ a c/ an d/ the

II. Use the linkers in italics to connect the sentences given in 1–4. Pay attention to punctuation. Make changes if necessary (add, omit or change some words). You can use each linker only once and you must use all of them. (6 points)

ALTHOUGH, WHEREAS, ON THE OTHER HAND, WHICH

Example: It was raining. We went for a picnic.

Answer: Although it was raining, we went for a picnic.

1. My colleague has a personal assistant. I prefer to organize my workload alone.

2. He showed me how the software works. That helped me a lot.

3. He must be 60. His wife looks about 30.

III Turn the following sentences into the passive. (6 points)

Example: They don't sell cigarettes in sweets shops.

Answer: Cigarettes are not sold in sweets shops.

1. I had made a cake before my friends came.

_____ .

2. Many people will visit the new exhibition next month.

_____ .

3. My friends have organized a surprise party for me.

_____ .

IV Turn the following sentences into reported speech. (6 points)

Example: "Tomorrow at three o'clock I will be sitting on a plane to Paris."

Answer: He said that the next day at three o'clock he would be sitting on a plane Paris.

1. He said, "I worked in Belgrade before moving to the UK."

He said _____ .

2. My friend asked me, "Have you travelled abroad?"

My friend asked me _____ .

3. She wanted to know, "What time does the show start?"

She wanted to know _____

V. Put the verbs in brackets into the correct tenses. (6 points)

Example: If someone _____ (ring) my doorbell at 3 a.m. I _____ (be) very unwilling to open the door. Answer: If someone rang (ring) my doorbell at 3 a.m. I would be (be) very unwilling to open the door.

1. If students _____ (not study) hard, they _____ (fail) their exams.
2. If I _____ (be) you, I _____ (join) them.
3. I didn't hear the weather forecast. If I _____ (know) it was going to rain, I _____ (bring) my umbrella.

VI Rewrite the given sentences using the exact words given in brackets so that the meaning remains the same. Make all the necessary changes. (6 points)

Example: He smokes too much; perhaps that's why he can't get rid of his cough. (IF)
Answer: If he didn't smoke so much, he would get rid of his cough.

1. This is such a good restaurant! I want to visit it again. (so)

2. The hair dresser dyes my hair every month. (have)

3. Professor says we needn't read the whole book. (don't have)

PART II, VOCABULARY

I Circle the correct word that completes the sentence. (10 points)

Example: We want to expand into the European _____

a/ market b/ marketing c/ marketed d/ marked

1. I've heard you moved to Spain, how do you like their _____?
a) cuisine b) kitchen c) meal d) dish
2. When they broke up five years ago, she _____ him pretty fast.
a) split up b) went over c) got over d) made up
3. A _____ species is a species which has been categorized as likely to become endangered.
a) extinct b) recovered c) vulnerable d) rare
4. Try not to spend all that money you have won! It would be wise to put it on your _____ account.
a) safe b) save c) saving d) savings
5. She wears a lot of _____.
a) make out b) make up c) make-up d) makeup

6. I love waking up early in the morning. I guess you can say I'm a real _____.
- a) night owl b) night bird c) early owl d) early bird
7. She's so _____, she'll never admit that she was wrong.
- a) trustworthy b) efficient c) obstinate d) energetic
8. My wife and I will spend the eternity together because we are true _____.
- a) penfriends b) soulmates c) fair-weather friends d) close friends
9. Supermarkets have recognized the increasing popularity of _____ food.
- a) processing b) national c) domestic d) organic
10. I am too _____ to take the dog for a walk.
- a) exhausting b) stressful c) exhausted d) stressed

II According to the meaning of the words, say if the sentence is true (T) or false (F). (5 points)

Example: When you make an impression, people forget you. F

1. If you eliminate something, you keep it forever. _____
2. If you are obedient, you do what people tell you to do. _____
3. Striding is known as slow walking that requires no energy. _____
4. Grumbling means constant complaining. _____
5. An ordinary job that must be done regularly is known as a chore. _____

III Complete the sentence using the correct form of the word in brackets. (5 points)

Example: He put the leftover food in _____ (USE) plastic containers.

Answer: He put the leftover food in reusable plastic containers.

1. She is such a pleasant, _____ (HELP) child!
2. After a long journey I was looking forward to sleeping in a _____ (COMFORT) bed.
3. _____ (ATTEND) at lectures is compulsory.
4. Fresh fruit and vegetables are an important part of a _____ (HEALTH) diet.
5. Your behaviour is _____ (ACCEPT). I'm afraid I am going to ask you to leave.

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.13>
821.111.09-1 Елиот Т. С.
82.01

The clown procession and the concept of masquerade in the poetry of T. S. Eliot: de/construction of laughter and the comic in the identity of the individual and society – different models of text de/construction and interpretation

Milena P. Vladić Jovanov*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za opštu književnost i teoriju književnosti

 <https://orcid.org/0000-0003-2766-8011>

Key words:

T. S. Eliot,
identity,
laughter,
masquerade,
irony,
deconstruction,
self-referentiality,
metaquality.

Abstract

This paper introduces the presented conflicts and convergence of two poetics in the interpretation of T. S. Eliot's poetry, which together constitute a dynamic poetic system. The poetics of detail-broader context, in relation to the deconstructionist poetics of trace-suggestion, intersect and mutually influence one another, leading to a transformation in the understanding of individual and collective identity within the urban setting. The main aim of this study is to research the urban environment, the concepts of laughter and the comic play a formative role in reshaping interpretations of identity – both personal and societal. Viewed through the lenses of the individual and the group, the notion of identity is repositioned, and its values are deconstructively shifted into a new hierarchical sequence of concepts. Within this sequence, the multiple refractions of image and reflection generate both personal and collective identity. Laughter articulates the formation of individual identity, while the comic points to the formation of both through poetics that engage with laughter and the comic simultaneously. Through metapoetic qualities and self-referential strategies, identity is linked to contemporary understandings of the self within the urban milieu. Interwoven methodologies of the deconstructionist model – disrupting binary oppositions of self and world and engaging cultural models – are presented alongside the detail-broader context poetics, which depict the city and its inhabitants through their behavior, thereby rendering both the city and the self in their search for identity – personal, civic, and social. From Eliot's early poetry in the Notebook to the officially published poems from 1917 onward, a multitude of voices emerge, serving as carriers of metonymic details that contribute to a broader metaphorical image. The analysis revealed that within this interplay, both the voices and images are transformed, granting the reader a space for deconstructive writing and interpretation. Laughter, the comic, irony, and satire form a double foundation: through a dual deconstructive gesture, they refer not only to the depicted images and scenes but also to the speaking figures within the poems and, ultimately, to the author himself. These results suggest that through metaqualitative means, within a dynamic poetic system, the author reasserts his presence and reestablishes his role – not merely as intentional subject, but as a deconstructionist operation of suggestion and trace, encoded in verses, signs, and numerous lacunae of signification within a complex poetic framework. (примљено: 1. марта 2025; прихваћено: 27. маја 2025)

In T. S. Eliot's poetic framework, multiple interpretive pathways can be discerned. Some of these paths will lead to insight, while others may prove blind. In *Blindness and Insight*, Paul de Man (1971) – an American theorist of Flemish origin – articulates conclusions that closely align with the theoretical and philosophical positions of Jacques Derrida. De Man limits his analysis to literary texts, focusing primarily on the relationship between reading and interpretation as two fundamental operations necessary for understanding a literary text. Interpretation, in de Man's view, is always constrained by an interest in the text's essence, which he presents as a monovalent structure. The question of why this structure is univocal points to the construction and constitution of interpretation as a concept. For an interpretive text to fulfill its own purpose – that is, to interpret a literary work – it must commit to a particular interpretive mode, whether that be academic, theoretical, philosophical, or rooted in any number of hermeneutic approaches, such as those emerging from psychoanalysis, history, sociology, linguistics, or legal theory. In other words, every interpretation is logocentric, as Derrida has argued extensively across his writings. Each interpretation tends toward a finalizing gesture, aiming to determine what the text means in an ultimate sense. Put differently – in Derridean terms – every interpretation undergoes a reduction, a contraction of insight. In doing so, it produces an interpretation that is *blind* to those meanings which remain unspoken, underexplored, or entirely neglected within its own framework. Yet simultaneously, each interpretation is inherently self-contradictory: it narrows in order to expand. Thus, the binary opposition between reduction and expansion remains locked within an *aporia* – a path riddled with questions, but devoid of final answers. Derrida reminds us that aporias are a necessary component of all critical thought. It is precisely this mode of critical thinking that I propose in this paper – one that resists conclusive, decisive modes of thought rooted in binary logic and aimed at producing a single “truth” about a literary work, a truth that is often framed as indispensable and foundational to any scholarly inquiry. As Derrida writes:

I would like to situate, from very far away and very high up, in the most abstract way, in few sentences, and in a form of an index, or a long note at the bottom page, *the places of aporia*¹ in which I have found myself, let us say, regularly tied up, indeed, paralyzed. I was then trying to move not against or out of the impasse but, in another way, *according* to another thinking of the aporia, one perhaps more enduring. (Derrida, 1993: 13)

The impasse, the site of blockage or non-passage, is the locus of aporia; yet traversing this terrain, I would suggest, may be not only more enduring, but more meaningful. The approach adopted in this paper is therefore aporetic. It does not seek a singular resolution in interpretation, but rather acknowledges multiple possibilities. Among these, I will give less emphasis to certain lines of inquiry – such as the social role of poetic subjects – and foreground others, particularly the role of

1 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

laughter in its ironic reversal, as a critical lens through which to examine society and, more specifically, urban life during the period in which Eliot writes of the city.

This paper does not aim to produce a singular truth about the text as a unified semantic whole. Rather, it proposes multiple truths that intersect in a deconstructionist manner – following Jacques Derrida – and through the rhizomatic systems described by Gilles Deleuze. These network-like systems correspond to Derrida's understanding articulated in *Margins of Philosophy*, as well as in works such as *Dissemination* and *Writing and Difference*. This theoretical framework views linguistic and textual units not as isolated entities, but as inherently contextualized – arriving already embedded within their environments. In other words, context is not something external to the text that the critic or recipient must discover; it is always already internal to the text itself. Such a complex configuration reveals the poetic system of T. S. Eliot's creative process, which, even in his early poetry, signals a dynamic not only in creation but in interpretation. In doing so, Eliot suggests that context is not an external option accessible to the critic, nor is it a closed or open allusion imposed from outside and tied to the "primary" text. Rather, the so-called "primary" text and the marginal text reverse roles – the former becoming the margin and vice versa. The binary opposition between center and margin collapses, each destabilizing and reconstructing the other. A compelling example within Eliot's² poetic system is the genesis of "The Love Song of J. Alfred Prufrock." In the volume *Inventions of the March Hare*, edited by Christopher Ricks, a detailed account of the poem's evolution can be found. Initially, the poem carried three titles within its manuscript versions: "The Love Song of J. Alfred Prufrock (Prufrock Among the Women)," "Prufrock's Pervigilium," and "The Love Song of J. Alfred, Resumed." The second section, "Prufrock's Pervigilium," was omitted from the official publication in *Prufrock and Other Observations*, while the first and third titles remained. However, the poetics of creation tell a different story. The second section was not entirely removed; rather, it remains present in the form of five lines, directly lifted from "Prufrock's Pervigilium," and embedded in the officially published version of the poem. These lines function as an absent presence, constituting a context that is internal to the final text of the 1917 collection. Their significance for interpretation is so substantial that Charles Altieri,³ in his lectures "T. S. Eliot's Innovations" delivered at the University of California, Berkeley, argued that they are logocentric in nature – so foundational, in fact, that interpreting "The Love Song of J. Alfred Prufrock" without them would be impossible. These lines enable a reading of Prufrock as a fragmented and unstable figure – scattered across thousands of details, images, and fragments that ultimately resist cohesion. This phenomenological fragmentation is mirrored by a corresponding psychological instability, as is demonstrated in the following lines:

2 For a comprehensive understanding of the dynamic poetic system, the significance of the term, and the application of deconstruction to the interpretation of Eliot's poetry, it is highly relevant to consult Milena Vladić Jovanov's monograph *The Dynamic Poetic System of T. S. Eliot* (2014).

3 It is advisable to consult Altieri (2003), *The Particulars of Rapture: An Aesthetics of the Affects*.

Shall I say, I have gone at dusk through narrow streets
And watched the smoke that rises from the pipes
Of lonely men in shirt-sleeves, leaning out of windows?...

I should have been a pair of ragged claws
Scuttling across the floors of silent seas. (Eliot, 1952: 5)

Elsewhere, Charles Altieri observes:

We realize from his way with metaphor why Prufrock has so little substance and so much need: what drives his sense of self comes from an intricate complex of forces that simply cannot be represented in the form of an image. Rather there emerges something like *tentacles*⁴ of feeling eager to attach to any lurking metaphoric possibility. (Altieri, 2006: 71)

However, there are also scholars who argue that Prufrock is anything but “composed” of fragmented elements – whether material or emotional. One such voice is William J. Austin, who, in *A Deconstruction of T. S. Eliot: The Fire and the Rose*, presents the following view:

A unified self is characterized in part by single and coherent will. In the case of Prufrock, that will is dissipated, divided between the yearning yet passive private self, and complicated by a public *mask/mirage* for the benefit of *social propriety*.⁵ As a poetic construction, Prufrock has his own expression for the reader as a play of differences, as a divided ego which achieves, perhaps, a semblance of unity, i.e., and aesthetic whole, only through the operations of the aesthetic object, the complete poem. (Austin: 1996: 124)

Although both authors strive, in their respective readings, to identify a form of unity within Prufrock’s poetic voice and subjectivity, they ultimately diverge due to the issue of whether or not the poem can be regarded as a cohesive whole. That unity is, in a deconstructionist sense, disrupted by the presence of contextual gaps – what Derrida might term a “presence in absence” or “absence in presence.” This pertains specifically to the five lines from the officially published version of Prufrock that originate in the earlier “Prufrock’s Pervigilium.” These lines function as destabilizing elements, provoking divergent interpretations in the critical perspectives of Altieri and Austin. Austin also emphasizes that an understanding of the poem as a unified whole is essential to comprehending the social mask adopted by Prufrock and the inner self that remains veiled behind it – a self that speaks ironically through the performance of this mask. Thus, the unity of the poem – or

4 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

5 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

more precisely, the dynamic poetic system – must account for both Eliot's early and officially published works. This is the objective of the present exploration: to trace all potential interpretive *lacunae of signification*⁶ and semantic fractures, and to follow the various interpretive pathways concerning themes prioritized herein – namely, laughter, masquerade, and identity formation in both individual and societal contexts. This does not imply, however, that deconstruction, by neutralizing meaning, licenses purely impressionistic criticism or an “anything goes” approach to interpretation. On the contrary, deconstruction – properly understood – demands rigor in uncovering the aporias, structures, and absent presences that shape both textual meaning and its potential undoing. Derrida maintains that a binary opposition of concepts – though seemingly based on the confrontation between two opposing terms – cannot be resolved through simple neutralization. It is not merely a matter of opposing terms, such as presence/absence, but rather of a hierarchy wherein one concept (presence) is privileged over its counterpart (absence). In this hierarchical structure, presence dominates over the absent context, for instance, thereby establishing conceptual subordination. Deconstruction does not operate by neutralizing this opposition; rather, it proceeds through a double movement, a dual epistemological gesture that simultaneously inscribes both poles of the opposition. This gesture refuses to burden the reader with only a single “truth” about the text. Instead, deconstruction, as enacted within a complex system, reverses binary structures – disrupting and reconfiguring them through the simultaneity of their observation. Only in this way can deconstruction provide “means of intervention within the field of oppositions in which it operates.” (Derrida, 1984: 268) Derrida overturns the axial structure that begins and ends with causal relationships, replacing it with a network of relations in which temporal instances – such as beginnings and endings – are displaced. Within this dynamic system, lines of poetic trace from Eliot's early work, such as “Prufrock's Pervigilium,” are repositioned in “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” functioning not merely as absence but as a presence within the officially published poem. This displacement does not render “Prufrock's Pervigilium” less important; on the contrary, it functions as a *supplement* to “The Love Song,” a term with deep Derridean significance. Displacement also applies to the recurrence of particular poetic fragments, such as the sound of the barrel organ in “Portrait of a Lady,” which later reemerges in the form of Wagner's *Tristan and Isolde* and the violin in *The Waste Land*. Through this shifting of poetic material, new meaning emerges – not only for “Portrait of a Lady,” but for *The Waste Land* as a whole. Lines from “The Death of Saint Narcissus,”⁷ for example, are

6 The concept of *lacunae of signification* represents a theoretical term introduced in Vladić Jovanov (2014), and refers to conflicting interpretive trajectories, each of which constitutes a distinct lacuna – an aperture toward a meaningful whole, whereby the whole itself does not possess a definitive endpoint or an ultimate truth capable of being reiterated through paraphrase. Rather, it exists as a pathway that continually opens further routes of interpretation.

7 “The Death of Saint Narcissus” reveals an even more complex understanding of T. S. Eliot's dynamic poetic system, as it forms part of *The Waste Land* and may be found both in the facsimile edition of *The Waste Land* and in *Poems Written in Early Youth*. Not only does the poem appear in *The Waste Land* facsimile with only

integrated into *The Waste Land* either identically or with minor alterations. By refusing to place logos at the center of thought, Derrida also rejects interpretive approaches that, within academic discourse, would seek to elevate a single, dominant reading – such as a fixed or definitive understanding of laughter. This rejection is central to the aim of this paper since within the dynamic system of the poetic text – and the term “text” is used here deliberately – there is no hegemonic meaning that governs others. For this reason, the verses from “Prufrock’s Pervigilium” operate as traces, as suggestions for future interpretations and for future understandings by the *educated reader*⁸ as envisioned by Umberto Eco – or, more precisely, by the reader whom Eliot himself trains to engage with his poetry. Eliot, however, does not offer explicit instruction. Rather, through subtle hints, embedded traces, and recontextualized lines from earlier works, he leaves interpretive agency in the reader’s hands. As poet and author, Eliot is unconcerned with how the reader connects these traces; instead, he fosters the creation of a new textual experience with each reading. Therefore, the deconstructionist method employed in this paper does not aim at establishing a stable representation, but rather a re-presentation of existing interpretations. It seeks to create new perspectives through repetition – understood here as a philosophical category central to deconstruction and postmodern theory, in which nothing is ever repeated identically, but always differently. Repetition – or rather, the re-presentation of the same – is, by the very constitution of deconstruction, impossible, as logocentrism is inconceivable within the metaphysics of deconstruction. Therefore, the poems referenced in this paper are to be understood as traces of other poems, and simultaneously as suggestions that defy chronological markers of causality, opening a complex poetic system to the reader. From this system, I have selected one interpretive pathway: the relationship between laughter and the comic as elements of personal identity, particularly as represented in the middle class and the bourgeois remnants of a society unable to adapt to a new mode of urban life. Eliot also includes the lower

minor alterations – ultimately removed by the editorial hand of modernist arbiter Ezra Pound – but it is also preserved in the aforementioned collection. Perhaps Pound deceived Eliot; yet, as subsequent editions show, Eliot did not abandon that which was originally intended for *The Waste Land*, but rather reserved it for later publication. What is particularly relevant to this study, however, is the dual epistemological gesture manifested through poetic voices that echo the same line, functioning – as does the text itself – as mutual mirrors. Whether the context of Narcissus enters *The Waste Land* or vice versa, the question is ultimately posed to the recipient. “The Death of Saint Narcissus” begins and ends with identical lines, forming a reversal within itself; moreover, its opening lines are those from *The Waste Land*, thus enacting – through the category of repetition – a space for the reader and their role, which may now be interpreted as the absence of the presence of death, or rather as the death that remains present in the everyday life of the urban inhabitant portrayed in *The Waste Land*. Alternatively, it may lead to a culturally encoded model drawn from Petronius’s *Satyricon*, and the polysemous utterance of the Cumaean Sibyl, who longs for death because youth has fled her, and all that remains is her voice.

- 8 In his studies *On Literature* and *The Role of the Reader*, Umberto Eco (1984) discusses the various roles of the reader. One of these is the semantic role, in which the reader understands what is written in the text, while the other is the semiotic role, in which the reader transcends mere semantic comprehension and, hand in hand with the author, participates not only in the poetics of creation but also in the poetics of interpretation, which necessarily emerges from the former.

classes, whose linguistic expression and behavior reveal a distinctive cultural portrayal of life in the city. Thus, the city does not function as a metaphysical space for dwelling. Through techniques of self-referentiality, Eliot gravitates toward a naturalistic poetics, most notably in *The Waste Land*, where he depicts a love affair between an office clerk and a typist. Here, the city is portrayed in a way that reflects its inhabitants – their existence becomes the image of the place they occupy. Similarly, the city becomes a mirror of its people – inhabitants who do not communicate with one another, and whose cultural imagery invokes Dante's *Inferno*, a parallel explicitly suggested by Eliot himself. A comparative reading of these two infernal images – Dante's and Eliot's – reveals the construction of the city as an infernal landscape, a place of existential entrapment, as emphasized by Hugh Kenner, whom I will reference later. The city, then, is not only incapable of serving as a metaphysical habitat; within Eliot's poetic system, it is described from multiple class-based perspectives. At the same time, it becomes a metaphorical non-city – one that is continually deconstructed and reconstructed, echoing the historical cities of Jerusalem, Vienna, and others. The fictional and the real city merge into a composite image composed of numerous reflections, each offering interpretive entry points through the *lacunae of signification*. The paper's objective is to portray the city through absence of communication, an essential feature in the formation of identity. In this vision, the city's inhabitants resemble puppets or marionettes, mechanically repeating phrases, evoking the impression of a clown whose repeated gestures do not elicit laughter but rather provoke contemplation. What, then, was Eliot truly suggesting about the city and the identity of its residents, who mirror one another? The city becomes one dimension among many – what Gilles Deleuze calls one of the many dimensions or planes, a single interpretive choice that does not exclude others (Deleuze/Guattari, 1987). Yet, due to the internal contradictions of interpretation, such a reading must be presented as a necessary selection – in this case, through laughter and the comic. There is no beginning or end, no fixed boundaries between fictional and real cities, yet such boundaries paradoxically exist, as the city is revealed through poetic details: dirty shoes, worn-down heels, park benches where sparrows peck, rooms in which women awaken as visions of an unseen street – details found in both Eliot's early and officially published poetry. Deleuze and Guattari speak of such dimensions as sites constantly seeking their foundation, and it is precisely this that Eliot achieves in his depiction of the city. Partly through a poetics of detail – constructing a broader context of urban life that includes both the influence of the city on its inhabitants and the reflection of the city in their behaviors – Eliot presents a reversed mirror: the nature of the inhabitants reflects the nature of the city, and vice versa. Yet both undergo a metamorphosis, a mutual influence leading to a transformation – of both the city as a space and of the identities of those who dwell within it. This system, or network of interconnected textual units – each arriving with its context – manifests what Deleuze and Guattari describe as “different regimes of signs,” and even “non-sign states” (Deleuze/Guattari, 1987: 21). Such a signifying network: “is composed not of units but of dimensions,

or rather directions in motion. It has neither beginning nor end, but always a middle (milieu) from which it grows and which it overfills" (Deleuze/Guattari, 1987: 21).

Therefore, I have chosen to present the poems in this paper as traces, as Derrida defines them "neither perceptible nor imperceptible" (Derrida, 1987: 65). In other words:

In order to exceed metaphysics it is necessary that a trace be inscribed within the text of metaphysics, a trace that continues to signal not in the direction of another presence, or another form of presence, but in the direction of an entirely other text. Such a trace cannot be thought more metaphysical. No philosopheme is prepared to master it. And it (is) that which must elude mastery. Only presence is mastered. (Derrida, 1984: 65)

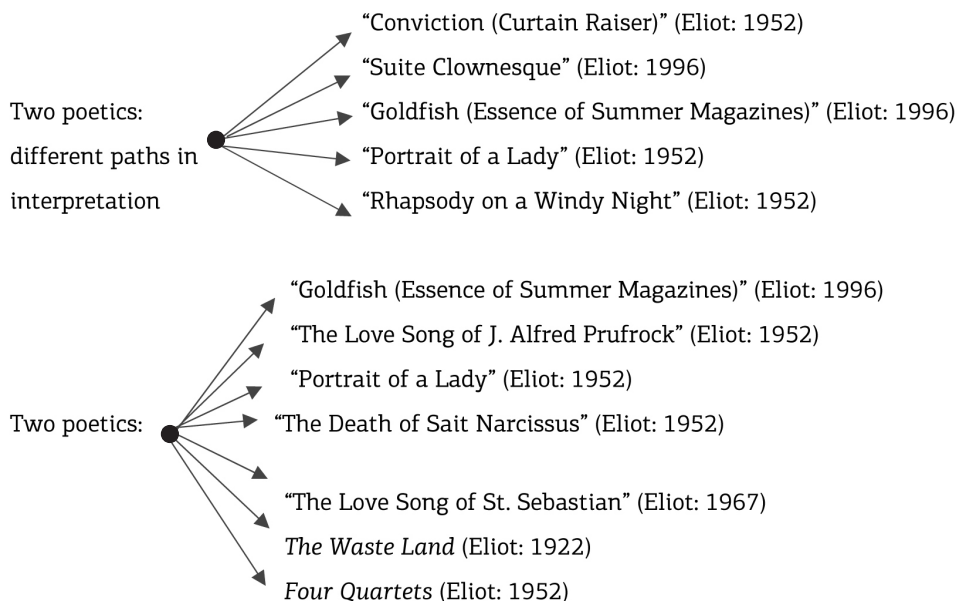
Thus, I do not treat the traces as indelible interpretive residues, nor do I read mimesis in terms of causal relationships. The poems selected for this approach – which reflect identity through masquerade and laughter – are not interpreted through a framework of causality. Instead, mimesis is approached through a deconstructionist lens: one that does not reject imitation outright, but rather interrogates its conceptual constitution. As Derrida writes:

In each case, mimesis has to follow the process of truth. The presence of present is its norm, its order, its law. It is in name of truth, its only reference – reference itself – that mimesis is judged, proscribed or prescribed according to a regular alternation. The invariable feature of this reference sketches out the closure of metaphysics: not as a border enclosing some homogeneous space but according to a noncircular, entirely other, figure. Now, this reference is discreetly but absolutely displaced in the workings of certain syntax, whenever any writing both marks and goes back over its mark with an undecidable stroke. This double mark escapes the pertinence or authority of truth: it does not overturn it but rather inscribes it within its plays as one of its functions or parts. This displacement does not take place, has not taken place once, as an event. It does not occupy a simple place. It does not take place in writing. This dis-location (is what) writes / is written. (Derrida, 1981: 193)

Accordingly, the poetic texts discussed here are not read as transparent representations of identity, nor as mimetic reenactments grounded in metaphysical presence. Rather, they function as textual displacements – writing that marks and remarks itself in ways that resist mastery, disrupt causal linearity, and open up a space of play, undecidability, and interpretive multiplicity. In this sense, the poems emerge not as closed semantic units but as dis-located sites of trace, situated within the folds of a broader poetic system that destabilizes both origin and conclusion.

Axial structures adhere to mimesis, while rhizomatic systems permit unrestricted connectivity – both at the structural-semantic level and at the

thematic level – between units that carry their own context. In such systems, context may be juxtaposed and merged through comparative analysis with another context. For instance, an epigraph may be placed alongside another epigraph. A notable example is the epigraph originally written by Eliot for *The Waste Land*, which was a citation from Conrad's *Heart of Darkness*. However, under the editorial influence of Ezra Pound – modernism's principal moderator – this was replaced with the now-canonical reference to the Sibyl from Petronius' *Satyricon*. Thus, line merges with line, poem with poem, opening new dimensions of interconnection. These dimensions of textual and contextual linking, which form the basis of my interpretive model, will be further illustrated in the diagrams that follow.



T. S. Eliot's poetic oeuvre constitutes a dynamic system in which the poems are interlinked through a deconstructionist mode of relation. The relational connectivity among the poems can be traced in multiple ways, one of which involves the recognition of details that later serve as entry points into a broader conceptual image. Such a detail is imagistic in nature. It may be geographical in origin, as when the poet directs our attention to specific topographical sites – for instance, in *The Waste Land*, where he references streets, a church, and a bridge in London¹⁰ (Eliot,

9 The tables presented here illustrate distinct interpretative approaches that incorporate both poetic models. However, these insights are simultaneously insights and blind spots, thus leaving the reader with the task of further exploring the transformation of identity conditioned by society – society that is itself shaped by the metamorphic journey from awareness to self-awareness.

10 It is worthwhile to consider Hugh Kenner's essay, wherein he argues that Eliot, unlike other poets, chose to depict the specific city of London as a representative of urban life more broadly. This form of topographical determination exemplifies the relationship between poetic detail and the broader context, to which one is

1952). Alternatively, it may be historical in nature, as in *Four Quartets*, in the lines: "The backward look behind the assurance / Of recorded history, the backward half-look / Over the shoulder, towards the primitive terror" (Eliot, 1952: 133) – or in *The Waste Land*, in the first section, "The Burial of the Dead," where the poetic subject – the speaker – invokes war and calls upon his comrade Stetson: "You who were with me in the ships at Mylae!" (Eliot, 1952: 39). The detail may also be urban in character, directing the reader toward city life as the modern condition of existence. This modernity is signaled through the depiction of relationships among urban dwellers, emphasizing occupations that are typically metropolitan – such as the typist and the office clerk – whose love affair, rendered in a broader context, serves as a metonymy for urban life and, indirectly, for the city itself as the space they inhabit:

At the violet hour, the evening hour that strives
Homeward, and brings the sailor home from sea,
The typist home at teatime, clears her breakfast, lights
Her stove, and lays out food in tins. [...]
He, the young man carbuncular, arrives,
A small house agent's clerk. (Eliot, 1952: 43–44)

This urban thematics also appears in Eliot's early poetry, particularly in "The Notebook" (Eliot, 1996), where the city, its streets, and its appearance are depicted in such a way that they implicitly reveal the lives and behaviors of its inhabitants.

directed through deconstructive suggestion. The essay in question is "The Urban Apocalypse" in Litz (1973). The very notion of a poetics of detail, which unfolds into a poetics of the broader context, is first proposed by the present author. Hence, the preceding discussion has outlined the types of detail which, through allusion, realize the poetics of the broader context. Poetics, therefore, is not only a mode of literary creation but may also function as a methodological approach. For example, if we take into account the experience of poetic creation, particularly the metatextual elements found in *Four Quartets* – wherein the poet expresses dissatisfaction with language's ability to convey definitive meaning and admits to a twenty-year search for the right expression – then poetics may also be seen as a methodological framework, granting insight into the formation of poetic texts that are at once acts of creation and fields of allusion, open to multiple interpretations. Moreover, it must be emphasized that what is at stake is the interplay and transformation not only of the poetics of detail and the broader context, but also of a poetics in which self-referential repetition of verses engages relationally with cultural models, including those of love "imported" from various earlier literary works. As will be seen further in the text, an example of this is the intertextual allusion to Shakespeare's *Twelfth Night* in Eliot's "Portrait of a Lady," wherein a closed allusion to love from Shakespeare's era is transformed in Eliot's portrayal of the relationship between a younger man and an older woman through a deconstructionist reversal. This results in an intertextual irony whereby even the educated, Ecoian semiotic reader – though capable of closely following the poet's process – must nonetheless admit that their own foundations of love in the present moment are inherently different. Thus, it is suggested, albeit indirectly, that love in the modern city is not only devoid of passion but also lacks sensuality and emotional depth. Through this double – indeed, triple – mediation, the absence of sensuality and emotion introduces an absence of communication. It is not by accident that communication, as a final consequence, gives way to a love that "sounds" entirely different in the urban context. And depending on how love sounds – whether through the mechanical strains of a barrel organ or the refined notes of a violin, both of which Eliot uses consistently as motifs within his dynamic poetic system – one may also infer the character of the city in which such lovers reside, and of course, ironically, the lovers themselves.

A detail depicting the city – one that gestures toward a broader context not only of the urban environment but also of the lives of its inhabitants – is already present in a concentrated form in Eliot's early poetry. In the poem *First Caprice* in *North Cambridge*, we encounter verses that suggest the lifestyle of the urban resident through specific details describing the appearance and texture of the city itself.

Bottles and broken glass,
Trampled mud and grass,
A heap of broken barrows,
And a crowd of tattered sparrows
Delve in the gutter with sordid patience. (Eliot, 1996: 13)

The atmosphere of the urban environment – initially framed through exterior spaces – is later developed in *Prufrock and Other Observations* (1917), where it transitions into interior settings. In the drawing rooms and salons depicted in the collection, men are compelled to perform prescribed roles in accordance with the conventions of courtship. This is particularly evident in "The Love Song of J. Alfred Prufrock," where male speakers frequently articulate thoughts that go unrecognized or misunderstood by the women present, thereby necessitating continual justification and self-explanation.

If one, settling a pillow by her head,
Should say: "That is not what I meant at all.
That is not it, at all." (Eliot, 1952: 6)

On the other hand, in the poem "Portrait of a Lady," we are presented with a complex relationship between a young gentleman and an older woman. In this dynamic, the lady speaks, while the gentleman remains silent, offering no verbal response to her questions, despite listening attentively. This absence of communication is further reinforced by the atmosphere in which the "conversation" takes place – an atmosphere the gentleman himself describes with the following words:

Among the smoke and fog of a December afternoon
You have the scene arrange itself – as it will seem to do –
With "I have saved this afternoon for you";
And four wax candles in the darkened room,
Four rings of light upon the ceiling overhead,
An atmosphere of Juliet's tomb
Prepared for all the things to be said, or left unsaid. (Eliot, 1952: 8)

What is depicted is the social atmosphere of upper urban society – specifically, the bourgeois class – where the relationship between the individual and society

is established in ways that influence the conceptual shaping of both personal and collective identity. What kind of society is so absorbed with itself and its own codes of conduct? And what kind of individual consents to live within such a society? In interpreting this distinctly urban social atmosphere, two poetic frameworks may be applied. The first is a poetics of detail and broader context, and the second is a deconstructionist logic of trace and suggestion. These are not two discrete or opposing poetics, but rather interwoven modes of reading that continuously transform one another.

Eliot's early poetry does not serve as a mere foundation for the poems written between 1917 and 1922 and beyond. On the contrary, what is at work is a double gesture – a movement in which suggestion becomes trace and trace becomes suggestion. As Derrida notes, interpretation must proceed by using “two hands” simultaneously – hands that both write and erase – to generate new meanings (Derrida, 1978). The dual nature of this gesture lies in its disruption of the conventional understanding of temporal distance, which, as Martin Heidegger calls it, is a “vulgar” or disordered conception of time (Heidegger, 2012). In such a temporal logic, causality collapses: the effect no longer follows the cause. Present time, therefore, is understood through a deconstructionist lens as a modification of both past and future (Derrida, 1992). Within this framework, the trace is not a consequence, nor is the suggestion a cause. In other words, the poetics of the deconstructionist act unfold within a complex system of relations between Eliot's early poetry (up to 1917) and the later officially published works, including *Prufrock and Other Observations* (1917), *Poems* (1920), *The Waste Land* (1922), and *Four Quartets* (1935–1942), among others. Deconstruction here is not reduced to a poetic mechanism of mutual influence between suggestion and trace, future and past, in the act of reading. Rather, it also constitutes a dual epistemological operation in which interpretation cannot end in neutralization. As Paul de Man notes, interpretation inevitably becomes a form of necessary totalization of meaning, as no reading can account for every possible insight (de Man, 1971). Thus, semantic play must at some point be momentarily suspended – anchored in select locations within the larger system. In this paper, I have undertaken such anchoring by focusing on two intertwined poetic modes for interpreting identity – individual and collective – within the city, under the unifying theme of laughter and the comic. Deconstruction, understood through this double cognitive gesture (Derrida, 1982), produces a reversal of oppositions established between early poems (1909–1917) and officially published works from 1917 onward. This reversal gives rise to a reconfigured value system within Eliot's poetics – one that not only integrates the early poems but also reinterprets the city itself. Where critics have traditionally viewed the city as a space in which the isolated individual searches for direction, this reading allows us to understand the city instead as a site in which the individual has already found direction – a direction that consists in the mutual recognition and self-knowledge of the city and the self as interdependent spaces of existence. In this vision, the self lives within and through the city, just as the city is shaped by the awareness and transformation of the self.

The individual, as a space unto themselves, internalizes conflicting images of the city and their own self-perception within it, ultimately arriving at self-aware insights about both their identity and the environment in which they live. This reflective process occurs through laughter – the individual laughs at themselves, at the social group to which they belong, and at the rigid, affected atmosphere of urban life to which they consciously conform. Yet this conformity is not without resistance; it carries undertones of rebellion, articulated through satirical outbursts in verses such as those found in *Preludes*:

Wipe your hand across your mouth, and *laugh*;¹¹
 The worlds revolve like ancient women
 Gathering fuel in vacant lots. (Eliot, 1952: 13)

Let us examine how the poems from Eliot's early period and those written after 1917 call to one another and mutually reflect their themes and imagery. In the 1910 poem "Convictions (Curtain Raiser)," there are lines that are thematically linked to the motif of marionettes – a motif that is later transformed and displaced at the linguistic level in "The Love Song of J. Alfred Prufrock." There, the speaker's inability to express himself is rendered through a discourse of fragmentation and performative constraint. This theme of inexpressibility, first intimated in Prufrock, can subsequently be traced – through a deconstructionist reading – into *Four Quartets*, where the poet, in a metatextual gesture, articulates the fracturing of language itself, confessing that words are "cracked" and ultimately inadequate to fully convey the poet's thought.

Among my *marionettes*¹² I find
 The enthusiasm is intense!
 They see the outlines of their stage
 Conceived upon a scale immense
 And even in this later age
 Await an audience open-mouthed
 At climax and suspense. (Eliot, 1996: 11)

Marionettes are figures – puppets – moved by strings controlled by a puppeteer. The speaker is animated by a metatextual quality perceptible to the attentive reader. His marionettes are the individuals within the city and society, whose emotions, like the painted cheeks of a clown, can be artificially inflated. These lines serve as a suggestion – a textual foreshadowing – of the verses that later emerge as traces in "The Love Song of J. Alfred Prufrock."

11 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

12 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

The eyes that fix you in a formulated phrase,
 And when *I am formulated*,¹³ sprawling on a pin,
 When I am pinned and wriggling on the wall,
 Then how should I begin
 To spit out all the butt-ends of my days and ways?
 And how should I presume? (Eliot, 1952: 5)

The poetic subject – the speaker, namely Prufrock – ultimately concludes that a “formulated phrase” is incapable of capturing the full dynamism of interpersonal relations. The metatextual quality introduced in the early poem “Convictions (Curtain Raiser)” is transferred into *Four Quartets*, where the poet explicitly points to the linguistic level already perceived by the reader in “The Love Song of J. Alfred Prufrock.” At first glance, this might be interpreted as the speaker’s inability to express himself using socially acceptable language – whether regarding his emotions toward others, toward society, or toward himself as the Other within. This concept of the Other within the self – as the bearer of communication between Sein and Dasein, to borrow Heidegger’s (2001) terminology – is further explored by Emmanuel Levinas (1979), who frames this internal relationality as essential to the discovery of the self.

In *Four Quartets*, there is a return to this metatextual dimension, now articulated as the inadequacy of language to express any form of finality or closure in the lived experience of the individual subject. In other words, even when an individual attempts to realize themselves within a particular framework of identity, language proves insufficient. If the individual remains content with pre-given words, they remain a marionette – both to themselves and to society. If, however, they recognize that language cannot stabilize meaning, they will acknowledge the play of *différance* – the movement of shifting meanings and signifiers – at the very moment when they first sensed themselves as a person. In *Four Quartets*, Eliot articulates this recurring metaquality in several ways. One of the most striking instances is the following:

So here I am, in the middle way, having had twenty years –
 Twenty years largely wasted, the years of l’entre deux guerres –
 Trying to learn to use words, and every attempt
 Is a wholly new start, and a different kind of failure
 Because one has only learnt to get the better of words
 For the thing one no longer has to say, or the way in which
 One is no longer disposed to say it. And so each venture
 Is a new beginning, a raid on the inarticulate
 With shabby equipment always deteriorating
 In the general mess of imprecision of feeling,
 Undisciplined squads of emotion. (Eliot, 1952: 128)

13 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

The poetics of detail and broader context also manifests in the interrelationship between Eliot's early poetry and the works published after 1917. This can be observed in the verses from "Convictions (Curtain Raiser)," which function simultaneously as both detail and suggestion of the lines found in "Portrait of a Lady." When the verses from these two poems are placed in parallel, the poetics of detail and the deconstructionist poetics of trace and suggestion become interwoven, giving rise to a transformation into something new. What is at stake here is Eliot's treatment of laughter – not merely as an emotional or social reaction, but as a poetic and philosophical device. Let us first examine the verses from the early poem and then those from the later "Portrait of a Lady."

"Where shall I ever find the man!
One who appreciates my soul;
I'd throw my heart beneath his feet.
I'd give my life to his control."
(With more that I shall not repeat.) (Eliot, 1996: 11)

Do these verses return us to, or rather gesture toward, what the lady desires in "Portrait of a Lady"? As Derrida asserts, "the context is always already within the text" (Derrida, 1978), and from this perspective, the lines from "Convictions (Curtain Raiser)" – when read as detail – can be interpreted as a kind of response to the unanswered questions posed by the lady to her silent interlocutor in "Portrait of a Lady." The detail thus functions not merely as an isolated poetic image, but as a trace that retroactively illuminates and reshapes the dialogue, or lack thereof, between the characters across Eliot's poetic corpus.

"You do not know how much they mean to me, my friends,
And how, how rare and strange it is, to find
In a life composed so much, so much of odds and ends,
(For indeed I do not love it... you knew? you are not blind!
How keen you are!)
To find a friend who has these qualities,
Who has, and gives
Those qualities upon which friendship lives.
How much it means that I say this to you –
Without these friendships – life, what cauchemar!" (Eliot, 1952: 8)

Within the poetics of detail and broader context, a parallel interpretive trajectory that affirms the interweaving of the two aforementioned poetic modes presents itself. In this framework, detail is constituted by the questions and responses exchanged – explicitly or implicitly – by the lady; the broader context is the young gentleman's path toward self-awareness, as he wonders what will remain, or what will transpire, should the lady die. The entire scene is rendered as a clownish procession, a masquerade staged theatrically, where paper roses stand in for real

ones, and where the laws of nature are reinterpreted and reshaped according to social conventions.

Two in a garden scene
Go picking tissue paper roses;
Hero and heroine, alone,
The monotone
Of promises and compliments
And guesses and supposes.

And over there my Paladins
Are talking of effect and cause,
With "learn to live by nature's laws!"
And "strive for social happiness
And contact with your fellow-men
In Reason: nothing to excess!"

As one leaves off the next begins.
[...]
My marionettes (or so they say)
Have these keen moments every day. (Eliot, 1996: 11)

Within the poetics of detail and image, the presence of a deconstructionist poetics offers itself for observation. It is not merely a matter of transformation, but of the emergence of self-awareness in the individual – an emergence that directly shapes the concept of identity. The paladins in Eliot's poetic play are presented within a metaquality, operating within the framework of performative urban roles. Yet despite their adherence to social conventions, they begin to question those very norms. Through this process of interrogating social identity, they arrive at a deeper awareness of the self – a dynamic that is exemplified in the following lines from "Portrait of a Lady":

Well! and what if she should die some afternoon,
Afternoon grey and smoky, evening yellow and rose;
Should die and leave me sitting pen in hand
With the smoke coming down above the housetops;
Doubtful, for a while
Not knowing what to feel or if I understand
Or whether wise or foolish, tardy or too soon...
Would she not have the advantage, after all?
This music is successful with a "dying fall" –
Now that we talk of dying –
*And should I have the right to smile?*¹⁴ (Eliot, 1952: 11)

14 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

Conscious that laughter – when isolated – signifies nothing, the individual recognizes that lost laughter reflects a deeper solitude: a separation not merely from others, but from the self as a human being. This constitutes the primary rupture – a disconnection from oneself – that inevitably precedes alienation from society. No individual is ever estranged from others without first having become estranged from themselves. Once the individual becomes aware of mortality, the Paladin within them begins to grasp their role within a broader social model. This realization is facilitated by a cultural model – a system symbolically marked and highlighted through quotation marks. Fragments of identity are embedded within this cultural matrix, and in Eliot's "Portrait of a Lady," such a model emerges in the form of a veiled allusion to Shakespeare's *Twelfth Night*. This is signaled in the line: "This music is successful with a 'dying fall'" (Eliot, 1952: 11). Here, the foundational poetic structure expands into a dual foundation of Eliot's poetic system, operating through self-referential gestures that point back toward a Shakespearean cultural model.

It appears that critics such as Lyndall Gordon and Ronald Schuchard have shaped their interpretations around authorial intention, linking their readings to Eliot's biography. Like any bio/graphy – that is, any narrative grounded in the life circumstances of the poet – such a path of interpretation is neither exclusive nor necessarily correct. While I do not intend to dismiss authorial intention as a legitimate critical tool, it is sufficient to adopt a reflective stance toward it, acknowledging its presence without granting it absolute authority. Rather, I refer to it critically, as an example of interpretive strategies that "circle around" what may have been – or might be imagined as – the author's intended meaning, interpreted through biographical lenses. For instance, Lyndall Gordon writes: "Turning irritably from one extreme possibility to another, Eliot looked on women from a literary distance. The distance was supported partly by his own inhibition, partly by a society in which the sexes were artificially separated." (Gordon, 2000: 36) Ronald Schuchard dedicates an entire chapter, "The Savage Comedian," to Eliot's role as a comic poet, stating: "Eliot has never enjoyed a public reputation as a comic poet or as an obscene poet, but his new friends in London were well acquainted with the lusty characters who peopled his bawdy ballads and limericks" (Schuchard, 1999: 87). This mode of interpretation – reliant upon authorial intention grounded in biographical data – is further reinforced by contemporary criticism. For example, Conrad Aiken, a close acquaintance of Eliot, observes:

Mr. Eliot's notion of poetry – he calls the "observations" poems – seems to be a purely analytical treatment, verging sometimes on the catalogue, of personal relations and environments, uninspired by any glimpse beyond them and untouched by any genuine rush of feeling. As, even on this basis, he remains frequently inarticulate, his "poems" will hardly be read by many with enjoyment. (Aiken, 1917/2004: 299)

Interpretations of individual and collective identity through the lens of laughter and masquerade are relatively rare in studies addressing the identity of the poetic text and the individual as depicted in T. S. Eliot's poetic oeuvre. In the present reading, laughter reveals not only behavior, but more importantly, the voice within behavior – a voice marked by rigidity and repetition, mirroring the stiff, meaningless phrases that appear in contrast to the deeper existential questions Eliot's poetry pursues. Eliot's poems – from his early works to *Four Quartets* – can be roughly divided into those that depict urban spaces and urban dwellers, who, on both thematic and linguistic levels, navigate a woven semantic-structural network. Within this network, through introspection and questions such as "What does all this mean?" and "What is the nature of my life?" they seek a path toward self-awareness, expressed in diverse poetic forms. In "Embarquement pour Cythère," for instance, Eliot introduces a dual model: on one hand, the life of urban citizens shaped by habit and routine; on the other, a desire for introspection and self-knowledge, voiced through an indeterminate speaker, anticipating more developed methods in later poems. These later methods include the dynamic, deconstructionist model in which cultural frameworks interlace with urban imagery and figures, culminating in a broader poetic structure described here as the poetics of detail-image within the city. Through this double gesture – the dynamic interplay of early and later poetry – images of the city are linked with notions of the emptiness of speech and the staged performance of life. This movement spans from early verse through the formally published poems of *Prufrock and Other Observations* (1917) and ultimately into the meditative depth of *Four Quartets*. In "Embarquement pour Cythère," we encounter the following lines:

Ladies, the moon is on its way!
Is everybody here?
And the sandwiches and ginger beer?
If so, let us embark –
The night is anything but dark,
Almost as clear as day.

It's utterly illogical
Our making such a start, indeed
And thinking that we must return.

Oh no! why should we not proceed
(As long as a cigarette will burn
When you light it at the evening star)
To porcelain land, what avatar
Where blue-delft-romance is the law.

*Philosophy through a paper straw!*¹⁵ (Eliot, 1996: 27)

15 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

The urban scene becomes interwoven with the figures of individuals preparing for an outing. The imagery – ranging from fine-grained details to the broader compositional frame – thematically conveys the emptiness of habit and the superficiality of lifestyle among the middle to upper-middle class, through the implicit idea that going on an excursion is sufficient in itself – why even contemplate the return? The final verse introduces the theme of self-awareness, insight, and realization, conveyed through an indeterminate speaker. Yet the presence of the authorial metaquality is palpable, positioning the poet simultaneously as commentator on the preceding verses. The closing line – suggesting that all of this amounts to little more than “straw philosophy” – subtly signals a reflective withdrawal from the values of the scene described. This division of tone within the poem is not constructed as a rigid binary; rather, the verses of introspection and self-recognition flow seamlessly into Eliot’s later works, such as “Preludes” and “Rhapsody on a Windy Night.” If examined more closely, it can be observed that such images form interconnected textual fields, bound by a network of contextual relations. The verses thus invite a model of reading in which the reader becomes a composer of a new “poem,” engaging in what Derrida would term deconstructionist writing. Such a form of creation simultaneously constitutes a new form of interpretation – one practiced by both the reader and the interpreter – and it is precisely this interpretive act that I attempt to enact. Turning to the lines from “Preludes,” the morning city scene – where a young woman awakens – is not merely descriptive, but a reflection of the city itself. It captures the rhythm of urban life through rapid, catalog-like imagery that forms a metonymic metaphor – a composite image of the urban subject within the frame of an ordinary morning. This metonymic metaphor is evident from the very opening of the poem, where the lives of the city’s inhabitants are depicted through the poetics of detail and broader context. These metonymic details, when placed within a wider metaphorical structure, illustrate a way of life – specifically, the routine of heading to work and the minor habits that precede it.

The morning comes to consciousness
Of faint stale smells of beer
From the sawdust-trampled street
With all its muddy feet that press
To early coffee-stands.

With the other *masquerades*¹⁶
That time resumes,
One thinks of all the hands
That are raising dingy shades
In a thousand furnished rooms. (Eliot, 1952: 12)

16 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

All of these images operate as masquerades, in which the author, with a concealed ironic smile, appears within the metaquality of the text. Through descriptions of the daily commute, Eliot portrays not merely routine, but an entire mode of existence for urban dwellers – and through that mode of existence, the city itself as a habitable space. Thus, the concept of masquerade becomes deeply entangled with the identity of the city, with the social image it projects, and with the individual living within it. Behind the seemingly indeterminate speaker's voice – one that subtly contains the authorial voice – lies the transition to a scene depicting a woman awakening at dawn in the city. Why emphasize urban dawn, and the city itself? Because here, there are two intertwined states of consciousness – two visions that mirror one another. The metaphor of awakening – both literal and figurative – links the individual's self-awareness to the consciousness of the street, positioning the city as a living organism, pulsing with life by day and night. This is achieved through overlapping imagery, wherein the woman's introspective moment becomes inseparable from the city's awakening. Metonymic details such as "blanket from the bed," "curled papers from hair," "yellow feet," and "soiled hands" are transformed into a dual image: one reflecting the woman's interior life, the other capturing the consciousness of the street. These two modes of awareness are interwoven, mutually constitutive. The verse continues: "The thousand sordid images / Of which your soul was constituted / Flickered against the ceiling." (Eliot, 1952: 12–13) Here, the interior of the room dissolves into the exterior of the street, as the chirping of sparrows – a distinctly urban sound – signals the return of the world:

And when all the world came back
And the light crept up between the shutters,
And you heard the sparrows in the gutters,
You had such a vision of the street
As the street hardly understands. (Eliot, 1952: 13)

This layering of voices occurs at the linguistic level, marked by shifts in pronouns and narrative stance. From an indeterminate speaker, the poem transitions to third-person narration in its depiction of the woman and the city, then later introduces a male figure – another reflective consciousness – whose self-awareness is, again, interlaced with the image of the street. In this context, metonymic details begin to amplify metaphorical meaning, especially through religious imagery such as "a soul stretched across the skies," (Eliot, 1952: 13) which fades behind the city's buildings. The fusion of soul (as consciousness) and city imagery becomes even more vivid in the juxtaposition of introspective realization and urban routines depicted over the course of an ordinary day. Beginning with the previous evening, Eliot writes:

The winter evening settles down
With smell of steaks in passageways. [...]

The showers beat
On broken blinds and chimney-pots,
And at the corner of the street
A lonely cab-horse steams and stamps. (Eliot, 1952: 12)

From there, the poetic narrative unfolds into the morning commute – a characteristically urban situation – rendered through a sequence of metonymic details. Then follows the awakening, described both as a literal moment and as a metaphor for awareness:

The morning comes to consciousness [...]
You tossed a blanket from the bed, [...]
You dozed, and watched the night revealing
The thousand *sordid*¹⁷ images,
Of which your soul was constituted. (Eliot, 1952: 12)

The cycle concludes in the evening once again, shifting to the image of a man whose soul is “stretched across the skies” – a haunting metaphor for spiritual and existential dislocation within the metropolis. The intensity of the scene is heightened not only through a series of metonymic details – compressed within the spatial framework of the image to represent temporality – but also through the metaphor of the soul as a representation of consciousness. In this instance, it is symbolically linked to religious imagery, simultaneously embodying the sky descending at twilight, just as the sun sinks behind the city’s buildings. The self-awareness of the individual – identity and self-recognition – are metaphorically and intimately bound together, such that the image of the city becomes a mirror of the individual’s inner self. This kind of (in)determinacy, and the seemingly scattered details of the city – connected by nothing but fragments – now coalesce on both thematic and linguistic levels. From the indeterminate authorial voice narrating the previous evening and approaching morning (in Parts I and II of *Preludes*), to the third-person perspective and personal pronouns such as “You tossed” (for the woman, in Part III), and “His soul” (for the man, in Part IV), culminating in the first-person singular pronoun “I” in Part IV – we are given a poetic narrative that simultaneously tells the story of the city and the story of a self within the city. As dawn breaks – recalling the Prufrockian pervigilium – the figure reaches a moment of awareness, recognition of the self and surroundings, and an emerging self-knowledge that remains unfinished. The poem does not resolve the philosophical and existential questions dispersed throughout Eliot’s dynamic poetic system, particularly those concerning the individual’s role in the modern world – a world in which the city is no longer merely a setting for life, but a formative force in shaping identity. The “I” that now emerges represents a mode of consciousness capable of naming itself in

17 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

the first-person singular. It fulfills a dual function: both as the voice of the speaker, moved by the images he observes, and as a participant in the urban narrative of twilight and dawn. Moreover, it implicitly invites the reader – especially the semiotically literate or “informed” reader – to identify with the poet. “I am moved,” the speaker states, “by fancies that are curled / Around these *images*,¹⁸ and cling: / The notion of some infinitely gentle, / Infinitely suffering thing.” (Eliot, 1952: 12–13) This dynamic, deconstructionist poetic narrative culminates not in closure but in openness. The return to an indeterminate voice – which, through the double gesture, can simultaneously function as a metatextual authorial presence and as a resonant voice echoing across the poetic system – leaves the question of introspection and philosophical reflection unresolved. The “I” has not yet fully become – it is still in the process of becoming within this poem. Thus, the open space at the poem’s end is not an endpoint, but a beginning – a space for readerly writing, in which the reader engages in the continued learning of poetic forms and meanings. The final lines of the poem are: “*Wipe your hand across your mouth; and laugh; / The worlds revolve like ancient women / Gathering fuel in vacant lots*”¹⁹ (Eliot, 1952: 13). In this readerly writing, the scattered verses that gesture toward introspection – as a kind of autoscopy, a turning inward, an autogenesis – become a means of realizing one’s own knowledge and its limits, both of the self and of others. The reader’s response might now take the following form:

Philosophy through a paper straw! (“Embarquement pour Cythère,” 1910)
Wipe your hand across your mouth, and laugh;
The worlds revolve like ancient women
Gathering fuel in vacant lots. (“Preludes,” 1915, 1917)
The last twist of the night. (“Rhapsody on a Windy Night,” 1915, 1917)

It is particularly noteworthy that the concept of masquerade is employed dually within Eliot’s poetic system. On the one hand, masquerade functions as a methodological device; on the other, it becomes a subject or object of representation – that is, it appears both as subject and object of depiction, whether in the images of the city, the individual within it, or the very process by which these are portrayed. Disguise (masquerade) thus operates both on a poetological level and within the direct representational framework of Eliot’s depiction of the urban environment and its inhabitants. In this sense, masquerade always entails a certain distance – a poetological displacement, a concealed technique the reader later uncovers through the interweaving of various interpretive strategies, such as the dynamic-deconstructionist model, the detail-image poetics, or the interlacing of cultural models with urban and individual imagery. Yet masquerade also bears the connotation of grotesquerie, even caricature. In “Preludes,” for instance, there is an

18 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

19 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

immediate suggestion of this in the lines describing a woman awakening, whose soul is composed of “sordid images.” What, precisely, are these impure or stained images? Consider the lines: “The thousand sordid images / Of which your soul was constituted; [...] / And when all the world came back [...] / You had such a vision of the street – ” (Eliot, 1952: 13) This imagery is later mirrored in the description of the male figure, whose soul is described in the phrase: “The conscience of a blackened street” (Eliot, 1952: 12–13). Given this textual and contextual reading – in which the lines of the same poem serve not only as support but also as contextual commentary for one another, while simultaneously linking with lines across other poems – it seems more accurate to suggest that Eliot’s tone is not overtly satirical, but rather ironic. The “sordid images” may refer at once to consciousness, the street, the city, and the individual – a multivalent irony that resists singular moral judgment. This is reinforced by the poem’s conclusion in the first person, where the speaker refers to those very same images in connection with: “the notion of some infinitely gentle, / Infinitely suffering thing” (Eliot, 1952: 13).

When we turn to masquerade as a direct subject at the thematic level, Eliot’s early poem “Humoresque” offers an ideal opportunity to further examine the dual function of masquerade – both as method of poetic construction and as representation of entities and beings depicted. The poem enables us to explore the doubling of masquerade: as a mode of interpretation, and as content, pointing to the social and existential conditions underlying the poetic voice.

One of my *marionettes*²⁰ is dead
 Though not yet tired of the game
 But weak in body and in head:
 A *jumping-jack*²¹ has such a frame.

But this deceased marionette
 I rather liked – I liked his face
 The kind of face that you forget,
 Locked in a comic, dull grimace;

Half-bullying, half-imploring air
 And mouth that knew the latest tune,
 His who-the-devil-are-you stare: –

Translated, maybe to the moon

With Limbo’s other cast-off things
 Haranguing spectres, fancy him there

20 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

21 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

"The snappiest fashion, just this spring's
The newest cry on Earth, I swear."

"Why don't you people get some class"
(And here contemptuous of nose)
"Your damned thin moonlight, worse than gas
Now in New York" – and so it goes;

Logic – a marionette's all wrong
Of premises – but in some star
A life! – but where would it belong?
And after all – what *masque*²² bizarre! (Eliot, 1996: 325)

In Eliot's early poem from 1909, the concepts of marionettes, jack-in-the-box figures, and masks can be observed. The question of voice also arises – who speaks? Is it the marionette who addresses the audience, or is it solely the authorial voice? Before addressing this question of voice, however, it is necessary to pause at the linguistic level and examine the notion and usage of the word mask. The mask is inextricably linked with distance, functioning as a boundary between the self and the other. This notion of boundary is fundamental to the concept and realization of laughter. Henri Bergson (1913), in his *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*, notes that we do not laugh at a joke unless we feel ourselves to be part of the group. In introducing distance, Bergson simultaneously introduces its opposite: belonging. Laughter thus becomes a dual concept – it implies both distance and inclusion. Groups may divide into smaller or larger collectives within the same social structure, but laughter functions as a marker of shared identity and social exclusion alike. When Eliot speaks of masks, he refers to their diverse social uses. Some masks function like clothing, worn in masquerade to signify belonging to a particular class. Others conceal what lies beneath and enforce belonging at all costs. Still others – particularly among the lower, working classes – do not serve to conceal characteristics but rather to highlight class identity, as in the conversation between two women in the pub scene of *The Waste Land*, where their linguistic register reflects their educational and class status. Masks are also worn by urban figures such as the typist and the clerk, but here they serve an autoreferential function, foregrounding traits that render these individuals alienated from the human core within themselves. This self-alienation leads to their estrangement from others living alongside them, and their shared condition collectively constructs the image of the city as a "new" space for life – a space not of communion, but of fragmentation.²³ Applying Jacques Derrida's insights from *Aporias*, we notice that

²² Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

²³ The relationship between communication, society, and organization is central to the work of Niklas Luhmann. For further reading, see his studies: *Art as a Social System*, *Organization and Decision*, and *The Making of Meaning: From the Individual to Social Order* (Luhmann: 2000; 2018; 2022).

masks simultaneously operate as shields and substitutes for the self. In the form of attire or outerwear, they function as protection – yet also as replacement: the true self remains concealed, and through the mask one declares affiliation with a specific social stratum. The mask thus becomes both cover and signifier, a mechanism by which identity is performed rather than revealed. In the volume *Humor in Modern American Poetry*, edited by Rachel Trousdale (2018), which features contributions from various authors on poets such as Ezra Pound, E. E. Cummings, Marianne Moore, Elizabeth Bishop, W. H. Auden, Emily Dickinson, Thomas Hardy, William Carlos Williams, and others, Trousdale notes in the introduction, “Theories of Humor and Modern Poetry,” that humor is an integral element of poetic experimentation in modernist poetry. In other words, she identifies – much like what I argue in relation to masquerade – that humor functions as both a poetological device and a poetic response to contemporary reality, one that is not only constitutive of poetic method and creation, but also formative for the representation of lived experience and the identity of both the individual and society. Trousdale writes:

Modernist poetry’s reputation for difficulty leads many readers to overlook the fact that poets of the modern era are continually joking, mocking, and making puns. But modernist poets’ playfulness underlies the very ambitions that make their poems so challenging and rewarding: their experiments with language, their reconception of traditional forms, their desire for sometimes drastic political change, and their radical reformulations of the relationships between readers, writers, and texts. (Trousdale, 2018: 1)

She continues in this tone:

Humorous modernist poetry ranges from comic rhymes published in popular magazines to the absurd juxtapositions of *The Cantos*. For the poets discussed in this book the point of humor is not to provide “comic relief,” a brief counterpoint to the poem’s serious themes; rather, humor is a constitutive part of the poems’ projects. Poets use humor to establish their own poetic authority; to redefine literary tradition; to demarcate their audiences; to make political points; to attack their adversaries and rivals; and, perhaps most unusually, to increase their readers’ sense of community and capacity for sympathy. (Trousdale, 2018: 1)

This suggests that readers and critics alike have long divided Eliot’s poetry into serious and non-serious categories, associating some of his work with high culture and others with popular culture. These divisions, of course, predate modernity. We may recall the classical distinction between high and low poetic style, which would later evolve into distinctions between scientific and poetic imagination. The latter also implied a division between knowledge acquired through intellectual study and knowledge that arises from an immediate apprehension of meaning. As Kathleen Raine writes in *W. B. Yeats and the Learning of the Imagination*:

Poetry and other arts are basic modalities of human thought, concerned not with knowledge “about” but with knowledge “of,” as music is itself its own meaning. [...] Imaginative knowledge is immediate knowledge, like a tree, or a rose or a waterfall or sun or stars. (Raine, 1999: 22–23)

Accordingly, Raine identifies Yeats as a poet of the imagination, whereas Eliot, she argues, is a poet most often studied in the university setting. She reflects on her own experience:

When my generation, as students, first read *The Waste Land*, with its notes, we were impressed by the difficulty and obscurity of its references. [...] A whole academic generation busied itself with following up the notes to that poem which Eliot himself provided. Eliot was mapping out the territory of his own poetic domain relevant to his time and place in history, whose points of reference fall for the most part within the mainstream of European history and Christendom. Universities find it very easy to teach Eliot, for his boundaries are those of a known world. With Yeats it is otherwise. (Raine, 1999: 28)

The division between high and popular culture continued to such an extent that humor in T. S. Eliot’s poetry came to be perceived as part of popular culture – that is, as a marginal element within his broader poetic system and poetological foundations, both in creation and interpretation. However, David E. Chinitz, in his book *T. S. Eliot and the Cultural Divide*, contends that Eliot’s relationship with popular culture was far more complex and open than has often been assumed. Interpreting the concepts of “high” and “low” art, Chinitz argues: “Eliot’s actual relations with popular culture were far more nuanced and showed a far greater receptivity than either his supporters or his detractors, today or during his lifetime, have realized or cared to admit” (Chinitz, 2003: 4). Chinitz notes that the long-standing assumption that modernism was antagonistic toward popular culture has undergone significant revision. He references Andreas Huyssen’s influential study *After the Great Divide*, which was written under the influence of German philosopher and theorist of the avant-garde, Peter Bürger, particularly Bürger’s seminal work *Theory of the Avant-Garde*. In his reworking of Bürger’s theory, Huyssen distinguishes between two strands of modernism: “A mainstream modernism that was in fact inimical to popular culture, and a ‘historical avant-garde’ that, in its struggle against official high culture and the institution of art, remained receptive to the popular” (Chinitz, 2003: 4). Chinitz’s observations reinforce the central claims of this paper, which are also substantiated by another key postmodern theorist, Jean-François Lyotard.²⁴ The

²⁴ It is essential to distinguish between the theories of postmodernism and the theory of deconstruction. In the present context, which concerns the relationship between avant-garde, postmodernism, and modernism, Lyotard’s views on artistic practice largely align with the arguments presented in this study – particularly those grounded in deconstructionist theory and philosophy. It is noteworthy that Jacques Derrida dedicated several works to Lyotard, one of which is *Lyotard and Us* (Derrida, 2000).

notion of a perpetual avant-garde as an aesthetic phenomenon has frequently been called into question. Yet, when viewed through the lens of postmodernism – which can be understood as both a culmination and a subversion of modernism, as well as an embedded form of the avant-garde within it – the aesthetic value of avant-gardism becomes legible. Lyotard emphasizes that modernist aesthetics is founded upon the sublime, which seeks to present “the unrepresentable,” a content that may only be intimated as absence: “The aesthetic of the sublime, which presents the unrepresentable to be put forward only as the missing contents” (Lyotard, 2004: 81). By contrast, postmodernism offers a reversal of this logic:

The postmodern would be that which, in the modern, puts forward the unrepresentable in presentation itself. [...] A postmodern artist or writer is in the position of a philosopher: the text he writes, the work he produces are not in principle governed by pre-established rules [...] those rules and categories are what *the work of art itself is looking for*.²⁵ The artist and the writer, then, are working without rules in order to formulate the rules of what will have been done. (Lyotard, 2004: 81)

This process – one which simultaneously searches for itself, describes itself, and presents itself as procedure – is precisely what I have identified from the outset as central to Eliot’s poetics. It also aligns his work with later artistic strategies that link Eliot not only to the avant-garde, but also to postmodernism, posthumanism, postcolonialism, and beyond. Chinitz’s assertion that Eliot was a multidimensional thinker and artist is therefore well-founded. However, due to the innovative nature of his poetic strategies – particularly in his engagement with popular culture – Eliot’s approach remains, as Chinitz notes, “deeply ambivalent” (Chinitz, 2003: 5), a position which reflects the very complexity and radical openness that define his contribution to literary modernity.

Let us now examine the technique employed in “The Love Song of J. Alfred Prufrock” and “Portrait of a Lady.” The deconstructionist model enacted in both poems involves the interweaving of cultural paradigms, closed allusions – such as references to Shakespeare and *Twelfth Night* – and the imagery of the emptiness of speech and habitual gestures of urban inhabitants. In other words, the integration of the detail-broader context poetics into a deconstructionist framework destabilizes the binary opposition between allusion as an external contextual anchor – one that traditionally serves as origin or foundation for interpretation – and the internal repetition that undermines this structure. This dynamic is evident in both poems.

In “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” there are lines that connect identity consciousness to the individual’s relationship with society, whereas in “Portrait of a Lady” the focus is on individual identity, articulated through a consciousness that observes absence – the absence of love and of meaningful communication

25 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

– ultimately reflecting a broader lack of intimacy and connection within urban society. This transformation in theoretical frameworks and interpretive models is mirrored by a transformation in the very concept of identity itself, which can be followed in lines such as:

For I have known them all already, known them all –
Have known the evenings, mornings, afternoons,
I have measured out my life with coffee spoons;
I know the voices *dying with a dying fall*²⁶
Beneath the music from a farther room.
So how should I presume? (Eliot, 1952: 5)

In *Twelfth Night*, Duke Orsino longs for such an excess of love that, should it vanish like music, his heart would break.

If music be the food of love, play on,
Give me excess of it, that surfeiting,
The appetite may sicken, and so die.
That strain again! it had a dying fall. (Shakespeare, 1998: 693)

Prufrock reveals the stiffness of society, “Portrait of a Lady” the absence of love and communication in urban society, while “Convictions” presents laughter in which society is composed of individual clowns, Paladins, who live “according to natural laws.” These figures, guided by reason, attempt to harmonize their behavior with the norms of particular social groups or classes of city dwellers, all the while avoiding any sense of “exaggeration.” Already in this poem, laughter appears in traces through irony, which – besides laughter – by virtue of its reversal, also demands a form of knowledge: namely, communication between two interlocutors who mutually recognize the subject at hand. In both “The Love Song of J. Alfred Prufrock” and “Portrait of a Lady,” irony emerges when the speakers realize that they are defined by societal standards, pinned down like a tie with a needle, formulated through language – and yet all of this means nothing if love is not achieved in a society where it is most difficult to express it through language. The phrase “I love you” has been uttered so many times that it has become a worn-out cliché; both the man and the woman know it is merely a trope. Their gestures and communicative absences are thereby rendered clownish, subject to the rules of laughter elicited by the automated gestures of a clown. The exaggeration of the clown’s costume, another hallmark of laughter, is reflected here in the exaggerated adherence to social conventions – a fact that, through the path toward self-awareness, becomes visible in the behavior of both speaking figures in “The Love Song of J. Alfred Prufrock” and “Portrait of a Lady.” Henri Bergson notes: “The comic does not exist outside the

26 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

pale of what is strictly human" (Bergson, 1913: 3). What is human is laughable – nothing outside of it. Thus, automatism, disguise, exaggeration, and caricature are characteristics situated within the domain of the human. Consequently, anything mechanical masquerading as life becomes laughable, for, as Bergson observes, "Our laughter is always the laughter of a group" (Bergson, 1913: 6). Laughter is a social phenomenon. Accordingly, a group of urban inhabitants is formed to represent society, as seen in the case of Prufrock and the relationship between a younger man and an older woman of the upper bourgeois class, both residing in the city. This group may engage in pretense, but within laughter, it also achieves mutual understanding. However, it possesses an additional characteristic: the final, hidden thought that arises when laughing at another. It is as if there simultaneously exists a longing to live differently, as expressed in Eliot's more isolated verses – verses which stand in stark contrast to the clownish urban procession that transitions through various locales, interiors, and exteriors, representing through this movement a display of themselves. In this regard, Bergson remarks:

However spontaneous it seems, laughter always implies a kind of secret freemasonry, or even complicity, with other laughers, real or imaginary. How often has it been said that the fuller the theatre, the more uncontrolled the laughter of the audience! On the other hand, how often has the remark been made that many comic effects are incapable of translation from one language to another, because they refer to the customs and ideas of a particular social group! (Bergson, 1913: 6–7)

Let us now observe how this is rendered in the poem *Suite Clownesque*, in the image of a collective group of urban citizens who are all familiar with the rules of social conduct, yet whom the poet – through distance and critical reflection – depicts as a well-trained but overtly exaggerated clownish troupe.

Across the painted colonnades
Among the terra cotta fawns
Among the potted palms, the lawns,
The cigarettes and serenades.

Here's the comedian again
With broad dogmatic vest, and nose –
Nose that interrogates the stars,
Impressive, sceptic, scarlet nose;
The most expressive, real of men,
A jellyfish impertinent,
A jellyfish without repose. (Eliot, 1996: 32)

However, Eliot's poems present us with a multilayered interweaving. What becomes apparent at first glance is the exaggeration of social behavior, wherein

automatism mimicking a living organism – and conversely, the living being reduced to mechanical behavior – becomes the source of humor. But why does it become humorous? What boundary is crossed when a face breaks into a smile or when it secretly sneers? What is transcended is the human, though the phenomenon remains within the bounds of the human. Irony, as a form, is not merely a device of reversal; it is dual: directed both at society and, since the individual is a member of society, at the individual as well. If the individual performs the joke or enacts the ironic twist, then he necessarily laughs at himself. In other words, the poet also laughs at himself, as he belongs to the very society he describes – one in which individuals oscillate between being comedians and being self-critical, as portrayed in “Portrait of a Lady” and “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” while simultaneously acting as performers in their own staged productions. This dual division – between comedic performance and introspection – emerges from the realization that I am the one who belongs to the group at which others laugh, as in *Portrait of a Lady*. It is articulated through lines that intertwine metatextually and autoreferentially. The clowns by automatism – that is, the urban inhabitants – are described in the following lines from the poem “Suite Clownesque”:

Leaning across the orchestra
Just while he ponders, legs apart,
His belly sparkling and immense. (Eliot, 1996: 32)

The enumeration is interrupted by punctuation – graphically marked with a colon – followed by a verse that functions both as a foreshadowing and, retrospectively, as a trace of introspection, as discussed earlier in this paper: “It’s philosophy and art.” (Eliot, 1996: 32) The stanza continues with the depiction of a clown who, through his nose, probes for insights but also surveys his audience – that is, the troupe to which he belongs. In Eliot’s poetics, nothing is ever simple. Though he is a resident, he is simultaneously a presenter, a performer staging a production not only for us, the readers, but also for his own audience, who stand with him upon the stage. Society has fractured in its own reflection, and the self-reflection has become double and dark; the cosmetic layer is applied and removed simultaneously, yet the makeup remains, no matter how thoroughly wiped away, for it gestures – through traces – toward laughter directed at the individual, then at the group, then again at the individual within the group, and finally at the cultural model which, under modern conditions, can no longer be fulfilled. However, every cultural model is also presented as a mirrored reflection from the other side. It is not the object of laughter, but rather a part of the laughter that encompasses the individual – particularly when the speaker in “Portrait of a Lady” quotes the phrase dying fall, relying on the reader’s recognition that it is a reference to Shakespeare’s *Twelfth Night*, and to a love that dies with the final cadence when the music ends. Laughter, in Eliot’s poetics, is as multilayered as its foundations.

In “Portrait of a Lady,” the speaking figure of the young gentleman points to a form of repetition that is autoreferential when it comes to the allusion to

Shakespeare – graphically emphasized by the use of quotation marks in the line “dying fall.” Who is quoting whom? Is it the speaking figure citing Shakespeare’s Orsino, or is it Eliot’s Prufrock echoing him? The voices²⁷ are not only transformed, but, as Peter Hühn (2005) notes in his essay “T. S. Eliot: ‘Portrait of a Lady’” within the volume *The Narratological Analysis of Lyric Poetry*, they are essential to the emergence and formation of consciousness in the sense of self-awareness and self-recognition. The moment the narrator – namely, the young gentleman – shifts from an extradiegetic position, in which he merely listens to the lady and responds inwardly, often through verses that serve as traces and intertextual links to other parts of Eliot’s poetic system,²⁸ to an intradiegetic one – becoming part of the story rather than observing it from outside – he becomes aware of the role the older lady plays in his life, of himself within his environment, and of her impending death, which is tied to the phrase “dying fall.” Only at that point do the descriptions of the city acquire meaning or a more integrated significance, as does the gentleman’s understanding of love. The cityscapes described in “Portrait of a Lady” are, through

27 It is also valuable to examine studies that focus on the relationship between voice and role, or more precisely, the self-awareness of the “speaking voice,” and whether there is a singular voice or a multiplicity of voices in Eliot’s poetry. In *T. S. Eliot’s Silent Voices*, John T. Mayer (1989) argues that spiritual wandering is portrayed through physical movement – through streets, pubs, exteriors, attics, and rooms – and that this woven path represents a search for a unified voice, a unified self capable of grasping both the city and the self, and thus determining meaning and the individual’s role in life and society. The role Mayer identifies following this journey is that of the poet. Conversely, Ed Madden (2003), in *Tiresian poetics: Modernism, sexuality, voice, 1888–2001*, contends that there is no dominant voice in Eliot’s poetry. He particularly highlights *The Waste Land*, which many critics have believed to be held together by a speaking figure in the first-person pronoun “I.” Madden argues, however, that although this pronoun is often associated with Tiresias, it does not grant him interpretive authority over the otherwise fragmented episodes, at least not to a reader relying solely on the semantic level – thus excluding the semiotic or deconstructionist methods. Madden asserts that Tiresias holds no interpretive superiority, especially considering that, in the well-known scene of the typist and the clerk, he is situated on a couch in the typist’s room, a metonymic detail that symbolically points to a larger metaphorical image. Hence, Tiresias’ position is perspectival – aligned with the typist’s gaze – rather than explanatory of the entire episode. Among other studies, one may also consider Leonard Diepeveen’s *Changing voices: The modern quoting poem* (1993), which treats poetic voices from a deconstructionist angle, as sites of absent meaning. Highlighting the dangers of privileging a single, monolithic voice expressed through the first-person pronoun “I,” Diepeveen warns that doing so risks obscuring multiplicity and reducing interpretive possibility. Davidson (1995), in *T. S. Eliot and hermeneutics*, similarly identifies a polyphonic structure, distinguishing between narrative voices and a singular monologic voice, especially in *The Waste Land*, where only their mutual transformation through interrelation enables a coherent interpretation. The voices in Eliot resonate with laughter, irony, self-irony, and the entire spectrum of comic tones – all serving the pursuit of self-knowledge and urban awareness, ultimately illuminating both individual and collective identity.

28 Within the framework of a dynamic poetic system and via a deconstructionist model – one that includes cultural references (e.g., to Shakespeare, Dante, Wagner), the poetics of detail and broader context, and early poetic lines such as those in *Goldfish* – one may return to *The Waste Land*, particularly the allusion to Wagner’s opera *Tristan und Isolde*, which represents the passionate love between two lovers. Immediately following this reference, we encounter the “hyacinth garden” scene, in which a young man and the so-called “hyacinth girl” appear. The man is struck silent, rendered unable to speak or know anything, unlike the gentleman from “Portrait of a Lady,” who arrives at understanding through silence. In contrast, the hyacinth garden youth possesses understanding and self-awareness already: “looking into the heart of light, the silence.” This silence undergoes a dual transformation in deconstructive interpretation, binding text and context, and through *différance*, arrives at meaning – a critical lens for interpreting what silence represents in *Portrait of a Lady*, where dialogue is notably absent. For a more detailed analysis, see Vladić Jovanov (2014).

trace-verses,²⁹ connected to urban depictions found in the detail–broader context poetics of “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” especially in its well-known opening lines. Let us now consider the final lines of “Portrait of a Lady” alongside the opening of “The Love Song of J. Alfred Prufrock.”

Well! and what if she should *die*³⁰ some afternoon,
Afternoon grey and smoky, evening yellow and rose;
 Should die and leave me sitting pen in hand
 With *smoke coming down above the housetops;*
 Doubtful, for a while
 Not knowing what to feel or if I understand
 Or whether wise or foolish, tardy or too soon...
 Would she not have the advantage, after all?
 This *music* is successful with a “*dying fall*” –
 Now that we talk of *dying* –
 And should I have *the right to smile?* (Eliot, 1952: 11)

In “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” the poem opens with an evening enveloped in yellow fog and yellow smoke that settles upon the rooftops and coils around them like a cat. Alongside this urban description, and interspersed between these images, arise introspective questions – regarding the role of the prophet, of Hamlet, of the Fool, and even the very possibility of asking such questions – particularly as Prufrock, on the level of language, proclaims himself to be meaningless. This assertion introduces a double irony. The reference is to the well-known lines in which Prufrock declares that he is not Hamlet; yet he does not merely say he is not Hamlet, but that he was never meant to be: “No! I am not Prince Hamlet, nor was meant to be” (Eliot, 1952: 7). The verb to mean here may imply “was not meant to be,” but can also signify “I do not mean anything” – that is, “I have no meaning.” At this moment, in this place, he suggests that he neither should be present nor signifies anything at all. Hence, both irony and laughter are directed outward, toward others, and inward, toward Prufrock himself. Rachel Trousedale notes in *Humor, Empathy, and Community in Twentieth-Century American Poetry*:

Eliot’s early poems are full of the conventions of comedy – absurd juxtapositions of high and low culture or diction; reversals of expectations; irony; satire – and abound with characters who laugh and smile for reasons quite disconnected from the sensation of humor. [...] Even Eliot’s references to Shakespeare’s tragedies are frequently to comic figures like Polonius. The poems in Prufrock use overt laughter to signal failed communication (particularly between men and women) and consciousness not just of oneself as acting but of the act as meaningless. (Trousedale, 2021: 106)

29 The concept of trace-verses (stihovi tragovi) as a theoretical term was introduced in Vladić Jovanov (2014).

30 Emphasis by Milena Vladić Jovanov.

Communication fails in “Portrait of a Lady” as well, but, as previously emphasized, the only successful communication is that which culminates in the lines about death and love – love until death, until the final breath, sound, or cadence – that is, the self-awareness and realization attained by the young gentleman. Trousdale further observes:

Prufrock invites us both to feel with him and to laugh at him. Prufrock’s list of self-criticisms is delivered via comically self-deprecating observations, but the laughter we are invited to is clearly not pure mockery: Eliot’s sympathies are with his speaker. [...] Prufrock’s status as near-Fool makes him both central and peripheral in his own life. Where Shakespeare’s fools comment on the actions (or inactions) of the heroes, Prufrock comments on himself, behaving as insider and outsider simultaneously. (Trousdale, 2021: 106)

As previously outlined, distance – both in irony and in laughter – represents a dual possibility: it allows for a critical perspective on society, facilitates self-recognition, and also enables the presentation of laughter itself as a fundamental aspect of every culture and society. Prufrock, much like the gentleman in “Portrait of a Lady,” as Rachel Trousdale observes, occupies a position both within and outside of the narrative. This dual position reflects both distance and belonging, a stance attainable only by an inhabitant or member of a social circle – someone who moves along its periphery, yet possesses the capacity to step into its very center. John Xiros Cooper, drawing on Lyndall Gordon’s insights (as cited earlier), notes:

All the poems in *Prufrock and Other Observations* expose and subvert psychologically the solidities and certainties of that upper middle-class world in which Eliot was raised. Many of them resemble those peculiarly vulnerable moments, when, on opening a door, someone catches sight of a gesture or a look that suddenly makes vividly clear a hidden secret or hypocrisy or self-delusion. (Cooper, 1987: 13)

What is particularly relevant for my analysis is the manner in which Cooper approaches the interpretation of *imago*. The transformation and interweaving of metonymy and metaphor from Eliot’s early to later poetry, and the importance of the image both as a detail and as a metaphorical representation of something beyond itself have already been addressed. Interpreting the poem Aunt Helen, Cooper states:

Images and narrative events in these early poems also function metonymically. [...] A “Dresden clock” is both a Dresden clock and a decorous metonymy for a whole way of life, a life that Eliot clearly knew his readers would instantly place, hearing in the specificity of the reference the banal music of a conventional existence, which includes the predictable bourgeois suspicion of what the servants are always up to behind the scenes. All the details in the

poem function metonymically to situate the lived density of this way of life, and not only the objects, but also the small social acts, such as the open ease of the footman and housemaid in the absence of their mistress. (Cooper, 1987: 14)

As I have emphasized on numerous occasions, such details reveal not only social class but also laughter, humor, irony, and a duality in which the metonymic detail shifts toward a metaphorical meaning, thereby constructing a broader context – that is, an interpretative framework.

What remains is to articulate, in a subsequent exploration, all those insights to which I have remained blind. For example, the relations between “The Love Song of J. Alfred Prufrock,” *The Waste Land*, and *Four Quartets*, or between “The Love Song of J. Alfred Prufrock” and “Prufrock’s Pervigilium,” *Descent from the Cross* (presented in the form of poems corresponding to the fourteen stations where Christ paused on the way to Golgotha), and *Four Quartets*. We will observe that, within each interpretive trajectory, one may uncover both the trace and the suggestion of laughter and the comic, embedded in the construction of individual and collective identity in the urban context. Thus, I conclude with the fourth section of the early poem “Mandarins,” which gestures simultaneously toward society and toward the author himself – toward Eliot, who, despite regarding himself as a metic,³¹ nonetheless belongs to the very society he portrays.

Still one more thought for pen and ink!
 (Though not indicative of spleen):
 How very few there are, I think
 Who see their outlines on the screen.
 And so, I say, I find it good
 (Even if misunderstood)
 That demoiselles and gentlemen
 Walk out beneath the cherry trees,
 The goldwire dragons on their gowns
 Expanded by the breeze.
 The conversation dignified
 Nor intellectual nor mean,
 And graceful, not too gay ...

And so I say
 How life goes well in pink and green! (Eliot, 1996: 22)

31 The notion of the poet as a metic appears in a letter Eliot addressed to Mary Hutchinson in July 1919, in which he wrote to his friend that, being an American, he did not understand either her language or her tradition, and in this regard, he considered himself a metic. In ancient Greece, a metic referred to a person who lived on the margins of society. Such individuals were simultaneously within and outside the social order. Metics were those who possessed particular skills necessary to society, yet they did not hold the status of free citizens – thus neither entirely free nor enslaved. The metaphorical richness of the term suggests that the poet, as such, is a metic within their own society: one who possesses unique skills, yet, because of those very capabilities, belongs to all and to no one (Eliot, 1988: 316).

References:

- Aiken, C. (1917/2004). Times Literary Supplement 805, 21 June 1917. In J. S. Brooker (Ed.), *T. S. Eliot Contemporary Reviews* (p. 6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Altieri, C. (2003). *The Particulars of Raptures. An Aesthetics of the Affects*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Altieri, C. (2006). *The Art of Twentieth Century American Poetry. Modernism and After*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Austin, W. J. (1996). *A Deconstruction of T. S. Eliot: The Fire and the Rose*. Lampeter: The Edwin Mellen Press, Ltd.
- Bergson, H. (1913). *Laughter. An Essay on the Meaning of the Comic*. New York: The MacMillan Company.
- Bürger, P. (1984). *Theory of the Avant-Garde*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chinitz, D. E. (2003). *T. S. Eliot and the Cultural Divide*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cooper, J. X. (1987). *T. S. Eliot and the Politics of Voice. The Argument of The Waste Land*. Michigan: UMI Research Press.
- Davidson, H. (1985). *Absence and Interpretation in The Waste Land*. Baton Rouge and London: Louisiana State University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1984). *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1992). *Given Time: I. Counterfeit Money*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1993). *Aporias*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2000). Lyotard and Us. *parallax*, 6(4), 28–48.
- Diepeveen, L. (1996). *Changing Voices, The Modern Quoting Poem*. Michigan: University of Michigan Press.
- de Man, P. (1971). *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. New York: Oxford University Press.
- Eco, U. (1984). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (2004). *On Literature*. New York: Harcourt, Inc.
- Eliot, T. S. (1952). *The Complete Poems and Plays 1909–1950*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Eliot, T. S. (1967). *Poems Written in Early Youth*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Eliot, T. S. (1971). *The Waste Land. A Facsimile and Transcript of the Original Drafts Including the Annotations of Ezra Pound*. New York: Harcourt, Inc.
- Eliot, T. S. (1988). *The Letters of T. S. Eliot: Volume 1, 1898–1922* (V. Eliot, H. Haughton, Eds.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Eliot, T. S. (1996). *Inventions of the March Hare. Poems 1909–1917* (C. Ricks, Ed.). New York: Harcourt Brace and Company.
- Gordon, L. (2000). *T. S. Eliot, An Imperfect Life*. New York: W. W. Norton and Company.
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hühn, P., Kiefer, J. (2005). *The Narratological Analysis of Lyric Poetry. Studies in English Poetry from 16th to the 20th Century*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Huyssen, A. (1986). *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kenner, H. (1973). The Urban Apocalypse. In A. W. Litz (Ed.), *Eliot in His Time: Essays on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of The Waste Land* (pp. 23–50). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (A. Lingis, Trans.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Luhmann, N. (2000). *Art as a Social System*. California, Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and Decision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (2022). *The Making of Meaning: From the Individual to Social Order: Selections from Niklas Luhmann's Works on Semantics and Social Structure* (C. Morgner, Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lyotard, J.-F. (2004). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Madden, E. (2008). *Tiresian Poetics. Modernism, Sexuality, Voice, 1888–2001*. Madison and Teaneck, New Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.
- Mayer, J. T. (1989). *T. S. Eliot's Silent Voices*. Oxford: Oxford University Press.
- Raine, K. (1999). *W. B. Yeats and the Learning of the Imagination*. Dallas, Texas: Dallas Institute Publications.
- Shakespeare, W. (1998). *Twelfth Night; or, What You Will*. In S. Wells, G. Taylor (Eds.), *The Oxford Shakespeare: The Complete Works* (pp. 377–410). Oxford: Clarendon Press.
- Schuchard, R. (1999). *Eliot's Dark Angel: Intersections of Life and Art*. New York: Oxford University Press.
- Trousdale, R. (Ed.). (2018). *Humor in Modern American Poetry*. London: Bloomsbury.
- Trousdale, R. (2021). *Humor, Empathy, and Community in Twentieth-Century American Poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- Vladić Jovanov, M. (2014). *Dinamični poetski sistem T. S. Eliota*. Beograd: Službeni glasnik.

Milena P. Vladić Jovanov**Sažetak****POVORKA KLOVNOVA I KONCEPT MASKARADE U POEZIJI T. S. ELIOTA: DE/KONSTRUKCIJA SMEHA I KOMIČNOG U IDENTITETU POJEDINCA I DRUŠTVA – RAZLIČITI MODELI DE/KONSTRUKCIJE I INTERPRETACIJE TEKSTA**

U radu se promišljaju pitanja identiteta pojedinca i društva u poeziji T. S. Eliota sa posebnim osvrtom na ranu poeziju 1909–1917. iz *Beležnice* pesama koju je uredio Kristofer Riks. Teme maskarade, smeha, smešnog, satiričnog i ironijskog u predstavama različitih slika gradskog života upućuju na detaljnije proučavanje mnogostrukih identitetskih obrazaca u Eliotovoj poeziji, što predstavlja jedan od primarnih ciljeva proučavanja u radu. Maskarada, smeh i smešno nisu samo lakanovski odrazi u iz/gradnji identiteta već i ključni elementi eliotovske poetike *detalj-šira slika* i dekonstrukcionističke poetike deridijanskog tipa *trag-nagoveštaj*. Njihove konvergentne i sukobljene relacije, kroz post/dekonstrukcionističke i post/strukturalne uvide, dovode do otvaranja novih problemskih situacija i postavljanja pitanja da li je maskarada samo izraz ili je već deo identiteta individue modernističkog doba. Umetničkim postupcima autoreferencijalnosti, različitim oblicima metakvaliteta i ironijskim obrtima ukazuje se na bitno promenjen proces recepcije. Čitalac putem dekonstrukcionističkog *pisanja*, stvara „delo” u procesu čitanja. Time se stvaraju nove *lakune označavanja* u različitim, međusobno povezanim odnosima u prolazima i prostorima *između* pesama, što utiče na različite interpretacijske *uvide* ali i *slepila* koji su novi uvidi u pristupima čitanja i tumačenja poezije danas, rečeno teorijskim rečnikom Pola de Mana. U radu se dolazi do zaključka da je potrebno revidirati procese recepcije kroz ponovljena čitanja u kojima se, što pokazuju analize u radu, formira i identitet čitaoca koji nije više samo obrazovan da bi bio pripremljen za „teške” modernističke tekstove, eliotovski rečeno, već se kroz čitanje i tumačenje recipijent dalje obrazuje što utiče ne samo na identitet modela čitaoca u semiotičkom pristupu Umberta Eka, već i na oblikovanje identiteta čitaoca kao savremenika i sa/učesnika u savremenom društvu i relaciji njihovih prepletenih identiteta. Istovremeno, ovim putem se ispituje i sam pojam identiteta poetske tekstualnosti i postavlja pitanje o poetskom kao takvom. Doprinos rada ogleda se u fukoovskom okretanju ka analizi aktuelnih problema savremenog društva. Na pitanja, problematiku, egzistencijalnu situaciju savremenog čoveka i društva u kom pojedinac živi u vrsti prisutnog odsustva, egzila i mogućih svetova psiholoških egzila, nasilja i odsustva sa/osećanja, putem dvostrukih dekonstrukcionističkih poteza, T. S. Eliot skreće pažnju na još jedan poetički oblik. Reč je o poetici *iskustva stvaranja* u kojoj umetnički postupak, kako je Žan-Fransoa Liotar naveo, sam kao postupak traži da bude ispitivan u čitanju i tumačenju, u svojevrсноj ponovnoj izgradnji i dekonstrukcionističkim dopunama, rečeno teorijskim uvidima Žaka Deride. Takvi umetnički postupci, kojima se Eliot koristio u svom delu, nude i moguće odgovore na pitanja ograničenosti

modernističkih mogućnosti prikazivanja ne/prikazivog i već predstavljenog. Rad upućuje na dalje proučavanje pojma maskarade kao šireg tematskog okvira za korišćenje poznatih kulturoloških modela i identitetskih obrazaca u kojima dolazi do novih i pomerenih vrednosti, u čijim oblicima su smeh, smešno, maska i uloga dovedeni u vezu sa religijskim simbolima i temama u poetskom delu T. S. Eliota.

Ključne reči:

T. S. Eliot, identitet, smeh, maskarada, ironija, dekonstrukcija, autoreferencijalnost, metakvalitet.

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.14>
821.111(73).09-2 Кушнер Т.

Tajne smrti: bolest, duh i politika u *Andelima u Americi* Tonija Kušnera

Ana D. Begović*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

 <https://orcid.org/0009-0009-7282-8273>

Ključne reči:

Toni Kušner,
američka drama,
sida (AIDS),
bolest i politika,
telo i duhovnost,
kvir identitet,
nacionalni identitet SAD

Apstrakt

Rad se bavi nagrađivanom i širom sveta postavljano, zatim i ekranizovanom dvodelnom dramom Tonija Kušnera *Andeli u Americi*. Ova drama, malo poznata u Srbiji – o čemu svedoči i to što je samo njen prvi deo jedan put postavljen u srpskom pozorištu – pisana je i revidirana tokom nekoliko decenija i tiče se širokog spektra tema važnih za nacionalni identitet SAD. Inspirisana filozofijom, istorijom, politikom i opipljivom problematikom lečenja i prevencije side tokom 1980-ih, drama *Andeli u Americi* iznela je na svetlost dana mnoštvo društvenih i moralnih problema ne samo LGBT zajednice, već i SAD kao države, idejnog koncepta i svetske sile. Kroz analizu dramskog teksta, u radu se istražuje način na koji Kušner tretira bolest i politiku kroz postupke protagoniste Prajora Voltera i antagonistu Roja Kona. Ispitujući njihove odnose sa drugim likovima, koji nam u svojim dijalozima sa Volterom ili Konom daju uvid u teme na koje je Kušner želeo da skrene posebnu pažnju, autor rada nudi svoj pogled ili ustanovljeni kritički osvrt na dramaturgove namere i izrazito američku tematiku koja ga pokreće kao pisca. Insistirajući na političkom i društvenom angažmanu kroz dramu, pisac pokreće raspravu od značaja za društvo suočeno sa kriznom situacijom, oslikavajući istovremeno vrlo intimne scene borbe sa neizlečivom bolešću koja se odvija kako u telu obolelih, tako i na duhovnom planu. Kušnerovo ishodište je daleko više filozofsko i globalno nego li njegova polazna tačka i upravo to drami daje snagu, čineći je delom koje podstiče ne samo na akciju ili razmišljanje, već i na preispitivanje vrednosti koje su ostavljene jednom društvu u nasleđe. Iako nesporno duboko utemeljena u kvir zajednici, drama zasigurno nadilazi problematiku homoseksualaca, ispitujući mogućnosti izgradnje boljeg sveta i društva, kao i njegovo očuvanje kroz moć umetnosti. (уpимљено: 6. маја 2025; упухвaћено: 16. новембра 2025)

1. Uvod: *In Vitro*¹

Toni Kušner nije prvi dramski pisac koji se poslužio jednom zaraznom bolešću kao katalizatorom radnje, niti je bio prvi koji je napisao dramu o sidi² koja je kosila ranjivu populaciju na teritoriji Sjedinjenih Američkih Država poznih 1980-ih, ali svakako su *Anđeli u Americi* delo koje mu je otvorilo vrata panteona američkih dramaturga postavivši ga uz rame uz rame sa Tenesijem Vilijamsom i Judžinom O'Nilom. Do tada relativno nepoznati pozorišni reditelj, levičar, ljubitelj Bertolda Brehta, Jevrejin – i homoseksualac – postao je preko noći pisac kome je dodeljena nacionalna stipendija da napiše dramu za koju je glumačkoj trupi i odabranom reditelju Oskaru Justisu bio ponudio tek grubi nacrt i nekoliko dijaloga (Butler/Kois, 2018). Kušner će *Anđele* pisati i doradivati godinama, uveren da tekst nikad nije dovoljno dobar za izvođenje, budući da drama govori o samoj biti američke nacije. Izbor teme delimično je predvideo, a delimično uzrokovao priznanje koje će ona kasnije steći³.

Kušner sebe najčešće definiše kao politički nastrojenog dramaturga čije pisanje ima za cilj podizanje svesti u vezi sa gorućim društvenim pitanjima. „Nema anđela u Americi, samo politike” (Kushner, 2013) izgovara u dahu jedan od glavnih likova u drami, Luis Ajronson, ujedno i „samoparodirani Kušner” (Bloom, 2005: 3). Ali kako se u ovo uklapa jedna zarazna bolest? Da li je i ona samo proizvod politike ili je politika sama po sebi? Na koji način menja protagoniste i njihov odnos prema svetu i sebi? I zbog čega bi jedno političko delo nosilo u podnaslovu oznaku *fantazije*⁴? Da bismo pokušali da pronađemo odgovor na ova pitanja, moraćemo se na kratko osvrnuti i na problematiku prihvatanja epidemije, odnosno *pandemije* side, ako se ova bolest sagledava prema uticaju iz 1980-ih i 1990-ih godina.

Frenk Snouden objašnjava u svojoj studiji *Epidemije i društvo* (Snowden, 2019) da je HIV, virus koji izaziva sidu, najverovatnije cirkulisao među ljudima još 1930-ih, tako da se početak onoga što on nedvosmisleno naziva *pandemijom* dâ postaviti

1 Ovo je ujedno i naziv drugog čina prvog dela drame.

2 Prva drama koja se tiče epidemije ove bolesti je *Normalno srce* (*Normal Heart*) Larija Kramera (Larry Kramer), ujedno i osnivača dramske grupe *ACT UP* koja je od početka epidemije u Americi upozoravala na bolest i pozivala na prevenciju i lečenje obolelih (Snowden, 2019).

3 Prvi deo drame „Na pragu novog milenijuma” (*Millenium Approaches*) nagrađen je 1993. godine i Pulicerovom nagradom za dramsko delo.

4 Pun naziv drame na engleskom jeziku glasi *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*. Drama se sastoji iz dva dela, prvi od kojih „Na pragu novog milenijuma” je podeljen u tri čina, dok se drugi „Perestrojka” (*Perestroika*) sastoji iz pet činova i epiloga. Za potrebe rada koristim prvi deo u prevodu Zorana Paunovića urađen za potrebe postavljanja *Anđela* na sceni Beogradskog dramskog pozorišta 2006. godine u režiji Gorčina Stojanovića, dobijen od vanrednog profesora FDU Aleksandra S. Jankovića kroz ličnu prepisku (Kušner, 2006). Kako drugi deo drame nije postavljan u Srbiji, citati od značaja iz drugog dela dati su u mom prevodu teksta dostupnog u revidiranom izdanju iz 2013. godine (Kushner, 2013). Napominjem da u meni dostupnom prevodu drame na srpski jezik (Kušner, 2006) nema podnaslova drame, što je interesantan izbor prevodioca. Za Harolda Bluma, termin „fantazija” predstavlja ključ interpretacije *Anđela* i kontratežu čisto angažovanim težnjama Tonija Kušnera. Blum smatra da je on na visini zadatka ne kada piše o politici kao takvoj već kada zađe duboko u metafiziku i duhovnost (Bloom, 2005). Osim toga, dvostruko značenje engleske reči *gay* (*veseo* i *homoseksualan*) samo po sebi predstavlja izazov za prevođenje, jer može nametnuti način interpretiranja dela, koje nikako nije sasvim „veselo”, a ni izrazito „homoseksualno” – ma šta takva definicija u književnoj kritici povlačila za sobom.

u period istorije daleko pre uspona Reganove administracije u SAD. Međutim, upravo je odnos američke vlade prema samoj bolesti bio najvažniji katalizator za Tonija Kušnera. Jedan sićušni virus u stanju je da parališe vlade i zaustavi kretanje čovečanstva, ali samo pod uslovom da mu se pripišu takva svojstva. Sida je, makar u početku, bila oglašena bolešću marginalnog sloja društva – migranata, zavisnika od droga i homoseksualaca. Zanimljivo su i naučni dokazi da je bolest pogađala i heteroseksualno stanovništvo, a o globalnim „zaključavanjima” i sličnim merama suzbijanja bolesti nije bilo ni govora. Nakon zaražavanja virusom HIV, virusna RNK zamenjuje svojim sadržajem DNK takozvanih pomoćnih T-limfocita uništavajući imuni sistem domaćina⁵. Simptomi oboljenja često na početku liče na niz infekcija – od slabosti i bolova u zglobovima i mišićima, preko oticanja limfnih žlezda, temperature, glavobolje i upale grla. Na kraju se prvobitni simptomi povuku, stanje pacijenta se pod lekovima stabilizuje, ali nikad ne može doći do potpunog oporavka i kako vreme prolazi pacijent postaje sve slabiji i neotporniji na infekcije koje bi telo inače lako prebrodilo. Stoga veliki broj obolelih isprva nije, budući da su se razboljevali i oporavljali, ni znao da je zaražen. Bolest se prenosila, a da niko nije sumnjao da se nešto strašno pomalja – sve dok nije počelo masovno umiranje.

Za Tonija Kušnera epidemija side u SAD predstavljala je neposrednu fizičku i duhovnu pretnju. Gledao je kako mu prijatelji i poznanici umiru u mukama, očekujući da i sam postane žrtvom. Država je pod palicom konzervativne administracije 1981. jednostavno proglasila nepoznatu bolest „gej kugom” (Snowden, 2019: 434) iako su iz Afrike stizali podaci o tome da sida uveliko ubija i izrazito heteroseksualno stanovništvo. Smatralo se da je jedna suštinski devijantna zajednica dobila baš ono što je zaslužila, a neretko su upravo najviši državni činovnici, poput senatora Džesija Helmsa, insistirali na tome da se svako istraživanje side zaustavi i predano radili na ukidanju finansijskih sredstava opredeljenih za suzbijanje i dalju prevenciju bolesti (Butler/Kois, 2018: 23). Konzervativni američki političari koji su negiranjem epidemije smatrali da brane čast Amerike, te da umiranje homoseksualaca zapravo donosi oslobođenje od pretnje koju predstavlja širenje komunističke, socijalističke i srodnih levičarskih ideja čiji su oni korifeji, utvrdiće se pobedama Ronalda Regana na predsedničkim izborima u dva uzastopna mandata (1981–1989). U takvoj je atmosferi Kušner počeo da piše svoj opus magnum⁶.

5 Kušner u drami opisuje tok bolesti kroz lik doktora Roja Kona, Henrija:

Niko ne zna šta je uzročnik te bolesti. I niko ne zna kako se ona leči.

Najprihvatljivija teorija je ta koja okrivljuje retrovirus, HIV virus. Na njegovo prisustvo ukazuju nam beskorisna antitela koja se pojavljuju kao reakcija na njegov ulazak u krvotok kroz neku posekotinu ili otvor na telu. Antitela su nemoćna da zaštite organizam od virusa. Zašto, to ne znamo. Imuni sistem organizma prestaje da funkcioniše. Telo postaje otvoreno za čitav pandemonijum infekcija izazvanih mikrobima protiv kojih bi se inače branilo. Kao Kapošijev sarkom. Te lezije. Ili tvoji problemi s grlom. Ili žlezde.

Čini se i da postoji mogućnost da bi mogao da se kroz moždanu opnu probije do mozga. Što je, naravno, veoma loša vest.

I pogubna, za veoma visok procenat ljudi sa narušenim imunim sistemom. (Kušner, 2006: 1.9, 35)

6 „Počeo sam pisati ove drame, mislivši tada da pišem samo jednu dramu, 1987. godine kada mi je bila trideset i jedna godina. Epidemija side bila je ušla u šestu godinu, a Reganova administracija u sedmu. Bilo je to istovremeno zastrašujuće i inspirativno doba. Prvu verziju „Na pragu novog milenijuma” završio sam 1988.

Anđeli u Americi je obimna drama sa čak dvadeset i jednim likom⁷ koje povezuju ne samo prošlost i sadašnjost, već i velike političke i nacionalne teme, sakriveni identiteti, misticizam, fantastika, ali i fizička i duševna bolest. Iako svakom pažljivom tumaču savetujem da ne propušta međusobne odnose svih likova i njihove motivacije, u ovom se radu usredsređujem na uticaj bolesti, politike i *politike bolesti* na likove u neposrednom kontaktu sa sidom, na Prajora Voltera i Roja Kona. Smatram, u saglasju sa svim proučavaocima ove drame Tonija Kušnera, da su upravo Prajor Volter i Roj Kon, dva lika u drami obolela od side, centri dramske radnje, dok je bolest od koje pate katalizator svih događaja, zapleta i raspleta. Kako oni predstavljaju suprotstavljene poglede na svet, ideologiju, život, bolest, pa i smrt, pokušaću da obrazložim njihove postupke i motivacije, kao i odnose sa ostalim likovima kako bih otkrila na koji način jedan virus kod Kušnera otvara čitav niz pitanja o samospoznaji, identitetu, duhu nacije, politici i organizaciji ljudskog društva kroz istoriju, ali i mogućnosti izgradnje nekog boljeg sveta.

2. Na pragu otkrovenja: Prajor Volter

Prajor Volter, protagonista drame i potomak stare anglosaksonske porodice, otkriva već u prvom činu drame svom partneru Luisu Ajronsonu HIV pozitivni status. Prajor je već i vidno bolestan budući da ima Kapošijev sarkom, nepobitni znak razvijene side. Za Luisa, čoveka zarobljenog u velikim temama nacionalne istorije i američke politike, jedna takva informacija po sebi predstavlja smak sveta.

LUIS: Pukao ti je krvni sud.

PRAJOR: Po mišljenju vrhunskih medicinskih autoriteta, nije samo to.

LUIS: Nego šta?

PRAJOR: Kapošijev sarkom, dragi moj. Lezija broj jedan. Cinober crveni poljubac anđela smrti.

LUIS: Ali molim te...

PRAJOR: Ja sam lezionar. Iz Lezije stranaca. Imam lezionarsku bolest.

LUIS: Prestani.

PRAJOR: Odseliću se u Ma-leziju.

LUIS: Molim te prestani.

PRAJOR: Zar nemaš utisak da se dosta dobro nosim s ovim? S obzirom na činjenicu da mi nema spasa.

LUIS: Sereš. (Kušner, 2006: 1.4, 15)

Ovo će se potvrditi i narednim Luisovim postupcima – on odmah zna da će napustiti Prajora kada mu je najpotrebniji:

godine, a prvu verziju „Perestrojke” 1990. Tako ispada su *Anđeli u Americi* stari skoro dvadeset i dve godine, a meni je tačno pedeset i šest” (Kušner, 2013: ix).

7 U napomenama pisca predviđeno je da osam glumaca igra sve uloge, dok se scene neretko odvijaju paralelno ili smenjuju najvećom mogućom brzinom.

LUIS: Rabine, piše li išta u svetim knjigama o onom ko napušta nekog koga voli kada je ovaj u velikom problemu?

RABIN ISIDOR HEMELVIC: Zašto bi neko učinio tako nešto?

LUIS: Zato što mora. Možda je reč o osobi s neohegelovskim pozitivističkim osećajem neprekidnog istorijskog napredovanja prema sreći ili savršenstvu ili već nečemu, možda takva osoba ne može, recimo, da u svoju predstavu o tome kako bi život trebalo da izgleda uključi i bolest. Možda nekog takvog povraćanje i rane i bolest... zaista zastrašuju, možda [...] ne ume tako dobro da se nosi sa smrću.

RABIN ISIDOR HEMELVIC: U svetim knjigama nema osude takvih osoba.

LUIS: Rabine, strahujem od zločina koje bih mogao da počinim.

RABIN ISIDOR HEMELVIC: Molim vas, gospodine. Ja sam bolesni stari rabin koga čega dug put kući do Bronksa. Ako želite da se ispovedite, potražite sveštenika.

LUIS: Ali ja nisam katolik. Ja sam Jevrejin.

RABIN ISIDOR HEMELVIC: Tim gore po vas, mladiću. Katolici veruju u oprostaj greha. Jevreji veruju u Krivicu. (Kušner, 2006: 1.5, 19)

Velike teme kojima se Luis bavi sa strašću onemogućavaju mu da bude moralna vertikala za koju se izdaje. Iako su njegova znanja nesporna, on lako pada na testu ljudskosti u vremenu potrebe. Luis, samoproklamovani neohegelijanac, u neprekidnoj je potrazi za srećom koja ne podrazumeva saučestvovanje u patnji drugog, pa čak ni bliskog bića. On jednostavno nema *ljudski kapacitet* da se nosi sa fizičkim propadanjem, jer se o njemu ne može diskutovati na nivou istorije, politike, nacije ili ideologije. U takvoj situaciji potrebna je vrlo konkretna pomoć. Prajorov put kroz središte oluje izazvane bolešću mora biti odvojen od Luisovog – na neki način, da bi uopšte imao ikakve šanse da ispuni svoju sudbinu, Prajor mora biti ostavljen u trenutku kada mu je najteže. A stvari postaju sve gore svakim danom:

PRAJOR: „Spremna sam za krupni plan, gospodine DeMil.”

Čovek bi voleo da se kroz život kreće elegantno i otmeno, da cveta retko ali sa mnogo ukusa, i u savršeno odabranom trenutku, kao onaj retki pupoljak, zebrasta orhideja... Čovek bi voleo... Čovek bi želeo... Ali želje se retko ostvaruju. Nikad se ne ostvaruju. Uvek te nešto sjebe. Čovek... umre u tridesetoj, otmu mu čitave decenije uživanja.

Jebem ti ovo sranje. Jebem ti sranje. Izgledam kao leš. Kao ženski leš. Kad ni šminka više ne pomaže, onda znaš da si pukao. (Kušner, 2006: 1.7, 25)

Upravo će se u međuprostoru između sna i jave bolesti i propadanja Prajor susresti sa suprugom Džoa Pita, Harper, ženom koju usamljenost i neutažena seksualna želja primoravaju da uzima ogromne doze valijuma. Harper i Prajor slučajni su gosti u istom nedefinisanim prostoru povezanih svesti, ali jedno drugom

pomažu da otpočinu sopstvene misije. Od Harper on prvi put čuje da u njemu postoji *mesto koje nije bolesno* – tračak nade u teškom periodu otkriven mističnom snagom „praga otkrovenja” (Kušner, 2006: 1.7, 27). Ova scena praktično je i trenutak kada Prajor prvobitno biva *obeležen* za svoju potonju proročku ulogu. To *zdravo mesto* u njegovom bolešću izrovanom telu otvara mogućnost intervencije sa nebesa za koju će ga, kao u nekom skeču na temu Dikensove *Božićne pesme*, *označiti* duhovi Prajora preminulih od kuge u 13. i 17. veku.

Zanimljiv je i odabir predaka preminulih od zaraznih bolesti kao glasnika božanskog koji za savremenog Prajora imaju poseban zadatak. Za Patrika Rajlija, ova scena ključna je za definisanje odnosa između bolesti i sudbine:

Smrtonosni virus ili bakterija svakako mogu izmeniti bolesnikovo poimanje sudbine koja se često iznova definiše iz perspektive bolesti i smrtnosti (dozvolimo da tri Prajora mogu imati različite poglede na bolest i smrt, iako nije tako – one su kazna proistekla iz božanskog gneva, moralna anomija ili posledica seksualne nezajažljivosti). Prajorovi preci, međutim, nisu fatalistički nastrojeni kada je reč o njegovoj sudbini, nego moralistički; sam Prajor, iako priznaje da se „plaši” smrti, ne pristupa joj pomiren. Ovo je ipak njegov san, a likovi koje je dočarala njegova mašta u groznici nisu tu da bi ga mučili, već da ga ohrabre. „Uz lošu vest uvek ide i dobra” kaže Prajor Drugi gotovo trijumfalno nazivajući trideset i četvrtog nosioca njihovog imena: „Prorok. Mudrac. Glasnik otkrovenja”. To je trenutak koji menja Prajorovu sudbinu; gotovo je biblijski jer on nije prvi snevač kome je proročki dar tako otkriven. (Reilly, 2015: 140–141⁸)

Prajorovo mesto u svetu ne određuje bolest za koju nema ni leka ni političke volje da se on pronađe, već to što postaje izabranik Anđela, birokrata Svevišnjeg koji na sve načine pokušavaju da pronađu odbeglog Boga i vrate ravnotežu univerzumu. Bez bolesti, Prajor Volter nikada ne bi mogao da prodre u one delove sebe koji ga povezuju sa božanskim. U grozničavom snevanju između dva sveta on preuzima na sebe *Knjigu života* i zadatak da načini izbor za čitavo čovečanstvo. Na početku drugog dela drame, gotovo simbolički nazvanog „Perestrojka”, zatičemo izmenjenog Prajora, odevenog u proročku odoru, neku mešavinu monaške rize i odeće srednjovekovnog doktora koji je obilazio zaražene kugom, kako objašnjava medicinskom tehničaru Belizu ustrojstvo nebesa i zadatak koji su mu dali Anđeli. Na njemu je da zaustavi *kretanje* čovečanstva kako bi se Bog vratio tamo gde pripada, ali čini se da tu misiju još nije spreman da prihvati:

PRAJOR: Prestanite da se krećete. To hoćete. Odgovori mi! Hoćete da umrem.
(*Pauza. Anđeo i Prajor gledaju jedan u drugog.*)

8 Prevodi odgovarajućih citata iz kritičke literature i drugog dela drame „Perestrojka” sa engleskog na srpski jezik su autorkini.

PRAJOR: E pa dobro, ja... UMORAN SAM! Premoren sam od svega što mi radite, dosta mi je zaražavanja, zajebavanja i maltretiranja od takvih kao...kao ti...kao ova—

Da li je ova, ova bolestina, ovaj virus u meni, je l' to poslanica, je l' to proročanstvo? Ili je to možda samo...osveta zato što, zato što vi mislite da smo mi upropastili... Ne. A, ne, hoću da odeš – odlazi ili ću ja...ja ću da odem, jer i ja mogu da odem, znaš...ja ću –

(ANĐEO se pomera u stranu i pokazuje Prajoru da može da ide. Okleva, pa kreće prema vratima. Dok prolazi pored nje, Anđeo ga nežno dotakne po ramenu.)

ANĐEO (naginjući se prema njemu, tiho i gotovo intimno): Ne možeš Pobeći od svog Zanimanja, Jono. Skrivajući se od mene na jednom, pronaći ćeš me na drugom mestu.

(Skine ruku s njegovog ramena.)

ANĐEO: Ja Ja Ja Ja stojim na kraju puta, čekam te.

(Nežno ga obuhvati rukom oko struka.)

ANĐEO (šapućući): Poznajesh Me Proroče: Iz namučenog srca tvoga,

Teku Krvave Reke Života

ulivajući se u Kosmos Rana.

(Anđeo prisloni Knjigu na Prajorove grudi, a zatim se privija uz njega. U zagrljaju doživljavaju nešto što je teško opisati rečima – nešto jednako bolno i radosno. Proizvode strašan zvuk.)

ANĐEO: Nosioče KNJIGE: ti koji si Exemplum Paralyticum⁹:

Na tebi, u tebi, u krvi tvojoj ispisasmo:

STASIS!

Neka bude KRAJ.

(Otpušta Prajora, koji pada na pod. Uz zvuke muzike, pridržavajući Knjigu, Anđeo se uznosi ka nebu.) (Kushner, 2013: 2.2, 172–174)

Nevoljni prorok pita se da li je bolest koja mu ubija prijatelje i njega samog neka vrsta kazne zbog čovekove težnje da napreduje, jer napretkom ruši sama nebesa. Međutim, Prajor je ipak naučio i važnu životnu lekciju da čovek ne može

⁹ Deluje da se Kušner namerno služi latinskim terminima, budući da Anđeo postavlja svojevrsnu dijagnozu Prajoru u duhu lekara, te sam odabrala da termine u prevodu ipak ostavim na latinskom. *Stasis* u medicinskom žargonu označava stanje u kome postoji prekid dotoka krvi u ili protoka tečnosti kroz organe ekvivalentan opstrukciji. *Exemplum paralyticum* predstavlja „primer staze”. Možemo shvatiti ovo dvojako: Prajorovim telom više neće kolati zaražena krv i bolest će ući u svoj kraj ili Prajorova smrt od side poruka je da je čovečanstvu i njegovom napretku došao kraj. Svakako je borba anđela protiv napretka ljudskog roda po sebi zanimljiva tema koju Kušner obrađuje u *Andelima*. Bigzbi daje detaljan pregled uticaja na dramu koji uključuju teorijska i književna dela Brehta, Bahtina, Fransoa Rablea i najviše od svih *Teze o istoriji* Voltera Bendžamina. Kušner deli inspiraciju slikom Paula Klea „Angelus Novus” sa Bendžaminom – anđeo dobroćudnog izraza lica gleda u izgubljeni raj dok ga odnosi divlja oluja nezaustavljivog progressa koju želi da zaustavi iako dobro zna da je u tome potpuno nemoćan (Bigsby, 2004: Poglavlje 3).

prestati da se kreće jer to znači smrt. Bolest on interpretira ne samo kao kaznu, već i suštinski prestanak uobičajenog delanja i kretanja. No, poruka i pouka Anđela može se tumačiti i na drugi način. Šta ako Anđeo zaustavlja napredak bolesti u nadi da će prorok prihvatiti svoju misiju? Bolest je za Prajora neka vrsta duhovne bitke čije poprište je njegovo fizičko telo. Iako se telesne manifestacije ne mogu negirati niti zanemarivati, ipak je u njegovom slučaju dominantna duhovna dimenzija bolovanja, što ga stavlja direktno nasuprot glavnom antagonisti Roju Konu, čija je progresija bolesti uglavnom predstavljena iz izrazito telesnog ugla. Pre nego što se odluči njegova sudbina, Prajora čeka poslednja bitka – baš kao biblijski Jakov, ali krajnje ironično vezan za bolnički krevet, on će se rvati sa Anđelom koji svečano izjavljuje da je „Telo Bašta Duše” (Kushner, 2013: 5.1, 261). Pobjeda koja Jakovu garantuje božanski blagoslov¹⁰ postaje tako Prajorova prilika da zatraži izlecenje za sebe, ali i da prenese anđeoskim načelstvima poruku u najboljem duhu rableovske satire:

PRAJOR: Neće se vratiti.

A čak i da se vrati . . . da se usudi da pomoli nos ili to svoje Slovo ili šta već u ovoj rajskoj bašti....Ako bi se, nakon ovalikog uništenja i svih strašnih dana ovog jezivog veka, čak i vratio da vidi kakvu pustoš je ostavio za sobom njegov beg, ako je sve što ima da ponudi smrt...

Ma, *tužite* gada. Eto mog skromnog doprinosa *Teologiji*. Tužite gada što vas je napustio. Kako Ga samo nije sramota? Pa mora da plati. (Kushner, 2013: 5.1, 275–276)

Pa ipak, blagoslov koji Prajor traži nakon što odbije zaustavljanje svih aktivnosti čovečanstva je u svojoj biti nešto sa čime se i bolestan i zdrav čovek lako može identifikovati:

PRAJOR: Pa ipak.

Ipak me blagoslovite. Ja još želim da živim. Prosto želim.

Proživio sam grozne dane, mada znam da ima ljudi kojima je i gore nego meni, ali...i dalje žive. I kada ih ovde drži samo duh jer je telo na ivici da nestane, kada imaju više rana nego zdrave kože, kada su sagoreli i kada su u nepodnošljivim bolovima, kada u njihovim i očima njihove dece muve ležu jaja, oni žive. Smrt mora da se potruži da oduzme život. Ne bih znao da li je to životinjski instinkt. Ne bih znao ni da li je hrabrije umreti. Ali razumem naviku. Razumem zavisnost

10 Za Jaira Lipšica, odabir Jakova, njegovog života i rvanja sa anđelom kao centralnog mita koji različiti likovi iznova izvedu tokom drame nije nimalo slučajan. Ovaj biblijski mit po njegovom mišljenju od najvećeg je značaja za Tonija Kušnera jer priča o Jakovu spaja religiju, politiku, istoriju i metafiziku, kojima je on dodao i fizičku bolest (Lipshitz, 2012). Sama ideja o tome da se sa silama daleko moćnijim od nas može raspravljati i sa njima se uspešno sukobiti, pa i fizički ako je to jedina opcija, uklapa se u poruku koju kroz *Anđele u Americi* Kušner želi da pošalje ne samo LGBT zajednici, već i svima koji *imaju uši da čuju*. Kada su strukture moći na pogrešnom putu i kada se etika gubi zarad koristi ili ideologije, najgore što se može učiniti je da se čuti i postane žrtvom. Trijumf neočekivanog heroja poput Prajora i smrt moćnika poput Roja Kona vizija su sveta u kome *glas i stav* znače više od predispozicija i pozicija.

od života. Mi živimo i kada nema nade. Da pronađem nadu bilo gde – to je to – to je sve što ja mogu. Znam da nije dovoljno, tako je malo ali ipak...blagoslovite me. Želim još da živim.

(Okreće se da ide. Dok odlazi, Anđeli u tišini čine mistične pokrete. Prajor zastaje, ponovo se osetivši loše: bol u nozi, pluća zakrčena, pogled zamagljen, panični napad groznice, užasna slabost. Skuplja snagu da nastavi, pa se okreće prema njima, sada sasvim miran.)

PRAJOR: Niste vi videli šta dolazi. Videli ste samo ono čega se plašite. A dok to ne dođe – molim vas, ne ljutite se što ću ovo reći – sve što vidite je strah. Sada vam prepuštam Nebesa. Nosim sa sobom svoju bolest. I nosim sa sobom svoju smrt. Zemlja je moj dom i tamo želim da budem. (Kushner, 2013: 5.1, 278–279)

Ne postoji u čitavoj drami mesto na kome je Kušner bolje predstavio viziju Harper Pit *sa praga otkrovenja o zdravom mestu* u Prajoru Volteru. Ako je ljubav prema življenju ono što pokreće čoveka da se nada čak i kada deluje da više nema čemu, onda je Prajor i te kako zdrav čovek. Probudivši se u bolnici bez temperature nakon noći u kojoj su Beliz i sestra Emili bili uvereni da će ga izgubiti, on pronalazi „još života”. Prajor sada može da prizna sebi da mu nisu potrebni ni eksperimentalni lekovi, a ni Luis, da nastavi dalje. Tok bolesti i *zalečenja* (ako već medicinski gledano nije moguće govoriti o *isceljenju* kada je reč o sidi) za Prajora je duboko mistično i duhovno iskustvo koje menja sve njegove pretpostavke o životu i potrebama čoveka. On uspešno savladava ono o čemu je davno govorio Niče – farmakološka sredstva i briga bližnjih nisu po sebi dovoljni da se čovek izбори sa strahom od propasti i gubitkom nade jer ona samo na kratko maskiraju suštinsko propadanje (Niče, 2012). Pišući *Anđele*, Kušner je odabrao za Prajora teži put mirenja sa sobom i svetom kroz uzrastanje do duhovne lepote koju je verovatno oduvek nosio u sebi i skrivao kako bi u društvu i zajednici bio prihvaćen. Prajor nije čovek ideologije kao njegov (bivši) partner Luis, nije ni realista kao Beliz ili Hana Pit, ni sanjar poput Harper. On samo pokušava da opstane u svetu koji ga je uskratio za zdravlje i na kraju svesno odbija da igra ulogu žrtve. No, i tako nije lišen posebnosti, naprotiv:

Prajor, s druge strane, odbivši ulogu žrtve postaje simbol nečeg nezamislivog, odnosno „Velikog Dela”. Pa ipak, kao i u slučaju Roja, Prajorova privilegovana pozicija predstavlja figuru kontradiktornosti, spajanje slepila sa proroštvom, istorije sa nemogućom budućnošću, te stare krvi (oličene u Prajoru Prvom i Prajoru Drugom) sa nastupajućim milenijumom, kao i side sa „najdublje skrivenim delom, do koga bolest nije doprla”. I ne samo to, već Prajorovo ime ukazuje na njegovu izmeštenost iz vremenskog okvira, to što je on istovremeno i prevremen i zadocneo, neko ko i anticipira radnju i pruža nam njen epilog. (Savran, 2005: 20)

Uprkos očiglednim protivurečnostima koje nužno ne bivaju razrešene do kraja drame, Prajor Volter podseća jednim od ako ne lepših, makar emotivnijih završetaka

književnog dela u dugoj istoriji pisane reči da ma koliko čovek bio osuđen (od okoline, bolesti ili više sile) uvek može iskoristi svoje pravo na blagoslov:

Ova će bolest dokusuriti mnoge od nas, nipošto sve, ali mrtvima će se odati pošta, a sa živima će se i dalje boriti i da znate da nikuda nećemo otići. Više nećemo umirati tajnim smrtnima. Svet se i ovako može kretati samo unapred. Bićemo i mi građani. Došlo je vreme.

Zbogom sada.

Svi ste vi predivna stvorenja, svako od vas.

I ja vas blagosiljam: Živite i dalje.

Tako otpočinje Veliko Delo. (Kushner, 2013: Epilog, 290)

„Veliko Delo” Prajora Voltera i zajednice koju predstavlja nije više nešto neopipljivo i nezamislivo, već, kao što bi se složili Bigzbi i Blum, utopijska i donekle sentimentalna vizija sveta gde se „sve kreće ka raspletu u kome Prajorovo telo postaje bojno polje da bi konačno bilo prihvaćeno kao lokus drame, dok se ljubav može smatrati njenim operativnim principom, ali samo kada se postavi uz istinu pre nego uz običaje, navike ili konvencije” (Bigsby, 2004: 127).

Kroz lik Prajora Voltera Kušner nam otkriva i jednu neobičnu dimenziju poimanja pošasti, neku vrstu *nametnutog* ili *samonametnutog mesijanstva*. Ako uzmemo da Volterovi onostrani susreti nisu ništa drugo do grozničave fantazije bolesnog čoveka, može se zaključiti da on teži proroštvu i da ga umišlja da bi se utešio, da bi olakšao svoju patnju. Ako su, pak, ti susreti Prajorova (i naša) stvarnost, onda možemo govoriti o tome da svako ima sposobnost da spasi svet. Nije li u tom smislu bio interesantan fenomen potrebe dela populacije da u skorašnjoj pandemiji koronavirusa aktivnosti poput vakcinisanja ili sprovođenja protivepidemijskih mera (ali isto tako i borbu protiv njih) podigne na nivo svete misije, proglašavajući svoj neznatni doprinos nekakvim nadnaravnim zadatkom i bezmalo činom spašavanja ili osvešćivanja sveta? Slični mehanizmi na delu su i u Prajorovim susretima sa anđelima, ali njegov je izbor da na kraju ne ide putem *mesijanstva*, jer ono podrazumeva prihvatanje „poslanice o prestanku kretanja”¹¹ i smrt kojom se (možda) iskupljuje čovečanstvo. Izbor Prajora Voltera sasvim je drugačiji. *Ljubav* i *istina* za njega su atributi *života*, a ne *smrti* i to je proročanstvo koje je spreman da ostavi svima koji se bore sa neizlečivom bolešću ili društvenim percepcijama bolesti¹².

11 U originalu na engleskom: *The Anti-Migratory Epistle*, naziv drugog čina drugog dela drame *Anđeli u Americi*: „Perestrojka” (Kushner, 2013: 157), u autorkinom prevodu.

12 Ovdje ističem da Kušnerovo pisanje ipak nije odvojivo od rodne i seksualne politike, iako taj vid umnogome nadilazi. Za pripadnika LGBT populacije poput njega, vidljivost u društvu i prihvaćenost izjednačavaju se sa dostojanstvenim životom, ljubavlju i istinom. U doba kada su *Anđeli* pisani, klima u američkom društvu bila je takva da homoseksualci, oboleli od side ili ne, nisu bili ni blizu uživanju punih građanskih sloboda. Kušner, koji je duboko uveren u političku moć pozorišta (Bloom, 2005) nije mogao da ne progovori o tome da je homoseksualnost za američko društvo predstavljala *bolest*, o čemu posebno svedoče i današnje istorijske čitanke. Zanimljiv osvrt na temu pisanja o sidi u SAD nudi Pigford:

Načini na koje se sida posmatra iz seksualnog, rodnog, rasnog, etničkog i nacionalnog ugla od najveće su važnosti za teoriju. Istovremeno, veliki broj teoretičara i sami su otvoreni homoseksualci, kao što i najveći broj književnih

Do kraja drugog dela drame Prajor je „na pragu otkrovenja“, ali van domašaja više istine. Tek u svom najmračnijem času, tokom borbe za blagoslov sa višnjom silom, on uspeva da dotakne *zdravo mesto* u sebi koje ga opredeljuje za jedine sile koje zaista mogu spasiti pali svet, za *ljubav* i *istinu*, koje od nas, srećom, ne traže ni veru u bogove, ni u anđele, niti farmakološka sredstva ili političke ideologije. Kao što zaključuje Alen Francen:

Tako dakle Prajor nastavlja dalje ne uprkos sidi, nego upravo zbog side. „Virus vremena“ ga je otrgao iz stanja umrtvljenosti i samosažaljenja i pretvorio ga u najmoćniji lik u drami, što je pozicija koju zauzima dok sa toplinom otpozdravlja publiku. Ovo je drama o sidi koja se od ostalih razlikuje po srećnom završetku. (Frantzen, 2005: 93)

Prajor Volter uspeva da se izbori za blagoslov života, što nije nikakvo globalno mesijanstvo, već krajnje individualno postignuće sa kojim se može identifikovati svaka osoba obolela od bilo koje ozbiljne bolesti. On tako postaje ogledalo u kome možemo videti i svoj lik, a povoljan ishod po njega predstavlja nadu koja ostaje kada deluje da su sve druge mogućnosti iscrpljene.

3. Kriv si koliko si težak: Roj Kon

Nasuprot pomalo sentimentalno izgrađenom i na kraju izrazito duhovnom liku Prajora Voltera stoji jedan drugi tip čoveka na smrt bolesnog od side – Roj Kon. Kritičari se u mnogome slažu da je Roj, zasnovan na istorijskoj ličnosti njujorškog advokata i sive eminencije američke konzervativne politike, najuspeliji Kušnerov lik do danas. Teško je zaista ne uživati u scenama i replikama Roja Kona, istovremeno dovrtljivim i skarednim, opscenim i inventivnim, nadasve vrlo inteligentnim i svim onim što bismo ponekad želeli da glasno izgovorimo ne mareći za tuđa osećanja, stavove ili percepciju našeg ponašanja. Za Bluma, Kon je „Kušnerovo najbolje ostvarenje do danas, sve samo ne tipični šekspirovski heroj-zlikovac“ (Bloom, 2005: 2)¹³, čovek koji određuje sudbine ne samo svojih klijenata, već i čitave američke

dela na temu side pripada korpusu muške homoseksualne književnosti. To što su homoseksualni muškarci zabrinuti za problem side neposredni je dokaz razornog uticaja bolesti na homoseksualnu i kvir zajednicu – pa ipak, to ne osporava – makar ne svesno – niti marginalizuje iskustva drugih zajednica koje je sida pogodila. Teorija pokušava da proizvede kontradiktorski koji ne poriče uticaj side na homoseksualne muškarce, niti stvara uzročno-posledičnu vezu između side i homoseksualnosti. Teorija side daje glas manjini koju čine homoseksualni muškarci i ostali, a koji su svi izgubili poverenje u medicinu kao nauku. (Piggford, 2000: 172)

13 Blum piše: „Kušnerov Roj Kon fascinantno je spoj čudnovatosti i individualnosti, od kojih nijedna nije izvor njegove ubitačne zlobe. Kolridž nije imao pravo kada se pozivao na Jagovo 'zlo bez motiva', jer Jago, baš kao i njegov učenik Satana iz Miltonovog *Izgubljenog raja*, pati od Uvreda Osećaja Sopstvene Vrednosti. Onako kako ja tumačim lik Roja Kona, isti slučaj je i sa njime. On žudi, uveren da je mogao biti moćni demon poput Džoa Mekartija, ali Bog lično ga je uskratio za unapređenje. Jago, koji je zapostavljen zbog Kasija, odlučuje da sruši boga rata Otela u ponor, da ga raščini kao biće. Kon, skandalizovan i skandalozan, sebe vredno uposlenje pronalazi tek u zagrobnom životu u sjajnoj (ali često izbacivanoj iz pozorišnih postavki) sceni 7 petog čina „Perestrojke“:

ROJ: Parnica za utvrđivanje očinstva? Slučaj napuštanja? Porodični sud je moje polje, pa ja sam jebeni demon kada je Zakon o porodici u pitanju. Samo mi reci ko je sudija i kakav nakit voli? Ako ideš pred porotu, malo je

političke elite. Dok Prajor Volter traži blagoslov, Roj Kon ga svojim poslušnicima daje.

Pričljivi Roj, koji i pre nego što je zaustio izgovori milion psovki da bi se prikazao dominantnim, odbacuje svoju seksualnu orijentaciju kao izraz (političke) *nemoći*. Kada prvi put saznaje za bolest u sceni sa doktorom Henrijem, Rojeva ličnost i pogledi na svet ogoljavaju se bez ikakvog uvijanja:

HENRI: Šta ti je, Roj?

ROJ: Ne, ne, kaži. Reci: „Roj Kon, ti si homoseksualac.”

I ja ću onda krenuti, sistematski, da uništavam tvoj ugled i tvoj rad i karijeru u državi Njujork, Henri. A ti dobro znaš da ja to mogu.

HENRI: Roj, nas dvojica se znamo od 58-me. Osim fejsliftinga, lečio sam te od svih bolesti, od sifilisa...

ROJ: To sam dobio od jedne kurve u Dalasu.

HENRI: Od sifilisa, do veneričnih čireva. U rektumu. Koje si možda takođe dobio od kurve u Dalasu, ali ne od ženske kurve.

ROJ: Onda, reci.

HENRI: Roj Kon, ti si...

Imao si seksualne odnose s muškarcima, mnogo, mnogo puta, Roj, i jedan od njih, ili više njih, opako su te zarazili. Ti imaš AIDS.

ROJ: AIDS.

Tvoj problem, Henri, je u tome što se vezuješ za reči, za etikete, što veruješ da one znače ono što se čini da znače. AIDS. Homoseksualan. Gej. Lezbijski. Misliš da su to reči kojima se označava ko s kim spava, ali nije tako.

HENRI: Nije?

ROJ: Nije. Kao i sve druge etikete, i te reči nam govore samo jedno: gde se pojedinac određen njima nalazi u lancu ishrane, u poretku živih bića? Nema to veze ni sa ideologijom, ni sa seksualnim sklonostima, već s nečim znatno jednostavnijim: to ima veze s uticajem. Ne radi se tu o tome koga ja tucam ili ko mene tuca, već o tome ko će podići slušalicu kad ja nazovem, ko mi duguje usluge. Na to se odnose etikete. E, pa, za nekog ko to ne razume, ja sam homoseksualac zato što imam seksualne odnose s muškarcima. Ali nije tako. Homoseksualci nisu muškarci koji spavaju s drugim muškarcima. Homoseksualci su muškarci koji ni posle petnaest godina žestokog truda ne uspevaju da proguraju pišljivu povelju protiv diskriminacije kroz Gradsko veće. Homoseksualci su ljudi koji ne

teže, porote nekad razglabaju, ali i to je dobro, jer kad ideš pred porotu, sigurno ćeš uštedeti na mitu. Nego šta nego ću te zastupati Care Univerzuma, ima da pevam i da prosipam crevca, da se uživljavam i zavodim publiku, pa da pobedim za tebe i da ovi što su te tužili, te izdajice, požele da nikad nisu čuli ime...

(Čuje se prolamanje groma.)

ROJ: Jesmo li se dogovorili, radimo li onda? Super, ali odmah moram da ti kažem da nemaš šanse, kriv si koliko si težak, u to nema sumnje, nemamo nikakav kontraargument, no nemoj ništa da mi se sekiraš, mili moj, nešto ću ja već smisliti." (Bloom, 2005: 4–5)

poznaju nikoga i koje niko ne poznaje. Oni koji imaju nulti uticaj. Liči li ti tako nešto na mene, Henri?

HENRI: Ne.

ROJ: Ne. Ja imam uticaja. I to puno. Mogu da podignem ovu ovde slušalicu, ispritisam petnaest brojeva, i znaš li ko će se za manje od pet minuta naći s druge strane žice?

HENRI: Predsednik.

ROJ: Još bolje. Njegova žena.

HENRI: Veoma sam impresioniran.

ROJ: Ne želim da te impresioniram. Želim da te nateram da shvatiš. Ovo nije prazno naklapanje. I nije nikakvo licemerje. Ovo je stvarnost. Ja spavam s muškarcima. Ali za razliku od skoro svih drugih muškaraca koji to rade, momke koje krešem ja vodim u Belu kuću, i predsednik Regan nam se smeši i rukuje se s nama. Zato što nije važno šta sam, nego ko sam ja. Roj Kon nije homoseksualac. Roj Kon je heteroseksualac, koji voli da se tuca s muškarcima.

I koja je moja dijagnoza, Henri?

HENRI: Ti imaš AIDS, Roj.

ROJ: Moja dijagnoza?

HENRI: Ti imaš AIDS.

ROJ: Ne, Henri, nije tako. AIDS imaju homoseksualci. Ja imam rak jetre. (Kušner, 2006: 1.9, 36–37)

Roja Kona i u životu i u veoma ozbiljnoj bolesti zanima isključivo moć. Njegovo bolovanje, za razliku od Prajorovog, prikazano je izrazito telesno i iz perspektive bolničkog kreveta i bespoštedne borbe za ako ne već fizički opstanak, onda održanje *uticaja*. Roja Kona koga ne opsedaju božji anđeli, već duh Etel Rozenberg koju je sa sadističkim zadovoljstvom poslao na gubilište. „Iako kasnije vidimo i Prajora na lekarskim pregledima, Roj Kon je onaj koga ova scena [sa doktorom Henrijem] patologizira kroz upotrebu medicinske terminologije kojom se opisuje njegova bolest” (Nielsen, 2008: 64) – ključ Roja Kona možebitno je *patologizacija* svega što dotakne. To je vidljivo i u njegovom odnosu prema politici, koju doživljava kao neku vrstu tela u svojoj njegovoj mehaničkoj odvratnosti:

ROJ: Ovo je... to je ključanje želudačnih sokova, ovo su enzimi i kiseline, to je unutrašnje sagorevanje, rad creva i crveno meso... to smrdi, to je politika, Džo, igra preživljavanja. A ti misliš da si... Šta? Iznad toga? A šta znači biti iznad onih koji su živi? To znači biti mrtav! Među oblacima! Ali ti si na zemlji, jebote! Stani na zemlju, sredi se malo.

Ja sam bolestan. Nanjušili su da sam slab. I sada traže krv. Moram da imam svog čoveka u Ministarstvu. Ti ćeš me štititi u Ministarstvu. (Kušner, 2006: 2.6, 57)

Roj Kon je oduvek i zauvek na zemlji. Kada ga hospitalizuju, Roj se susreće sa svojim etičkim opozitom, medicinskim tehničarem i bivšim transvestitom Belizom, jedinim likom u drami za koga je sam Kušner rekao da predstavlja nepokolebljivi moralni kompas, „neku vrstu saosećajnog istinozborca koji se kao potpuni autsajder nikako ne može predstaviti u drugačijem [muževnijem] svetlu” (Nielsen, 2008: 46). Njihov dijalog tako postaje dramski centar u kome dominira diskurs prožet medicinskom patologijom karakterističnom za Roja koji uvek izbegava suočavanje sa gresima iz prošlosti, zato što ništa što je činio u ime politike ne smatra lošim:

BELIZ: Eto de.

ROJ (*gromko*): Sve me boli.

BELIZ: Daću vam analgetik.

ROJ: Hoće li da me onesvesti?

BELIZ: Daj bože.

ROJ: Onda samo udri. Bol je...ma sitnica, bol je život.

BELIZ: Pevaj, srećice.

ROJ: Kada su mi radili fejslifting, naterao sam anesteziologa da mi da lokalnu. Podigli mi celo lice kao da je salveta, a ja sam sve vreme bio budan i gledao.

BELIZ: Sereš. Nijedan doktor ne bi na to pristao.

ROJ: Ja mogu da nateram svakoga da pristane na ono što tražim. Evo na primer: hajde da ti i ja budemo drugari. Mi Jevreji i vi obojeni, jedna fina istorijska liberalna koalicija, može? Moj narod je tvom prvi prodavao robu na malo, tvoj narod je bio prvi koji je moj narod unajmljivao da mu čisti pred radnjom u subotu ujutro, a onda smo se svi lepo držali za ručice i vozili busom u Selmu. Naravno, ja nisam, nikad se ne vozim busom, uvek taksijem. Ali ima nešto u vezi sa američkim crncem, taj nikad nije bio komunjara. Jevrejski luzeri jesu. Ali vi ljudi ste imali Isusa i crveni nikad nisu doprli do vas. Divim se tome.

BELIZ: U tvom kartonu ne piše da patiš od deluzija.

ROJ: Lud sam kao struja. Sedi. Da popričamo malo. (Kushner, 2013: 1.6, 152)

Roj neizmerno mrzi bolest i bolnice, ne zato što bolest ne doživljava kao sastavni deo života, već zato što je ona manifestacija *slabosti* (v. Kushner, 2013: 1.6). Kon će tako prihvatiti savet u vezi sa terapijom od Beliza, što je ujedno i jedino mesto u drami kada on donekle prećutkuje etiketiranje drugog homoseksualnošću, ali isključivo da bi izvukao korisnu informaciju. Čim je dobije, vraća se redovnom poricanju svoje seksualne orijentacije i uobičajenim verbalnim nasiljem obezbeđuje zalihe eksperimentalnog leka za sidu¹⁴:

14 Interesantno je napomenuti da je aktivistička grupa Kleva Džounsa (Cleve Jones) 1985. godine započela projekat *Memorijalnog prekrivača žrtava side* (*AIDS Memorial Quilt*) na koji su dodavana imena osoba preminulih od ove bolesti u SAD u znak sećanja. Nakon smrti Roja Kona 1986. od „raka jetre”, aktivisti su dodali i njegovo ime uz

Hoću privatne zalihe, Martine. I to poštenog, pravog pravcatog leka. Da mi bude pod rukom, ovde u mojoj sobi. Nemoj da se desi da je placebo, nisam ti ja mušterija za kliničke studije, Martine, ja volim da varam na ispitima. Tako da ćeš mi ti lepo poslati pilulice sa sve buketićem i željama za brzi oporavak, ili ću da pozovem SBS i da Majku Volasu otpevam na uvce (*tihim glasom i samozadovoljno*) „Baladu o preslatkom Oliju Nortu i tajnom fondu za crne dane. (Kushner, 2013: 1.6, 156)

Zanimljivo je to što teško da možemo tumačiti Rojevo nabavljanje lekova kao potrebu da se spasi. On prosto ucenjuje Martina Helera kako bi proverio koliko uticaja ima i na smrtnom odru. Lek je još jedna u nizu poluga i valuta kojima može da trguje ili da postigne druge ciljeve. Do kraja drame Roj neće stići da ispije ni kutiju, ali ne preza od toga da traži čitav ormarić. Iako će se Beliz u filmski zabavnoj verbalnoj bitki opscenostima izboriti za jednu kutiju novog leka, Roj kome nema ozdravljenja ostaje stari sebičnjak, tako da su Beliz i Luis prinuđeni da nakon njegove smrti ukradu zalihe kako bi pomogli obolelim prijateljima. Za razliku od Prajora, pa čak i od anđela, Kon je nepopravljiv i ne misli o ispravnosti odluka, samo o *domašaju* koji vrlo uspešno predstavlja kao *odlučnost* i *snagu*. On zapravo i ne veruje u postojanje kategorija poput empatije, altruizma i humanosti, što u poslednjim satima života objašnjava Džou Pitu:

ROJ: Moja generacija, mi smo imali *jasnu viziju*. Nismo se plašili da pogledamo u samo središte sveta, u tu rupu ispunjenu otrovnim isparenjima, znaš li ti uopšte kakve sve noćne more tamo prebivaju – e pa, ja sam gledao u nju, ceo život proveo sam kopajući da nađem dno i *da znaš* da sam ga pronašao: *to je vodotok Stiksa*. Koliko je samo tragičan i brutalan ovaj život. A ljudi su lažovi. To ti je žila kucavica svakoga od nas i utiče na sve što možemo postati. Ostalo je puka taština. Više ne prepoznaajem ovaj svet. (*Kašlje*.)

Kada umrem, reći će da sam to uradio zbog para i naslovnih strana¹⁵. Ali nema to veze sa parama: samo se petlja računa. Nikada nisam poklekao. Da zapamtiš. (Kushner, 2013: 4.1, 210)

Umirućeg Roja u stopu prati žena kojoj je sada već poslovičnom snagom volje oduzeo život. Etel Rozenberg došla je sa onog sveta da vidi da li je oprost tom i takvom čoveku moguć, pogotovo što je njegova smrt na fizičkom i profesionalnom planu nepobitno strašna. Bolovi su nesnosni, pa ga Beliz drži na velikim dozama morfijuma, a halucinantni susreti sa Etel sve su učestaliji dok ne kulminiraju

moto: „Nasilnik. Kukavica. Žrtva”. Do same smrti istorijski Kon poricao je od čega je zapravo bolestan.

15 Kušner postavlja zaplet oko procesa za izbacivanje iz advokatske komore države Njujork koji se protiv istorijskog Kona vodio zbog toga što je posudio novac od klijenta i nije ga vratio. Od početka prvog dela drame Kon pokušava na sve načine da zaustavi i odloži proceduru kako bi umro kao advokat zato što su: „Advokati...Prvosveštenici Amerike. Samo mi znamo reći koje su stvorile Ameriku. Ni iz čega. Samo mi umemo da koristimo te Reči. Zakon: to je jedini klub kome sam ikad želeo da pripadam. Ima da umrem pre nego što mi to oduzmu” (Kushner, 2013: 4.1, 215).

obaveštenjem da je izbačen iz advokatske komore. I taman kada bi neko pomislio da će poraženi Roj promeniti svoj pogled na svet, Kušner nam podvaljuje mitološku varalicu, đavola čija je poslednja prevara to što je naterao Etel da „peva“¹⁶ i kome je poslednja želja da se ponovo rodi kao „oktopod“¹⁷ (Kushner, 2013: 4.2, 254–255).

Onoliko koliko je brutalna slikovitost Roja Kona oduševljavala publiku, toliko se čini i da je samom Kušneru bilo teško da ga pusti, pa mu čak i daje epizodnu posmrtnu ulogu u petom činu drame, ali deluje da u tome već zalazi u omaž brehtovskom apsurdu pri čemu se ističe maestralna scena nuđenja pravnog zastupništva Bogu lično (v. fusnotu 13). Priča Roja Kona ipak počinje i završava se političkom moći, prevaram i nezaustavljivim telesnim propadanjem. Ma koliko se Kušner trudio da održi Roja Kona na metafizičkoj ravni, makar i kroz ideju da su oprost, pokajanje i napredak mogući za svakoga, ako ne pre samrtnog ropca onda u njemu, ovaj ostaje najbolji u onim scenama gde *oktopod* od krvi i mesa izbacuje svoj verbalni otrov po drugim likovima u drami. Naravno, ovo ga ne čini šarmantnim antiherojem. Roj Kon ne želi da učestvuje u onome što se dešava zajednici kojoj makar nominalno pripada:

U jeku pošasti Kon nema zajednički cilj sa gej muškarcima koji su umrli od ove bolesti ili sa njom žive nadajući se da će jednog dana biti pobeđena. Poricanjem i odlučivanjem od njih, on zapravo ne deli patogenezu njihove bolesti, niti sudbine koje im ona dodeljuje. Oni nisu kao on. (Reilly, 2015: 167)

Tako dakle lik Roja Kona ostaje naš prozor u svet živog mesa i iznutrica kako politike, tako i side. I ma koliko delovao iskreno i pronicljivo, ne bi bilo mudro verovati mu – na kraju krajeva, on je ujedno i najveća žrtva sopstvenih uverenja.

No upravo je zanimljiv i fenomen *žrtvovanja* Roja Kona. Ako pogledamo plastično i čisto medicinski, njegovi su uslovi daleko bolji od Prajorovih. Ima najbolju negu koju novac može da kupi, pristup jedinom leku koji je pokazao uspešnost u kontroli bolesti – ali i tako umire jednako teško kao i oboleli koji imaju daleko manje privilegija. Kao što je Prajorovo preživljavanje uprkos slabijim izgledima od Rojevih neophodno za radnju, tako to može biti i Rojeva smrt. U ogledu „Kuga u književnosti i mitu“, Rene Žirar predlaže da osim već pomenutog *mesijanstva* koje se javlja kroz *mimetičku želju* da se spasi svet i tako postane izabranik neke više sile, na istom planu pojavljuje i *element žrtve* – pretpostavka da će smrt ili patnja izazvana bolešću na neki način doprineti pročišćenju sveta, te da samim tim nije uzaludna (Girard, 1974: 841). Da li onda možemo tvrditi da su preživljavanje Prajora Voltera, gotovo

16 Rozenbergova peva Roju uspravanku na jidišu dok se on pravi mrtvim. Istorijka Etel Rozenberg do poslednjeg je trenutka poricala krivicu i nije odala nijednog navodnog saradnika, tako da je Rojeva poslednja pobeđa to što ju je naterao da „peva“ (u engleskom slengu ovaj glagol označava i priznavanje počinjenog zločina).

17 Montgomeri upoređuje Roja Kona sa đavolom iz moraliteta aludirajući na sličnost između Kušnerovog dela i ovog srednjovekovnog žanra. Dok se đavo iz ciklusa Corpus Christi drama hvali svojom moći sa trona na kome sedi, Roj Kon na početku prvog dela Andela pred zaprepašćenim Džoom Pitom upravlja telefonskom centralom i viče da želi da bude kao oktopod sa osam lepih kraka i pregršt pipaka (Montgomery, 2005: 126). Umire sa istom tom idejom koju ovoga puta predložava Belizu.

isusovske figure, i smrt Roja Kona, u neku ruku antičkog *tragosa* i moralitetskog đavola, neophodne za razrešenje krize? Ako je verovati Žiraru koji citira Artoa u *Pozorištu i kugi*: „Pozorište, kao i kuga, predstavlja krizu koja se razrešava izlečenjem ili smrću. A kuga je najmoćnija od svih bolesti jer je upravo ona totalna kriza nakon koje ne ostaje ništa osim smrti ili potpunog očišćenja” (Girard, 1974: 841). Da bi postojala mogućnost izlečenja, ljudi poput Roja Kona moraju nestati – pažljivim čitanjem Kušnerovog teksta nekako se nameće da je sam klimaks radnje ne Prajorov razgovor sa anđelima, niti izbor koji on pritom pravi, već scena smrti Roja Kona, nakon koje se sve menja i za Prajora i za sve ostale likove, a drama se kreće ka svom kraju. Breht, dramski otac Tonija Kušnera, tvrdio je da „čak i izdišući svoj poslednji dah, čovek može krenuti iz početka” (Brecht, prema Bigsby, 2001: 348) što dodatno potvrđuje kakav svet ostaje iza Roja Kona u kome se prepliću simbolička i stvarna bolest. Ako je generacija kojoj je Kon pripadao zaista bila *bolesna* u svojoj ideologiji, onda odlazak ljudi poput njega nužno mora otvoriti vrata nekom novom (i boljem) svetu. Ironija je naravno u tome što Roj ipak dobija priliku da „krene iz početka” kao Božji advokat – pravno zastupanje nepobitno krivog Svevišnjeg, čak i ako je za takav posao bilo neophodno umreti, verovatno je apsolutni vrhunac njegove karijere.

4. Zaključak: Ništa nije izgubljeno zauvek¹⁸

Baš kao ni njegovi likovi, Kušner ne uvija diskurs o bolesti i politici. Njegovi prikazi bolovanja Prajora i Roja vrlo su grafički¹⁹, ispunjeni mukom karakterističnom za ljude u bolu i objektivnoj telesnoj nemoći. Bilo da ih taj bol tera da proklinju ili traže spas ili samilost bližnjih, on nesumnjivo pokreće radnju i zaokružuje sve ostale teme kojima se drama bavi. Za Montgomeri, ovo predstavlja dokaz sličnosti Kušnerove tematike sa onom prisutnom u moralitetima:

Ukoliko drame iz *Corpus Christi* ciklusa predstavljaju analogiju Isusovim telesnim patnjama, *Anđeli u Americi* isto tako predstavljaju telesnu patnju Prajora Voltera. Oba navedena tela dominiraju dramama ne samo kao grafičke predstave fizičkog bola i telesne patnje, već funkcionišu i kao značenjske paradigme. Postavljajući ranjeno telo Hristovo kao analogiju, između ostalog, ranjivosti društvenog bića, političkog tela i pojedinačnih ljudskih tela, ovi ciklusi drama uče nas da su sudbine ovih entiteta međusobno povezane. Kako svako telo (društveno, političko, pojedinačno) pati na svoj način, njegova patnja

18 Scena 8. V čina „Perestrojke” završava se monologom Harper Pit koja putuje avionom za San Francisko i izgovara: „Ništa nije izgubljeno zauvek. Na ovom svetu postoji samo neka vrsta bolnog napredovanja. Dok čeznemo za onim što smo ostavili za sobom, sanjamo o nečem sasvim novom” (Kušner, 2013: 5.8, 285).

19 Kao primer izdvajam Prajorov opis zdravstvenog stanja medicinskoj sestrini Emilii: PRAJOR: Članci su mi ranjavi i natečeni, ali me noga manje boli. Mučnina mi je uglavnom nestala, zahvaljujući onim narandžastim tabletama. Izmet je potpuno tečan ali više nije krvav, očni lekar kaže da je za sada sve u redu, zubar kaže „bljak” kad ugleda moj ranjavi jezik, i na palac i kažiprst stavlja male kondome. Stavlja i masku. Ali nema veze. Dermatolog mi je trenutno na Havajima, a majka... bolje da majku ne petljamo u ovo. Moja majka se obično ne petlja ni u šta. Žlezde su mi kao orasi, težina postojana već nedelju-dve. Mislim, sve u svemu, da mi nije loše. Osim što ću da poludim (Kušner, 2006: 3.2, 77–78).

saučestvuje u Hristovoj i tako dobija na značaju koji ne bi imala da se posmatra odvojeno od ostalih: ako Hrist mora da umre da bi vaskrsao, mora i sve ostalo. (Montgomery, 2005: 128)

Tako gledana, bolest u *Anđelima u Americi* nije samo stvarna pretnja, već i metafora svih onih mehanizama koji mogu razboleti ili uništiti (idealno) društvo. Kao što je primetio Hornbi:

Retko kom piscu pošlo je za rukom da prikaže samu srž nama tako bliskog perioda, ali Kušner je uspeo da učini licemerje tog vremena bizarnim i dalekim, budući da bogobojažljivo promovisanje porodičnih vrednosti i slobodnog udruživanja opravdava trgovanje uticajem, korupciju, pohlepu, okrutnost i propast društva. U većini drama koje se tiču side, bolest je isključivo jevtin mehanizam koji izaziva sažaljenje, ali u *Anđelima* ona obuhvata i problematiku želje i smrti u jednom bezosećajnom i eskapistički nastrojenom društvu. (Hornby, 1993: 189)

Za Bigzbija je čitav tok Kušnerove drame utopijski na nivou telesnog, budući da se radnja odvija u okvirima tela kome čak polazi za rukom da slomi i pečate istorije (Bigsby, 2004: 127). U ovome sam apsolutno saglasna sa uvažanim kritičarima, jer se *Anđeli* zaista ne mogu, ma koliko to paradoksalno zvučalo, ni zamisliti bez krvi, mesa i putenosti. Ova drama je posvećena epidemiji side koliko i samoj Americi, koju na jedan organski način Beliz u duhu istinozborstva definiše kao svojevrсни oboleli organizam (reči istaknute italikom su moje):

BELIZ: Slušaj Luise, ja mrzim Ameriku. Mrzim ovu zemlju. Samo neke velike ideje, velike priče, ljudi koji umiru svuda unaokolo i ljudi poput tebe. Mali bledoliki koji je napisao himnu tačno je znao šta radi. Upario je reč „slobodni” sa notom toliko visokom da nema čoveka koji može da je otpeva. Namerno je to uradio. Ništa pod kapom nebeskom ne zvuči tako neslobodno. Nego, dođi ti u bolničku sobu broj 1013 da ti pokažem Ameriku. *Na samrti, luda kao zvečka i vrlo zlobna.* (Kushner, 2013: 4.5, 230)

Svedočenja savremenika i onih koji su preživeli epidemiju side govore nam o tome koliko je za Ameriku ova bolest bila razorna. Do prvog postavljanja *Anđela* na pozorišnu scenu, mnogo umetnika i prijatelja Tonija Kušnera je preminulo. Preživelim je ostalo da kroz iskustvo sa *dasaka koje život znače* leče sveže rane. Za Kušnera je, po mišljenju glumice Elen Meklaflin, koja je igrala *Anđela* od 1990. do 1994. godine, to izlečenje podrazumevalo raspravu sa Bogom lično. Pošast koju na svet pušta Bog strašna je pomisao, ali pošast koja za uzrok ima raspad *nebeske birokratije* još je gora. Pa ipak, Toni je insistirao da se kroz pregovore sa višnjim silama ipak može izboriti za „još života” i to je ono što dramu čini podnošljivom

(Butler/Kois, 2018: 42). I Suzan Sontag²⁰ bi se složila da je poimanje jedne zarazne bolesti iz vizure birokratije zaista zastrašujuća stvar:

Svaka epidemija od koje strahujemo, a posebno ona koja se prenosi seksualnim putem, stvara preovlađujući jaz između potencijalnih prenosilaca bolesti (što su obično siromašni, ili u ovom delu sveta, tamnoputi) i onih koje bolest određuje – a posao zdravstvenih radnika i ostalih birokrata je da definišu ko su oni – „opšte populacije”. Sida je oživela sve već poznate fobije i strahove od zaraze kod ove „opšte populacije” – heteroseksualaca koji ne uživaju intravenske droge niti upražnjavaju seksualne odnose sa ljudima koji su korisnici istih. (Sontag, 1989: 21)

Na taj način je jedna bolest srasla sa politikom u toj meri da je postala neodvojiva od nje. Moglo bi se reći da je u *Anđelima u Americi* bolest istovremeno i čitava jedna politika, ne samo njen amblem. Bolest omogućava da se, pa i na trenutak, postane Jakovom koji se fizičkom borbom sa apsolutom uspeva izboriti za mesto pod suncem. Kušner je želeo da svetu pokaže kako to izgleda u praksi, ali nesumnjivo je uspeo i da dočara patnju obolelih i pogođenih kako zaraznom bolešću, tako i odnosom upravljačkih struktura društva prema grupama označenim kao prenosioci bolesti – kao što Savran piše:

Kušnerov Anđeo (i njegova/njena nebesa) služe kao večiti podsetnik kako na katastrofu (sida, rasizam, homofobija i patologizacija kvir i ženskih tela da navedemo samo najočiglednije primere iz drame) tako i na stalnu mogućnost početka novog milenijuma, koji će, kako to kaže Etel Rozenberg (očigledno aludirajući na [Voltera] Bendžamina) „raspolutiti istoriju”. (Savran, 2005: 20)

Ako se uzme da su Roj Kon i Prajor Volter simbolički nosioci istorijskog i političkog, odnosno principa napretka i pogleda u budućnost²¹, onda možemo zaključiti da preživljavanje Prajora Voltera predstavlja obećano *raspolučivanje istorije*. Nestaje Roj Kon – oličenje prošlosti i stagnacije koju promovišu anđeli (Reilly, 2015: 170). Istorija prepuna tajni, okova, velikih i dalekih ideja, bolesti, patnje i unižavanja čoveka po osnovu identiteta nije svet kome Kušner želi da težimo. Kada izađemo iz pozorišta, trebalo bi da osetimo ne stid ili strah, već radost. Trebalo bi da prihvatimo sebe i druge takvima kakvi jesmo ili jesu, bez obzira na to u koju kategoriju će nas svrstati organi nadležni za suzbijanje društvenih i epidemioloških pretnji. Ima nečeg detinje čistog u takvim namerama pisca. Međutim, pitanje je da

20 U delu *Sida i njene metafore (AIDS and Its Metaphors)*, Sontag ističe militaristički odnos koji se forsira u službenim planovima za suzbijanje bilo koje zarazne bolesti. Uvek se tu sprovode „velike borbe”, a kada se bolest povuče ona je „pobeđena”. Čitav državni aparat usmeren je na *pobedu neprijatelja*, osim kada je reč o smrtnim od seksualno prenosivih bolesti onih koji su proglašeni nepoćudnim – tada se vrlo govori o sudbini i kazni za greh kao logičnim obrazloženjima za masovno umiranje (Sontag, 1989).

21 Prajor Volter je taj koji ljudima i anđelima saopštava da se „svet može kretati samo unapred” (Kushner, 2013: Epilog, 290).

li je i nekoliko decenija nakon što su *Anđeli u Americi* dovršeni ostvaren san o svetu u kome smo svi *predivni*, ili smo i dalje samo *na pragu novog milenijuma*.

Literatura

- Bigsby, C. W. E. (2001). *Modern American Drama 1945–2000*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigsby, C. (2004). *Contemporary American Playwrights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, H. (2005). *Tony Kushner*. Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Butler, I., Kois, D. (2018). *The World Only Spins Forward: The Ascent of Angels in America*. New York-London-Oxford-New Delhi-Sydney: Bloomsbury.
- Frantzen, A. J. (2005). *Alla, Angli, and Angels in America*. U H. Bloom, *Tony Kushner* (str. 69–103). Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Girard, R. (1974). The Plague in Literature and Myth. *Texas Studies in Literature and Language*, 15(5), 833–50.
- Hornby, R. (1993). Dramatizing AIDS. *The Hudson Review*, 46(1), 189–194. <https://doi.org/10.2307/3852315>
- Kushner, T. (2013). *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*. Revised Edition. New York: Theatre Communications Group.
- Kušner, T. (2006) *Anđeli u Americi: Na pragu novog milenijuma* (Z. Paunović, prev). [neobjavljen rukopis]
- Lipshitz, Y. (2012). The Jacob Cycle in *Angels in America*: Re-Performing Scripture Queerly. *Prooftexts*, 32(2), 203–238. <https://doi.org/10.2979/prooftexts.32.2.203>
- Montgomery, B. (2005). *Angels in America* as Medieval Mystery. U H. Bloom, *Tony Kushner* (str. 123–135). Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Niče, F. (2012). *Volja za moć: Pokušaj preocenjivanja svih vrednosti*. Beograd: Dereta.
- Nielsen, K. (2008). *Tony Kushner's Angels in America*. London-New York: Continuum.
- Piggford, G. (2000). In Time of Plague: AIDS and Its Significations in Hervé Guibert, Tony Kushner, and Thom Gunn. *Cultural Critique*, 44, 169–196. <https://doi.org/10.2307/1354606>
- Reilly, P. (2015). *Bills of Mortality: Disease and Destiny in Plague Literature from Early Modern to Postmodern Times*. New York, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Warsaw: Peter Lang.
- Savran, D. (2005). Ambivalence, Utopia, and a Queer Sort of Materialism: How *Angels in America* Reconstructs the Nation. U H. Bloom, *Tony Kushner* (str. 15–43). Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Sontag, S. (1989). *AIDS and Its Metaphors*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Snowden, F. M. (2019). *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*. New Haven and London: Yale University Press.

Ana D. Begović

Summary

SECRETS OF DEATH: ILLNESS, SPIRIT, AND POLITICS IN TONY KUSHNER'S *ANGELS IN AMERICA*

The paper explores Tony Kushner's two-part play *Angels in America*. Its main aim is to elucidate the relationship between disease and politics, as seen in the interactions of the protagonist Prior Walter and the antagonist Roy Cohn with other dramatis personae. The author has opted to analyse the play in full, focusing on both *Millenium Approaches* and *Perestroika*, which include scenes key to understanding the deep connection between the onset of AIDS epidemic in the USA and the country's political past and future trajectory. As major plotlines draw heavily upon the indifference of Ronald Reagan's administration to the AIDS sufferers and stance that disease is a deserved consequence of a *sinful* lifestyle, it can be concluded that US political issues of the 1980s inspired Kushner to base his play around the conflicting perspectives on illness, healing and death. *Angels in America*, therefore, effectively establish the link between spiritual, corporeal, and political, vividly painting the American lifestyle trifecta. The author of the paper has used both the play's critical apparatus and own insights to show that Kushner deems the battle against AIDS not only a metaphor of the struggle for the soul and essence of the United States, but also the best explication of its historical context and future prospects. Never aiming to glamourise the brutality of disease or understate the toll it takes on bodies and souls of the sufferers, Kushner offers a Brechtian phantasmagoria about Heavens that seek to end humanity's progress to lure the runaway God back into the ruined Garden of Eden. Overall, in its depth and theme the play most certainly transcends the limits of queer literature and subculture. *Angels in America* tells a story about a land of paradoxes where the carnal and the spiritual collide daily. The work thus achieves far more than being a simplistic anthem or yet another work emblematic to a community Kushner has never denied belonging to. The play provides valuable insight into core American values and an honest critique of implementation thereof in day-to-day operations of the US citizens, be they in position of power or not. Kushner's thorough analysis of the best and the worst in his country in the time of crisis reveals the underpinnings of the US culture, making it a necessary work for anyone interested in the advanced study of the *American Dream*.

Key words:

Tony Kushner, American drama, AIDS discourse, illness and politics, body and spirituality, queer identity, U.S. national identity

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.15>
811.22+821.22(497.11)"1925/2025"

Сто година иранистике у Србији

Марко С. Јовановић*

Институт друштвених наука

 <https://orcid.org/0000-0002-0887-471X>

Кључне речи:

иранистика,
персијска књижевност,
персијски језик,
Иран,
Фехим Бајрактаревић,
Катедра за
оријенталистику

Апстракт

Поводом стогодишњице иранистике у Србији, овај рад има за циљ да прикаже историјски развој и институционалну афирмацију ове дисциплине. Иранистичка делатност започела је на Универзитету у Београду 1925. године, када др Фехим Бајрактаревић, пионир југословенске научне оријенталистике, бива изабран у звање доцента на предмету Историја персијске књижевности. Годињу дана касније основана је и Катедра за оријенталну филологију на Филозофском факултету у Београду, која је постала први светионик оријенталистике уопште на целом Балкану. Упркос томе, није било простора да се прошири спектар иранистичких предмета и у наставу уведе персијски језик. Крајем осамдесетих година прошлог века, услед неосетљивости бирократских одлука, укинута је изучавање персијске књижевности којом је утемељена наша оријенталистика. Након тога долази до вишегодишњег одсуства иранистичке делатности из академског живота. До промене долази оснивањем Лектората за персијски језик на Филолошком факултету, када започиње настава персијског језика. У претходних неколико година уведени су и нови иранистички предмети, те је и изучавање персијске књижевности коначно враћено у наставни програм и то на сва три нивоа академских студија. Ипак, наставни планови тих предмета не дају довољно простора домаћим научним достигнућима у тој области која су обележила дугу традицију иранистике у Србији. Овај рад, дакле, не само да осветљава кључне тренутке у развоју иранистике код нас, већ и указује на потребу да се њена дубока историјска утемељеност и домаћи научни допринос у потпуности препознају и инкорпорирају у савремене академске програме. (примљено: 11. септембра 2025)

1. Институционализација оријенталистике

Институционализација оријенталистике, а самим тим и научне иранистике, у Југославији почела је оснивањем Катедре за оријенталну филологију јула месеца 1926. године. Ипак, и пре тога на Филозофском факултету изучавала се персијска књижевност. Наиме, Богдан Поповић (1864–1944), истакнути теоретичар књижевности и књижевни критичар, професор светске књижевности, у својим предавањима одређену пажњу је посвећивао и оријенталним књижевностима, а нарочито персијским класицима попут Хајама, Хафиза и Садија. Професор Поповић, увиђајући важност персијске књижевности, као и бројне међусобне књижевне утицаје између Истока и Запада, залагао се да се персијска књижевност изучава као посебан предмет. Стога 1925. године, на његов позив, на Катедру за упоредну књижевност долази др Фехим Бајрактаревић, пионир југословенске научне оријенталистике, који бива изабран у звање доцента на предмету Историја персијске књижевности (Ђукановић, 1997: 15). Како се испоставило, ово је био кључни тренутак за даљи развој оријенталистике у Југославији.

Фехим Бајрактаревић (1889–1970) направио је специфичан спој класичног муслиманског образовања и касније стечених теоријско-методолошких начела европске оријенталистике (Mitrović, 1997b). Након што се образовао у класичној гимназији у Сарајеву, он започиње студије оријенталних језика са словенском (јужнословенском) филологијом на Филозофском факултету у Бечу (1911–1913), где је слушао предмете из арапског, турског и персијског језика и књижевности. На истом факултету 1917. године стиче и докторску титулу, одбранивши докторску дисертацију из области арапске књижевности. Своје даље усавршавање др Бајрактаревић наставио је на Кингс колеџу (King's College) у Лондону, где је на специјализацији провео школску 1919/20. годину. Након кратког повратка у Сарајево, где две године ради као професор у гимназији, у потрази за новим научним знањима одлази у Алжир (Faculté des Lettres), где се од 1922. до 1924. године усавршава под руководством истакнутог иранисте Анрија Маса (Henri Massé), посветивши се нарочито изучавању персијске књижевности (Ђукановић/Tanasković, 1979; Ђукановић, 1997).

По повратку из Алжира, као што је већ речено, уследио је позив Богдана Поповића, те 1925. године др Фехим Бајрактаревић долази на Катедру за упоредну књижевност Филозофског факултета Универзитета у Београду. Већ следеће 1926. године се одлучује да на истом факултету оснује засебну Катедру за оријенталну филологију. Треба нагласити да у то време праве научне оријенталистике на целом Балканском полуострву практично није ни било. Стога се може рећи да је београдска катедра тада „једини светионик те науке на Балкану” (Mitrović, 1997b: 22), а Фехим Бајрактаревић „једини прави научник оријенталист у Југославији” (Tanasković, 1977: 13).

Како наводи проф. др Марија Ђукановић говорећи о историји Катедре за оријенталистику, план рада Катедре за оријенталистику није имитирао стране узор, већ је произашао из конкретних домаћих научних потреба и могућности.

Полазна тачка била је историјска чињеница дуготрајних и директних контаката са Турцима, чији се утицај огледао како у материјалној тако и у нематеријалној култури. Да би се тај утицај боље проучио на пољу националне историје, језика, фолклора и књижевности, било је неопходно изучавање турског језика и књижевности. Међутим, како је турску културу одликовао изразит исламски утицај, за потпуније разумевање те културе и језика било је потребно у наставни курикулум укључити и арапски језик. Коначно, због пресудног утицаја који је персијска књижевна традиција имала на развој турске књижевности, програм је предвиђао изучавање персијске књижевности. Такође, у оквиру курса турског језика изучавани су персијски елементи у турском језику. На тај начин је избегнуто увођење трећег језика као засебног предмета који би додатно оптерећивао наставни програм. Оваквом концепцијом дефинисана је студијска група за оријенталну филологију, фокусирана на проучавање језичке и књижевне традиције народа који припадају исламској цивилизацији (Ђукановић, 1997).

Дакле, може се рећи да је план Катедре заснован на концепцији исламистичке оријенталне филологије која је тада била доминантни модел у европској научној оријенталистици. То је у том тренутку и деценијама које су уследиле била „једина концепција која објективно нашој истовремено источној и западној, понајвише балканској културној традицији одговара” (Tanasković, 1977: 13).

Дакле, на Катедри за оријенталну филологију предавали су се арапски и турски језик по осам семестара, настава из три књижевности – арапске, турске и персијске – изводила се по два семестра, а предмет Увод у оријенталну филологију је био једносеместралан. Такође, у договору са студентима, др Бајрактаревић је повремено држао наставу из још два једносеместрална предмета: курса турске дипломатије, који требало да пружи додатна знања студентима заинтересованим за изучавање турских докумената које се односе на нашу историју, и арапске метрике, где су заинтересовани студенти унапређивали претходно стечена знања из арапске књижевности.

Иако је персијски језик оваквим планом био неправедно запостављен, то решење је изнуђено чињеницом да је, у време састављања наставног плана, а и наредне две и по деценије, све до школске 1950/51. године, др Фехим Бајрактаревић био једини запослени на Катедри за оријенталну филологију и држао наставу из свих предмета, до 1930. године у звању доцента, затим као ванредни професор, и коначно од 1939. године као редовни професор (Ђукановић, 1997). У оваквим условима, увођење трећег језика у наставу заиста би представљало оптерећење и за предавача, и за његове студенте.

Почетком педесетих година прошлог века, наставнички кадар Катедре по први пут бива проширен. Школске 1950/51. године Марија Ђукановић, први послератни дипломирани студент на Катедри (1949), постављена је за асистента и преузела је извођење вежби из турског језика. Хасан Калеша, стипендиста Катедре (дипломирао 1952. године), преузео је вежбе из арапског језика.

Ипак, овим кадровским проширењима нису створени услови да се у персијски језик уведе у наставу. Разлог за то лежи у чињеници да је за само

неколико година број студената оријенталне филологије драстично порастао. Наиме, школске 1947/48. године било је свега шест уписаних студената, а већ школске 1951/52. године око њих шездесет. Овако велики прилив студената објашњава се блиским политичким, економским и културним везама Југославије са земљама Средњег истока у периоду од 1950. до данас.

Уз то, док је већина студената који су били уписани на Катедру пре Другог светског рата долазила из медреса или шеријатске гимназије, и са собом доносила одређена предзнања корисна за студије оријенталне филологије, што је професору Бајрактаревићу умногоме олакшавало рад, ситуација са студентима уписаним након 1945. године била је дијаметрално супротна, будући да је чак девет десетина њих на студије дошло без икаквог познавања оријенталних језика (Ђукановић, 1997).

У наредним годинама број запослених на катедри се увећавао, али увећавао се и број новоуписаних студената, који је некада био већи и од 50–60 студената годишње, те су из тих разлога морале бити уведене уписне квоте. Због ових тенденција нису створени предуслови за увођење персијског језика у наставу. Персијска књижевност и даље остаје једини иранистички предмет на катедри, а лингвистичка иранистика остаје, као и до тада занемарена.

Година 1960. доноси извесне промене: Филолошки факултет издваја се из Филозофског факултета и оснива као самостална научно-образовна институција. Тако је и Катедра од академске 1960/61. године прешла у састав новооснованог Филолошког факултета. Том приликом је усвојен и нови студијски план према коме ће се настава у оквиру Катедре за оријенталну филологију изводити у три засебне студијске групе: Група за оријенталну филологију, Група за арапски језик и књижевност и Група за турски језик и књижевност. Такав нови програм донет је са тенденцијом модернизације исламистичке филолошке оријенталистике (Mitrović, 1997b), а вероватно и како би се одговорило актуелним друштвеним потребама које су захтевале већи број преводилаца, првенствено за арапски језик. Због тога су студенти групе за арапски језик и књижевност били ослобођени учења турског језика и персијске књижевности, како би више пажње могли да поклоне арапском језику, централном предмету на овој групи. Са друге стране, на Групи за турски језик и књижевност арапски језик се ипак учио четири семестра. Такође, у наставни план је уврштена и персијска књижевност, која се као и на Групи за оријенталну филологију слушала током два семестра. План Групе за оријенталну филологију, која је имала свеобухватнији карактер, умногоме је био сличан наставном плану који је усвојен при оснивању Катедре 1926. године, с тим што су се арапска и турска књижевност, за разлику од дотадашњих два, сада предавале четири семестра. Историја персијске књижевности на овој Групи се, као и до тада, слушала два семестра. Овакве измене су довеле по први пут до тога да Катедра за оријенталистику, прецизније њена Група за арапски језик и књижевност, ствара стручњаке, оријенталисте, који током својих студија уопште нису имали прилику да се упознају са богатом књижевном традицијом Ирана, односно Персије. Трећа промена која је 1960. године задесила Катедру, био је

одлазак у пензију њеног оснивача, проф. др Фехима Бајрактаревића. Ипак, он је наставио и даље да, као хонорарни наставник, држи шест часова недељно, те тако Катедра ипак није остала без свог најзаслужнијег члана (Ђукановић, 1997). Наставу из свог омиљеног предмета, историје персијске књижевности, професор Бајрактаревић наставио је да изводи све до пред саму смрт 1970. године (Танасковић, 1977).

2. О Фехиму Бајрактаревићу као иранисти и онеме шта је уследило

Професор Фехим Бајрактаревић био је изузетно угледан у европским оријенталистичким круговима. Његова библиографија броји близу 350 радова, научних и стручних, из области иранистике, арабистике, туркологије, исламологије и компаратистике (Митровић, 2015). Учествовао је на четири Међународна конгреса оријенталиста, од седамнаестог до двадесет првог. Први пут то је било 1928. године у Оксфорду; међутим, због закашњења, том приликом није презентовао свој рад. На следећа три Конгреса, 1931. у Лајдену, 1935. у Риму и 1938. године у Бриселу, учествовао је са рефератима којима је представио развој југословенске оријенталистике и алхамијадо књижевност у Југославији. Професор Бајрактаревић био је и сарадник на првом издању *Енциклопедије ислама*, за чије је потребе написао бројне одреднице везане за балканске просторе (Mitrović, 2004).

Иако је међународној научној јавности највише био познат по турколошко-османистичким прилозима углавном везаним за југословенско и балканско културно-историјско подручје, у југословенској науци и култури је највећи траг оставио на пољу књижевне иранистике (Танасковић, 2000). Кључни моменат за његово окретање тој области сигурно је одлазак на специјализацију у Алжир (1922–1924) и сарадња са еминентним иранистом Анријем Масеом. Већ тада Бајрактаревић почиње посвећено да се бави изучавањем класичних дела персијске књижевне баштине (Ђукановић/Танасковић, 1979).

Током своје дуге и богате академске каријере, професор Бајрактаревић се најинтензивније, најдуже, а сигурно и са највише успеха, бавио књижевном иранистиком. На овом пољу је за собом оставио бројне радове, али што је још важније и низ изузетно успешних превода којима је ову оријенталну књижевност приближио домаћим читаоцима (Mitrović, 1997a).

Централно место у преводилачком и научном опусу професора Бајрактаревића резервисано је за Омера Хајама, великог персијског песника којим се бавио током готово читавог свог живота (Mitrović, 1999). Први превод Хајамових рубаија Фехим Бајрактаревић је објавио још 1923. године. Број рубаија у професоровом преводу је до 1964. године, када је тај корпус коначно у целости објављен, нарастао до чак три стотине (Најјат, 1964). Та збирка представља врхунац Бајрактаревићевог опуса посвећеног Хајаму, а њену вредност доказује и неколико поновљених издања. Треба поменути да је Фехим Бајрактаревић, поред превода рубаија, објавио и неколико радова у којима се бавио различитим питањима везаним за Хајама и његову поезију, између

осталог проблемом аутентичности Хајамовог корпуса, анализом разних превода рубаија итд. Поменућемо само неке: *Фицџералд и Омер Хајам*, рад у коме је анализиран чувени енглески превод рубаија захваљујући коме је Хајмова поезија на Западу стекла велику популарност (Бајрактаревић, 1927); *Хајам код нас*, преглед и анализа свих превода Хајамових стихова на српскохрватски језик (Бајрактаревић, 1963); *Омер Хајам – највећи светски песник катерна*, биографска студија о чувеном песнику (Bajraktarević, 1965) итд.

Од осталих радова Фехима Бајрактаревића треба издвојити превод *Рустема и Сухраб* из Фирдусијеве *Шахнаме* (Фирдуси, 1928). О његовом квалитету најбоље сведочи чињеница да је од стране великог руског оријенталисте Крачковског (Ignaty Yulianovich Krachkovsky) окарактерисан као „најбољи стиховани превод с изворника” (Танасковић, 2000: 486). Ту су и два постхумно објављена дела: песничка антологија *Из персијске поезије*, превод у који је уврштена поезија 45 персијских песника (Bajraktarević, 1971), и *Преглед историје персијске књижевности*, коме морамо посветити посебну пажњу (Bajraktarević, 1979).

Наиме, у питању су сакупљена и објављена предавања професора Бајрактаревића из курса Историја персијске књижевности, који је професор преко четири деценије веома посвећено предавао. Иако је реч о курсу који заузима средишње место у професоровом наставничком раду, он стицајем разних околности за живота није успео да својим предавањима да коначан облик у писаној форми. Ипак, тог посла су се прихватили његови студенти, Марија Ђукановић и Дарко Танасковић. Реконструкција курса, верна и по садржају и по облику, омогућена је захваљујући белешкама двоје поменутих приређивача, од којих су белешке Ђукановић са предавања одржаних непосредно после Другог светског рата, док су белешке Дарка Танасковића сачињене две деценије касније, у школској 1966/67. години, током последњих година Бајрактаревићевог педагошког рада (Ђукановић/Tanasković, 1979). Ово дело, првенствено намењено студентима оријенталистике као уџбеник, наишло је на позитивне критике у стручној јавности (Mitrović, 1999).

Што се приређивача *Прегледа историје персијске књижевности* тиче, реч је о професорима Катедре за оријенталистику који су након професорове смрти наставили традицију предавања историје персијске књижевности. Марија Ђукановић (1923–1983) је наследила професора Бајрактаревића на челу Катедре након што је званично отишао у пензију, а након његове смрти наследила је и поменути предмет (Tanasković, 1977). Она је персијску књижевност предавала и школске 1955/56. године, када је професор био спречен због болести. Иначе, проф. др Марија Ђукановић, први библиотекар (1949), касније први асистент (1950/51), као и први студент који је одбранио докторску дисертацију (1956) на Катедри за оријенталистику, била је угледни турколог и фолклориста, а такође се са успехом бавила и другим оријенталистичким дисциплинама, између осталог и иранистиком (Митровић, 2015). Знања искована дугогодишњим предавањем персијске књижевности сумирала је у неколицини научних радова, од чега је важно поменути публикације *Иранска књижевност: авестинска, стара и*

средња Персија (Ђукановић, 1982a) и Персијска књижевност (Ђукановић, 1982b), обе уврштене у *Повијест свијетске књижевности* која је 1982. године објављена у Загребу.

Након преране смрти Марије Ђукановић, предавања из предмета историја персијске књижевности преузео је на себе други приређивач поменутог *Прегледа*, Дарко Танасковић, наш истакнути оријенталиста. Међутим, он је овај предмет предавао релативно кратко. Наиме, реформом школства из 1987. године, у „склопу окрупњавања образовних профила, а самим тим и смањивањем њиховог броја”, укида се Група за оријенталну филологију, а из наставног плана друге две групе бришу се поједини предмети (Танасковић, 1987). Тако, као жртва бирократске неосетљивости, бива укинут и курс Историја персијске књижевности, предмет старији од саме Катедре, којим је инагурисана оријенталистика на универзитетима, не само у Србији, већ на целом Балкану. Иако је укинута Група за оријенталну филологију 1993. године враћена на Катедру, персијска књижевност није била те среће.

Занимљиво је поменути да је само две године пре оваквог резања образовних профила, Катедра за оријенталистику обogaћена са две нове наставне групе: у питању су биле Група за кинески језик и књижевност и Група за јапански језик и књижевност, које су израсле из раније отворених лектората (Mitrović, 1997b).

3. Повратак иранистике

Након нешто више од деценије одсуства из академског живота, научна иранистика се коначно вратила на Филолошки факултет школске 1999/2000. године када је у склопу Катедре за оријенталистику отворен Лекторат за персијски језик, чиме је персијски као изборни језик уведен у наставу. То је учињено у сарадњи са Културним центром Исламске Републике Ирана, који је обезбедио неопходне услове за извођење наставе, пре свега предаваче и учбенике. Иначе, настава на Лекторату за персијски језик траје четири семестра.

Према подацима Културног центра, до сада су била ангажована четири лектора из Ирана: др Махмуд Фазилат (1999–2002), др Махмуд Фотухи (2002–2004), Хамид Нозаријан (2009–2011) и Саид Сафари (од 2012. године), као и један локални лектор – Милена Ђурђевац Ројаи (2011–2012). Прва двојица су упућени на ту позицију од стране иранског Министарства науке, Нозаријан је за предавача предложила Организација за културу и исламску упућу, а Сафари долази из Фондације Сади. У паузама између њихових ангажовања на Филолошком факултету настава персијског језика се није одвијала. У почетку су се у настави користили *Учбеник персијског језика 1, 2, 3, 4*, чији је аутор др Јадолах Самаре (Jadollah Samare) и који су преведени са енглеског на српски језик (Samare, 1999). Од 2009. године у употреби су били учбеници др Ахмада Сафара Мокадама (Ahmad Saffar Moqaddam) (Saffar Moqaddam, 2007a; 2007b).

Долазак Саида Сафарија на Лекторат за персијски језик представља почетак нове фазе развоја иранистике и учења персијског на Филолошком факултету. Наиме, Сафари је по свом доласку почео да ради на припреми учбеника посебно

намењеног потребама српских студената. Тако је у сарадњи Филолошког факултета Универзитета у Београду, Културног центра Исламске Републике Ирана у Београду и Фондације Сади из Ирана, 2015. године објављен *Salam farsi*, први овакав уџбеник. И пре него што је уџбеник изашао из штампе, Сафари је предавања држао у складу са по њему предвиђеном плану. Нови приступ који је увео у наставу свакако је значајно утицао на пораст броја студената персијског језика који је уследио. Док је школске 2011/12. године, на обе године учења персијског језика, било свега петнаестак пријављених студената, број студената се већ следеће године петоструко увећао, а у годинама које су уследиле раст је настављен.

По доласку на Филолошки факултет, Сафари је уписао докторске студије које су резултирале првом докторском дисертацијом из области иранистике у дугој историји Катедре за оријенталистику, одбрањеном 2017. године. Дисертација је посвећена изради и анализи анотираног корпуса персијског као страног језика (Safari, 2017). Овим радом створена је основа за систематско унапређење наставе персијског језика у Србији.

Током претходне деценије, развој иранистике на Филолошком факултету карактерише и институционално учвршћивање ове области кроз увођење нових студијских предмета. Поред наставе персијског језика, према акредитацији која је важила почевши од школске 2014/15. године, на основним академским студијама постојао је курс Историја иранске цивилизације, а настава из овог предмета почела је да се изводи од 2020. године. Нова акредитација из 2022/23. године проширила је понуду у области иранистике, уводећи поред тога предмете Увод у иранске језике и Увод у персијску књижевност. Уз то, на мастер академским студијама акредитовани су курсеви Културна историја Персије и Увод у класичну персијску књижевност, док је на докторским академским студијама уведен курс Савремени правци у персијској књижевности. Сви ови предмети постепено су заживели у пракси, а треба напоменути да је од школске 2024/25 године Увод у класичну персијску књижевност постао обавезан предмет за студенте Групе за арапски језик, књижевности и културу. Осим наставе на Катедри за оријенталистику, персијски језик и култура последњих година изучавају се на Филолошком факултету и у оквиру Центара за студије Азије, у оквиру кога је као контрактуални лектор за персијски језик ангажована Солмаз Тагдими (Solmaz Taghdimi).

Научно-истраживачки рад и развој методологије наставе из области иранистике такође је заступљен, што потврђују још два уџбеника персијског језика објављена у издању Филолошког факултета. У питању су *Пенџер: уџбеник персијског језика*, који су 2022. године у коауторству објавили Сафари и Тагдими (Safari/Taghdimi, 2022), као и уџбеник за учење персијског писма и система писања под насловом *Dabire* који је објављен годину дана касније, а који је Сафари самостално израдио (Safari, 2023).

Иако је напредак на пољу развоја наставе персијског језика и увођења нових иранистичких предмета у претходној деценији неспоран, неопходно је

истаћи да је приликом израде курикулума за предмете који се баве персијском књижевношћу у потпуности занемарена богата историја изучавања те значајне светске књижевности на Универзитету у Београду. Тако се у спецификацији тих предмета и као део обавезне литературе уопште не наводи ниједно дело из богатог иранистичког опуса оснивача Катедре за оријенталистику Фехима Бајрактаревића, као ни других наших оријенталиста који су наставили традицију коју је он започео. Овај изостанак је посебно упечатљив имајући у виду чињеницу да су управо Бајрактаревићеви преводи персијских класика чинили основу наставе ове дисциплине током више од пола века.

4. Иранистика ван универзитета у Београду

У периоду изостанка иранистике из универзитетског живота, који је трајао више од деценије, главни носилац иранистичке делатности у Србији био је Културни центар Исламске Републике Ирана у Београду, који и даље активно доприноси промоцији персијског језика, књижевности и културе. Културни центар је основан још 1990. године са циљем промоције иранско-исламске културе, а поред курсева персијског језика, бави се и издавачком делатношћу. Од оснивања до данас, самостално или у сарадњи са другим издавачима, објављено је више десетина издања – што оригиналних иранистичких студија, што превода персијске књижевности или филозофских и теолошких дела. Када је преводилачка активност у питању, ту свакако треба поменути преводе персијске поезије, како класичне, као што су Атаров *Говора птица* (Атар, 2011), Садијев *Бустан* (Širazi, 2010) и Хафизов *Диван* (Хафиз, 2015), тако и савремене, попут избора песама Парвин Етесами (2011). На српски је, рецимо, преведено и неколико дела савремених иранских филозофа попут Мортезе Мотাহарија (Morteza Motahhari) и Мухамеда Хусеина Табатабаија (Mohamad Hosein Tabatabai) (Tabatabai, 1995; Motahhari, 1998; 1999). Од иранистичких студија које су објављене у издању Културног центра издавају се *Исламско-персијска култура и утицај персијског језика у нас*, као и *Иранолошка истраживања и најистакнутији иранолози на територији претходне Југославије*, оба дела аутора Јашара Реџепагића (Redžepagić, 1996; 2001). Када је реч о истраживањима персијских културних и језичких утицајима на Балкану, треба поменути и студију *Речи персијског порекла у говору народа бивше Југославије* Жане Акопџањан, која је издата у сарадњи са Друштвом српско-иранског пријатељства (Akopdžanja, 2010).

Културни центар Ирана у једном периоду улагао је напоре да се персијски језик уведе као факултативни предмет и на друге високошколске установе у Србији које делују ван оквира Универзитета у Београду. Највеће заслуге за то припадају бившем директору Културног центра Махмуду Шалуију (Mahmoud Shalouei). Његовом заслугом настава персијског језика је уведена на Високу туристичку школу у Београду и Мегатренд универзитет, а часови персијског су одржавани и при Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Ипак, 2016. године укинута је настава персијског у већини ових установа.

Дакле, у Београду је настава персијског језика била организована и на Високој туристичкој школи. Октобра 2013. године персијски језик је, у сарадњи са

Културним центром Исламске Републике Ирана у Београду, по први пут уведен у наставу ове високошколске установе. То је учињено у виду двосеместралног факултативног курса под називом Персијски језик у туризму, који је замишљен да одговори на захтеве и потребе туристичких радника. Следеће школске године овај курс је замењен једним општим курсем персијског језика, без акцента на стручну терминологију потребну у туризму, да би по завршетку академске 2015/2016. године персијски језик био уклоњен из наставног програма Високе туристичке школе.

Настава персијског језика у Београду изводила се и на приватном Мегатренд универзитету. Наиме, новембра 2014. године потписан је уговор о сарадњи између Културног центра Ирана и Мегатренд универзитета. Том приликом уговорено је увођење у наставу двосеместралног факултативног курса персијског језика, а разматрана је и могућност увођења персијског језика у редован наставни план Факултета за међународну економију. Након школске 2015/2016 године, дошло је до извесних измена и настава на Мегатренд универзитету је у наредним годинама настављена, али у виду курсева за потребе општег грађанства.

Поред Београда, настава персијског језика је организована и на Универзитету у Новом Саду. Потписивањем протокола о сарадњи између Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду и Културног центра Ирана, од школске 2013/2014. године на овом факултету уведен је четворосеместрални факултативни курс персијског језика. Настава се одржавала у оквиру Центра за језике на Филозофском факултету. Иако је почетно интересовање било поприлично велико, настава у Новом Саду је већ након две године обустављена. Важно је нагласити да, иако се настава персијског језика одржавала у оквиру Филозофског факултета, то се ипак није радило за академске потребе у оквиру неког студијског програма, већ за потребе општег грађанства, с тим што је примарни фокус стављен на студенте Факултета који су чинили већину полазника.

Марта 2016. године потписан је Уговор о сарадњи између Културног центра ИР Ирана у Београду и Учитељског факултета из Ужица, истуреног одељења Универзитета у Крагујевцу. Тиме је договорено да од наредне школске 2016/17. године у на овом факултету започне настава персијског језика као факултативног предмета. Међутим, услед измена у политици рада Културног центра Ирана, до тога никада није дошло.

5. Закључак

Током својих првих сто година, иранистика у Србији прошла је кроз сложен и динамичан процес развоја који су одликовале фазе процвата, стагнације, дисконтинуитета и обнове. Иако је изучавање персијске књижевности на академском нивоу започето још 1925. године, а наредне године и институционализовано оснивањем Катедре за оријенталну филологију, филолошка иранистика још увек није достигла пуну афирмацију и прерасла у засебну студијску групу. Након иницијалног периода интензивног рада

пионира Фехима Бајрактаревића и његове наследнице Марије Ђукановић, уследио је дугогодишњи прекид у настави персијске књижевности, почевши од осамдесетих година прошлог века. Повратак иранистичке делатности оснивањем Лектората за персијски језик 1999. године представља прекретницу у развоју ове дисциплине. Последњих година, увођење нових иранистичких предмета на свим нивоима академских студија и обнова изучавања персијске књижевности указују на напоре ка институционалном јачању ове области. Ипак, упркос неспорном напретку, остаје изазов интеграције богате домаће иранистичке баштине у наставне планове. Радови оснивача српске иранистике и оријенталистике Фехима Бајрактаревића, који су чинили основу наставе током бројних деценија, тренутно су у потпуности одсутни из наставних планова и студентима препоручене литературе. Овај недостатак представља историјски пропуст и одсуство вредновања сопствене научне традиције. То је у будућности неопходно исправити како би се одала почаст дугој и плодној иранистичкој традицији на Универзитету у Београду, али такође и како би се обезбедила боља основа за будућа иранистичка истраживања у Србији. Коначно, остаје нада да ће, до наредног јубилеја, иранистика у Србији убрзано наставити развој и ући у потпуно нову фазу у којој ће садашњи Лекторат за персијски језик коначно прерасти у самосталну студијску групу, чиме би се ова дисциплина у потпуности афирмисала и достојно наставила традицију проучавања персијске културе, код нас сада дугу већ цео један век.

Литература

- Бајрактаревић, Ф. (1927). Фицџералд и Омер Хајам. *Страни преглед*, 1(2), 101–114.
- [Bajraktarević, F. (1927). Ficdžerald i Omer Hajam. *Strani pregled*, 1(2), 101–114]
- Бајрактаревић, Ф. (1963). Хајјам код нас. *Анали Филолошког факултета*, 3(1), 7–22.
- [Bajraktarević, F. (1963). Hajjâm kod nas. *Anali Filološkog fakulteta*, 3(1), 7–22]
- Митровић, А. (2015). Деведесети рођендан Катедре за оријенталистику. *Речи*, 7(1), 216–230.
- [Mitrović, A. (2015). Devedeseti rođendan Katedre za orijentalistiku. *Reči*, 7(1), 216–230]
- Сафари, С, Тагдими, С. (2022). *Пенџер: уџбеник персијског језика*. Београд: Филолошки факултет.
- [Safari, S, Tagdimi, S. (2022). *Pendžer: udžbenik persijskog jezika*. Београд: Filološki fakultet]
- Танасковић, Д. (25. јануар 1987). Ловци на профиле: Некролог уместо честитке о шездесетогодишњици оријенталистике на Универзитету у Београду. *Политика*, 17.
- [Tanasković, D. (25. januar 1987). Lovci na profile: Nekrolog umesto čestitke o šezdesetogodišnjici orijentalistike na Univerzitetu u Beogradu. *Politika*, 17]

- Танасковић, Д. (2000). Иранистички допринос проф. др Фехима Бајрактаревића. *Анали Филолошког факултета*, 20(1), 485–488.
- [Tanasković, D. (2000). Iranistički doprinos prof. dr Fehima Bajraktarevića. *Anali Filološkog fakulteta*, 20(1), 485–488]
- Фирдуси. (1928). *Рустем и Сухраб – Епизода из Шахнаме – у 24 певања* (Ф. Бајрактаревић, прев.). Београд: Српска књижевна задруга.
- [Firdusi. (1928). *Rustem i Suhraб – Epizoda iz Šahname – u 24 pevanja* (F. Bajraktarević, prev.). Beograd: Srpska književna zadruga]
- Хафиз. (2015). *Диван* (Б. Џака, прев.). Београд: Културни центар И. Р. Ирана.
- [Hafiz. (2015). *Divan* (B. Džaka, prev.). Beograd: Kulturni centar I. R. Irana]
- Akopdžanjan, Ž. (2010). *Reči persijskog porekla u govoru naroda bivše Jugoslavije*. Beograd: Društvo srpsko-iranskog prijateljstva.
- Atar, F. (2011). *Govor ptica* (S. B. Đurović, prev.). Beograd: Kulturni centar I. R. Irana.
- Bajraktarević, F. (1965). Omer Hajjam – najveći svetski pesnik katrena. *Filološki pregled*, 3(1–2), 11–31.
- Bajraktarević, F. (1971). *Iz persijske poezije*. Beograd: Jugoslavija.
- Bajraktarević, F. (1979). *Pregled istorije persijske književnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Đukanović, M. (1982a). Iranska književnost: avestinska, stara i srednja Persija. U S. Petrović (ur.), *Povijest svjetske književnosti* (str. 89–97). Zagreb: Mladost.
- Đukanović, M. (1982b). Persijska književnost. U S. Petrović (ur.), *Povijest svjetske književnosti* (str. 153–185). Zagreb: Mladost.
- Đukanović, M. (1997). Katedra za orijentalnu filologiju. U S. Grubačić (ur.), *Orientalistika 70* (str. 15–20). Beograd: Filološki fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Đukanović, M., Tanasković, D. (1979). Predgovor priređivača. U F. Bajraktarević *Pregled istorije persijske književnosti* (str. 5–8). Beograd: Naučna knjiga.
- Etesami, P. (2011). *Zvezda poetskog neba persijske književnosti* (Z. Janković, prev.). Beograd: Kulturni centar I. R. Irana.
- Hajjam, O. (1964). *Rubaije* (F. Bajraktarević, prev.). Beograd: Rad.
- Mitrović, A. (1997a). Fehim Bajraktarević i Omar Hajjam. U S. Grubačić (ur.), *Orientalistika 70* (str. 75–84). Beograd: Filološki fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Mitrović, A. (1997b). Sedamdeset godina Katedre za orijentalistiku. U S. Grubačić (ur.), *Orientalistika 70* (str. 21–28). Beograd: Filološki fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Mitrović, A. (1999). Iranistički opus Fehima Bajraktarevića. U R. Marojević (ur.), *O persijskoj književnosti* (str. 31–56). Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta – Kulturni centar Islamske Republike Iran u Beogradu.
- Mitrović, A. (2004). Nauka o Orijentu – neodvojivi deo Evropske naučne i kulturne tradicije. U R. Pušić (ur.), *Tragovi: trideset godina sinologije* (str. 7–45). Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.
- Motahhari, M. (1998). *Čovek i verovanje: uvod u islamsko shvatanje univerzuma* (M. R. Mottaghi, prev.). Beograd: Kulturni centar Islamske Republike Irana.

- Motahhari, M. (1999). *Fetrat* (J. M. Gudarzi, prev.). Beograd: Kulturni centar Islamske Republike Irana.
- Redžepagić, J. (1996). *Islamsko-persijska kultura i uticaj persijskog jezika u nas*. Beograd: Kulturni centar pri Ambasadi Islamske Republike Irana u Beogradu.
- Redžepagić, J. (2001). *Iranološka istraživanja i najistaknutiji iranolozi na teritoriji prethodne Jugoslavije*. Beograd: Kulturni centar Islamske Republike Iran u Beogradu.
- Samare, J. (1999). *Udžbenik persijskog jezika: početni kurs*. Beograd: Kulturni centar pri ambasadi Islamske Republike Irana.
- Safari, S. (2015). *Salam Farsi*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu i Fondacija „Sadi”.
- Safari, S. (2017). *Constructing and analysing an error-tagged learner corpus of Persian* (neobjavljena doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd.
- Safari, S. (2023). *Dabire: udžbenik za učenje persijskog pisma i sistema pisanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian language – Book one: Basic lessons*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature.
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian language – Book two: The capital of Iran*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature.
- Tabatabai, M. H. (1995). *Šiije u islamu* (M. Abdoli, prev.). Beograd: Kulturni centar pri Ambasadi Islamske Republike Irana u Beogradu.
- Tanasković, D. (1977). Prema daljim uspjesima: Pola vijeka orijentalistike u Beogradu. *Odjek*, 30(1), 13.
- Širazi, S. (2010). *Bustan* (A. Dragović, prev.). Beograd: Kulturni centar I. R. Irana.

Marko S. Jovanović

Summary

CENTENARY OF IRANIAN STUDIES IN SERBIA

On the occasion of the centenary of Iranian studies in Serbia, this paper aims to present the historical development and institutional affirmation of this discipline. Iranian studies began at the University of Belgrade in 1925 when Dr. Fehim Bajraktarević, a pioneer of Yugoslav academic Oriental studies, was appointed as an assistant professor of Persian Literature History. A year later, the Department of Oriental Philology was established at the Faculty of Philosophy in Belgrade, becoming the first centre of Oriental studies in the entire Balkans. Despite this, there was no opportunity to expand the range of Iranian studies subjects or introduce the Persian language into the curriculum. In the late 1980s, due to insensitive bureaucratic decisions, the study of Persian literature, which had laid the foundation for Serbian Oriental studies, was discontinued. This was followed

by a multi-year absence of Iranian studies from academic life. A turning point came with the establishment of the Persian Lectureship at the Faculty of Philology, which marked the beginning of Persian language instruction. In recent years, new Iranian studies subjects have been introduced, and the study of Persian literature has finally been reintegrated into the curriculum at all three levels of academic studies. However, the syllabi of these subjects do not incorporate domestic scholarly achievements that have marked the long tradition of Iranian studies in Serbia. Thus, this paper not only highlights key moments in the development of Iranian studies in our country but also emphasizes the need to fully recognize and integrate its profound historical roots and domestic academic contributions into contemporary academic programs.

Key words:

Iranian studies, Persian literature, Persian language, Iran, Fehim Bajraktarević, Department of Oriental Studies

Оно што остаје – оно што траје Александра Вранеш (21. 9. 1960 – 17. 6. 2025)

Бојан М. Ђорђевић, Катедра за библиотекарство и информатику, Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Студентски трг 3, 11000 Београд, Србија, nalesko1965@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0970-2338>

Колико утехе може бити када неко попут Александре Вранеш тако неправедно, непоштено и прерано оде? За породицу и њене ближње готово утехе да нема. Остају успомене, љубав и незаборав. Шта, међутим, бива са онима који су Александру Вранеш лично познавали и са њом сарађивали на разним пословима? Шта за њих, као и оне који су је познавали преко њеног јавног ангажмана и њених научних радова, може остати као трајни њен траг, обележје да је била ту, радила, стварала и живела, сем за породицу, још и за културу свога народа и своје земље? То је, пре свега, и изнад свих ефемерних чињеница, њен допринос институционалном и научном ареалу у коме је пребивала и за који је неуморно радила.

Од најмлађих дана, након свршетка школовања на Катедри за југословенске књижевности Филолошког факултета у Београду, Александра Вранеш нашла је свој пут, јасан и несумњив, у библиотекарству у најширем смислу тога појма. Пут је, међутим – као и сви други путеви којима нас наше жеље, али и сам живот воде – био пун кривина, меандара и искушења која је Александра Вранеш превазилазила својом енергијом, знањем, посвећеношћу – а надасве љубављу према своме послу (она је често знала да то назове занатом) и култури и традицији свога народа.

Отуда не треба да чуди што би попис установа у којима је Александра Вранеш несебично се дајући оставила свој обол, траг и резултате – а на крају се показало и свој живот – био готово непрегледан. Нигде она није била реда ради, и почаст ради. Свуда је радила неуморно, јасно се фокусирајући на проблеме и решавајући их. А то је могла јер је имала још један редак дар – да одабере праве сараднике и да их мозаички уклопи и пренесе на њих део послова, одговорности и задовољства урађеним. Али, наравно, највећи терет увек је остављала себи. И увек би са њима делила заслуге за учињено и испуњено. И увек би само на себе преузимала одговорност за оно што не би испало како ваља – на срећу, било је то ретко, а са протоком времена и искуством таквих омашки више није

било. Стога, њен самопрегорни рад на Филолошком факултету (чији је била и декан од 2010. до 2016. године), у Народној библиотеци Србије, Матици српској, Српској академији наука и уметности, Андрићевом институту у Вишеграду (где је утемељила и руководила Одељењем за књижевност), Библиотекарском друштву Србије (чији је председник била од 2004. до 2009. године), Задужбини „Десанка Максимовић” (где је урадила неизмерно важне послове пописа и описа рукописне заоставштине и суделовала у изради целокупних дела песникиње), Националном савету за високо образовање, не може бити ни заборављен ни заобиђен. Последњу годину свога радног – а показало се и животног – века провела је Александра Вранеш на Државном универзитету у Новом Пазару, где је учинила све – и наравно успела – да се овај универзитет акредитује и где је утемељила изучавање библиотекарства као равноправне научне дисциплине. Својим радом у свим овим – и многим другим – институцијама Александра Вранеш је оставила завршене и заокружене послове на којима су се могли касније градити нови прилази и нови приступи. На тај начин оставила је неизбрисив траг у ономе што се уобичајено зове културна институционалност и културна историја једне земље и народа.

Њено највеће животно прегнуће, међутим, јесте – и остаће заувек као прва асоцијација на њено име и лик – Катедра за библиотекарство и информатику на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Накратко покренута 1963. године, па само након неколико година угашена, Катедра за библиотекарство и информатику нов живот – који траје до дана данашњег – доживела је управо захваљујући Александри Вранеш, која ју је изнова основала (она је више волела израз „обновила”) и, важније чини се од тога, модернизовала до мере какву овакве и сличне катедре имају широм света. Највећи део своје каријере она је и провела као управник ове Катедре и храбро се суочавала са свим искушењима и изазовима, успевајући да у њима нађе подстрек и могућности за даљи развој изучавања не само библиотекарства, већ и других информационаих наука. Тако је избегла опасност да Катедра постане нека врста струковних студија и научно је утемељила њено постојање на факултету на коме се првенствено изучава филологија, показујући корист информационаих наука за свеобухватна филолошка и културолошка истраживања. Иако чврсто укорењена у библиотекарској науци, Александра Вранеш знала је да се студентима мора пружити широко образовање, па је радила на томе да се развију студије информатике, а са тзв. болоњским процесом покренула је курсеве архивистике и музеологије. Доводећи праве сараднике, који су разумели њену концепцију, учинила је заједно са њима од Катедре за библиотекарство и информатику центар информационаих наука у нашој земљи. Већ само то обезбедило јој је место у историји Филолошког факултета и Универзитета у Београду.

Ипак, као документарни, трајни и прворазредни траг о научној делатности Александре Вранеш остаће њене монографије и научне студије, библиографије и описи рукописа, приређене књиге и документи, све оно што једнога научника – а она је то била свим својим бићем – утемељује у културу једнога народа и једне

државе. О томе сведочи већ списак њених радова који броји неколико стотина јединица. Дубље проничући у њих, пажљиви и посвећени читалац може да види како се Александра Вранеш бавила науком на једини прави начин – темељно је и дуго истраживала, приступала темама којима се бавила интердисциплинарно и са широким захватом, минуциозно анализирила и најзад пружала на поузданим темељима засноване и јасне синтезе. Њено поље истраживања било је – мало је рећи – широко: историја и теорија библиотекарства, документалистика, дигитализација, историја библиотека, библиографија, мемоаристика. Ако би се у овом тренутку и у оваквој ситуацији тражило да се издвоје њени највећи доприноси, не би се могли заобићи наравно сви они, како их је Павле Поповић називао, „ситни приноси” који су то само по обиму текста, а нипошто по дубини увида и научним резултатима. Они су разбацани по десетинама часописа и будући библиограф трагаће за њима и откривати њихов потенцијал и њихов допринос нашој култури. Но, њене монографије остају оно што представља синтезу и врхуни њен живот и дело. Ако се уопште може бирати, издвојили бисмо три. Једна је *Основи библиографије* (доцније допуњена и објављена под називом *Основи теорије и историје библиографије*) у којој смо напокон добили монографију која је стуб сазнања о овој изузетно важној научној дисциплини дуго и предуго у нас потцењиваној и багателисаној. Скретањем пажње на корифеје ове науке, историјским прегледом, а онда и теоријским образлагањима, Александра Вранеш је прва у нас целовито обухватила ову област и показала какво је њено стање, у ком смеру даље треба ићи и којим се знањима опремити да би се било библиограф од нерва и заната. Своја историјско-теоријска истраживања она је практично поткрепила својим бројним библиографијама које су увек минуциозно и исцрпно рађене. Затим, њена монографија о високошколским библиотекама није ништа мање значајна, јер је указала на овај специјални тип библиотека као својеврсну симбиозу културе и науке, најширег просветитељства и универзитетског образовања, сводећи закључке на јасне смернице о развоју овакве врсте библиотека у нас. Као тестаментарно дело остаје последња монографија Александре Вранеш под називом *Библиотеке за децу*, коју је довршила неколико дана пре своје смрти, бивајући и на тај начин доследна себи и своме ставу да започети послови морају бити завршени. Иза овог крајње сведеног и неутралног наслова крије се са љубављу, топлином и надахнућем писана књига о библиотеци као својеврсном дечјем уточишту. Има у њој, наравно, и крајње стручних увида, какви су они о законској регулативи и положају и улози библиотека за децу у општем библиотечком систему, укључујући ту и школске библиотеке. Али, идући изван и преко овога, Александра Вранеш сачинила је разним нијансама осенчену слику библиотеке за децу као простора учења и сазнавања, али и простора игре и бајковитости, те буђења дечјих емоција и размишљања. Скрупулоузно писана и на теоријским темељима заснована, ова књига прелази праг научне монографије и искорачује у свет маштовитог и посвећеног приступа библиотекарима који се у своме раду сусрећу са најмлађом и најзахтевнијом категоријом читалаца. Писана је

– то се јасно види – са љубављу и разумевањем за колеге библиотекаре и за децу. Са оном љубављу и захвалношћу којом је прожет и научни и јавни рад Александре Вранеш. А то је иста она љубав и захвалност са којом ће се они који су је познавали и са њом живели и радили сећати.

ИНДЕКСИРАН У ERIH PLUS, MLA International Bibliography и DOAJ. Дигиталне копије свезака часописа архивирају се у Дигиталном репозиторијуму Народне библиотеке Србије.

ОБЈАВЉУЈЕ СЕ двапут годишње.

Све информације и упутства ауторима налазе се на <https://anali.fil.bg.ac.rs>. Радови се предају анонимно путем линка за предају радова.

INDEXED IN ERIH PLUS, MLA International Bibliography and DOAJ. Digital copies of the Journal are archived in the Digital Repository of the National Library of Serbia.

PUBLISHED twice a year.

All information regarding notes for contributors and stylesheet available online at <https://anali.fil.bg.ac.rs>. Papers are submitted anonymously via the Submission link on the website.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

80(497.11)

АНАЛИ Филолошког факултета = Annals of the Faculty of Philology / главни и одговорни уредник Биљана Чубровић
. - Књ. 1 (1961)- . - Београд : Филолошки факултет, 1961-
(Београд : Планета принт). - 24 cm

Полугодишње. - Друго издање на другом медијуму: Анали Филолошког факултета (Београд. Online) = ISSN 2787-1037
ISSN 0522-8468 = Анали Филолошког факултета (Београд)
COBISS.SR-ID 16394242

