



ДПЈС



ALAS



ALT 8



APPLIED LINGUISTICS TODAY

— MODERN APPROACHES TO OLD AND NEW CHALLENGES —

Belgrade, 2025

APPLIED LINGUISTICS ASSOCIATION OF SERBIA
UNIVERSITY OF BELGRADE – FACULTY OF PHILOLOGY
UNIVERSITY OF NOVI SAD – FACULTY OF PHILOSOPHY

APPLIED LINGUISTICS TODAY MODERN APPROACHES TO OLD AND NEW CHALLENGES

Proceedings of The Eighth International Congress of
Applied Linguistics Today – Modern Approaches to Old and New Challenges,
23–25 May 2025, Belgrade



ДПЈС



ALAS



Belgrade, 2025

APPLIED LINGUISTICS ASSOCIATION OF SERBIA
UNIVERSITY OF BELGRADE – FACULTY OF PHILOLOGY
UNIVERSITY OF NOVI SAD – FACULTY OF PHILOSOPHY

APPLIED LINGUISTICS TODAY
MODERN APPROACHES TO OLD
AND NEW CHALLENGES

Proceedings of The Eighth International Congress of
Applied Linguistics Today – Modern Approaches to Old and New Challenges,
23–25 May 2025, Belgrade

EDITORS:

Milica Dinić Marinković, University of Belgrade – Faculty of Philology
Natalija Panić Cerovski, University of Belgrade – Faculty of Philology
Borko Kovačević, University of Belgrade – Faculty of Philology

ORGANISING COMMITTEE:

Borko Kovačević, University of Belgrade – Faculty of Philology
Natalija Panić Cerovski, University of Belgrade – Faculty of Philology
Milica Dinić Marinković, University of Belgrade – Faculty of Philology
Ivan Knjižar, University of Belgrade – Faculty of Philology
Anka Rađenović, University of Belgrade – Faculty of Philology
Emilija Milojević, University of Belgrade – Faculty of Philology
Ana Arsić, University of Belgrade – Faculty of Philology
Marija Stanković Glišić, University of Belgrade – Faculty of Philology
Jelena Budimirović Milićević, University of Belgrade – Faculty of Philology
Jelena Bogdanović, University of Belgrade – Faculty of Philology

SCIENTIFIC COMMITTEE:

Iva Draškić Vićanović, Dean of the Faculty of Philology, University of Belgrade

Milivoj Alanović, Dean of the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Borko Kovačević, President of the Applied Linguistics Association of Serbia,
University of Belgrade

Olga Panić Kavgić, Vice-President of the Applied Linguistics Association of Serbia,
University of Novi Sad

Maite Taboada, Simon Fraser University

Camiel Hamans, Comité International Permanent des Linguistes (CIPL)

Junichi Toyota, Osaka City University

Silvia Bernardini, University of Bologna

Adriano Ferraresi, University of Bologna

Ksenija Đorđević Léonard, University of Montpellier

Radoslava Trnavac, HSE University

Igor Lakić, University of Montenegro

Jagoda Granić, University of Split

Branka Drljača Margić, University of Rijeka

Jovanka Lazarevska Stančevska, St. Cyril and Methodius University

Mirza Mejdanija, University of Sarajevo

Gjoko Nikolovski, University of Maribor

Biljana Mišić Ilić, University of Niš

Selena Stanković, University of Niš

Nataša Bakić Mirić, University of Priština – Kosovska Mitrovica

Jelena Grubor Hinić, State University of Novi Pazar, Serbia

Marija Panić, University of Kragujevac

Snežana Gudurić, University of Novi Sad

Tvrtko Prčić, University of Novi Sad

Predrag Novakov, University of Novi Sad

Marina Puja Badesku, University of Novi Sad

Marija Stefanović, University of Novi Sad

Dušanka Zvekić Dušanović, University of Novi Sad

Radmila Bodrič, University of Novi Sad

Aleksandar Kavgić, University of Novi Sad

Nataša Radusin Bardić, University of Novi Sad
Melina Nikolić, ALFA BK University
Vesna Polovina, University of Belgrade
Veljko Brborić, University of Belgrade
Maja Đukanović, University of Belgrade
Mirjana Marinković, University of Belgrade
Slavko Petaković, University of Belgrade
Branislav Ivanović, University of Belgrade
Vladimir Karanović, University of Belgrade
Vojkan Stojičić, University of Belgrade
Saša Marjanović, University of Belgrade
Luka Medenica, University of Belgrade

REVIEWERS:

Tatjana Balažič Bulc, University of Ljubljana
Branka Barčot, University of Zagreb
Costas Canakis, University of the Aegean
Cristiana Cervini, University of Bologna
Rajna Dragićević, University of Belgrade
Branka Drljača Margić, University of Rijeka
Dragana Đorđević, University of Belgrade
Vesna Đorđević, SASA Institute for the Serbian Language
Miloš Đurić, University of Belgrade
Nada Filipin, University of Zagreb
Sonja Filipović, University of Novi Sad
Jelena Graovac, University of Belgrade
Snežana Gudurić, University of Novi Sad
Ivana Filipović Petrović, Linguistic Research Institute in Zagreb
Igor Ivanović, University of Montenegro
Maja Ivanović, University of Belgrade
Aleksandra Janić Mitić, University of Niš
Ivona Jovanović, University of Montenegro
Aljula Jubani, University of Tirana

Tatjana Vesić Pavlović, University of Belgrade
Jasna Jurišić Roljić, University of Banja Luka
Marta Kajzer-Wietrzny, Adam Mickiewicz University in Poznań
Virna Karlić, University of Zagreb
Aleksandar Kavgić, University of Novi Sad
Joanna Kic-Drgas, Adam Mickiewicz University in Poznań
Ivan Knjižar, University of Belgrade
Vesna Lompar, University of Belgrade
Yaron Matras, University of Manchester
Saša Marjanović, University of Belgrade
Goran Milašin, University of Banja Luka
Dejan Milinović, University of Banja Luka
Ivana Mitić, University of Niš
Emir Muhić, University of Banja Luka
Melina Nikolić, ALFA BK University
Gjoko Nikolovski, University of Maribor
Ana Ostroški Anić, Institute of Croatian language and linguistics, Zagreb
Vesna Polovina, University of Belgrade
Bardh Rugova, University of Priština
Ana Sivački, University of Priština
Daniel Słapek, Jagellonian university in Krakow
Ana Marie Sorescu, SASA Institute for Balkan studies
Marina Spasojević, SASA Institute for the Serbian Language
Dejan Stošić, University of Toulouse
Mihailo Škorić, University of Belgrade



Papers are licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-ShareAlike International License.

Belgrade, 2025

TABLE OF CONTENTS

EDITORS' PREFACE	13
Junichi Toyota COGNITIVE, CULTURAL AND LINGUISTICS VARIATIONS AND LEARNABILITY	15
Maja Miličević Petrović (APPLIED) LINGUISTICS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHING	33
Анна Чижик / Катарина Чокрлић МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ЗА АНАЛИЗУ СЕНТИМЕНТА У ДИГИТАЛНОМ УРБАНОМ ДИСКУРСУ: КА ПРИМЕНИ У МУЗЕЈСКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ И РАДУ КУСТОСА	69
Anna Markova ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR LA TECHNICITÉ DU DISCOURS ARCHITECTURAL DANS LE TEXTE TOURISTIQUE EN FRANÇAIS	87
Nikola Z. Lazović HEDGES AND BOOSTERS IN ARABIC AND SERBIAN RESEARCH ARTICLES: THE ROLE OF PARTICLES, ADVERBS, ADJECTIVES, CLAUSES, AND PREPOSITIONAL PHRASES	111
Anyla Saraçi / Rrapo Zguri ILLEISM IN THE ALBANIAN POLITICAL DISCOURSE – THE CASE OF THE OPPOSITION LEADER SALI BERISHA	133
Francesco Caprioli LOST AND FOUND IN TRANSLATION: SYNTACTIC MARKEDNESS, POLITICAL LEXICON, AND PROSODY IN INTERPRETED EU PARLIAMENTARY SPEECHES (GERMAN-ITALIAN)	145

Милена М. Стојановић

ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ОБЕЛЕЖЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ
ЛЕКСЕМА ИЗ ИТ СФЕРЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КАО
ВИД ТРЖИШНИХ СУПСТИТУТА И КОМПЛЕМЕНАТА 163

Mateja Lazarević

TRANSLANGUAGING AND ACCOMMODATION PRACTICES
AMONG EDUCATED SUDANESE YOUTH IN CAIRO 179

Aleksandra Marković / Ranka Stanković

PRIMENA VELIKIH JEZIČKIH MODELA U SRPSKOJ
OPISNOJ LEKSIKOGRAFIJI – STUDIJA SLUČAJA 193

Горица Мирковић

ОБРАДА ПРЕДЛОГА *ПО* У РЕЧНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА 221

Lidija Beko

DESIGNING CLIL-BASED TEACHING MATERIALS FOR GEOLOGY:
A MULTISENSORY APPROACH FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA 251

Danka Sinadinović / Sofija Mičić Kandijaš

STRIKING THE BALANCE: INTEGRATING TECHNOLOGY-MEDIATED
INSTRUCTION WITH TRADITIONAL CLASSROOM IN ENGLISH
FOR MEDICAL ACADEMIC PURPOSES 275

Nevena Ceković

LONGITUDINAL EFFECTS OF EXPLICIT INPUT ON GENERAL
FEATURES OF DISCOURSE MARKERS IN L2 ITALIAN 295

Весна С. Николић

ЛЕКСИКОЛОГИЈА НА ТЕСТОВИМА СА ЗАВРШНИХ ИСПИТА ИЗ
СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ 313

Mirjana Mirić

LITERACY PRACTICES IN ROMANI: PILOT DATA FROM SERBIA 337

Мерима Кријеџи / Предраг Мутавџић A DA (CUIVA) PAPUCII / ΔΙΝΩ ΣΕ (ΚΑΠΟΙΟΝ) ΤΑ ΠΑΠΟΥΣΙΑ ΣΤΟ ΧΕΡΙ / IA DHA KĚPUCĚT NE DORĚ... О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА ФОРМИРАНИМ У САВРЕМЕНОМ РУМУНСКОМ, АЛБАНСКОМ И ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ ПУТЕМ ЛЕКСЕМЕ ЦИПЕЛА И ЊЕНИМ СИНОНИМНИМ ОБЛИЦИМА	361
Ивана Петровић ФРАЗЕОЛОШКЕ МОДИФИКАЦИЈЕ У РОМАНУ <i>КОНТРАЕНДОРФИН</i> СВЕТИСЛАВА БАСАРЕ	387
Milica M. Kočović Pajević / Jelena V. Grubor ESP TEXTBOOK EVALUATION: GETTING A GRIP ON OLD PROBLEMS AND CHALLENGES	413
Marija Nedeljković Pravdić / Aleksa Stošić THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC LANDSCAPE IN ANALYZING MINORITY LANGUAGE POLICY	431
Irena Aleksić-Hajduković / Danka Sinadinović AUDIOVISUAL TRANSLATION FOR INCLUSION AND ACCESSIBILITY (AVTIA): DESIGNING PROJECT OUTPUTS INFORMED BY A DOCUMENT ANALYSIS INDICATING THE CURRENT CIRCUMSTANCES IN SERBIA	455
Сандра Јосиповић АНАЛИЗА ПРЕВОДИЛАЧКИХ СТРАТЕГИЈА, МЕТОДА, ТЕХНИКА И ПОСТУПАКА У ПРЕВОДУ ЕНГЛЕСКИХ НАСЛОВА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА НА СРПСКИ ЈЕЗИК	483
Mirjana Daničić REVISITING THE WORKSHOP METHOD OF TRANSLATION TEACHING	505

EDITORS' PREFACE

Applied Linguistics Today (ALT) is a triennial international scientific congress jointly organized by the Applied Linguistics Association of Serbia (ALAS), the Faculty of Philology – University of Belgrade, and the Faculty of Philosophy – University of Novi Sad.

The 8th ALT Congress, titled *Modern Approaches to Old and New Challenges*, was held from May 22–25 this year at the Faculty of Philology, University of Belgrade. Organized in cooperation with the *Comité International Permanent des Linguistes* (CIPL) and financially supported by the Ministry of Science and Technological Innovations of the Republic of Serbia, the congress brought together over 160 scholars from 70 academic institutions worldwide.

The accompanying volume, *Applied Linguistics Today – Modern Approaches to Old and New Challenges*, comprises 23 peer-reviewed scientific papers authored by 30 scholars from 19 distinguished academic institutions in Serbia and abroad, all originally presented at the congress. The papers explore empirical research methodologies in applied linguistics, the integration of new technologies across subfields, contemporary approaches to L1 and L2 teaching, translation pedagogy and translation studies, as well as current challenges and solutions in lexicography, lexicology, phraseology, discourse analysis, and language policy.

We extend our heartfelt gratitude to all contributors for their meticulous research and for offering diverse, innovative perspectives on complex linguistic phenomena. We are equally thankful to the members of the Scientific and Organizing Committees of the 8th ALT Congress for their dedication and expertise. Special appreciation goes to the reviewers for their insightful and invaluable feedback.

Finally, we express our sincere thanks to the professors and students of the Faculty of Philology for their unwavering support during the congress — especially in the context of widespread protests, the suspension of research funding, increasing pressures on academic freedom, and the ongoing struggle for a more just and equitable society in Serbia.

Junichi Toyota*

Osaka Metropolitan University

<https://orcid.org/0009-0002-1811-7170>

COGNITIVE, CULTURAL AND LINGUISTICS VARIATIONS AND LEARNABILITY

This paper looks at various challenges learners of a new language may face, focusing on features stemming from cultural differences. In some extreme cases, culture has left enduring traits in speakers' cognition, which may hinder effective learning. A particular example discussed here is vision. It is one of the most basic perceptions in human cognitive activity, but surprisingly, it sometimes undergoes a great deal of cultural influence. It is argued here that such cognitive differences stemming from cultural heritage should be incorporated into language teaching, as observed in education in mathematics.

Keywords: culture-induced cognition, learnability, visual perception, ethnolinguistics, ethnomathematics

1. INTRODUCTION

Learners of a new language face various challenges. Swan and Smith (1987), for instance, list typical errors in learning English according to the different first language of learners. This can be considered a sign that teaching materials may be better tailored according to different linguistic backgrounds of learners. This leads to an issue of grouping learners according to their L1, and this paper intends to raise awareness of diversity in learnability influenced by cognitive ability stemming from cultural heritages. These points are made involving lesser-studied languages, which allows us to see language learning from a new perspective. A particular cognitive ability analysed here is vision. Visual perception can be approached from various disciplines, and this paper takes advantage of its interdisciplinary nature and involves education in mathematics. It reveals that the way we process visual perception may

* toyotaj@omu.ac.jp

vary according to cultural values in each culture. This type of difference is often observable in language, which may affect our effective learning of language.

The organisation of the paper is as follows: differences in human cognition are first reviewed, using vision as an example in relation to spatial orientation, comprehension and cultural value. Following this, cases where pedagogy is heavily influenced by indigenous cultural values are reviewed, involving education in mathematics in Australia. Finally, whether differences in culture-induced cognition can be incorporated into effective language pedagogy is discussed.

2. DIFFERENCES IN *HOMO S. SAPIENS*

Cognitive ability of *Homo s. sapiens* is normally considered the same regardless of their race or the language they speak. Our languages seem to work on the same principles across various languages on the surface, as once assumed during the 80s and 90s with the idea of linguistic universals. However, after decades of research on lesser-known languages with smaller speaking populations, it appears some languages may not comply with this idea in close analysis. Evidence presented so far suggests that there are typological tendencies in language, but exceptions do exist in our languages and cognition. Anthropological and psychological studies show cultural differences affecting the way we use languages. These cases illustrate an intricate relationship between our cognitive and cultural practices. Visual perception alone can demonstrate this point in question.

2.1 Spatial orientation

Living creatures must orient ourselves in space in one way or another. Thus, spatial recognition has been crucial in our survival. Naturally, spatial orientation has had significant impact on the evolution of human cognition and language use. The right-left symmetry is one such instance, and various artefacts even from prehistoric times carry shapes or design patterns based on the right-left symmetry, since symmetry allows us to memorise patterns more easily (cf. Jablan, 1995). In cognitive science, scholars once argued that we human beings have a uniform spatial recognition, and that a person always performs relative spatial recognition. In an experiment on absolute-relative encoding such as the one conducted by Pederson et al. (1998), a participant is first shown a set of objects, such as toy animals placed in a certain order or a direction, and then asked to place the toys in a memorised order. The stimulus table in Figure 1 shows that three cows with different colours on the stimulus table are placed in one direction. A participant is asked to observe their order, and then rotate 180° and reproduce on the recall table the order observed on the stimulus table.

Previously, we human beings were believed to perform relative (i.e. mirror image) spatial recognition, i.e. the space is encoded with respect to the participant's body and his/her spatial orientation. Thus, in the case shown in Figure 1, regardless

of the direction the participant faces, the white cow always comes to the left of the participant and the grey one to the right. This pattern is commonly found among people whose language has a large number of speakers, and these languages are often well-studied. However, it has been revealed through typological studies in the last couple of decades that speakers of less-studied languages have a different pattern of reproducing the order. This type, known as absolute perception, has some anchoring points outside of the participant's body on which to base his/her orientation, including landmarks or cardinal points. As seen in Figure 1, reproduction in the recall table is not affected by the body orientation of the participant, but by some anchoring points. Regardless of the degrees of rotation by the participant, the white cow is placed at the bottom end of the table. Therefore, our previous belief that humans were all supposed to perform relative spatial recognition was proved wrong.

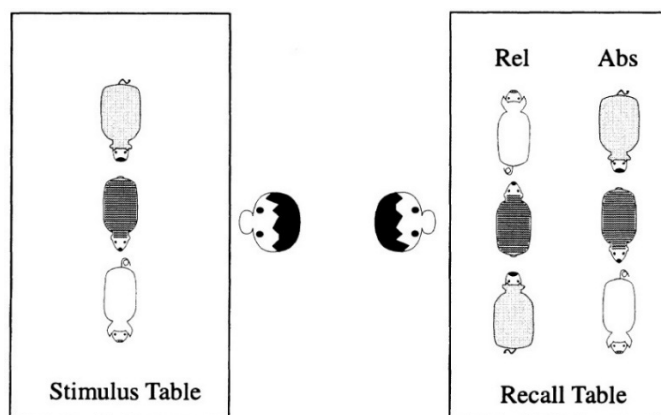


Figure 1. Animals-in-a-row experiment for relative and absolute perception
(Pederson et al., 1998, p. 576)

This striking difference in spatial orientation is also seen in linguistic structures. Inoue (1998) states that some languages in the world do not possess words that can be translated into 'left' and 'right' in English, and speakers of these languages, as listed in Table 1, perform absolute orientation. Without these words, speakers of these languages use various tactics to deal with talking about directions, including the use of cardinal direction (north, south, east and west), body parts (head, leg, chest, back, etc.) or landscape (uphill, downhill, upper river, down river, etc.). The use of cardinal direction and landscape involves a reference point outside of the body to navigate, which requires a detailed knowledge of one's local living environment. Since their reference point in navigation is outside of their body, it is understandable that they have absolute perception.

Table 1. Languages without words for left and right

Means of expressing direction	Language
Cardinal	Guugu Yimidirr (Pama Nyungan); Tamil (Dravidian)
Body parts	Kilivila (Austronesian); Mopan (Mayan); Totonak (Totonakan)
Landscape	Tzeltal (Mayan, uphill; downhill)
Mixed (cardinal and landscape)	!Xun (Khoisan, upper river; down river)

2.2 Vision and comprehension

Let us now turn to metaphor involving vision and knowledge. In many languages and cultures, vision often leads to gaining knowledge; thus this type of metaphor is known as ‘seeing is knowing.’ Therefore, English and other commonly studied Indo-European languages use the verb ‘see’ to refer to understanding, e.g. English *I see your point*. Furthermore, seeing is knowing has further developed and became lexicalised in some languages. A Proto-Indo-European verb **weyd* ‘see’ is the etymological source for the English *wise* or *wit*. Similarly, the Proto-Germanic *wāit* ‘I know’ was derived from the same Proto-Indo-European verb in the perfective aspect ‘I have completed seeing’, and this form did not follow a common developmental path from the perfective aspect to the past tense, but instead came to express ‘I know’ in the present tense. German has gone through various metaphorical changes in the past, and knowledge-related lexicons are somehow related to vision in German, e.g. the German *wissen* ‘know’.

As Toyota & Richards (2017, pp. 2-5) point out, vision seems to play a central role in the five senses that human beings possess, and metaphors can be considered one such instance. In typological study on perception, vision plays a central role in sense extension and can refer to hearing, touch and taste, and scholars working on lesser-known languages and cultures have been familiar with cases that do not comply with examples found in the Indo-European languages. A seminal work in this field, Evans and Wilkinson (2000), presents various cases in Australian and Papuan languages. In these languages, a verb of hearing plays a major role and it is used as a base for a metaphorical extension referring to cognition, e.g. ‘I hear your point’ meaning ‘I understand your point’. It is often the case that verbs in these languages are highly polysemous, but a verb of hearing is still consistently used. Let us look at an example. The Australian language Pitjantjatjara has a verb *kulini* ‘hear’, as in (1a). Among various senses, this verb can be used as a verb of cognition, as exemplified in (1b). This is not a single rare case, since a number of languages spoken in certain parts of the world, e.g. Australia, Papua New Guinea, East Africa and South America, behave differently, and verbs of hearing seem to be the prime source for semantic extensions. The pattern of semantic extension in these languages is schematically

represented in Figure 2. Note that the dotted line from touch to taste shows a dubious case and this extension is dependent on how one interprets data, and thus it is left open to interpretation.

Pitjantjatjara (Australian, Evans and Wilkinson 2000: p. 563, p. 564)¹

- (1) a. *Ngayulu anangu-ngku wangkanytjala kulinu*
 I people-ERG talk.NOMZR.LOC hear.PST
 ‘I hear people talking.’
 b. *Mutuka/ compyter ngayulu putu kulini*
 car computer I in.van understand.PRS
 ‘I don’t understand cars/computers.’

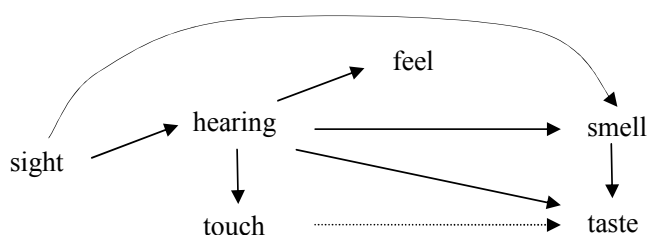


Figure 2. Semantic extensions across perceptual modalities in Australian languages (Evans & Wilkinson 2000, p. 560)

Sense extensions shown in Figure 2 seem to suggest that all five senses are somehow wired to each other. From the perspective of patterns found in, say, the Indo-European languages, an example like (1b) is a puzzle. However, this linguistic synaesthesia has an explanation, and it is based on an unusual suspect, i.e. psychosis and its cultural manifestation.

Toyota and Richards (2017, p. 3) state that languages that operate in the system found in Figure 2 have a special cultural practice, where vision is given a special meaning. For instance, adolescent boys among the Crow Indians of Montana are expected to go on a vision quest to seek spirits. They have a social belief that a guardian spirit will come to them and will protect them as long as they follow certain commands, and the Crow boys are hoping to see and hear their guardians. It may not be easy to have visions or hear voices, and they often go through some ordeals and, in some extreme cases, torture themselves in order to achieve their goal. The extent of their behaviour is not easily understood by westerners, and their experience during the vision quest is normally regarded as visual or auditory hallucinations by western psychiatry. Thus, “[w]hat is regarded as a symptom of mental illness in one society may be merely one aspect of normal, even highly valued, psychological experience in another” (Rosman et al. 2017, p. 75).

¹ Abbreviations used in this paper are: ERG = ergative; LOC = locative; NOMZR = nominalizer; PRS = present; PST = past.

Mental illness has been studied cross-culturally (cf. Kleinman & Good 1985), and universal features for some conditions, such as schizophrenia or neuroses, have been recognised (cf. Gadit 2003), but as Rosman et al. (2017) state, “these illnesses are also culturally shaped. Variations in their manifestations are related to social, economic, technological, religious, and other features of the societies in which they are found shape cultural concepts of self and others” (p. 76). In such cultures, ‘seeing’ has a special cultural value, and the verb of vision is reserved for those who can see spirits, including gifted people such as shamans, and thus common people have resorted to the second most prominent form of perception in Figure 2, i.e. hearing, and this is how the verb of hearing became prominent in languages in specific parts of the world.

Religion has much impact on our thoughts and behaviour (cf. Sussex 1993, p. 1006) and, through time, its impact forces some grammatical features to be grammaticalised/de-grammaticalised, such as the future tense (e.g. Burridge 2004; Toyota 2012). We may be physically equipped with more or less the same perceptual apparatus, but the value given to each perceptual sense significantly differs from culture to culture, and a difference may be beyond comprehension without detailed explanation about local cultures. Accordingly, such differences run very deep in speakers’ behaviour, and are often incorporated in linguistic structures, as seen in this section. Thus, the diversity presented here is not a simple surface linguistic variation and is the result of cultural settings forcing on us a different worldview.

2.3 Vision and cultural value

Apart from cultural impacts, it is possible to detect a clear cognitive difference concerning vision according to cultural value. When seeing an object, we human beings, regardless of ethnic, racial and linguistic background, view it in terms of a binary pair between an object in focus and its background. The former is commonly known as figure and the latter as ground in cognitive science. We all take advantage of this pair, but how figure and ground functions in actual practice may vary. Experiments carried out by Nisbett (2003) and Nisbett and Masuda (2007) suggest that there is a basic difference in perception between East Asia and western countries. With the help of an eye-tracking device, the way we see objects is proven to differ, and Europeans are claimed to have a narrow focus in perception, so that people tend to gaze on a person or an object that stands out in a scene. People in East Asia, on the other hand, are more likely to attend to a broad perceptual and conceptual field, and due attention is paid to the background. Thus, when seeing a person in a picture, such as the one in Figure 3, Europeans tend to spend more time on gazing at the person, and less time is used to observe the background. East Asians, on the other hand, generally spend equal amounts of time on the person and the background when looking at a picture like Figure 3. This difference is schematically shown in Figure 4. Note that an option

in bold has prominence in perception, and an Eastern view has both figure and ground in bold.



Figure 3. Difference in visual perception between figure and ground

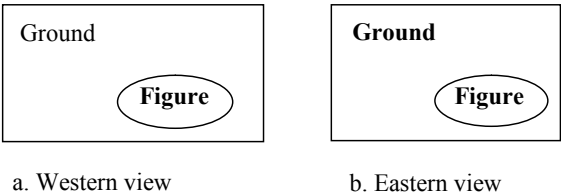


Figure 4. Schematic representation of figure-ground relationship:
(a) a European type; (b) an East Asian style

The researchers consider the difference in terms of the concepts of individualism and collectivism. Generally speaking, people in the West tend to be more individualist, whereas people from Asian countries are more collectivist. The Asians from collectivist societies tend to be holistic in their world view, focusing on the relationships and the context of the situation at hand, while people in individualistic societies focus on separate elements. They argue that the difference has a historical reason: the Asians lived in a community interconnected with one another, valuing the group over the individual. This social orientation survived in their fundamental world view, manifested in the way they look at the world and how to comprehend it.

3. CULTURE AND TEACHING: A CASE OF MATHEMATICS

Various issues found in the field of education in mathematics can be comparable to language and culture teaching/learning. Mathematics, as we commonly learn it in school, is heavily influenced by so-called western mathematics, which often considers itself objective and value-free, and which is taught without any reference to history, politics and culture. Thus, one may think that mathematics is understood in an identical manner wherever it is studied. However, two types of teaching method have been claimed to exist. In the application-first (inductive) method, “[one] first learn[s] the formula and practice[s] applying it. After seeing how this formula leads to the right answer again and again, [one] then moves on to understand the concept or principle underlying it” (Meyer 2014, p. 94). Contrary to this, in the principle-first (deductive) method, “[one] first prove[s] the general principle, and only then use[s] it to develop a concrete formula that can be applied to various problems” (ibid.). The distribution of patterns in western countries is shown in Figure 5. Notice that among speakers of the Germanic languages, the Germans are principle-oriented and the rest are application-oriented.

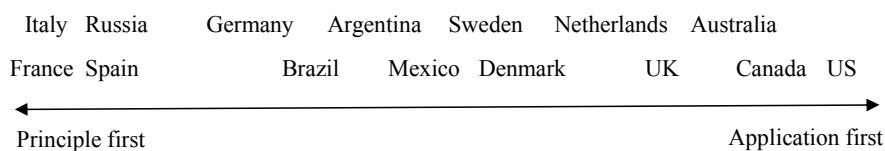


Figure 5. Difference in teaching methods and ways of negotiation (Meyer 2014, p. 96)

Studies on certain ethnic or racial groups prove that there is not a single kind of mathematics, but there are several. What has been overlooked is that there are cases where a mathematical pattern does not translate directly into the Western version, and different cultures may use a related, but different, kind of mathematics to meet the demands of Western societies (cf. Eglash 1997). Some use a term ethnomathematics, which “refers to a cluster of ideas concerning the history of mathematics, the cultural roots of mathematics, the implicit mathematics in everyday settings and mathematics education” (Vithal and Skovsmose 1997, p. 133). An often-quoted case in question is found in Australia. Young Australian indigenous students often struggle with mathematics at school, since they often have to learn ‘western’ mathematics (the application-first method). Due to their cultural background, they may not be able to understand why they have to deal with questions such as time, and fail to perform as well as non-Aboriginal students at school.

There is indeed a diversity of living environments and cultural backgrounds among indigenous students in Australia, e.g. Western Australia and the Northern territory (cf. Warren & Miller 2013, p. 152), but wherever the students may live, their

understanding is in principle based on common cultural expectations, such as the ones listed in (2) (Owens and Wegener 1995, cited in Meaney 2002, p. 175). (2c) and (2d) suggest that their view is based on 'here and now,' where visibility plays an important role in their society, and which is also noticeable elsewhere in their society (cf. (1) from Pitjantjatjara). Previous research also confirms these points, e.g. these students have different physical and cognitive abilities, e.g. 'superior ability in visual imagery,' 'different concept of time and different habits of using time,' along with a lack of terms for concepts such as length and time (Harris 1991, p. 48, p. 53), or as Kearins (1991) reports, Aboriginal children in both urban and rural areas perform better at directional understanding and worse at number knowledge in comparison with their non-Aboriginal counterparts. As far as mathematics and various issues dealing with numbers are concerned, it has been suggested that "non-Western children's cognitive development is different because of differences in what is valued in adult cognitive behaviour" (Meaney 2002, p. 175).

- (2)
 - a. A focus on group performance and arrangements for a shared reward.
 - b. Doing and observing activities, imitation, and repetition.
 - c. Activities which are self-explanatory in themselves, and have their own inherent relevance, rather than being a means to a remote end.
 - d. Requiring skills that can be demonstrated concretely and situationally rather than conceived abstractly.
 - e. Emphasising helping relationships amongst learners, affiliation among peers, and nurturance and care for each other.

Visual imagery is important and highly valued in Aboriginal culture, and visual inputs are often incorporated in mathematics teaching after getting inspiration from designs and patterns from indigenous arts. For instance, linear functions can be explained in illustrated growing patterns connecting mathematics and indigenous Australians culture, as demonstrated in Figure 9. It demonstrates a cyclic pattern that shows the development of mathematics over time. This type of visual representation often helps students to grasp the expansion of number better. It is often the case that teachers develop materials like the one in Figure 6 themselves and various patterns in visualisation can be found.

Apart from cases in Australia, there have been reports from different parts of the world, including multilingual countries such as South Africa (Setati 1998), Botswana (Berry 1985), and Papua New Guinea (Harris 1987), and bilingual societies such as Navajo (Moore 1994), Maori (Barton et al. 1998) and Inuktitut (Eskimo-Aleut, Denny 1980).

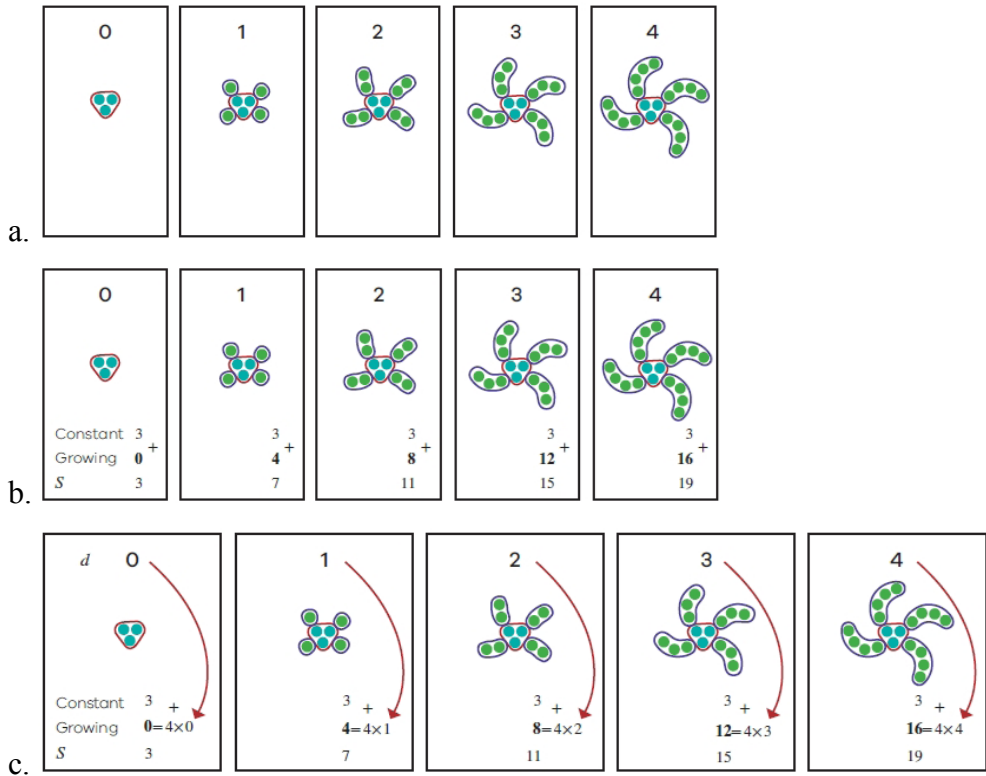


Figure 6. Visual representation of growing patterns: a linear function $y=4x+3$ in three steps (Matthews 2020, pp. 7-8)

4. CHALLENGES IN LANGUAGE TEACHING

Ethnomathematics can be comparable to ethnosyntax, which assumes that “[g]rammar is thick with cultural meaning. Encoded in the semantics of grammar we find cultural values and ideas, we find clues about the social structures which speakers maintain, we find evidence, both historically relevant and otherwise, of the social organization of speech communities” (Enfield 2002a, p. 1). Language acquisition is not simply a matter of learning vocabulary and grammar, but one has to learn socio-historical backgrounds unique to each target language. However, this is easier said than done. As an example, consider Figure 9. Those who are familiar with Western culture normally consider it a scene of a bus stop, where people are waiting for a bus. However, speakers of Lao (Tai-Kadai) in Laos do not understand it this way. An artist was asked to sketch a scene depicted by a serial verb phrase *khon jùnn thaa lot-mêê*, which literally translates as ‘person stand wait for a bus,’ and the result was similar to the scene in Figure 9. However, once people were asked to describe the

picture, the most common answer was ‘people (standing) waiting to cross the road’, and some even answered ‘people having their height measured’ (Enfield 2002b, pp. 234-236). These answers are natural, because the respondents have no clear image of a bus stop in their culture and thus, no mental image of people waiting at a bus stop. In Laos, buses stop on street corners, and are not to be waited for at a bus stop. Thus, speakers of Lao, in learning English, have to learn a new set of vocabulary *wait for a bus* as well as a new social practice concerning the use of public transport, i.e. how to catch a bus. It may not be a problem to learn the verbal phrase *wait for* itself, but the collocation with a bus can be a problem.

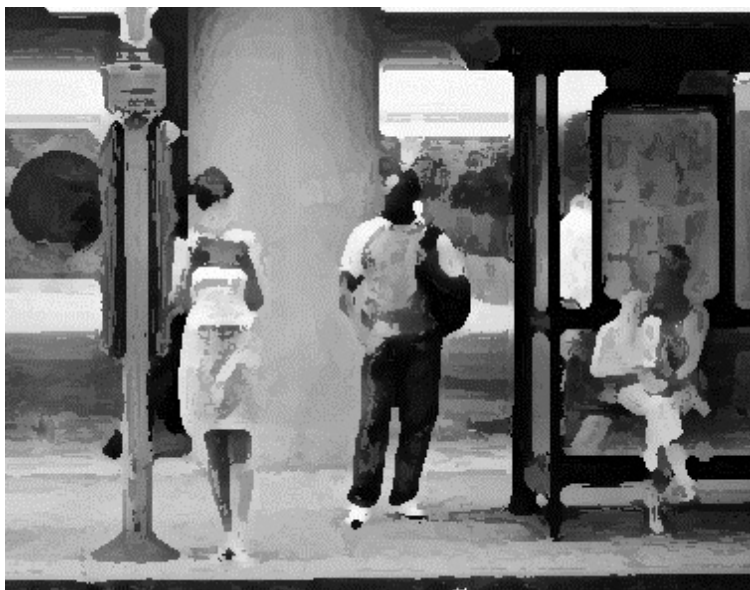


Figure 7. People waiting at a bus stop

It has been widely recognised that cognition and culture are important factors in learning activities (see, for instance, Hofstede 1991). Needless to say, learning a new language means that one has to behave in a different cultural and mental setting. As Vaughn (2019) claims, “[b]ecause learning a language well typically occurs within the context of a culture, people learn to have different associations and feelings associated with a particular language” (p. 99). In other words, a learner of a new language has to step out of the comfortable realm of their own culture and venture into a new, foreign set of social practices (cf. Kramsch 1993, p. 238). Therefore, learning a language involves the acquisition of a new culture, and aiming to attain a good level of cultural intelligibility or cultural competence.

The cases involving vision presented so far here also illustrate such case requiring cultural competence, but these cases are more complex than the Lao

example. Speakers' cultural practice has left enduring marks in their cognition, and accumulated cultural practices from the past are now deeply rooted in their worldview and their cognition. For instance, the languages listed in Table 1 lack the concept of 'left' and 'right' and the speakers of these languages fail to understand metaphors. It is commonly assumed that space serves as a source domain in the conceptual metaphor of time, and this is found in various languages from different regions and language families. For instance, prepositions in English such as *from*, *to*, *before*, *after* and *around* can all refer to space, e.g. (3), but they can also refer to time, as exemplified in (4).

- (3) a. *I travelled from London to Cambridge.*
b. *Children performed a play before a small audience.*
c. *The house you mentioned is right after the newsagent from here.*
d. *The insects gather around the lamp at night.*
- (4) a. *I travelled from Sunday to Monday.*
b. *Children performed a play before Christmas eve.*
c. *The house you mentioned was built right after the Second World War.*
d. *The insects became active around midnight.*

In conceptual metaphor, space is something that we deal with every day and it is physically observable by humans. Thus, it is considered cognitively concrete. Time, on the other hand, is less concrete due to its lack of tangibility. Promoters of the universalness in conceptual metaphor argue that this type of relationship can be found in various languages. However, speakers of the languages listed in Table 1 are said to lack the ability to understand the space-to-time metaphor, and special expressions merely refer to space.

An explanation put forward by Inoue (1988) is that the lack of words for 'left' and 'right' does not allow speakers to assume the flow of time in a certain direction. The direction can vary according to each culture or language, but the common direction is either from left (past) to right (future) (cf. Figure 8a) or from top (past) to bottom (future) (cf. Figure 8b) in Chinese (cf. Radden 2003). In the horizontal flow, the concept of 'left' and 'right' is required in order to comprehend the direction. Whether these words have to appear first to influence the culture and cognition or vice versa, i.e. linguistic relativity, should be discussed elsewhere, but it seems a reasonable argument that these words are required to deal with the conceptual flow of time.

To support this idea further, another similar relationship, i.e. time and body parts, should be considered. The past-future distinction and the front-back distinction of the body have been studied in various languages. The common pattern is the association of past with the back part of the body, and future with the front part.

This can be seen in the grammaticalisation path indicating the direction of time flow (Heine and Kuteva 2002), as exemplified in (5). A front-back reversal can be found in some languages. For instance, Aymara (Aymaran, Bolivia, Peru) grammaticalised *nayra* ‘eye/front/sight’ for the past, and *qhipa* ‘back/behind’ for the future (Nuñez & Sweetser 2006, p. 402), and the same pattern can be found in Malagasy (Austronesian, Dahl 1995), Tuvan (Turkic, Klein 1987), or Maori (Austronesian, Thornton 1987). Speakers of these languages associate the front part of the body with the past, and the back part with the future, contrary to the more dominant pattern of front-future/back-past, but they still have the metaphor of time based on space. Amondawa (language isolate, Amazon basin) is reported to lack the space-time metaphor (Sinha et al. 2011). There is no mention of words for ‘left’ and ‘right’, but judging from the argument so far, it should lack these words.

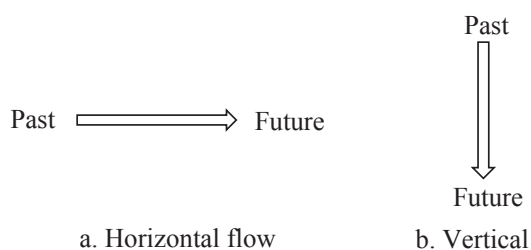


Figure 8. Schematic representation of time flow

- Back
- (5) a. Thai *laŋ* ‘back’ < *laŋ-càag* ‘after’ (lit. back from’); Icelandic *bak* ‘back’ < *baki* ‘behind, after’; English *back* (N) < ‘earlier’; Nanay (Tungustic) *xamasi* ‘back’ < ‘ago’; Estonian *tagasi* ‘back’ < ‘ago’.
- Front
- b. Shona (Bantu) *mberi* ‘front’ < ‘ahead’; Moré (Niger-Congo) *béoghé* ‘be in front’ < *béogho* ‘tomorrow, the following day’.

Conceptual metaphors are often considered universal, but it is certainly not always the case. Cases involving vision are simply the tip of the iceberg. Future research further may reveal more complex cases, and demands for creating teaching materials catering for such cases will grow even stronger, allowing us to understand how we learn language better.

5. CONCLUSION

This paper examines how different types of culture-induced cognition can influence language pedagogy. Vision-related issues presented here can demonstrate intricate relationships between culture and cognition, which are, in turn, visible in

linguistic structures. Vision has been often discussed in isolation in separate disciplines, but it is somehow intertwined in pedagogy, as observed in education in mathematics. In addition, lesser-studied languages and cultures can enlighten us in this respect, since they demonstrate what is otherwise often overlooked. Radical differences examined in this paper can indicate that our cognition differs at a fundamental level, and we do not perceive the world in a uniform way.

Thus, diversity in fundamental culture-induced cognition can have a significant impact on language pedagogy. If cognitive variations exist, the combination of L1 and L2 may have to be reviewed according to what type of cognition is involved. Further study is definitely needed, but since we may be different in terms of cognition, variations in teaching methods and materials are required in order to achieve more efficient L2 learning.

References:

- Barton, B., Fairhall, U., & Trinick, T. (1998). Tikanga reo tatai: issues in the development of a Maori mathematics register. *For the Learning of Mathematics*, 18, 1–17.
- Berry, J. (1985). Learning mathematics in a second language: Some cross-cultural issues. *For the Learning of Mathematics*, 5, 18–21.
- Burridge, K. (2004). Changes within Pennsylvania German grammar as enactments of Anabaptist world view. In N. J. Enfield (Ed.), *Ethnosyntax: Explorations in grammar and culture* (pp. 207–230). Oxford University Press.
- Dahl, Ø. (1995). When the future comes from behind: Malagasy and other time concepts and some consequences for communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 197–209.
- Denny, J. P. (1980). Curriculum development for teaching mathematics in Inuktitut: the ‘learning-from-language’ approach. *Canadian Journal of Anthropology* 1, 199–204.
- Eglash, R. (1997). When math worlds collide: intention and invention in ethnomathematics. *Science, Technology and Human Values*, 22, 79–98.
- Enfield, N. J. (2002a). Ethnosyntax: Introduction. In N. J. Enfield (Ed.), *Ethnosyntax: Explorations in grammar & culture* (pp. 1–30). Oxford University Press.
- Enfield, N. J. (2002b). Cultural logic and syntactic productivity: associated posture constructions in Lao. In N. J. Enfield (Ed.), *Ethnosyntax: Explorations in grammar & culture* (pp. 231–258). Oxford University Press.
- Evans, N., & Wilkins, D. (2000). In the mind’s ear: the semantic extensions of perception verbs in Australian languages. *Language*, 76, 546–591.
- Gadit, A. A. (2003). Ethnopsychiatry – A review. *Journal-Pakistan Medical Association* 53, 483–490.
- Harris, P. (1987). *Measurement in tribal Aboriginal communities*. Northern Territory

Department of Education.

- Harris, P. (1991). *Mathematics in a cultural context: Aboriginal perspectives on space, time, and money*. Deakin University.
- Heine, B., & Kuteva, T. (2002). *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Inoue, K. (1998). *Moshi migi to hidari ga nakattara – Gengojinruigaku eno Syoutai* ['What if there is no 'right and 'left': introduction to linguistic anthropology.']. Taisyukan.
- Jablan, S. V. (1995). *Theory of symmetry and ornament*. Mathematics Institute.
- Kearins, J. (1991). Number experience and performance in Australian Aboriginal and Western children. In K. Durkin, & B. Shire (Eds.), *Language and Mathematical Education*, (pp. 247–255). Open University Press.
- Klein, H. M. (1987). The future precedes the past: Time in Toba. *Word*, 38, 173–185.
- Kleinman, A., & Good, B. (1985). *Culture and depression: Studies in the anthropology and cross-cultural psychiatry of affect and disorder*. University of California Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Matthews, Ch. (2020). *Teaching mathematics from a cultural perspective*. Department of Education and Training, State of Victoria. <https://www.academy.vic.gov.au/professional-learning/teaching-mathematics-through-culture-deep-learning>
- Meaney, T. (2002). Mathematics as text. In A. Chronaki & I. M. Christiansen (Eds.), *Challenging ways of viewing maths classroom communication*, (pp. 42–59). Greenwood Publishing Group.
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*. Public Affairs.
- Moore, C. G. (1994). Research in native American mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 14, 9–14.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and westerners think differently... and why*. The Free Press.
- Nisbett, R. E., & T. Masuda (2007). Culture and point of view. *Intellectica* 2–3, 46–47, 153–172.
- Owens, L., & Wegener, C. (1995). Learning style preferences of Aborigines: implications for teaching mathematics. Papers presented at the sixteenth mathematics education research group of Australia conference, Darwin.
- Pederson, E., Danziger, E., Wilkins, D., Levinson, S., Kita, S., & Senft, G. (1998). Semantic typology and spatial conceptualization. *Language*, 74, 557–589.
- Radden, G. (2003). The metaphor TIME AS SPACE across languages. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, & J. Probst (Eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit*

- mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60 Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 226–239.
- Rosman, A., Rubel, P. G., & Weisgrau, M. (2017). *The tapestry of culture: An introduction to cultural anthropology*. Rowan & Littlefield.
- Setati, M. (1998). Code-switching in a senior primary class of second-language mathematics learners. *For the Learning of Mathematics*, 18, 34–40.
- Sinha, C., Da Silva Sinha, V., Zinken, J., & Sampaio, W. (2011). When time is not space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture. *Language and Cognition*, 3, 137–169.
- Sussex, R. (1993). Slavonic languages in migration. In B. Comrie & G. G. Corbett (Eds.), *The Slavonic Languages*, (pp. 999–1036). Routledge.
- Swan, M., & Smith, B. (1987). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge University Press.
- Thornton, A. (1987). *Maori oral literature as seen by a classicist*. University of Otago Press.
- Toyota, J. (2012). Concept of time: future tense and emptiness. In J. Toyota, P. Hallonsten, & M. Shchepetunina (Eds.), *Sense of Emptiness: An interdisciplinary perspective*, (pp. 187–208). Cambridge Scholars Publishing.
- Toyota, J., & Richards, I. (2017). Different view on vision. In J. Toyota, I. Richards, B. Kovačević, & M. Shchepetunina (Eds.), *Vision beyond visual perception*, (pp. 1–8) Cambridge Scholars Publishing.
- Vaughn, L. M. (2019). *Psychology and culture: Thinking, feeling and behaving in a global context, Second edition*. Routledge.
- Vithal, R., & Skovsmose, O. (1997). The end of innocence: a critique of 'ethnomathematics'. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 13–157.
- Warren, E., & Miller, J. (2013). Young Australian indigenous students' effective engagement in mathematics: the role of language, patterns, and structure. *Mathematics Education Research Journal*, 25, 151–171.

Junichi Toyota

КОГНИТИВНЕ, КУЛТУРНЕ И ЈЕЗИЧКЕ РАЗЛИКЕ И УСВОЈИВОСТ ЈЕЗИКА

Резиме

Приликом учења новог језика, ученици се суочавају са различитим изазовима који не морају нужно бити лингвистичке природе. Оно што се често занемарује јесте утицај социокултурних фактора на процес учења језика. Управо се тим аспектом овај рад бави из новог угла, укључивањем когниције обликоване културом. Посебна пажња посвећена је чулу вида, једном од основних средстава људске перцепције, које се, међутим, различито манифестује у језичким изразима и комуникативном понашању, нарочито у мање проучаваним језицима. Суочени са таквом разноликошћу у процесу учења, постојећи наставни материјали и методе можда нису довољни да одговоре на когнитивне разлике настале под утицајем културних фактора између J1 и J2. У математичком образовању, посебно у области познатој као етноматематика, овакве разлике су препознате, па су предузети различити покушаји да се реше потешкоће ученика у наставном процесу. Етнолингвистички подаци могу се сагледавати из перспективе етноматематике, па чак и у оквиру когнитивних понашања повезаних са чулом вида. Очигледно је да људи не поседују увек исти поглед на свет нити исто разумевање стварности, што утиче на способност усвајања новог језика. Надамо се да ће овај рад допринети подизању свести о разноликости у успешности усвајања језика, која је последица утицаја когнитивних способности обликованих културом.

Кључне речи: когниција обликована културом, усвојивост језика, визуелна перцепција, етнолингвистика, етноматематика

Maja Miličević Petrović*

University of Bologna, Department of Interpreting and Translation

<https://orcid.org/0000-0003-4137-1898>

(APPLIED) LINGUISTICS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHING¹

This paper addresses the question of where (applied) linguistics stands within ongoing developments in artificial intelligence, in particular linguistically non-interpretable large language models. It is argued that, despite differences of approach, (A)L as a field should use the AI being in the spotlight as an incentive for dedicating more attention to the teaching of linguistics, by expanding the target audience and by better defining core knowledge about language for diverse educational contexts. A stronger strand of pedagogical research within (A)L is also advocated for, incorporating empirical and peer-reviewed research distinctive of SoTL – the scholarship of teaching and learning.

Keywords: interdisciplinarity, teaching (applied) linguistics, artificial intelligence, knowledge about language, scholarship of teaching and learning

1. INTRODUCTION

About two decades ago, Mark Liberman famously wondered about the future of linguistics, defining the discipline as “small, weak and inward-looking” (Liberman, 2007), and suggesting its re-invention as eScience – “computationally intensive science using immense data sets” (Liberman, 2010). Similar views continued to be expressed by other scholars, highlighting the need for linguistics to make its role

* maja.milicevic2@unibo.it

¹ The ideas expressed in this paper derive from or are otherwise closely linked to the work conducted within two institutional partnerships, ReLDI (*Regional Linguistic Data Initiative*, financed by the Swiss National Science Foundation, 2015-2018, project 160501), and UPSKILLS (*Upgrading the SKills of Linguistics and Language Students*, Erasmus+ KA2, 2020-2023, 2020-1-MT01-KA203-074246). I am grateful to all colleagues, as well as other project participants, for their insights, fruitful discussions and engaging events.

in research and society clearer, bringing together its legacy as part of humanities/social sciences and the growingly interdisciplinary, quantitative and technological turns (see Abney, 2011; Hagoort et al., 2014; Weninger & Andres, 2007).² While computing power and the amount of available language data have but increased in the meantime, the trend appears to have benefitted computer science significantly more than linguistics, with the gap between computational branches and the “traditional”, “theoretical”, or “symbolic” linguistics widening (cf. Church & Liberman, 2021). Most notably perhaps, since the release of ChatGPT in late 2022 (OpenAI, 2023), many people have learned about large language models (LLMs), but most without learning much new about language.³

Modelling how language works has, in one way or another, always been part of linguistic interests. Other than a means of communication and a biological capacity of its speakers, a typical description of language is that as “observed linguistic behaviour explainable by underlying, unobserved, linguistic rules” (Samardžić, 2019, p. 7, in relation specifically to text). And indeed, one of the core assumptions behind all of its scientific study is that language is not random, and that its workings can be explained if we manage to uncover the hidden rules that govern its different aspects. In that sense, even the basic units we know as sentences, words or syllables are in fact models of an observable physical signal, in its acoustic or graphic form; the modelling only becomes more obvious with more abstract concepts such as subject and predicate, or phoneme and morpheme (see also Good, 2022, for the distinction between data from observable linguistic behaviour vs. analytical structures applied to observable data). Most linguistic theories can be described as nets of smaller models, defined as “symbolic” due to relying on rules applied on human-readable symbols, i.e. units that can be given a context-independent interpretation (such as a letter or a phoneme; see e.g. Hulstijn, 2002).

LLMs, on the other hand, are linguistically simpler models that predict what comes next. More specifically, language models in the computational sense predict the probabilities of upcoming tokens, based not on a system of linguistic rules, but on some form of statistical-associative tendencies, with LLMs being the most advanced in a

² A detailed account of Hagoort et al. (2014), a roundtable discussion at the 47th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, is available at <https://dlc.hypotheses.org/754> (last accessed on 16 August 2025). Other examples of discussions about the future and the relative (un)popularity of linguistics include venues from expert blogs (e.g., https://facultyof_language.blogspot.com/2015/02/the-future-of-linguistics-two-views.html by Norbert Hornstein, last accessed on 14 August 2025) to largely non-expert reddit threads (e.g., https://www.reddit.com/r/linguistics/comments/s5k7uu/why_is_linguistics_relatively_unpopular/).

³ It is indicative that language and linguistics departments are rather regularly being reduced, dispersed and closed, or threatened to be so, even at big universities (see e.g. <https://languageblog.ldc.upenn.edu/nll/?p=60221>, last accessed on 14 August 2025, and more recently <https://chicagomaroon.com/48215/news/uchicago-arts-humanities-division-to-restructure-amid-historic-funding-pressures/>, last accessed on 16 August 2025).

series of algorithm types – they are scaled-up versions of pre-trained language models, linked in turn to neural language models (see e.g. Zhao et al., 2023).⁴ As such, they are in fact not a novelty in the linguistic landscape: their core principles are strikingly similar to those behind connectionist models, also typically represented as neural networks and based on parallel distributed processing, where knowledge also relies on sub-symbolic and hidden units and on distributed patterns of activation (Rumelhart & McClelland, 1986; see also Hulstijn, 2002). However, while connectionism remained a relatively minor strand in language research, little known outside academia, LLMs spread in most areas of human life, questioning the usefulness of linguistic rules in a more serious manner (see e.g. Divjak & Milin, 2025).

However, going back to the crisis cited by Liberman, it started manifesting itself long before the advent of LLMs, gradually making the situation of the last decades quite different to where language analysis started from and to where it developed towards until the mid-20th century, which was a foundational role in education and a central place in both cognitive and computer science. To list but a few historical examples, language analysis occupied a central place in the classical-to-medieval liberal arts education, through the core *trivium* composed of grammar, logic and rhetoric,⁵ while later on comparative linguistics became a model of the scientific method, and generative grammar placed language at the very centre of cognitive science, which it in fact helped create (Jackendoff, 2007; Liberman, 2007). Questions, therefore, come to mind naturally: What is it that we linguists are missing? Has the world simply changed and not much can be done, or have we contributed to bringing the discipline in this position? How did a field once central to so many areas transform into one that appears to be looked down upon by neighbouring disciplines and the broader public alike? And crucially, given that we do still see our field as very much worthy, what can we do to restore the trust and respect we believe it deserves?

With this picture in mind, in the present paper I address the question of where (applied) linguistics – (A)L – stands within the ongoing developments in artificial intelligence – AI – as instantiated in LLMs. I specifically focus on pedagogical tendencies and argue that despite differences in how they approach language, (A)L as a field should use the AI and LLMs being in the spotlight as an incentive for dedicating more attention to the teaching of linguistics. On the one hand, this involves expanding the target audience and defining the target knowledge not only for linguists and other language professionals, but also for experts from neighbouring fields, such as computer

⁴ Obviously, as language models developed, the tasks they could perform grew progressively more complex; nonetheless, the core idea of predicting upcoming items remained largely unaltered (Zhao et al., 2023).

⁵ The three arts explored respectively the mechanics of language, the mechanics of thought and their application to persuading the listener – skills considered central for a free person's participation in civic life (https://en.wikipedia.org/wiki/Liberal_arts_education#Seven_liberal_arts, last accessed on 16 August 2025).

science. On the other hand, in order to achieve this objective, it appears desirable to develop a stronger strand of pedagogical research within linguistics, reflecting more on the kind of knowledge about language (KAL) that different audiences need, but also engaging more actively in the scholarship of teaching and learning (SoTL). While many of the points made in the paper are particularly relevant for the more theoretical/descriptive strands of linguistics, the applied branch – very broadly conceived – is considered jointly, due to heavy reliance on linguistic frameworks, due to often sharing their intellectual destiny, and due to one of the central applied areas, namely language learning and teaching, being a major point of contact with linguistic analysis for the broader public.

The paper is organised as follows. Section 2 provides details about the (inter)disciplinary status of (A)L, discussing its relationship with neighbouring fields, the beyond-disciplinary skills required to work with language, and the changes brought about by the developments in AI and technology broadly speaking. Section 3 zooms in on the subject matter of linguistics-related courses, the skills they equip students with, and similarities vs. differences in courses for linguists vs. non-linguists. Building on this, Section 4 is dedicated to pedagogical concerns as a dedicated research topic within (A)L, highlighting both a historically sparse interest and recent initiatives that do assign more importance to teaching, with an outline of some possible steps towards building a more solid pedagogical base. Finally, Section 5 brings some moderately optimistic concluding remarks.

2. (A)L AT THE FOREFRONT OF THE STUDY OF LANGUAGE

2.1 The core and the interdisciplinarity

Broadly speaking, (A)L focuses on discovering and understanding the rules and patterns of language. This means trying to make sense, globally, of the physical signal that languages are made of, e.g. by defining smaller units the signal can be divided into (such as sentences and words), and by looking at how these units come about and how they are connected to each other (cf. de Saussure's paradigmatic and syntagmatic relations between linguistic signs). In order to do this, it is necessary to solve many local puzzles and address many specific language phenomena, such as case and number assignment, or patterns of new word integration. As an example, in the context of major student-led anti-corruption protests taking place in Serbia in 2024 and 2025, the word *ćaci* (/tɛatsi/) emerged, denoting regime supporters lacking critical thinking skills. It is linguistically interesting that this new word is mostly used as masculine singular, despite starting off as incorrect Cyrillic spelling of the masculine plural *đaci* (/dzatsi/), meaning 'pupils, students' (Cyr. *haju* : *haju*);⁶ that is, it is treated on a par

⁶ The incorrect spelling appeared within the *Ćaci u školu* (Cyr. *Ћаци у школу*) 'Students back to school' graffiti painted on a secondary school in Novi Sad in January 2025; after an initial series of largely humorous reactions, the word turned into a major cultural and political phenomenon (<https://>

with borrowed nouns and (largely borrowed) personal names and nicknames, which *-i* mostly occurs on in the singular (cf. *Jeti* ‘Yeti’, *Džoni*, *Miki*), rather than leading to the singular form *ćak* following the model of *đak* ‘pupil, student’.

The search for rules can involve looking at the system of specific single languages (such as Serbian in the above example), comparing two or more different languages, or trying to capture the languages of the world, with attention given to contemporary language, or to how languages develop(ed) over time. The rules are in addition inevitably linked to the biological and cognitive properties of speakers on the one hand, and to the social and cultural context the speakers operate in on the other (the social aspect being prominent e.g. in the *ćaci* case, where broader context contributed to the new word’s morphological and semantic definition, as well as frequent use). As illustrated in Figure 1, this makes language a multi-faceted phenomenon and it inevitably leads to interdisciplinarity as a key feature to its full understanding.⁷

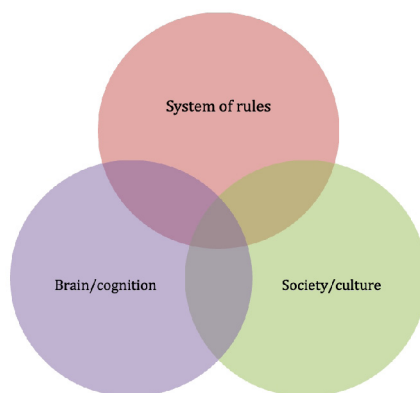


Fig. 1: The three faces of language

The study of language, throughout its history, has gone through various phases, during which the emphasis has been placed on different areas of Figure 1, from socially and culturally oriented analyses of the language of important religious writings, or the language of great writers and the interpretation of their works, to an interest in language disorders and their links with the human anatomy, to seeing language as a system made up of interrelated signs, or governed by rules that allow

en.wikipedia.org/wiki/Ćaci_u_školu), snowballing into more linguistic innovation, as in *Ćacilend* for the government-organised anti-protest camp set up in a centrally located park in Belgrade (<https://www.balcanicaucaso.org/eng/Areas/Serbia/Cacilend-and-the-attempts-to-create-incidents-in-Belgrade-236902>); all linked pages were last accessed on 31 August 2025.

⁷ Biological properties other than those related to the brain are of course relevant for language (e.g., the speech apparatus); the brain is of particular interest here due to direct links with cognition and learning.

grammatically correct sentences to be generated, to the expression of linguistic rules using formalisms from logic and mathematics (see Robins, 2013). Figure 2 illustrates but one part of the inherent interdisciplinarity of this endeavour and the links between linguistics and other research areas, sometimes rather distant from each other, with linguistic subdisciplines ranging from anthropological to neurolinguistics.⁸

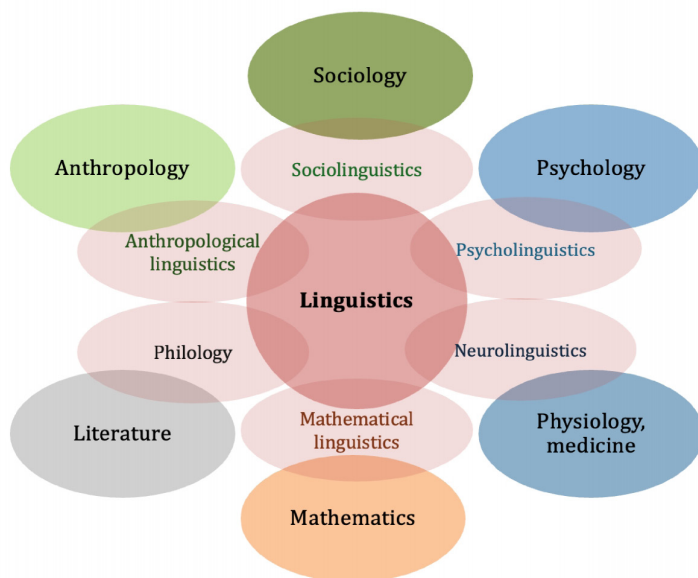


Fig. 2: The inherent interdisciplinarity of linguistics

Focusing on the more recent past, with the development of computers, mathematical linguistics largely blurred into computational linguistics, and a new kind of interdisciplinarity arose over time, where the computational branch largely stopped being an application of computer science to solving problems from linguistics, and developed instead into a parallel research strand cultivating its own approaches to language and solving practical tasks often removed from the core interests of linguistic inquiry (e.g., sentiment analysis), and typically doing so without reliance on symbolic and rule-based analysis typical of linguistics, going instead for black-box approaches based on neural networks and deep learning.⁹ In the words of Church &

⁸ The diagram does not aim at exhaustiveness. Several branches of linguistics are omitted for simplicity of representation (e.g., evolutionary linguistics), as are additional contributing disciplines (spanning from acoustical physics to semiotics).

⁹ To some extent, different views of the scope of computational linguistics still co-exist. The Association for Computational Linguistics includes in its definition of the field that computational models of linguistic phenomena “may be ‘knowledge-based’ (‘hand-crafted’) or ‘data-driven’ (‘statistical’ or ‘empirical’)”, and states explicitly that work can be motivated from a scientific perspective, but

Liberman (2021, p. 1), “Computational Linguistics is an interdisciplinary topic that has been closer to Linguistics at times, but is currently closer to Computer Science (Engineering), and especially Machine Learning.”. LLMs have recently widened the gap and pushed computational linguistics even more towards engineering, thanks to being highly successful in many complex tasks involving language despite being end-to-end boxes whose inner workings are not entirely known (but do not appear to be based on the same kind of rules (A)L tends to be interested in). Figure 3 is an attempt at displaying this relationship.¹⁰

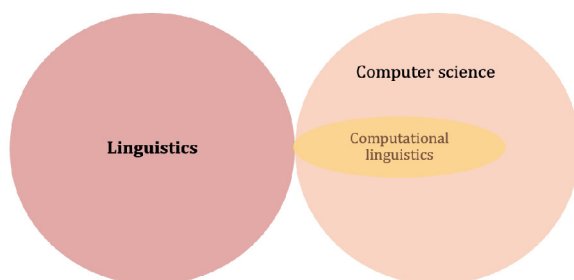


Fig. 3: The new interdisciplinarity of linguistics

A picture that emerges is that while the need for interdisciplinarity is unquestionable, the position of linguistics in the interactions with other disciplines interested in language has not always been an equal or a favourable one, and the subdisciplines containing “linguistics” in their name have sometimes been entirely claimed by others, with computational linguistics as a particularly striking example.¹¹ Psycholinguistics comes to mind as a fairly well-balanced interdisciplinary area in which psychologists and linguists truly collaborate and experts from both disciplines are present in teaching and research (see e.g. Divjak & Milin, 2025); this collaboration,

can also be purely technological (<https://www.aclweb.org/portal/what-is-cl>, last accessed on 15 August 2025). Tsujii (2021), in contrast, places a lot of emphasis on theoretical work as defining for computation linguistics, which he perceives as a subfield of linguistics, contrasting it with natural language processing (NLP) as an engineering field; the author in fact calls for NLP and computational linguistics to be re-connected, stopping NLP (esp. the new work based on LLMs) from entirely separating itself from linguistics.

¹⁰ The size of the computational linguistics portion is not intended to represent its relative slice, or its prominence and importance within computer science.

¹¹ Notable exceptions within computational linguistics and NLP include Tsujii (2021), who provides a diagram of interdisciplinary connections in which computational linguistics is much more closely linked to linguistics (p. 708), and Opitz et al. (2025), who highlight the importance of linguistic expertise and formulate the acronym RELIES, from Resources, Evaluation, Low-resource settings, Interpretability, Explanation, and the Study of language, to stress the past, present and future contributions of linguistics to NLP.

however, is not without occasional tensions, with instances of psychologists looking down on linguists (despite the subdiscipline owing its existence to work in generative linguistics; cf. Jackendoff, 2007).¹² An opposite situation is found perhaps most prominently in sociolinguistics, which remains firmly grounded on the linguistic side, likely due to an extensive shared epistemological and methodological basis of linguistics and sociology, and a longer historical tradition of the social study of language(s) (see e.g. Meyerhoff, 2019).

While interdisciplinarity being complex and challenging is not new, and is certainly not specific to (A)L (see e.g. Frodeman, 2017), in a relatively small discipline facing what seems to be a widespread decrease in appreciation from the outside, it appears justified to further reflect on the problems encountered and possible reasons behind them.

2.2 Issues and missed opportunities

Despite being the only scientific discipline entirely devoted to the study of language, it is clear from above that (A)L is not always appreciated by surrounding fields, or society at large. While there is no simple answer to the question of why this is the case, a number of possible issues having to do with linguistics-internal concerns can be identified.

First, on multiple occasions the contact with neighbouring domains and everyday life saw the predictions of linguistic theories failing to be borne out. Computational linguistics became alienated from linguistic theories following the far-from-optimal results of early rule-based machine translation and related systems, perhaps best illustrated by the famous statement “Every time I fire a linguist, the performance of the speech recognizer goes up”, attributed to Frederick Jelinek in 1988 (see Jelinek, 2005; cf. the notorious ALPAC report on machine translation in the US, Pierce & Carroll, 1966; also Church & Liberman, 2021; Liberman, 2010). Some of the initial psycholinguistic work on sentence processing studied the psychological reality of transformations as defined by transformational grammar, but being unable to confirm it, the generative-based strand of research was at least partly abandoned in favour of more theory-neutral questions such as the integration of syntactic and semantic information in ambiguous sentences (but see Kush & Dillon, 2021; see also Jackendoff, 2007). On the more applied side, the structuralist-based predictions instantiated in contrastive analysis, drawing on systematic comparisons of first language (L1) and second language (L2) structures, led to both over- and underprediction of difficulties, proving overall far from sufficient in explaining the process of L2 learning (Saville-Troike & Barto, 2016); more or less in parallel, the traditional grammar-translation method of

¹² Anecdotal evidence has it that students graduating from language or linguistics degrees are told by psychologists that they can work in psycholinguistics as soon as they also get a BA degree in psychology (while no need is assumed for psychologists to take linguistics courses).

L2 teaching, heavily based on explicit grammar rules, was gradually replaced by more grammatically implicit yet structuralist approaches such as the audio-lingual method, and soon thereafter by the still present communicative methods, more grounded in the cultural context and the affective dimensions than in actual linguistic analysis (for a more detailed overview see Vučo, 2009).

Second, while there is nothing inherently wrong with ideas, methods and theories being disproved – quite to the contrary, especially in the early stages of a field – (A)L has been somewhat unlucky in that it quickly appeared as delivering little on its great initial promise; moreover, it did not always do much to address the inadequacies in a broader interdisciplinary light, investing instead a lot of energy from early on in discipline-internal feuds (cf. Hagoort, 2014; Liberman, 2007; Weninger & Andres, 2007). In other words, despite the ostensible strive for interdisciplinarity, at various points in time there seemed not to be sufficient openness in linguistics to collaboration with others, with linguists insisting on exporting field-internal theories even when they did not translate well into the neighbouring areas; this is evident, for example, in the widespread reluctance towards integrating in linguistic theory probabilistic and distributed views of language (despite their inherent presence in some of the common analytical procedures; see subsection 3.2). Coupled with a somewhat slow adaptation to quantitative methods and the associated statistical analysis, common in many surrounding fields, linguistics also became regularly criticised on methodological grounds (see Gibson & Fodorenko, 2010; think also of field-internal debates on informal acceptability judgements, e.g. in Sprouse et al., 2013, and Linzen & Oseki, 2019, or remarks by linguists themselves about lagging behind in quantitative empirical research, as in Gass et al., 2020, in the subfield of second language acquisition).

Third, there appears to be a widespread lack of understanding of what linguistics is about, often not just in the broader public, but also among academic researchers from other fields. Linguistics is once again not alone in this, as many people are unfamiliar with what many other experts do (with nuclear physicists as a classical example of an opaque profession), but everyday life and history do not aid linguists: as pointed out by Bugarski (1996), people experience language all the time (unlike nuclear physics) and tend to have strong opinions about it, often without seeing the need for expert study. Additionally, a lot of effort over time has been invested in prescriptive traditions, devoted to defining what language use should be like, an approach of marginal relevance for modern linguistics, but still very much alive in schools and in the public discourse of many countries, making the broader public “careful about errors” around linguists (Grandi, 2020; see also Spring et al., 2000), instead of asking them for opinions on truly linguistically relevant issues. Linguists, on their side, have not always been too willing to engage with the public to explain their work, contributing to not having a more prominent expert role in language-

related issues in broader society (as commented upon by Feldhausen, 2022, in relation to the debate on gender-neutral language in Germany; but see Jackendoff, 2007, for some notable exceptions, such as the societal acceptance of sign languages as natural languages). Outreach initiatives have lately started to grow; prominent examples include the community of Bilingualism Matters,¹³ the recently introduced outreach sessions at the annual conferences of the Societas Linguistica Europaea,¹⁴ as well as somewhat more local initiatives such as the volume dedicated to “Everything you ever wanted to know about language and languages”, edited by Masini & Grandi (2017), and the website *Linguisticamente* in Italy, the podcast *Word to the Whys* in Canada, or the *LingComm – Communicating Linguistics to Broader Audiences* community and biannual conference in North America.¹⁵

Looking at the listed issues, it is evident that some are being abundantly addressed. In addition to the growing number of outreach initiatives (see also Sections 3 and 4 on the interest in teaching at levels from school to university), an incredible amount of work is being dedicated to research designs, methods of data collection, and advanced statistical analysis (Kortmann, 2021; McGillivray & Jensen, 2023; Winter, 2022; among others), often incorporating experiences and insights from other disciplines, and adding concerns linked to open science and to making data FAIR – Findable, Accessible, Interoperable, and Reusable (cf. Collister, 2022, as well as the European Open Science Cloud and the initiatives by CLARIN ERIC).¹⁶ Importantly, there is also an increase in the attention paid to the education of future researchers, and language and linguistics students in general, with an awareness that the knowledge and skills traditionally associated with linguistic analysis no longer suffice.

2.3 In search of new skills

Due to its multi-faceted nature (cf. subsection 2.1), human language can be explored from many different angles, each requiring a different methodological approach. Contemporary (A)L sees the use of methods ranging from (growingly infrequent) introspection, fieldwork in communities whose language is being studied, analysis of large textual corpora, experimental language tasks, brain activity recording, application and training of computer algorithms, and a number of other approaches and techniques, many of which are data-intensive and require careful data management and quantitative analyses in addition to the qualitative ones. It is thus

¹³ The community is invested in making “the research-based evidence on multilingualism and language learning available and accessible to families, communities, and professionals in education, health or policy” (<https://www.bilingualism-matters.org/who-we-are>, last accessed on 16 August 2025)

¹⁴ Recordings at https://www.youtube.com/@Societas_Linguistica_Europaea (last accessed on 31 August 2025)

¹⁵ <https://www.linguisticamente.org>; <https://sites.google.com/view/word-to-the-whys-podcast/home>; <https://lingcomm.org> (all pages last accessed on 16 August 2025)

¹⁶ <https://www.clarin.eu/eosc>, <https://www.clarin.eu> (both pages last accessed on 31 August 2025)

beyond clear that narrow specialisation in “armchair” linguistic analysis is insufficient and additional knowledge and skills need to be acquired by (A)L specialists.

Work with language is at the same time one of the contemporary fields that is changing particularly rapidly in terms of job market opportunities and requirements. Linguists now have LLMs at their disposal both as assistants in traditional research (Ambridge & Blything, 2024; Koeva, 2024; Zappavigna, 2023) and as a research subject (Kallens, 2023). Translators learn how to use machine translation complemented by manual revision (paradigm known as Machine Translation Post-Editing; see e.g. Rothwell et al., 2023), and language teachers increasingly include language learning applications and chatbots in their teaching activities (Guaqueta & Castro-Garces, 2018; Huang et al., 2022). Parallel to the integration of new tools in old jobs, entirely new language professions are emerging, focused on the development and/or testing of language technologies – “prompt engineer”, “linguistic data analyst”, “language engineer” and “AI language specialist” are just some of the latest jobs requiring knowledge of languages and linguistics (Ferraresi, 2025; Secară et al., 2025). While a degree in linguistics (and to a lesser extent in modern languages) continues to be perceived as not linked to a very specific job profile outside academic research and teaching,¹⁷ the number and the range of available options are changing. And despite universities not being vocational schools, such changes in the job marked necessarily impact educational needs and degree programmes too need to address the advances in technology, by making new graduates familiar with it, and able to work with and on it. When it comes to languages, simple familiarity with a tool such as ChatGPT falls short of the target: language professionals are much better off having an idea of how LLMs and other computational algorithms work, what they are based on, and what they can – and cannot – do. This in turn clearly calls for a new skill set spanning languages and engineering/programming.

Numerous initiatives have already addressed the need for new knowledge and skills in language professionals, mapping them out, and providing training materials. EU-funded projects, especially in the Erasmus+ framework, have been particularly prominent; DigiLing (<http://www.digiling.eu>), EFFORT (<https://www.effortproject.eu>) and LT-LiDER (<https://lt-lider.eu>) are but some examples. Most relevant for

¹⁷ Cf. Lazzeroni (1992), on the absence in Italy of the profession of *glottologo condotto* ‘appointed historical linguist’ – contrary to an appointed family doctor – which, however, has never implied an absence of job positions open to linguists. The opportunities now typically listed on websites of study programmes and professional associations include a broad range of careers, ranging from translation to journalism, and even work for governmental services such as FBI and CIA in the US (see the leaflet published by the Linguistic Society of America, <https://as.nyu.edu/content/dam/nyu-as/linguistics/documents/WhyMajorinLinguistics.pdf>). Additional options include collaboration on the detection of language disorders and dementia, writing guidelines for easy/plain language to be used in public administration (see e.g. Grandi, 2020; also Hilpert (2022) and <https://www.linguisticscareerlaunch.com/resources/>; all pages last accessed on 16 August 2025).

the present paper is the UPSKILLS project (<https://upskillsproject.eu>), dedicated to *Upgrading the SKills of Linguistics and Language Students*; active from 2020 to 2023, this Erasmus+ strategic partnership looked at sources of information ranging from scholarly writings to university curricula, to job advertisements and interviews with representatives of the language industry, and it proposed a new, composite professional profile labelled the *language data and project specialist* (Miličević Petrović et al., 2021). The profile is summarised in Figure 4.

Language data and project specialist

- knowledge, skills and competences -

DISCIPLINARY

- Knowledge of specific languages
- Ability to conduct linguistic analysis
- Translation, interpreting, post-editing, localisation

(INTER)CULTURAL

- Awareness of specific cultural contexts and cultural differences
- Cultural agility

TRANSVERSAL

- Creative and innovative thinking
- Problem-solving skills
- Presentation skills
- Writing for different audiences



TECHNICAL

- Understanding and use of language technologies and resources
- Understanding of computational linguistics / NLP
- Knowledge of a programming language

DATA-ORIENTED

- Ability to collect, manage, curate, analyse language data
- Knowledge of statistics
- Familiarity with data standards

RESEARCH-ORIENTED

- Knowledge of research design
- Analytical, logical and hypothetical thinking
- Accessing and processing information critically

ORGANISATIONAL

- Entrepreneurship
- Project management
- Quality control
- Planning
- Teamwork

Illustration by Freepik Storyset, <https://storyset.com/data>

Fig. 4: The language data and project specialist profile

The central idea is for the language data and project specialist profile to serve as a guide in selecting the skills and competences to be taught and learned within language and linguistics degree courses. The skills are divided in seven clusters, and most new jobs in the industry call for all seven, with each cluster's relative contribution depending on the specific position, and with the specific skills dependent on the degree course specialisation. The clusters can also indicatively be grouped in “old” and “new” skills (cf. Miličević Petrović, 2025). The three to the left, namely disciplinary, intercultural and transversal cluster, have always been present in language- and linguistics-related education, and are generally judged by all stakeholders as being at a satisfactory level. The four clusters to the right, technical, data-oriented, research-oriented and organisational, lean more to the side of “new” – some elements more so than others – with the focus typically being on the technical and data-oriented ones. This is fully understandable given the historical moment: large amounts of data are easily accessible, but they require automatic processing and

analysis that is predominantly quantitative; this is precisely what contributes most to the impression that modern language professions require a degree not only in the domain of language/linguistics, but also in computer or data science. In fact, it is not uncommon to see job advertisements for positions that contain “linguist” in the title and list a degree in computer science among the requirements (cf. Ferraresi et al., 2021).¹⁸

A summary of the lessons learned in UPSKILLS is thus that both macro types of skills are required, with the new ones being more in need of improvement due to previously being largely absent from the curricula. Accordingly, projects typically offer pedagogical materials on programming, statistics, and related technological/big data areas. Nevertheless, it is important to recall that no new skills are useful in isolation and should instead be connected to disciplinary knowledge. Moreover, as will be discussed in the remainder of the paper, skill improvement is also desirable in the disciplinary sense, contra the current tendency to somewhat favour the method at the expense of content (cf. Sönning & Werner, 2021).

3. (A)L AND KAL: WHAT KIND OF KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE IS NEEDED TODAY?

3.1 What is typically taught in (A)L and what is missing?

Different sources of information point to the need to improve the position of (A)L in interdisciplinary research and in society. In addition to introducing new skills, a central path that can allow for changes in this sense is through teaching, in particular at undergraduate level (as mentioned by Liberman, 2007, and agreed upon by a number of other authors, see below). Teaching, however, can only help if it is fully adequate for the students at hand, providing them with knowledge about language – KAL – that is relevant to their studies and their future profession(s).¹⁹ While seemingly obvious and self-explanatory, this prerequisite is in fact not always fulfilled. In this subsection, I reflect upon some of the less prominent findings of the UPSKILLS project that point to this, analysing them in the light of common teaching practices in linguistics (see also Miličević Petrović, 2025).

While the results of the UPSKILLS needs analysis overall revealed that disciplinary knowledge, where KAL is comprised, is beyond satisfactory in graduates from language and linguistics programmes (Gledić et al., 2021), some observations were also made by industry representatives that point to possible issues with the kind of knowledge possessed. More precisely, while knowledge of specific languages and

¹⁸ Cf. the meme at <https://x.com/checarina/status/1394459967986442240> (last accessed on 31 August 2025)

¹⁹ KAL for ‘knowledge about language’, i.e. knowledge of linguistic facts and principles, is adopted following Hudson (2008, p. 54), who quotes it as an established term in the tradition of teachers and education managers in the United Kingdom.

linguistic theory are generally very much appreciated in the job market, what is also highlighted as central is the ability to apply the theoretical knowledge to practical tasks, “through reasoning about concrete problems, making choices and arguing for them” (Assimakopoulos et al., 2021, p. 7). Also deemed crucial for industry tasks is the ability to maintain multiple perspectives, while language and linguistics graduates “tend to lack the ability to abstract away from their own perspective and to look at problems from, say, an engineering or some other point of view”; in other words, our students have a “hard time detaching from their own interests, which are often very narrow and not relevant to the task at hand” (Assimakopoulos et al., 2021, p. 7). Possibly the most illustrative quote, also reported by Assimakopoulos et al. (2021, p. 7), is that:

“[...] rather than focusing on very specific problems of the academic type (e.g. by conducting detailed structural analyses), language and linguistics graduates should be prepared to ‘get out of their «linguistic boxes»’ and adopt a ‘bigger picture’ approach, in which the central element is the problem to be solved and the focus is on the kind of solution that is needed (which might or might not require a structural analysis.”

The UPSKILLS interviews involved an international (European) market and companies that are in contact with graduate from different countries, pointing to a discipline-wide, rather than a national or a regional problem. As lecturers, we might thus want to ask ourselves about what kind of KAL we are imparting that leads to rather shared non-academic employer views of our students and graduates as being fixed in a certain way of thinking (even though we like to see linguistic analysis as an excellent tool for the development of analytical and critical skills, also allowing for long-term intellectual benefits; see Hudson, 2008; Vallejos-Yopán & Rodríguez-González, 2022; Vo & Moore, 2024). While I am not aware of similar analyses performed in relation to interdisciplinary academic research, it is highly likely that the impressions would be similar (cf. subsections 2.1-2.2 above).²⁰

Despite their being directly called out in the cited comments, it would be unfair to look at the student and graduate populations evaluated in the UPSKILLS project as lacking; the responsibility is primarily to be looked for among their (former) teachers, who pass(ed) on a partly problematic paradigm of thinking and teaching about language. One of the central elements in this paradigm has to do with linguistics continuing to be a rather divided field with competing bigger and smaller theories, from generative vs. functional vs. cognitive/usage-based linguistics, to minimal attachment

²⁰ Anecdotes, or jokes even, are rather regularly being told in linguistic circles of interdisciplinary projects in which team members from other areas complain about spending the project waiting for linguists to agree on the analysis to be adopted.

vs. late closure principles in sentence processing (to name but one out of a myriad of specific examples). With all the benefits of having competing theories and models to keep the discipline lively and engaged in constant theory checking, linguistics also came to be known for “sectarian squabbling in public” (Lieberman, 2007; see also Jackendoff, 2007, and Hagoort’s, 2014, reference to the lasting “linguistic wars”), and for a low fraction of shared or theory-neutral concepts (cf. Haspelmath, 2021; Lehecka & Östman, 2022; Van Rijt & Coppen, 2017).²¹ If linguists are constantly at war in their research, they are likely to transfer the strong feelings into teaching, either by only presenting one theoretical approach, or by mentioning alternatives only to reject them, wasting an opportunity for analytical comparisons between competing views – an activity likely to lead to the development in students of the much valued ability to maintain multiple perspectives.

The theory-driven divisions, however, do not tell the whole story. The findings on rigidity of approach also apply to graduates from modern language and translation degree courses, only exposed to introductory linguistics subjects and/or KAL development within language courses, where the theoretical stance tends to be much less pronounced (see e.g. Kuiper, 2011b). An additional factor that comes into play in this case could be the partly prescriptive background of the discipline(s), involving heavy reliance on normative rules, still widely present in school and university subjects linked to national/dominant standard languages (cf. Wijnands et al., 2021), and possibly more implicit but still fundamental for the L2 classroom, even in communicative settings, through reliance on the target native model (see e.g. Gilquin, 2022).²² The situation could also be somewhat acerbated by the search for descriptive rules of language, inherent to the linguistic enterprise (cf. subsection 2.1); while a quest for laws and regularities is typical (if not defining) of scientific research in general, in linguistics an extra step is needed to tease it apart from prescriptivism. Put differently, much of the teaching about language(s) and linguistics revolves around rules, be it through discovering or prescribing them, and once this approach is internalised, the rules can be difficult to let go of in favour of a more flexible take on linguistic tasks.

It is evident that reliance on rules becomes particularly challenging when tasks to deal with go in the direction of computational linguistics/NLP, which is often the case in industry, but also in interdisciplinary academic research. Linguistic annotation of textual corpora, for example, is a very widespread task that linguists get involved in from their undergraduate studies onwards. A lot of the time, the task appears

²¹ Somewhat to the contrary, Kuiper (2011b, p. 183) asserts that “[w]hen you get a group of linguists together there is remarkable agreement about the domains that are central to linguistics”. However, as the author himself clarifies, this applies only to seeing the levels of linguistic structure from phonetics to semantics as foundational.

²² Many an L2 teacher will confirm that learners often ask for strict rules themselves, in an attempt to reduce the uncertainty and the general difficulty of the L2 learning process.

simple (albeit not particularly stimulating – think of checking or manually assigning thousands of part-of-speech tags), but what often happens next is linguists insisting on modifying elements of the annotation schema because it does not capture a given phenomenon in the best way, even when the choices made in the schema directly reflect the needs of an associated machine learning task (e.g. when it is known that an algorithm cannot learn a linguistically relevant distinction). The need for linguists to understand the basics of the NLP brand of language models and to be able to follow task guidelines is explicitly stated, among others, by Ljubešić (2021), in a talk overall highly appreciative of linguistic insights in NLP.²³ On a somewhat related note, in many situations it is also important for linguists to be able to adapt to topics and problems different from those covered in linguistic research; a possible example is the annotation of semantic similarity between texts, a common NLP task distributed in linguistics across a series of phenomena rarely tackled together (derivational morphology, lexical semantics, etc.).

Finally, a factor in the lack of analytical flexibility that is transversal to all of the above points can be identified in the scarcity of pedagogical research in (A)L. Linguists perpetuate in their teaching the paradigm they have been formed in – and quite unsurprisingly so, given that instructional change is driven by insights about what actually works for students, and in linguistics relatively little is known about that (see Petray, 2004; Taylor-Adams & Gunter, 2024; also Section 4 of this paper). Without careful consideration of the teaching practices, students who specialise in (A)L easily end up in single-approach environments, whereas those from other degree courses, even in adjacent areas such as language teaching or translation and interpreting, often find linguistics difficult and unattractive, falling back on the prescriptive tradition (cf. Spring et al., 2000; see also Berruto, 2020). In the next subsections, before returning in more detail to the topic of pedagogical research in linguistics, I outline some ideas about additional contents and alternative approaches that could be useful for linguistics students, or those specialising in other fields.

3.2 KAL for (future) linguists

What can and should be done in order to offer students a better education in (A)L, and provide them with the analytical skills that the study of linguistics has the potential to develop? How can language be explained to students? What kind of KAL should be taught? A partly different approach is clearly needed for students of (A)L, engaged in a number of specialised subjects, and those that only encounter linguistics through (possibly optional) introductory courses; the latter, for example, might not need detailed analyses by level of linguistic structure, benefitting more from the application of linguistics to real-life phenomena, while for the former a

²³ A summary and the recording of the talk are available at <https://upskillsproject.eu/every-time-i-hire-a-linguist/> (last accessed on 31 August 2025)

phonetics-to-semantics setup is mostly taken for granted, together with some of the interdisciplinary areas (cf. the chapters in Kuiper, 2011a).

Judging from the remarks cited in subsection 3.1, (future) linguists should be made aware of different theoretical paradigms, and rather than being presented with one, with the expectation of simply accepting it because the lecturer/supervisor said so (cf. Jackendoff, 2007), they should be made to focus on understanding and testing theories in a pluralistic perspective. Pedagogically speaking, this needs to be carefully planned, and in many cases it can be justified to initially introduce a single view – as argued by Kuiper (2011b, p. 186), “until a student is familiar with one way of seeing and doing things, providing multiple perspectives can be confusing” – following up with additional views later on. Also to be considered are the concerns of lecturers about having to teach on frameworks they know less about; one practical solution to this issue are courses co-taught by multiple teachers, but for less advanced classes diving into the unknown is probably good for the lecturers themselves (including positive consequences for their research; cf. Jackendoff, 2007).

Another recurring suggestion is to make students work (more) with languages unfamiliar to them; the ability to work with languages one does not speak is explicitly present in industry requirements (Assimakopoulos et al., 2021, p. 5-6), as well as when discussing linguistics as a tool for developing critical skills (cf. Vo & Moore, 2024). While the need to understand how languages pattern together and differ from each other is of course old news for linguists, and not just in the sense of comparative linguistics and linguistic typology (cf. the International Linguistics Olympiad, where tasks are almost entirely based on languages assumed not to be known to the participants),²⁴ there is no harm in reiterating that it is important to go beyond English (and other big European languages) in the classroom too; a typological perspective is useful also in terms of providing material for exercises, beneficial for the development of problem-solving skills. Ideally, exercises in linguistic analysis should be coupled with real-world problems to which KAL can be applied (cf. Assimakopoulos et al., 2021), such as rewriting texts in easy language, testing transcription or annotation systems, evaluating machine translation outputs, and similar (see also subsection 3.3 on the application of linguistics to socially or otherwise relevant topics).

Finally, given the intensive research and the growing number of job opportunities linked to automatic language processing (not to mention the widespread presence of AI in everyday life), linguistics students need to start learning about how language is represented in LLMs and in computational models more generally. While this might not be the same kind of KAL as in linguistics, with even the features previously fed to machine learning algorithms now mostly gone (cf. Zhao et al., 2023),²⁵ an elementary

²⁴ See <https://ioling.org> (last accessed on 2 September 2025); also Neacșu (2024).

²⁵ Features refer here to linguistically interpretable properties such as part of speech, case, number, animacy, etc.

understanding of concepts such as deep learning, neural network, model parameter,²⁶ subword token, or word embedding, is becoming a must for all linguists (not only for those who see themselves as venturing into computational linguistics and NLP). And, as mentioned above (subsection 2.1), these concepts are in fact neither new nor entirely removed from work in (A)L. In addition to connectionism as somewhat of an extreme, many approaches within linguistics assume distributed representations (think of Harris', 1954, distributional structure, or all of the subsequent work in distributional semantics based on vector spaces); even linguistic annotation is typically distributed across multiple features (see Divjak & Milin, 2025). There are even claims that the “space between connectionist and generative models of language is more fluid than the rhetoric might sometimes suggest” (Pater, 2019, p. e54). The indisputable differences, however, additionally highlight the need to present different views of language to students, actively engaging them in comparisons. Working on annotation exercises could be one practical way of doing so, not only for the previously outlined need to follow guidelines, but also for comparing dependency-based syntactic annotation with constituent analysis.

3.3 KAL for non-linguists

A core initial question in thinking about KAL for non-linguists is who needs to receive training in linguistics.²⁷ A distinction is typically made between (future) language professionals not specialising in linguistics (translators, language teachers, speech therapists, etc.) and experts from neighbouring fields, whose profile might or might not be directly linked to language (psychologists, sociologists, education specialists, etc.). Some attention has been dedicated in the literature to both macro groups, with a rather heavy focus on language teachers and translators on the one hand (teachers: Andrews, 2001; Bartels, 2005; Hudson, 2004, 2008; Mendelsohn, 2011; Rankin & Whong, 2020; translators: Almann & House, 2023; Brianti, 2020; Gatta & Mazzoleni, 2020; Malmkjær, 2005; see also Gagliardi, 2019, on linguistics for the health professions), and social sciences and humanities students on the other (see e.g. Correa, 2014, who claims that some form of linguistics should appear in all degree courses dealing with power relations, including political science, gender studies, anthropology, education, literature, communication studies, sociology, psychology, history). Interestingly, despite their increasing involvement with language processing over the past decades, much less has been said about computer scientists.

²⁶ While reminiscent of principles and parameters in generative linguistics, parameters here are mostly weights assigned to different aspects of data that determine how they are processed.

²⁷ In this paper, the focus is on tertiary education. Proposals to introduce linguistics in primary and secondary education are also present in the community, with important work published on the topic (Denham & Lobeck, 2010; van Rijt & Coppen, 2017; a.o.), and with initiatives such as the *Linguistics in Schools Manifesto* of the Societas Linguistica Europaea (available at https://societaslinguistica.eu/wp-content/uploads/2024/10/SLE-Linguistics-in-schools-manifesto_September2024-final.draft_.pdf, last accessed on 2 September 2025).

Views differ as to what linguistics courses for non-linguists should be like, with particular attention, as well as particular disagreement, linked to Introduction to linguistics / LING 101 / General linguistics, or similar, where labels change depending on the country and the programme, but the introductory dimension remains – for most students such a course is their first encounter with linguistics. In many traditions, this course can be described as “baby theoretical” (Spring et al., 2000): it is a survey of the main areas of linguistic inquiry, namely phonetics/phonology, morphology, syntax, and semantics, with a possible addition of pragmatics and discourse, and/or elements of historical linguistics, linguistic typology or sociolinguistics.²⁸ Abounding with new terminology, a linguistics course tailored to this model is likely to be perceived as technical and difficult by (many) students (in the words of Spring et al., 2000, p. 120, “students are often intimidated by a subject about which they know nothing”; see also Berruto, 2020), and as “tough but fair” by (many) lecturers (see e.g. Santilli, 2020, on “How to survive the general linguistics exam”).²⁹ Behind the scenes of similar courses, lecturers are undoubtedly aware of student struggles, but consider the theoretical content to be necessary, and the effort invested justified.³⁰

Multiple authors argue against insisting on the approach with similar core contents for linguists and non-linguists, proposing in the case of non-linguists to be well-informed about their needs and other courses they take (possibly also about what they find difficult),³¹ and to adapt the linguistics course(s) accordingly, making sure the contents are relevant and accessible. The rationale – in addition to not all students being particularly interested in languages and linguistics, and the lecturers wanting the courses to thrive and attract a broad audience (cf. Spring et al., 2000) – is that for many students the introductory course will be the only linguistics course they take, so it is less important to prepare the basis for further study, and it is vital instead to

²⁸ Spring et al. (2000) stress the baby-theoretical orientation also being reflected in textbooks; indeed, one of the few books explicitly defined as *Linguistics for Non-Linguists* (Parker & Riley, 2005) is in fact filled with complex and theory-specific analyses, including highly specialised terms such as X-bar syntax and movement.

²⁹ The cited article is among the most read ones on the Italian popularisation website *Linguisticamente*. The author states “Independently of what your future life choices may be, in ten years you will remember the general linguistics exam as the one you spilled most blood, sweat and tears over.”, and invites the students to accept the facts, “General linguistics exam is difficult: get over it” (Santilli, 2020; translations from Italian are my own).

³⁰ Note that the meaning of “theoretical” changes here compared to linguistics courses for linguists, where theoretical frameworks such as generative and usage-based linguistics are invoked; such frameworks are typically not discussed in detail at the introductory level (see Kuiper, 2011b, p. 186, on LING 101 needing to be, as much as possible, theory-neutral), and the reference here is more generally to an approach that mirrors research in linguistics with few student-friendly adaptations (see e.g. Spring et al., 2000; Feldhausen, 2022).

³¹ Berruto (2020), for example, reports syntax and phonetics to be seen by students as particularly problematic. Bartels (2005), on the other hand, points out that language teachers appreciate the KAL gained in university courses, but struggle to actually implement it in their classroom activities.

leave the students with something they will more easily internalise and apply in their future professional and everyday life.³² Feldhausen (2022) suggests that changing the way linguistics is taught, by focusing more on practical issues and relevance, equals working on the creation of a linguistically more educated public that will more readily seek linguists' advice when appropriate.

Typical topics suggested for introducing linguistic concepts in a way relevant to non-linguists include contextually and socially oriented areas of pragmatics, discourse and sociolinguistics (esp. language variation), and more specific practical components such as language and law, language and power, or the language of politics (see e.g. Correa, 2014; Spring et al., 2000). A key cognitive aspect is language acquisition, especially in the case of language students and future language teachers, given that for them linguistics can play a supporting role for the language learning process (Correa, 2014; Treffers-Daller, 2004); the study of language as cognitive capacity and part of the human mind is naturally central for psychologists. Note that theoretical elements and analysis by level of linguistic structure are not banned in this approach, they are simply introduced through or alternated with more practical topics (Spring et al., 2000). Moreover, some central assumptions about language and linguistics are necessarily covered under all approaches, e.g. that all varieties are equally natural and systematic, and that the higher status assigned to some is not due to linguistic reasons. In other words, students are in any case led towards distancing themselves from prescriptive grammar, taking a more descriptive stance, and understanding what it means to study language scientifically (see Correa, 2014, on “elementary literacy in linguistics”).

Assuming that successful linguistics courses share a willingness to move beyond “baby theory” and to innovate based on students' needs and interests, a question that remains open is what kind of linguistics is appropriate for computer science students. Courses in (A)L are less typical outside social sciences and humanities, and less previous experience about this context is present in the community; yet, with the growth of computational linguistics and NLP, the need for better defining the target KAL for them is also growing. One possible entry point is again the social dimension of language; with computational processing, the focus is particularly appropriately placed on ethics and on biases introduced by the use of large amounts of automatically collected language data and black-box algorithms – computational models and tools often fail to incorporate demographic variation, overrepresenting some speakers and underrepresenting others (by age, gender, native language, etc.), and perpetuating stereotypes such as associating specific professions to specific genders (see e.g. Hovy & Prabhumoye, 2021). While linguists will likely always remain more versed in

³² An exception is given by future language professionals, who tend to have more than one course in (A)L in their curricula. However, they too benefit from a more “gentle” introduction tailored to their specific interests (see e.g. Almann & House, 2023, and Malmkjær, 2005, for translation).

analyzing such phenomena, their basic understanding is also important for computer science students, and it will stay preventively important even if biases decrease over time.

In identifying the biases, basic linguistic concepts and elements of linguistic typology can also be introduced to computer science students,³³ ultimately leading to a comparison between linguistic analysis and the workings of LLMs and other computational language models, similarly to what has been argued for in subsection 3.2 for linguists. Emily Bender's *Linguistic fundamentals for natural language processing* (Bender, 2013; Bender & Lascarides, 2019) are a step toward this goal; even though the #0 premise, "Knowing about linguistic structure is important for feature design and error analysis in NLP" (Bender, 2013, p. 1), appears less relevant today when linguistic features have been largely replaced by enormous quantities of raw text, linguistic knowledge is needed for multiple aspects of NLP tasks (cf. Opitz et al., 2025), as well as for moving towards interpretability and more human-like AI (McShane & Nirenburg, 2021). Moreover, having some such knowledge presented in computer science degree courses facilitates collaboration with linguists – there is in fact no reason to assume that only linguists should actively care about bridging the distance between the fields. Writing for and about computational linguists, Church & Liberman (2021) stressed that it is important to give the next generation as broad a perspective as possible, since the future is likely to be quite different from the present; while knowledge of linguistics was not necessarily among the first things on their mind, their view is quite broadly applicable, and it is quite a useful reminder of university education being more about ways of thinking than about the technicalities of possibly transient specific approaches.

4. (A)L AND SOTL: DO WE GIVE TEACHING THE ATTENTION IT DESERVES?

4.1 Pedagogical research across disciplines

Previous sections of this paper have hopefully conveyed and justified the message that teaching is important for the overall health of a scientific discipline. And indeed, many academic fields have an associated strand of research on how the disciplinary knowledge is transferred, with dedicated journals, associations and conferences. This is particularly true of fields that are also school subjects, and/or tend to be perceived as difficult. Taking statistics as an example, *Teaching Statistics* and *Journal of Statistics and Data Science Education* are but two journals with decades-long tradition, and the International Association for Statistical Education, the Teaching

³³ Automatic processing often involves technology transfer between different languages, giving relevance to typology and, at a more basic level, to different writing systems. Phonetics and phonology will, on the other hand, be particularly relevant for speech technologies.

Statistics Trust, and the Teaching Statistics Section of the Royal Statistical Society are only some of the organisations caring for how statistical education is organised and implemented at different stages of formal education.

Pedagogical research running in parallel with core disciplinary inquiry came to be known under the name of *scholarship of teaching and learning* – SoTL (initially introduced by Boyer, 1990, without the “learning” part). While no generally accepted definition of SoTL exists (cf. Anderson et al., 2024, pp. 277-278), there is somewhat of a consensus on its objective being systematic investigation of students’ learning (in addition to adequate valuing of the teaching aspect of academic careers). Overall, in terms of professional bodies and publications, SoTL has seen livelier developments in the United States and Canada compared to Europe (with the exception of the United Kingdom), possibly reflecting the general tendency of Anglo-American university systems to be more explicit about teaching (think of teaching philosophy statements often required for university positions, cf. Schönwetter et al., 2002, a practice less common in continental Europe). However, European systems compensate by assuming an even stronger upstream definition of education as the first task of universities (cf. the Italian terms *prima, seconda e terza missione* ‘first, second and third mission’, for teaching, research and public outreach respectively); furthermore, SoTL is not the only term to look out for, as *teaching, education/educational* and *pedagogy/pedagogical* are also widely used, especially in discipline-specific contexts – *pedagogical linguistics* can be taken as an example, in addition to the titles cited from statistics. In fact, the choice of SoTL in this paper does not reflect a strong terminological stance, but rather a wish to use a label associated with peer-reviewed research and applicable beyond single disciplines.³⁴

When it comes to SoTL in language-related disciplines, the more vocationally oriented areas, tightly linked to well-identified professions, and either to an industry branch or to public systems, thrive with publications as well as other kinds of teaching-related scholarly activity.³⁵ To take translation and interpreting as an example, *The Interpreter and Translator Trainer* journal is at volume 19 in 2025, having grown from two to four issues per year, and is an impact factor journal that publishes peer-reviewed empirical research on the effectiveness of teaching approaches and classroom practices, as well as work covering curriculum design and trainer training.³⁶ More generally, there is timely and widespread reflection in the field on the changes brought about by developments in society, especially by language technology, and on how to prepare future professionals for what awaits them; the field also regularly takes

³⁴ As is often the case in (A)L, very specific terms such as *Romance pedagogical linguistics* (Feldhausen, 2022) have also been proposed; the specificity, however, often comes at the expense of generalisability.

³⁵ The term “training” is often preferred to “teaching” in these cases, as evidenced by some of the cited titles.

³⁶ <https://www.tandfonline.com/journals/ritt20/about-this-journal> (last accessed on 5 September 2025)

stock of its own pedagogical research (see e.g. Li, 2024). In the language teaching domain, even though it can be difficult to disentangle the pedagogical research from the subject matter that is also pedagogical,³⁷ the field's prominent journals such as *TESOL Quarterly* and *Language Teaching Research* have long been publishing articles dedicated to teacher variables such as attitudes or self-efficacy, and on (L2) teacher training. Less attention, at least internationally, is dedicated to how native language classes are taught, partly due to these classes being a mix of language and literature, and partly due to L1 teaching being, more so than L2 teaching, deeply rooted in specific linguistic/national contexts and traditions (where the language part primarily involves grammar and orthography in some contexts, e.g. Serbia,³⁸ and writing skills in others, such as the United Kingdom).³⁹

The research on pedagogical aspects becomes even less when we zoom in on linguistics, although it must be emphasised that relevant work is fast growing; while classroom experiments might still be infrequent (cf. Terry et al., in press, on getting started with educational research in statistics), there is raising awareness of their importance, as well as an increasing number of peer-reviewed pedagogical papers, recounted teaching experiences and shared teaching materials.

4.2 Pedagogical initiatives in (A)L

As reported by Bunger (2017), the first institutionalised effort to promote communication about the way linguistics is taught was the journal *Innovations in Linguistics Education*. The journal was edited by Daniel Dinnsen of Indiana University starting from 1979; it published articles about the development of courses for other disciplines for which linguistic insights were valuable, attempting to vitalise conventional linguistics courses, with a focus on content, methods and materials, including how to introduce the core concepts of linguistic analysis to different student audiences. The journal was witness to one of the field's first pedagogical conferences, "The Teaching of Linguistics", held in New York in 1981. Despite its considerable modernity, it does not seem to have attracted sufficient attention from the community,

³⁷ Cf. the somewhat ambiguous term *educational linguistics*, used for studies on language teaching and for SoTL.

³⁸ Serbia is also known for attempts at introducing compulsory Serbian language courses in all undergraduate degrees, still focusing primarily on prescriptive rules (see e.g. Arsić, 2023).

³⁹ As briefly mentioned in subsection 3.3, there is a growing interest for the teaching of linguistics through L1 and L2 school classes. Pedagogical research from both areas, L1/L2 teaching and linguistics, will need to come together in this particularly sensitive venture, as large gaps between linguistic theory and school grammar are constantly being reported (see e.g. Van Rijt & Copen, 2017). Valuable work in the direction of bridging this gap has already been published (Sanz & Igoa, 2012; Trotzke & Kupisch, 2020; Whong et al., 2013), but the focus often falls outside schools, and complex theoretical frameworks such as generative linguistics are given more prominence than the development of theory-neutral approaches that would be more accessible to teachers, and ultimately learners (cf. Van Rijt & Copen, 2017).

as evidenced by an irregular pattern of publication, and its fairly short life, with the last issue appearing in 1991 without a successor.⁴⁰

Another historically important publication dedicated exclusively to the teaching of linguistics came with the PhD thesis by Petray (2004), titled *Changing linguistic pedagogy*. The author criticised linguistics' focus on research as superior to teaching, stating that this was reflected in the "apprentice/expert relationship" typically present in classrooms (where a student-centred approach would be desirable), and calling for more attention towards textbooks, asking their detailed analyses to replace traditional cursory reviews. Not too much later, *Teaching linguistics: Reflections on practice*, edited by Koenrad Kuiper in 2011, became the first volume entirely dedicated to the teaching practices specifically in the field of linguistics (as reported by Anderson et al., 2024). A welcome contribution with 18 chapters covering the core linguistic subdisciplines as well as additional topics such as postgraduate supervision, the volume narrates first-hand experiences of the authors; it is a collection of suggestions for best practices more than a SoTL collection, as student experience is not tackled in any empirical way (cf. Lichtman, 2012). The volume is nonetheless very important as a clear statement of interest for how linguistics is taught.

In 2012, an important milestone was that *Language* introduced a section dedicated to "Teaching Linguistics". It took some time for this section to gain prominence – the journal's publisher, the Linguistic Society of America, took stand to affirm the scholarly merit of SoTL research only ten years later (LSA, 2022). At the moment, the section is online only, and holds a relatively modest but growing number of papers; in addition, LSA introduced a Resource Hub with a section called *The Teaching Resources and Innovations in Linguistics Library* – TRILL, a journal-like venue containing peer reviewed evidence-based teaching resources.⁴¹ In parallel, a new dedicated journal, *Pedagogical Linguistics*, was started in Europe in 2020, published by John Benjamins and mostly dedicated to school-level teaching of linguistics, and to some extent to L2 teaching to adults.⁴² As mentioned above, the Societas Linguistica Europea also started engaging more with outreach and published a manifesto on linguistics in schools, further underlining somewhat of a geographical division in interest for teaching at university vs. school levels, with so far more attention to the former in North America, and to the latter in Europe. More locally, the Italian Linguistic Society provided an example of good practice with the 2019 edition of its annual conference dedicated to "Teaching linguistics: epistemological bases, methods, applications" (see Sansò, 2020).

⁴⁰ The *IULC Working Papers* reissued all articles originally published in *Innovations in Linguistics Education* in a series of special volumes (vol. 17, numbers 2-6); the articles are available in open access at <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/issue/archive> (last accessed on 16 August 2025).

⁴¹ <https://resourcehub.lsadc.org/Channel/TRILL> (last accessed on 4 September 2025)

⁴² <https://benjamins.com/catalog/pl/board> (last accessed on 3 September 2025)

Edited volumes and individual papers dedicated to the teaching of linguistics would at this point already be difficult to list extensively (cf. Feldhausen, 2022, p. 3, for a useful initial listing), and (A)L seems willing to engage in SoTL more. The trend goes hand in hand with the language professions being heavily impacted by rapid developments in AI, with a consequent need to redefine target competences and study programmes, as well as with (A)L generally losing some of its interdisciplinary ground and some of the respect it once enjoyed. The next subsection tries to place linguistic SoTL in the broader perspective outlined in previous sections, summarising some points to focus on in (A)L in the coming years.

4.3 Some possible steps forward

Several main requirements appear recurrent and transversal to the topics covered in this paper. Some have already been summarised by Jackendoff (2007, p. 253):

“The most important challenges for linguistics in the coming years involve making better contact with colleagues, with other frameworks and subdisciplines within linguistics, with theories of meaning and conceptualization, with psycholinguistics, with theories of other domains of cognition, with neuroscience, and with education.”

The years since Jackendoff’s words have seen some of these challenges addressed, but the situation in linguistics is not radically different today, and is further complicated by the rise of artificial intelligence and ruleless language technologies. So which actions can be singled out as desired in order to move the field (fast) forward? The list below provides some suggestions specifically for teaching, alternating between more general and very concrete steps.⁴³

A possible action plan for enhancing the position of (applied) linguistics in contemporary academia and society through teaching:

Action 1: Defining a fundamental body of knowledge about language, as theory neutral and as non-technical as possible, to include in introductory courses in (applied) linguistics;

Action 2: Developing methods and strategies for presenting core knowledge about language in different disciplinary contexts, adapting to the needs and interests of the target audiences;

⁴³ Several actions mentioned here have already been called for by multiple authors; references are not reported in the text for ease of reading, see in particular Anderson et al. (2024); Feldhausen (2022); Lehecka & Östman (2022); Petray (2004); Spring et al. (2000); Taylor-Adams & Gunter (2024); Weninger & Andres (2007).

Action 3: Making sure students are exposed to more than one view of language, fostering tolerance and curiosity in dealing with competing theoretical approaches and interdisciplinarity;

Action 4: Developing exercises and problem sets that capture diverse languages and/or multiple perspectives on the same problem, promoting flexibility of analysis;

Action 5: Introducing in (applied) linguistics the core concepts and approaches from computational linguistics and computer science relevant for language processing;

Action 6: Systematically engaging in linguistic scholarship of teaching and learning, including classroom experimentation and analyses of curricula, syllabi and textbooks;

Action 7: Building a stronger network by forming special interest groups, organising scholarly events and performing outreach activities dedicated to pedagogical linguistic research;

Action 8: Collaborating in project applications and projects dedicated to different aspects of the teaching of (applied) linguistics;

Action 9: Developing training programmes for (future) lecturers in (applied) linguistics;

Action 10: Battling for teaching and teaching-related activities to become more and more systematically valued at the institutional level.

A trait implicitly present in most if not all listed items is the requirement for (applied) linguists to abandon the somewhat arrogant attitude towards other disciplines interested in language, and towards rival linguistic theories, letting go of insistence on a specific kind of rules and principles in all contexts, moving instead towards inclusivity and collaboration; to quote Jackendoff again, this equals to “inculcating the attitude that one is not in this field to score points off someone else, but rather to find out how language works” (2007, p. 255). Another cross-cutting dimension in the list is, somewhat more evidently, high appreciation of teaching. Some of the items reflect this through ideas about what could be improved in current pedagogical practices in linguistics, while others emerge from a less fortunate necessity – as underlined by Taylor-Adams & Gunter (2024), academics almost by definition face a tension between research and teaching duties, with research achievements valued more; (A)L appears to have additionally contributed to this internally (see Anderson et al., 2024; Liberman, 2007; Petray, 2004). In linguistics, work leading to more value assigned to teaching is therefore beneficial for students and lecturers alike. More generally, with teaching being the bridge to the next generation, and right now one growing up in extremely complex social and ecological circumstances, it appears more essential than ever to use all disciplinary teaching for developing problem-solving skills, flexibility of thought, and a spirit of collaboration with others.

5. CONCLUSION

A well-known line from George Bernard Shaw's *Man and Superman* states that "Those who can, do; those who can't, teach" (to which applied linguists jokingly add "those who can't teach, teach teachers"); the time seems ripe to challenge this view in (A)L. In the words of Feldhausen (2022, p. 1), "[l]inguists tend to underestimate their educational and societal role, but linguistics matters".

Countries and academic cultures differ, but it is universally true that (applied) linguistics is filled with passionate researchers working hard on language exploration, theory and methods development, and knowledge application. Many do an excellent job at teaching, but there is room for improvement, and we need to act on that. The world is changing, but rather than lamenting over AI taking away our and our students' jobs, we should as a community put the present situation to good use, embracing that linguistics is becoming more vocational, and that a broader, open-minded interdisciplinary perspective will help the field more than continued transfer of rigid disciplinary knowledge within narrow interested circles, divided on top of that in theoretical camps that still struggle to communicate with each other. We need to adapt our teaching accordingly, including not just new transversal skills, but also new ways to teach about language, all the while without forgetting to push others to change, by insisting on (at least) introductory linguistics courses in other areas working with language. Needless to say, most mentioned action points require a joint effort from the community, and many take time, but this should not become an excuse for not taking any action.

Lastly, instead of final words, I would like to offer some disclosure. First, this paper is much longer than initially intended, with occasional stream-of-consciousness narration; this is mostly because I had superficially assumed much less previous work to be available. Second, the range of topics tackled in the paper is rather broad, inevitably leading to some of them being covered rather sketchily; I can only commit to adding more depth and more empirical evidence in future writings. Third, I admit to being guilty of occasionally teaching courses not fully tailored to student needs, for lack of time (and sometimes will) to innovate; I address this paper to myself as much as to the community of fellow linguists.

References:

- Abney, S. (2011). Data-intensive experimental linguistics. *Linguistic Issues in Language Technology*, 6(2), 1–27. <https://doi.org/10.33011/lilt.v6i.1235>
- Almanna, A., & House, J. (2023). *Linguistics for translators*. Routledge.
- Ambridge, B., & Blything, L. (2024). Large language models are better than theoretical linguists at theoretical linguistics. *Theoretical Linguistics*, 50(1-2), 33–48. <https://doi.org/10.1515/tl-2024-2002>

- Anderson, C., Grant, M., & Sanders, N. (2024). Building capacity for the scholarship of teaching and learning in linguistics in Canada. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 69(3), 276–284. <https://doi.org/10.1017/cnj.2024.20>
- Andrews, L. (2001). *Linguistics for L2 teachers*. Routledge.
- Arsić, A. (2023). Diskursi o uvođenju srpskog jezika kao obaveznog predmeta na fakultete. *Primenjena lingvistika*, 24, 147–162. <https://doi.org/10.18485/primling.2023.24.9>
- Assimakopoulos, S., Vella, M., van der Plas, L., Miličević Petrović, M., Samardžić, T., van der Lek, I., Bernardini, S., Ferraresi, A., & Pallottino, M. (2021). Graduate skills and employability: Focus interviews with selected job market stakeholders. [Project report]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030913>
- Bartels, N. (2005). Applied linguistics and language teacher education: What we know. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 405–424). Springer.
- Bender, E. M. (2013). *Linguistic fundamentals for natural language processing: 100 essentials from morphology and syntax*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02150-3>
- Bender, E. M., & Lascarides, A. (2019). *Linguistic fundamentals for natural language processing II: 100 essentials from semantics and pragmatics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02172-5>
- Berruto, G. (2020). Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi. In A. Sansò (Ed.), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 13–29). Società di Linguistica Italiana.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Brianti, G. (2020). Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo. In A. Sansò (Ed.), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 165–180). Società di Linguistica Italiana.
- Bugariski, R. (1996). *Lingvistika o čoveku*. Čigoja.
- Bunger, A. (2017). Foreword: Reissue of Innovations in Linguistics Education. *IUCL Working Papers*, 17(2), 1–4.
- Collister, L. B. (2022). Copyright and sharing linguistic data. In A. L. Berez-Kroeker, B. McDonnell, E. Koller & L. B. Collister (Eds.), *The open handbook of linguistic data management* (pp. 117–128). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12200.003.0013>
- Correa, M. (2014). Teaching (theoretical) linguistics in the second language classroom: Beyond language improvement. *Porta Linguarum*, 22, 161–171. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53738>

- Denham, K., & Lobeck, A. (Eds.). (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511770791>
- Divjak, D., & Milin, P. (2025, August 26-29). *Top-down wisdom versus bottom-up noise: can data (ever) replace linguistic expertise?* [Plenary address]. The 58th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Bordeaux, France.
- Feldhausen, I. (2022). Pedagogical linguistics in Romance. *Isogloss*, 8(5), 1–39.
- Ferraresi, A. (2025, May 9). *Translation education in uncertain times. Is sideways the new forward?* [Conference presentation]. Translating Europe, Dublin, Ireland.
- Ferraresi, A., Aragrande, G., Barrón-Cedeño, A., Bernardini, S., & Miličević Petrović, M. (2021). Competences, skills and tasks in today's jobs for linguists: Evidence from a corpus of job advertisements [Project report]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030879>
- Frodeman, R. (Ed.). (2027). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001>
- Gagliardi, G. (2019). *Linguistica per le professioni sanitarie*. Pàtron editore.
- Gass, S., Loewen, S., & Plonsky, L. (2020). Coming of age: The past, present, and future of quantitative SLA research. *Language Teaching*, 54(2), 245–258. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000430>
- Gatta, F., & M. Mazzoleni (2020). Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio “professionalizzante”. In A. Sansò (Ed.), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni* (pp. 181–192). Società di Linguistica Italiana.
- Gibson, E., & Fedorenko, E. (2010). Weak quantitative standards in linguistics research. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(6), 233–234. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2010.03.005>
- Gilquin, G. (2022). One norm to rule them all? Corpus-derived norms in learner corpus research and foreign language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 87–99. doi:10.1017/S0261444821000094
- Gledić, J., Budimirović, J., Đukanović, M., Samardžić, T., Jukić, S., Ferraresi, A., Aragrande, G., van der Plas, L., van der Lek, I., & Soldatić, N. (2021). Survey of business sectors hiring linguists and language professionals [Project report]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030891>
- Good, J. (2022). The scope of linguistic data. In A. L. Berez-Kroeker, B. McDonnell, E. Koller & L. B. Collister (Eds.), *The open handbook of linguistic data management* (pp. 27–47). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12200.003.0007>
- Grandi, N. (2020, June 26). Il (difficile) mestiere del linguista. *Linguisticamente*. <https://www.linguisticamente.org/il-difficile-mestiere-del-linguista/>
- Guaqueta, C. A., & Castro-Garces, A. Y. (2018). The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*, 11(2), 61–71. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p61>

- Hagoort, P. (2014, September 11-14). *Linguistics quo vadis? Nowhere, if not...* [Plenary address in roundtable discussion]. The 47th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea (SLE 2014), Poznan, Poland.
- Hagoort, P., Haspelmath, M., Bromberek-Dyzman, K., Hilpert, M., & Grossman, E. (2014, September 11-14). *Quo vadis linguistics in the 21st century* [Roundtable discussion]. The 47th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Poznan, Poland.
- Harris, Z. S. (1954). Distributional Structure. *WORD*, 10(2-3), 146-162. <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659520>
- Haspelmath, M. (2021). How to tear down the walls that separate linguists: Continuing the quest for clarity about general linguistics. *Theoretical Linguistics*, 47(1-2), 137-154. <https://doi.org/10.1515/tl-2021-2011>
- Hilpert, M. (2022, April 1). What is a linguist doing all day? [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=iA_THjDUUtA
- Hovy, D., & Prabhumoye, S. (2021). Five sources of bias in natural language processing. *Language and Linguistics Compass*, 15(8), e12432. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12432>
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105-130. <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hudson, R. (2008). Linguistic theory. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 53-65). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch5>
- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr207oa>
- Jackendoff, R. (2007). A whole lot of challenges for linguistics. *Journal of English Linguistics*, 35(3), 253-262. <https://doi.org/10.1177/0075424207305598>
- Jelinek, F. (2005). Some of my best friends are linguists. *Language Resources and Evaluation*, 39(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.1007/s10579-005-2693-4>
- Koeva, S. (2024). Large language models in linguistic research: The pilot and the copilot. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Computational Linguistics in Bulgaria (CLIB 2024)*. Department of Computational Linguistics, Institute for Bulgarian Language, Bulgarian Academy of Sciences. 319-329.
- Kortmann, B. (2021). Reflecting on the quantitative turn in linguistics. *Linguistics*, 59(5), 1207-1226. <https://doi.org/10.1515/ling-2019-0046>
- Kuiper, K. (Ed.) (2011a). *Teaching linguistics: Reflections on practice*. Equinox.

- Kuiper, K. (2011b). Teaching *LING101*. In K. Kuiper (Ed.), *Teaching linguistics: Reflections on practice* (pp. 182–188). Equinox.
- Kush, D., & Dillon, B. (2021). Sentence processing and syntactic theory. In N. Allott, T. Lohndal & G. Rey (Eds.), *A companion to Chomsky* (pp. 305–324). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119598732.ch19>
- Lazzeroni, R. (1992). Le discipline linguistiche nei corsi di laurea. In P. Cuzzolin & A. Giancalone Ramat (Eds.), *Linguistica e insegnamenti linguistici nell'università italiana. Atti del Convegno della Società Italiana di Glottologia* (pp. 31–39). Giardini. Editori e Stampatori.
- Lehecka, T., & Östman, J.-O. (2022). What should everyone know about language? On the fluidity of important questions in linguistics. *Finnish Journal of Linguistics*, 35, 51–80. <https://journal.fi/finjol/article/view/113907>
- Li, X. (2024). Research in interpreter and translator education (1955-2022): a state-of-the-art review. *The Interpreter and Translator Trainer*, 18(4), 523–545. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2024.2407684>
- Liberman M. (2007, Jan. 6). *The future of linguistics* [Conference paper]. Linguistic Society of America Annual Meeting, Anaheim, CA. <http://languagelog ldc.upenn.edu/myl/ldc/LSATalk.pdf>.
- Lichtman, K. (2012). Review of Koenraad Kuiper (Ed.). *Teaching Linguistics: Reflections on Practice*. *Journal of Sociolinguistics*, 16(5), 716–718. <https://doi.org/10.1111/josl.12009>
- Linzen, T., & Oseki, Y. (2018). The reliability of acceptability judgments across languages. *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1), 100. <https://doi.org/10.5334/gjgl.528>
- Ljubešić, N. (2021, June 25). *Every time I hire a properly trained linguist...* [Invited talk]. UPSKILLS project multiplier event “Every time I hire a linguist... Emergent tech profiles for linguists, translators and language experts”, Zoom.
- Malmkær, K. (2005). *Linguistics and the language of translation*. Edinburgh University Press.
- Masini, F., & Grandi, N. (Eds.). (2017). *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*. Caissa Italia Editore.
- McGillivray, B., & Jensen, G. B. (2023). Quantifying the quantitative (re)turn in historical linguistics. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 37. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01531-2>
- McShane, M., & Nirenburg, S. (2021). *Linguistics for the Age of AI*. The MIT Press.
- Mendelsohn, D. (2011). The value of linguistics to the ESL/EFL classroom practitioner. In K. Kuiper (Ed.), *Teaching linguistics: Reflections on practice* (pp. 145–153). Equinox.
- Meyerhoff, M. (2019). *Introducing sociolinguistics* (3rd ed.). Routledge.
- Miličević Petrović, M. (2025). „Lingvistički okvir“ i treba li izaći iz njega: jezički podaci i lingvistička analiza u savremenim jezičkim profesijama. In S. Gudurić

- (Ed.), *Lingvistički mozaik. Primenjena lingvistika u čast Vesni Polovini* (pp. 381–396). Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Miličević Petrović, M., Bernardini, S., Ferraresi, A., Aragrande, G., & Barrón-Cedeño, A. (2021). Language data and project specialist: A new modular profile for graduates in language-related disciplines [Project report]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030929>
- Neacșu, V. A. (2024). *Linguistics Olympiad: Training guide*. Language Science Press. 10.5281/zenodo.10947862
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Nov 22 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Opitz, J., Wein, S., & Schneider, N. (2025). Natural language processing RELIES on linguistics. *Computational Linguistics*, 51(3), 1–24. https://doi.org/10.1162/coli_a_00560
- Parker, F., & Riley, K. (2005). *Linguistics for non-linguists: A primer with exercises* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Pater, J. (2019). Generative linguistics and neural networks at 60: Foundation, friction, and fusion. *Language*, 95(1), e41–e74. <https://www.jstor.org/stable/48771150>
- Petray, M. J. (2004). *Changing linguistic pedagogy: A case study of five introductory linguistics textbooks*. [Unpublished doctoral dissertation]. Purdue University.
- Pierce, J. R., & Carroll, J. B. (1966). Language and machines: Computers in translation and linguistics. A report by the Automatic Language Processing Advisory Committee (ALPAC) [Institutional report]. Washington, DC.
- Rankin, T., & Whong, M. (2020). *Grammar: A linguists' guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Robins, R. H. (2013). *A short history of linguistics* (4th ed.). Routledge.
- Rothwell, A., Moorkens, J., Fernández-Parra, M., Drugan, J., & Austermeuhl, F. (2023). *Translation tools and technologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003160793>
- Rumelhart, D., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing*. The MIT Press.
- Samardžić, T. (2019). *Automatic text processing for the study of language*. Habilitation Thesis. Zurich: University of Zurich.
- Sansò, A. (Ed.) (2020). *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Società di Linguistica Italiana.
- Santilli, E. (2020, October 7). Come sopravvivere all'esame di linguistica generale. *Linguisticamente*. <https://www.linguisticamente.org/come-sopravvivere-allesame-di-linguistica-generale-radio-edit/>
- Sanz, M., & Igoa, J. M. (Eds.) (2012). *Applying language science to language pedagogy: Contributions of linguistics and psycholinguistics to second language teaching*. Cambridge Scholars Publishing.

- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/13601440210156501>
- Secară, A., Rivas Ginel, I., Toral, A., Guerberof, A., Ciobanu, D. I., Brockmann, J., Plieseis, C., Chereji, R.-M., & Rossi, C. (2025). LT-LiDER Language Technology Map – Technologies in Translation Practice and their Impact on the Skills Needed [Project report]. u:scholar. <https://doi.org/10.25365/phaidra.641>
- Sönning, L. & Werner, V. (2021). The replication crisis, scientific revolutions, and linguistics. *Linguistics*, 59(5), 1179–1206. <https://doi.org/10.1515/ling-2019-0045>
- Spring, C. L., Moses, R., Flynn, M., Steele, S., Joseph, B. D., & Webb, C. (2000). The successful introductory course: Bridging the gap for the nonmajor. *Language*, 76(1), 110–122. <https://doi.org/10.1353/lan.2000.0124>
- Sprouse, J., Schütze, C. T., & Almeida, D. (2013). A comparison of informal and formal acceptability judgments using a random sample from *Linguistic Inquiry* 2001–2010. *Lingua*, 134, 219–248, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.07.002>
- Taylor-Adams, A., & Gunter, K. (2024). Developing linguistics educators: A qualitative study of graduate linguist professional development. *Language*, 100(2), e63–e83. <https://doi.org/10.1353/lan.2024.a929754>
- Terry, J., Le, L., Jones, R., Sergeant, J. C., Dunham, B., & Jones, E. (in press). Education research: Getting started. *Teaching Statistics*. <https://doi.org/10.1111/test.70008>
- Treffers-Daller, J. (2004). Variation in teaching: Two perspectives on teaching Linguistics. *LLAS Occasional Papers*. 12–14.
- Trotzke, A., & Kupisch, T. (Eds.) (2020). *Formal linguistics and language education*. Springer.
- Tsujii, J. (2021). Natural language processing and computational linguistics. *Computational Linguistics*, 47(4), 707–727. https://doi.org/10.1162/coli_a_00420
- Vallejos-Yopán, R., & Rodríguez-González, E. (2022). Infusing metacognition into advanced linguistics courses. *Language*, 98(3), e131–e155. <https://doi.org/10.1353/lan.0.0265>
- van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Vo, N. A., & Moore, S. H. (2024). Linguistics study and critical thinking: Two sides of the same coin? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 369–392.

- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik: pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Weninger, C., & Andres, C. (2007). Putting the pieces together: An introduction to linguistics in the twenty-first century. *Journal of English Linguistics*, 35(3), 211–216. <https://doi.org/10.1177/0075424207305162>
- Wijnands, A., van Rijt, J., & Coppen, P. A. (2021). Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>
- Winter, B. (2022). Mapping the landscape of exploratory and confirmatory data analysis in linguistics. In D. Tay & M. X. Pan (Eds.), *Data analytics in cognitive linguistics* (pp. 13–48). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110687279-002>
- Whong, M., Gil, K-H., & Marsden, H. (Eds.) (2013). *Universal Grammar and the second language classroom*. Springer
- Zappavigna, M. (2023). Hack your corpus analysis: How AI can assist corpus linguists deal with messy social media data. *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100067. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100067>
- Zhao, W. X., Zhou, K., Li, J., Tang, T., Wang, X., Hou, Y., Min, Y., Zhang, B., Zhang, J., Dong, Z., Du, Y., Yang, C., Chen, Y., Chen, Z., Jiang, J. Ren, R. Li, Y., Tang, X., Liu, Z., Liu, P., Nie, J-Y., & Wen, J-R. (2023). A survey of large language models. [arXiv preprint]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.18223>

Maja Miličević Petrović

**(PRIMENJENA) LINGVISTIKA U DOBA VEŠTAČKE INTELIGENCIJE:
IZAZOVI I PRILIKE U NASTAVI**

Rezime

Diskusije o budućnosti (primenjene) lingvistike često uključuju njen odnos sa napretkom u domenu veštačke inteligencije i razvoja velikih jezičkih modela, koji uprkos neoslanjanju na lingvistička pravila postižu odlične rezultate u brojnim složenim jezičkim zadacima. U ovakvom kontekstu često se dovodi u pitanje ne samo opstanak jezičkih profesija, već i sam značaj tradicionalnih lingvističkih znanja i istraživanja. Rad se ovom širom problematikom bavi iz perspektive nastave lingvistike i obrazovanja budućih lingvista, ali i stručnjaka iz drugih oblasti koje se bave (i) jezikom, od psihologije do informatike. Polazeći od savremenih tehnologija, višedimenzionalne prirode jezika i interdisciplinarnosti nauke o jeziku, središnja tvrdnja rada jeste da pažnja koju jezičke tehnologije trenutno dobijaju u javnosti može i treba da se iskoristi za promociju univerzitetske nastave osnova lingvistike i izvan filološki orijentisanih studija, uz istovremeno delimično prilagođavanje pristupa nastavi i nastavnih sadržaja za buduće lingviste. Najзад, podvlači se kako bi unutar (primenjene) lingvistike uporedo trebalo u većoj meri podsticati empirijska pedagoška istraživanja posvećena tome kako studenti usvajaju znanja o jeziku i kakvi nastavni pristupi i materijali daju najbolje rezultate.

Ključne reči: interdisciplinarnost, nastava (primenjene) lingvistike, veštačka inteligencija, znanje o jeziku, naučno istraživanje nastave i učenja

Анна Чижик*

Санктпетербуршки државни универзитет

<https://orcid.org/0000-0002-4523-5167>

Катарина Чокрлић**

Università di Bologna

<https://orcid.org/0009-0003-8027-3403>

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ЗА АНАЛИЗУ СЕНТИМЕНТА У ДИГИТАЛНОМ УРБАНОМ ДИСКУРСУ: КА ПРИМЕНИ У МУЗЕЈСКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ И РАДУ КУСТОСА

У чланку се представља метода за аутоматску процену сентимента и идентификацију тема у кратким текстовима преузетим са друштвених мрежа. У оквиру истраживања формирана су два скупа података, на којима се тестирају и обучавају модели. Представљени су модел примарних емоција, који служи као основа за оцену емоционалне обојености порука, и формула која прикупља резултате различитих алгоритама у јединствену вредност ради процене обојености. За моделовање тема примењује се LDA алгоритам, прилагођен специфичностима текстова. Циљ методе је идентификација и анализа динамике расположења у различитим друштвеним и тематским сферама, а нарочито њена примена у музејском контексту.

Кључне речи: сентимент анализа, контекстуална анализа, друштвене мреже, дигитални дискурс, урбани дискурс, музејска пракса, изложбене праксе

1. УВОД

Технолошки развој друштвених мрежа, који се огледа у увођењу удобних интерфејса и оријентацији на мобилне уређаје, довео је до формирања стабилне комуникацијске праксе засноване на константном присуству појединаца у онлајн окружењу. Данас свака друштвена мрежа нуди три типа комуникације:

* afrancuzova@mail.ru

** katarina.cokrljic@gmail.com

„један ка једном“ (приватно дописивање), „један ка многима“ (објава) и „многи ка многима“ (коментари испод објаве). Последња два типа чине јавни сегмент друштвених медија, у оквиру ког појединци, који су раније били само потрошачи информација, почињу да учествују у њеној јавној интерпретацији, трансформацији и ширењу.

Дакле, трендови у јавном расположењу се у великој мери заснивају на комуникативним актима „многи према многима“: понашање појединца је одређено реакцијама групе са којом се идентификује. Ова структура интеракције генерише колективни консензус о израженим ставовима: теме и емоције које преовлађују у дискурсу постепено постају основа на којој се формирају емоционални, когнитивни и вредносни трендови. Стога је важно пратити промене у темама и боји јавних порука као индикатора ширих друштвених трендова и јавног расположења. Развијени ансамбл метода анализе расположења, у комбинацији са приступом заснованим на темама, омогућава нам да идентификујемо ове промене и тиме прецизније интерпретирамо динамику социокултурног пејзажа.

У случају објава и коментара, основу комуникацијске размене чине кратке текстуалне поруке корисника; мултимедијални елементи (слике, видео, аудио) могу пратити текст, али имају искључиво пратећу функцију. Специфичности дискурса друштвених мрежа одређују карактеристике тих текстова: јавне поруке корисника обично су емоционално обојене и контекстуално зависне, односно њихова интерпретација захтева познавање претходног исказа или актуелног информативног контекста. Такве поруке најчешће настају као израз индивидуалне жеље, али пошто су упућене ка друштвеној групи (студентима, суграђанима, навијачима и сл.), окидач који претвара пасивног потрошача у активног преносиоца информације повезан је са ефектом идентификације појединца са дотичном заједницом и њеном комуникацијском агендом.

Сваки текст који се појављује у јавном сегменту друштвених медија тако уноси свој допринос у формирање вектора друштвеног расположења и трендова јавног мишљења. Због тога су овакви текстови вредан извор емпиријских података за спровођење примењених истраживања: омогућавају увид у теме које највише интересују појединце (и друштвене групе са којима се идентификују), као и праћење динамике расположења у различитим друштвеним и тематским сферама.

У том контексту, потреба за аутоматизованим извлачењем података о тематици и емоционалној обојености порука у друштвеним мрежама постаје све актуелнија. Таква анализа се може реализовати применом методе обраде природног језика (NLP). Међутим, како је већ наведено, текстови из јавног сегмента друштвених мрежа имају више специфичних особина: по правилу су кратки, често им недостаје строга логичка структура, садрже елементе разговорног језика и нестандардизоване језичке конструкције, а релевантан

контекст се неретко налази ван самог текста. То умањује ефикасност стандардних метода и захтева њихову адаптацију специфичностима говора друштвених медија.

Циљ овог истраживања је развој метода који омогућава решавање два задатка: идентификацију тематике кратких корисничких порука и процену њихове емоционалне обојености. Посебна се пажња посвећује другој компоненти — емоционалном стању, јер је у оквиру овог рада интерес усмерен не толико на бинарну класификацију („позитивно/негативно“), колико на праћење динамике друштвеног расположења и интересовања за одређене теме.

Ово подразумева проширење стандардних приступа анализе расположења кроз интеграцију модела примарних емоција, као и употребу ансамбла метода са различитим аналитичким акцентима (лексичким, семантичким, прагматичким).

Предложена метода се тестира на два емпиријска скупа података: (1) поруке које се односе на доживљај урбаног простора (градске групе) и (2) текстови посвећени музејским темама и културним догађајима (платформе повезане са културном агендом). Избор тематски различитих корпуса се објашњава потребом да се провери отпорност предложене методе у анализи различитих типова јавних дигиталних порука.

2. ПОДАЦИ

2.1 Полазна хипотеза и логика прикупљања података

Друштвене мреже шире друштвени простор. То се дешава зато што онлајн-комуникација омогућава спонтано настајање нових друштвених група и мрежа интеракције. Са те тачке гледишта, сваку поруку корисника можемо посматрати као микро податак о емоционалној и вредносној процени друштвене стварности. У целини, велики број таквих порука формира афективно поље друштвене средине. Стога збирна NLP-анализа ових текстова омогућава процену колективног емоционалног контекста.

Када прикупљамо податке из јавног сегмента друштвених мрежа, појединца посматрамо у односу на друштвену групу којој припада у тренутку дискусије. Текстови садрже две компоненте – емоционална боја и контекст на који се односи. Тако свака јавна порука у друштвеној мрежи пружа информацију о томе како се појединци осећају у оквиру одређене теме или друштвене области. Истовремено, појединци причају међусобно без посебног разлога, који би их подстакао да о конкретној теми размисле имајући у виду предрасуде (како то бива у случају социолошког упитника).

У циљу упознавања са тематском структуром дискурса друштвених мрежа, спроведено је почетно прикупљање и анализа података. Разматрани су постови из више група друштвене мреже «ВКонтакте» које су усмерене на догађаје из свакодневног живота (изложбе, концерти, комуналне теме, саобраћај

итд.). Званични медијски извори свесно нису укључени у узорак. На тај начин је омогућен приступ ка онлајн интеракцији, основаној на хоризонталној комуникацији (главни циљ истраживања) и искључене сметње које долазе из формализованог медијског дискурса, карактеристичног за вертикалне комуникативне моделе.

Анализа је показала да се садржај објава и коментара најчешће односи на једну од четири врсте локација у свакодневици градског становника: место становања, школа/универзитет, посао и слободно време. Из тога произилазе два основна почетна маркера: локација (на пример, део града) и друштвена улога (нпр. «ја сам ученик», «ја сам родитељ»). Они омогућавају да се реконструише контекст поруке, одреди тема и процени емоционална обојеност. Тако се формира ентитет «локација – друштвена сфера – емоција», који омогућава да се на структуриран начин бележи друштвено расположење са маркерима друштвеног осећања.

Међутим, у овој фази истраживања појавило се значајно одступање од ове логике, повезано је са културном сфером. Култура је део друштвене стварности и у теорији може бити описана у наведеним координатама. Али у пракси, у културним темама се често укрштају различите друштвене улоге (нпр. «ја одмарам», «ја сам туриста», «ја сам ученик»). Поред тога, просторни параметар овде постаје нејасан, јер тема може имати надтериторијални значај. Такође, културни дискурс често није везан за текућу агенду: људи расправљају о уметности, филозофским темама или историјским освртима.

Због тога је донета одлука да се прикупи засебан корпус текстова из културне области, и то преко платформе Telegram, где је видљива велика активност у културним јавним групама и четовима. Telegram слабије структурира комуникацију на основу географије — локација се не наводи у интерфејсу, а заједнице се формирају по теми, а не по месту. Локација се понекад спомиње у објавама, али не прави контекстуалну позадину и није фактор који би уређивао комуникацију.

Због тога је при избору групе фокус стављен на независне Telegram-групе које се баве изложбама, визуелним праксама, културним догађајима и односом према музејском простору. Према нашој хипотези, анализа ових текстова може открити доминантне теме и њихову сезонску динамику, као и реконструисати афективне профиле перцепције (нпр. интересовање, надахнуће, меланхолију или иронију). Тако да, у случају културне сфере, претпоставља се структурирање података преко «тема – емоција», без ослоња на локацију и друштвену улогу.

Технички гледано, то значи да коначни метод подразумева разгранату логику у анализи обојености. Два скупа података треба да чине основу за низ експеримената. Додатни фокус на културну сферу навео је на размишљање, да ли идентификација тематских и емоционалних паттерна перцепције унутар културног дискурса може послужити као основа за прилагођавање одлука

кустоса, планирање догађаја и усклађивање комуникативних стратегија са стварним очекивањима и реакцијама публике.

2.2 Опис скупа података

Прикупљање података и истраживање су спроведени у две фазе.

У првој фази прикупљени су текстуални подаци са друштвене мреже «ВКонтакте». Циљ ове фазе био је добијање репрезентативног скупа порука који обухвата комуникацију корисника у свим кључним друштвеним сферама. Као истраживани регион изабран је Санкт Петербург (Русија) – велики град, међутим компактнији од Москве, са јаснијом логиком свакодневних кретања становника и функционисања инфраструктуре. То је омогућило спровођење контроле квалитета података уз учешће стручњака. Додатни аргумент за избор овог региона било је постојање развијене мреже онлајн-група у оквиру одабране друштвене мреже, које се могу повезати са градским рејонима. Треба напоменути да Санкт Петербург има званично утврђену поделу на рејоне, што омогућава коришћење локације као аналитичког параметра.

Одлучено је да се прикупе подаци за 2023. годину, јер она није била обележена великим кризним догађајима који би пореметили структуру свакодневне онлајн-комуникације. Значајни догађаји тог периода већ су прошли фазу јавне реакције, док је фаза друштвеног замора тек следила. Период од 12 месеци сматра се репрезентативним временским интервалом који омогућава праћење промена у друштвеном расположењу и анализу годишњих трендова.

Као просторни маркер узет је рејон. Одабир заједница вршен је ручно, узимајући у обзир инфраструктуру сваког дела града. Пратиле су се не само опште групе са локацијском везом, већ и групе школа, вртића, библиотека, амбуланти, друштвених организација, одборника, администрација, спортских клубова итд. Свака група унета у евиденцију је анализирана са становишта редовне активности објављивања. Понашање пратилаца испитивано је узајамним односом лајкова и објава, јер је било важно одабрати групе са стварном активном међусобном интеракцијом. На основу ових критеријума одабрано је 412 јавних група, у просеку 25 по рејону. Објаве су се појављивале 1-2 пута дневно, а број коментара по објави варирао је од 3 до 20, у зависности од теме.

Када је реч о друштвеним сферама (усмерености група), у свим рејонима задржана је следећа пропорција: 10% – опште групе (званична група рејона и неколико група грађана), 10% – омладинске групе («ја сам адолесцент»), 20% – групе родитеља («ја сам родитељ»), 20% – школе и универзитети («ја сам ученик/студент»), 20% – комуналне теме и инфраструктура («ја овде живим»), 20% – спорт и култура («ја се одмарам»). Просечна дужина коментара износи 42 речи (под сваком објавом је 10-15 коментара), а просечна дужина објаве је 41 реч. Укупно је прикупљено 88.720 коментара испод 53.136 објава.

Донета је одлука да се објаве (као почетак дискусије) филтрирају на основу количине коментара под њима. Ако је објава имала мање од 5 коментара, сваки дужине испод 30 карактера, она се брисала из анализираног скупа података. На тај начин елиминисане су кратке фразе («супер!», «фантастично!» и слично) и добијени су садржајнији подаци. Како је циљ био процена опште емоционалне боје, сви коментари уз једну објаву третирани су као једна целина.

У другој фази истраживања прикупљен је додатни корпус посвећен културној сфери. Циљ је био тестирање стабилности методе на подацима за које није могуће применити ни просторну логику, ни логику улога при оцењивању обојености. Такође је испитиван практични потенцијал методе у контексту музејске области. При овом прикупљању намерно је изостављена веза са конкретним градом, јер се претпоставља да се трендови друштвеног расположења у сфери културе формирају изван регионалног нивоа.

Па тако, други корпус прикупљан је у апликацији Telegram, која подржава јавне групе. У почетни узорак ушло је 56 група које прате културну агенду. Званични музејски налози били су намерно изостављени. Фокус је био на независним групама које објављују најаве, осврте на изложбе, размишљања о уметности, визуелне селекције и линкове ка културним догађајима. Број пратилаца по групи кретао се између 3.000 и 30.000. За други корпус изабрана је 2024. година. Помоћу таквог временског раскорака избегло се преклапање са првим корпусом и проверена је временска отпорност методе.

Приликом анализе активности корисника пажња је посвећена густини и садржајности коментара. За даљи рад одабране су две групе (@muspatrol и @vmuzeu) које су показале највећи ниво активности публике. Ово је омогућило рад не само са оригиналним објавама, већ и са коментарима који их прате (размена мишљења). Укључивање дискурса корисника било је неопходно за пуну процену емоционалне реакције и тематске структуре у динамици. Укупно је прикупљено 12.500 текстова, а након чишћења (уклањање безначајних порука и оних краћих од 30 карактера) коначни корпус обухвата 8.673 поруке.

Оба скупа података обрађена су у следећим етапама: 1) токенизација; 2) уклањање специјалних знакова, емотикона, линкова и интерпункције; 3) уклањање стоп-речи; 4) нормализација токена (лематизација).

3. МЕТОДА

У фази развоја методе коришћен је први скуп података. Он је доступан у отвореном репозиторијуму пројекта – <https://github.com/petersburg-mood-project>.

3.1 Приступ моделовању тема текстуалних података

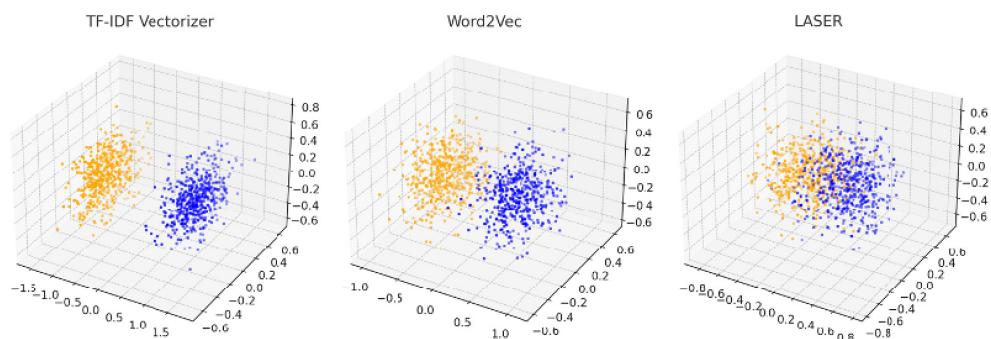
Да бисмо утврдили који метод векторизације најбоље одговара специфичним текстовима са друштвених мрежа, тестирали смо доле поменута

три приступа и упоредили њихову способност да забележе информацију која разликује текстове по одређеним обележјима. У ту сврху коришћена је кластеризација података. Овај процес омогућава да се прикаже како вектори могу да одражавају закономерности у подацима, издвајајући групе текстова са сличним карактеристикама.

За векторизацију текстова су биле примењене три методе:

- TF-IDF са биграммима,
- Word2Vec (параметри: size = 100, sg = 1, min_count = 1, window = 5),
- и унапред обучени LASER, модел за руски језик (на бази PyTorch).

Затим је примењен алгоритам К-средњих ($k = 2$) да се провери како свака метода издваја структурне групе у векторском простору. Резултати експеримента (Сл. 1) показали су да је TF-IDF најпогоднији за векторизацију текстова из друштвених мрежа, јер боље региструје неопходне разлике између порука.



Слика. 1: Анализа раздвојивости класа коришћењем 3D компресије векторског простора уз помоћ алгоритма PCA

Следећи задатак који је био пред нама је стварање алгоритма моделирања тема који би нас приближио, при опредељењу теме текста, ка концепту идентификације друштвених улога, чија је логика већ била описана.

Тестирана су два стандардна приступа:

- LDA (Latent Dirichlet Allocation), метода тематског моделовања, која распоређује речи по темама на основу вероватноће;
- LSA (Latent Semantic Analysis), који користи разлагање матрице речи и докумената ради откривања скривених семантичких веза између речи.

Циљ експеримента био је да се утврди колико су ови модели осетљиви на кратке текстове писане у разговорном стилу.

У оквиру нашег истраживања донета је следећа методолошка одлука:

- за тематско моделирање користи се текст саме објаве (као почетак дискусије),

— сви коментари на ту објаву посматрају се као целина и анализира се њихова укупна емоционална боја.

Ова одлука заснива се на хипотези да нас интересује општа тема и обојеност читаве дискусије, а не став појединачног аутора. Постови са мање од 5 коментара краћих од 30 знакова били су искључени из скупа података. То је омогућило уклањање кратких и нерелевантних реплика и обезбедило бољу садржајну равнотежу података.

Серија експеримената (Chizhik & Sadokhin, 2024) показала је да је за наше податке LDA модел (Jelodar et al., 2019) прикладнији за тематско моделирање.

Затим су спроведени тестови метода векторизације у комбинацији са LDA моделом. Ови експерименти су показали да спајање LDA и TF-IDF омогућава добијање интерпретабилнијих тема. Насупрот томе, повезивање LDA са LASER моделом довело је до преклапања тема и мање јасне категоризације садржаја.

Поред тога, спроведени су експерименти са модулom за анализу обојености «Dostoevsky» (Bureaucratic Labs, 2021). У овом случају LASER модел је показао високу ефикасност у препознавању и тумачењу емоционалне боје текста, док је TF-IDF дао мање стабилне резултате. То је довело до одлуке да се у нашој методи користе две различите векторизације: TF-IDF за моделовање тема, а LASER за анализу обојености.

Примена TF-IDF у оквиру LDA модела подразумева претварање текстуалних података у векторе, где тежина сваке речи добија вредност у складу са њеном учешћом у конкретном документу (TF) и обрнуто, тиме колико ретко се налази у целој колекцији докумената (IDF), што помаже да се смањи утицај речи које се често понављају, али су мање информативне. Овакво представљање побољшава квалитет издвајања тематика помоћу модела LDA пошто се више пажње даје уникатним и важним за тематике речима, истовремено опште речи добијају мању тежину.

За TF-IDF су изабрани следећи параметри: `max_features=2000`, `max_df=0.95`, `min_df=2`. На овако припремљеним векторима обучен је LDA модел. Током обучавања задана је количина тема – 11, јер је при томе постигнута највећа кохерентност. Модел је издвојио групе речи (теме) које се често налазе заједно у текстовима. Из тих 11 тема биле су издвојене следеће генерализације: «Животиње», «Школа/образовање», «Посао», «Комунални проблеми», «Одмор», «Проблеми у рејону», «Саобраћај», «Породица», «Спорт», «Град», «Култура».

3.2 Приступ анализи обојености текстова

При процени стандардних приступа анализи обојености постало је јасно да они не одражавају неопходну дубину емоционалне информације: ни бинарна класификација, ни скалирање по поларитету не омогућавају бележење емотивних стања појединаца која су неопходна за корелацију са категоријом друштвеног расположења. Због тога је одлучено да се у основу алгоритма интегрише модел базичних емоција.

Као основа узет је неуропсихолошки модел емоција, који су развили истраживачи са Универзитета у Глазгову (Jack, Garrod, & Schyns, 2014), а који дефинише четири основне класе емоционалних стања. Модификујући овај модел за потребе сопствене методологије, уведен је концепт емоционалног градијента, што је омогућило прецизније дефинисање унутрашњег интензитета емоције уз коришћење стандардних класификација базичних емоција прихваћених у психологији и културологији (Ekman, 1999).

Обојеност је на крају анализирана по шестостепеној скали: радост, туга, бес, страх, заинтересованост (когнитивна укљученост) и неутрално стање. Приликом креирања сопствене скале базичних емоција, узета је у обзир потреба за декомпозицијом сваке класе на њена саставна емоционална стања. Класа «радост» обухвата инспирацију, одушевљење и смирену радост; «туга» – чамотињу, досаду и носталгију; «бес» – раздражљивост и љутњу; «страх» – анксиозност и забринутост; «заинтересованост» обједињује радозналост и иронију. На тај начин постигнута је прецизнија интерпретација емоционалног контекста анализираних текстова са друштвених мрежа. Коначни циљ је био да издвојена емоционална позадина коментара служи, са једне стране, као показатељ тога како се друштво осећа, а са друге – као инструмент за анализу емоционалног односа према различитим тематским областима и за идентификацију афективних трендова.

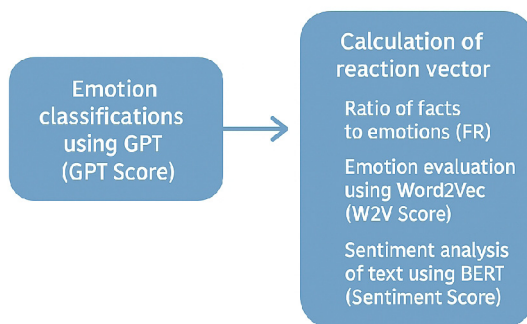
За прецизније одређивање емоционалне класе развијена је формула која комбинује различите приступе процени обојености текста:

$$\text{Final Emotion Score} = \text{GPT Score} - (\text{FR} \times \text{W2V Score} \times \text{Sentiment Score}).$$

У формули је примењена комбинација алгоритама: Word2Vec за анализу семантичке сличности речи са кључним емоционалним индикаторима, BERT за класификацију опште боје текста и ruGPT-3 за одређивање вероватноће припадности текстова једној од шест разматраних класа емоција. Интеграција ових метода омогућила је да се у исто време узму у обзир контекст, боја и прецизна емоционална нијанса текста. То је значило да се за сваки текст прво одређивала највероватнија емоција помоћу GPT модела, који је враћао емоционалну класу и нумеричку оцену сигурности у ту класификацију (GPT Score). Затим је израчунат вектор реакције – производ три метрике: тематске релевантности (FR), семантичке блискости (W2V Score) и емоционалне усмерености (Sentiment Score). Све компоненте су се рачунале у односу на емоцију коју је предложио GPT модел. Формула претпоставља да резултат великог језичког модела (GPT Score) одражава интегрисано прагматичко-контекстуално тумачење емоција, док комбинација $\text{FR} \times \text{W2V Score} \times \text{Sentiment Score}$ описује лексичко-семантичку напуњеност текста емоционалним елементима. Одузимање ових компоненти компензује случајеве када висока фреквенција емоционалних речи (лексички ниво) није праћена стварном емоционалном обојеношћу у контексту - на

пример, код ироније, цитата или неутралних порука са експресивном лексиком. Дакле, разлика између две мере служи за балансирање између површинске емоционалности и контекстуалног значења, пружајући стабилнију процену емоционалне боје. Ова разлика се тумачи не као једноставна аритметичка операција, већ као средство компензације између нивоа анализе: контекстуалног (GPT) и лексичко-семантичког (W2V, Sentiment). Када је тестирана на оба корпуса, управо је ова конфигурација показала најмање флукуације у коначним вредностима при промени тематског контекста и стилских карактеристика порука, што потврђује њену адекватност и концептуалну валидност.

Слика 2 приказује шему по којој, ослањајући се на формулу, ради ансамбал алгоритма.



Слика. 2: Шема функционисања методе за процену обојености

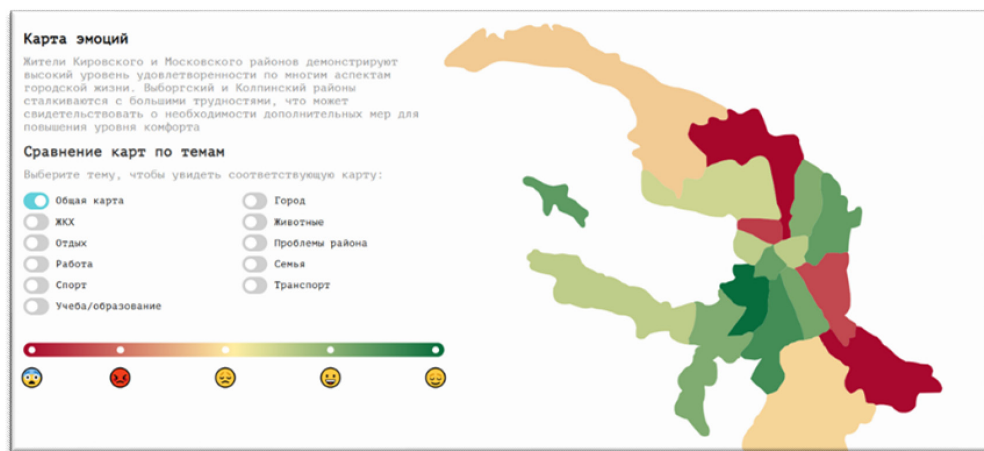
За процену тачности развијене методе коришћен је ручно обележени сегмент података (10 хиљада редова) и метрика F1-score. Ова метрика представља хармоничну средину између прецизности и одзива, и омогућава процену уравнотежености алгоритма, узимајући у обзир и false positives, и false negatives грешке.

F1-мера је показала вредност 0,91, што указује на висок ниво тачности примењеног алгоритма за анализу обојености.

4. ПРИМЕНА МЕТОДЕ НА КОРПУСУ КУЛТУРНЕ СФЕРЕ

Добијени резултати показали су да јавне објаве на друштвеним мрежама и коментари испод њих приказују појединца у директној међусобној вези са друштвеном групом. То значи да се емоционално стање појединца бележи узимајући у обзир узајамни утицај других људи који припадају друштвеној групи са којом се он идентификује. На тај начин, метода отвара могућности за анализу друштвеног расположења и фактора који на њега утичу (локацијска веза и повезаност са друштвеном сфером).

Као апроксимација добијен је општи приказ емоционалног спектра за Санкт Петербург, као и мапа, која из њега произлази, са диференцијацијом по друштвеним сферама (Слика 3). Мапа је доступна на адреси: <https://petersburg-mood-project.github.io/spbmood-web/emotion-factor>.



Слика 3: Интерактивна мапа емоционалног спектра за Санкт Петербург

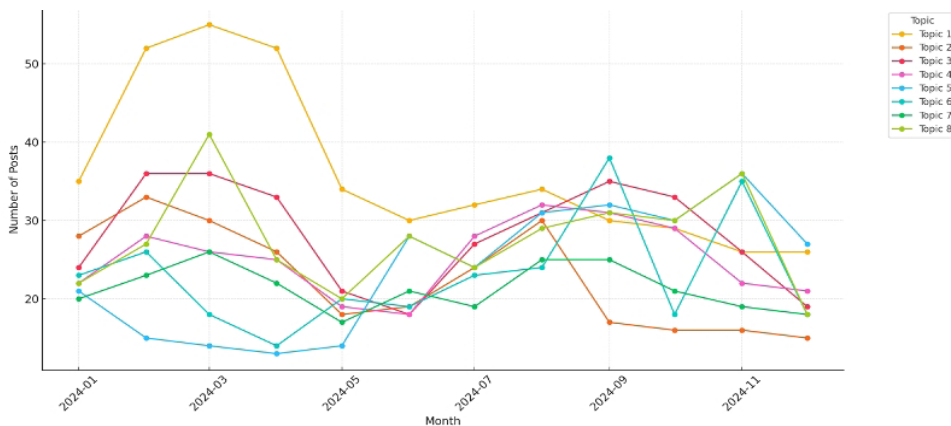
Следећа фаза истраживања била је тестирање скалабилности методе. Конкретно је било неопходно да се провери ефикасност коришћења развијеног модела базичних емоција. Такође је требало проверити хипотезу о томе да ли је метода отпорна на ситуације у којима се у тексту преклапају контексти неколико друштвених улога, као и на случајеве када маркер локације није применљив у претходно описаном смислу.

Из тог разлога, у наставку истраживања коришћен је други скуп података (културна сфера, објаве и коментари из апликације Telegram), који је доступан на адреси: <https://github.com/petersburg-mood-project/culture-telegram-data>.

За тематско моделовање у другом скупу података, као и раније, коришћен је модел LDA уз примену TF-IDF векторизације. Као што је и претпостављено, значајан део порука је имао преклопљене различите друштвене улоге («ја сам родитељ»/«ја сам туриста»/«ја се одмарам»/«ја учим»), што није омогућило директно повезивање добијених тема са друштвеним сферама као у првом скупу података.

Ипак, општа логика тематског моделирања остала је очувана. Број тема одређен је на основу метрике кохерентности (8 тематских кластера): најаве изложби (topic 1), савремена уметност и инсталације (topic 2), историја уметности и ретроспективе (topic 3), вести из музеја и светски културни догађаји (topic 4), вирални садржај (topic 5), визуелне селекције (topic 6), породични и едукативни програми (topic 7), објаве рефлексije (topic 8).

Издвојени тематски кластери анализирани су у временској ретроспективи (слика 4).



Слика. 4: Динамика помињања тематских кластера у Telegram групама културне усмерености (2024. година)

Анализа тематских кластера показала је да се културна сфера у великој мери фокусира на музеје као главни окидач. То може бити повезано са чињеницом да музеј представља стабилан елемент градске културне инфраструктуре, који обједињује и свакодневне праксе (посете, учешће у догађајима) и рефлексивне или когнитивне активности (дискусије о уметности, историји, визуелном искуству). Музеј као институција постаје погодна улазна тачка за изражавање личног става према култури у целини.

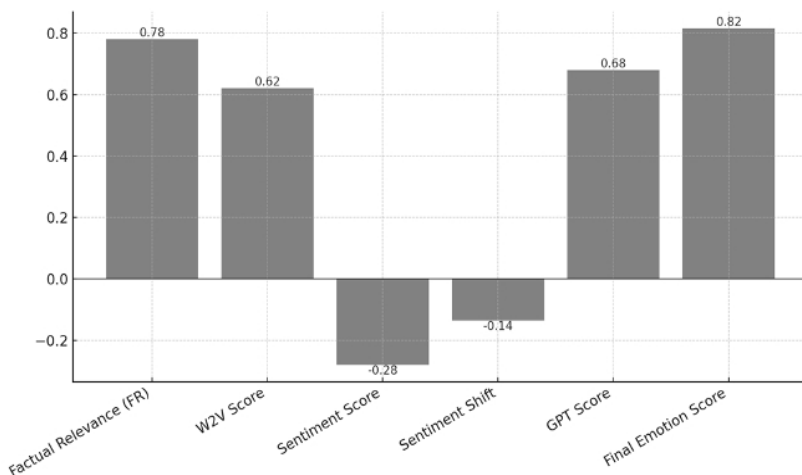
Приказани графикон илуструје како се интересовање за различите теме мења током године. Најаве изложби формирају стабилну информациону позадину и одређују ритам објава. Савремена уметност и инсталације добијају популарност у јесен, што указује на типично време за обнову културног искуства. Историјске и ретроспективне теме показују релативну стабилност, са мањим врховима у пролеће и јесен — вероватно је у тим периодима публика отворенија за рефлексију. Тематика породичних и едукативних програма нагло се активира у марту, јуну и децембру, што се поклапа са школским распустима и периодима празника. Вирални садржај привлачи пажњу нерегуларно, али повремено изазива нагле врхове интересовања. Интеракција са визуелним селекцијама и естетски оријентисаним објавама расте током лета и зимских празника, што вероватно одражава сезонску потражњу за лакшим и визуелно богатим садржајем.

Током моделовања тема, једна тема показала је нетипичну динамику: појављивала се углавном на почетку и крају календарске године и имала умерен, али стабилан удео укупних порука. За интерпретацију ове теме спроведена

је додатна анализа уз помоћ лексичких индикатора и једноставне анализе обојености. Резултат је идентификација теме као рефлексивног садржаја (размишљања). Ова анализа показала је колико је важно знати не само о чему публика говори, већ и како она реагује: са ентузијазмом, иронијом, скепсом или дистанцом.

На тај начин долазимо до процене обојености као друге фазе методе. Као и у случају првог скупа података, сваки текст је векторизован коришћењем LASER модела. Затим је примењена формула која користи ансамбл алгоритама за процену обојености, као и развијени модел основних емоција. Детаљан опис рада формуле је био описан у поглављу 3.2.

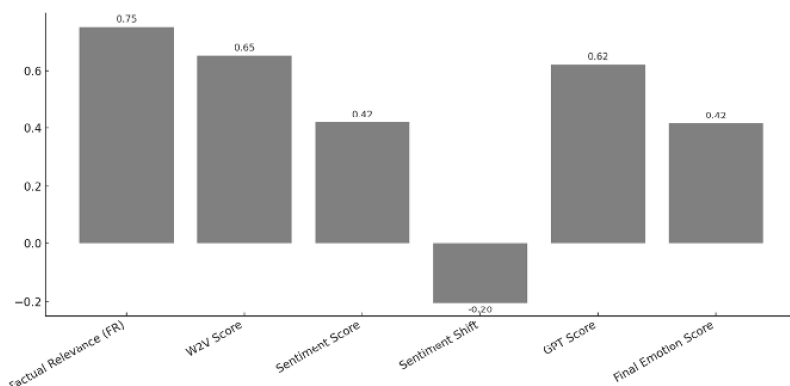
Рад са другим скупом података показао је важност коришћења ансамбла алгоритама. Њихова заједничка примена повећала је тачност класификације, помажући у повезивању сложених емоционалних конструкција и нијанси значења са одговарајућом класом. Испод (Слика 5) је приказан допринос сваке метрике коначној оцени на примеру једног од текстова из овог скупа података («ова изложба се осећа као шетња кроз шуму: расејано светло, тихи амбијентални звуци и слике које као да дишу тишином»).



Слика. 5: Илустрација прорачуна класе обојености текста (класа «заинтересованост» детектована као највероватнија)

GPT модел је иницијално доделио највећу вероватноћу класи «заинтересованост» (0.68), при чему је друга по вероватноћи класа – «радост» – заостајала свега 0.06. Израчунавање вектора реакције значајно је повећало сигурност класификатора у избору коначне класе.

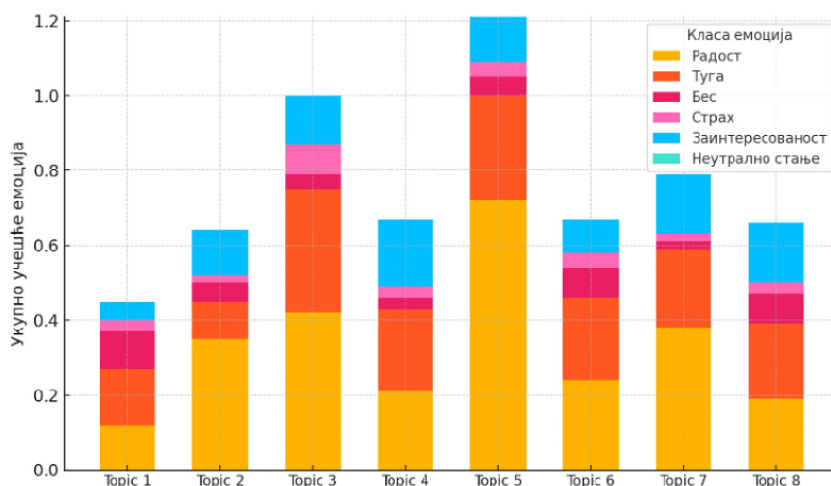
На слици 6 приказане су метрике за другу по вероватноћи класу обојености текста («радост»).



Слика. 6: Илустрација прорачуна вероватноће класе обојености (за класу „радост”)

На тај начин, коришћење ансамбла алгоритама и вектора реакције омогућило је повећање тачности процене обојености и боље урачунавање сложених емоционалних нијанси у тексту. Ово се посебно показало важним у случајевима када је разлика између две највероватније класе била минимална, као у приказаном примеру.

Затим смо анализирали емоционалне профиле узимајући у обзир тематске кластере, нарочито њихову динамику током времена (слика 7). Ово нам је омогућило да утврдимо које емоције преовлађују у различитим типовима порука и како су распоређене у информационом простору током целе године.



Слика. 7: Емоционални профиле по темама (прикупљено по основним класама)

Како се види на графику, теме повезане са савременом уметношћу и инсталацијама (Topic 2) чешће су праћене емоцијама страха, интересовања и радости. Визуелне селекције (Topic 6) углавном изазивају радост и задржавају се близу неутралног стања. Ретроспективне објаве (Topic 3) и рефлексивне публикације (Topic 8) показују тежњу ка класи „туга”.

Добијене расподеле по емоционалним класама и њихова временска динамика могу послужити као емпиријска основа за тумачење структуре афективног перцепцијског искуства појединаца унутар комуникативног простора који се формира око информационих трендова. Идентификовање стабилних емоционалних образаца омогућава апроксимацију збирног индивидуалног расположења у категорију друштвеног расположења. То, заузврат, ствара основу за прилагођавање наратива кустоса, оптимизацију облика којим се представља садржај и планирање догађаја, узимајући у обзир емоционалну ангажованост и динамику индивидуалних реакција.

У закључку напомињемо да је процена тачности рада методе за анализу обојености текста спроведена по истом принципу као и у претходној фази експеримената. Трећина података из датасета је ручно означена и коришћена за израчунавање F1-мере. Коначна вредност била је $F1 = 0.89$.

5. ДИСКУСИЈА

Током развоја формуле за процену обојености, иницијално је планирано да се GPT модел користи као извор тежинских коефицијената – додатна компонента поред осталих метрика. Међутим, у току тестирања показало се да управо GPT најстабилније одређује доминантну емоционалну класу, па је премештен у централни елемент формуле. Главно ограничење овог приступа остаје непрозирност модела („црна кутија”), што отежава тумачење језичких карактеристика које утичу на избор класе. Да бисмо проверили поузданост процена GPT-а, спроведена је стручна провера на ручно обележеном подскупу података. За мерење степена слагања између модела и стручних процена коришћена је метрика доследности Капа Коена која узима у обзир вероватноћу случајног поклапања и примењује се како би се оценила усаглашеност између два класификатора у случају фиксног броја категорија. Добијена вредност $\kappa = 0.74$ указује на висок ниво сагласности и потврђује ваљаност процена GPT-а у овој фази рада, што је омогућило да се користи као референтна тачка у методи ансамбла. Међутим, коришћење GPT-а као централне компоненте чини методу зависном од екстерног модела чије се понашање може променити. Ово доводи у питање стабилност резултата и захтева редовну проверу посебно када се имплементира у апликативним системима.

Разматрана је и могућност апсолутне вредности у формули како би се елиминисао утицај правца одступања између метрика. Међутим, анализа

је показала да знак одступања садржи значајну информацију – нарочито у идентификацији разлика између емоционалне интонације и семантичке релевантности текста. Стога апсолутна вредност није коришћена у коначној верзији формуле.

Подаци за оба корпуса су преузети из јавног сегмента друштвених мрежа; стога, не постоје директна етички проблеми повезани са коришћењем ових текстова. Ипак, извршили смо анонимизацију: нисмо сачували имена и надимке корисника, већ само идентификаторе порука/објава (како бисмо реконструисали редослед одговора, ако је потребно, и како бисмо могли даље анализирати контексте). Поред тога, корпуси су аутоматски обрађени како би се искључила помињања и ознаке унутар текстова. Ако се метода прошири, потенцијални ризици остају: (1) могућност реперсонализације приликом комбиновања са спољним изворима; (2) могуће присуство малолетника у јавним четовима; (3) присуство порука које садрже емоционално или друштвено осетљиве теме; (4) као резултат тога, могуће културне пристрасности; (5) активност ботова и координисане кампање способне да искриве природне сигнале. Тренутно су ови ризици минимизирани због теме анализе, која је фокусирана на културне и урбане контексте. У будућности, прва полазна тачка за развој методе биће анализа присуства стереотипа и др. у онлајн комуникацији.

Уопштено гледано, предложени приступ-ансамбл показао је стабилност, али захтева даље усавршавање у погледу интерпретабилности и прилагођавања различитим типовима улазних података.

6. ЗАКЉУЧЦИ

Развијени метод анализе тематике и обојености кратких корисничких порука показао је стабилност, тачност и могућност проширивања при примени на различите типове јавних података из друштвених мрежа. Провера приступа ансамбла за процену обојености показала је висок квалитет класификације. Вредности за оба скупа података биле су високе, имајући у виду да је модел радио са текстовима специфичног, разговорног дискурса онлајн-комуникације.

Предложени приступ омогућава боље разумевање механизма који леже у основи формирања колективних осећања у контекстима савремених комуникацијских пракси, где се интеракција гради према моделу „многи према многим“. Праћење промена у боји и теми јавних порука омогућава реконструкцију друштвених процеса који обликују савремени социокултурни контекст и помаже у прецизнијем повезивању динамике онлајн интеракција са променама у реалном друштвеном окружењу.

Сматрамо да је вредност рада пре свега у могућности практичне примене методе у разноликим реалним ситуацијама, не везаним искључиво за друштвено расположење. Та могућност је проверена на скупу података прикупљених у

Telegram. Рад са овим текстовима показао је да метода остаје стабилна чак и у условима преклапања друштвених улога и одсуства јасних географских маркера. Временска расподела емоционалних класа указује на осетљивост методе на сезонске и тематске варијације, као и на могућност реконструкције афективне структуре доживљаја културног садржаја.

Следећа фаза истраживања биће покушај повезивања онлајн-података са реакцијама посетилаца у музејском простору (офлајн). У том циљу биће тестиран систем QR кодова као алат за прикупљање података у физичком окружењу. Коначни циљ је интеграција онлајн и офлајн извора у јединствени аналитички модел. То ће омогућити коришћење идентификованих тема и емоционалних паттерна за формулисање хипотеза и дизајнирање офлајн-интеракција.

Литература:

- Bureaucratic Labs. (2021). Dostoevsky: Fast and reliable sentiment analysis for Russian language. GitHub. <https://github.com/bureaucratic-labs/dostoevsky>
- Chizhik, A. V., & Sadokhin, A. P. (2024). Experience of analyzing the social well-being of citizens: Correlation of characteristics of urban health infrastructure and tonality of texts from social networks (on the example of St. Petersburg) [in Russian]. *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 22(1), 50–64. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2024-22-1-50-64>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>
- Jack, R. E., Garrod, O. G. B., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24(2), 187–192. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>
- Jelodar, H., Wang, Y., Yuan, C., Jiang, X., Li, Y., Zhao, L., & Wu, M. (2019). Latent Dirichlet allocation (LDA) and topic modeling: Models, applications, a survey. *Multimedia Tools and Applications*, 78, 15169–15211. <https://doi.org/10.1007/s11042-018-6894-4>.

Anna Čížik
Katarina Čokrić

**METHOD FOR ANALYZING CITIZENS' SENTIMENT VIA ONLINE
DISCOURSE: APPLICATION TO MUSEUM COMMUNICATION
AND CURATORIAL WORK**

Summary

The paper presents a method for the automatic sentiment analysis and topic extraction of short texts taken from social networks. The purpose of the method is to identify and analyze the dynamics of social mood in various social and thematic spheres, in particular, its application in the museum context. A model of basic emotions is used for multiclass classification within the framework of sentiment analysis. It helps to determine the emotional gradient of discussions more accurately. The authors emphasize the necessity of topic modeling for structuring the identified emotional patterns. The LDA algorithm, adapted to the specifics of the texts, is used for topic modeling. The authors test their method on two datasets: a general dataset that includes posts and comments on them on all social spheres detectable in the city's social landscape; and a dataset related to the cultural sphere. The second dataset was collected in order to test the scalability of the method, as well as to demonstrate the real application of the method to an applied problem. The article describes the course of the experiment, including the rationale for the chosen ensemble of sentiment analysis algorithms.

Keywords: sentiment analysis, contextual analysis, social networks, online discourse, urban discourse, museum practice, exhibition practices

Anna Markova*

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

<https://orcid.org/0000-0002-6862-8334>

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR LA TECHNICITÉ DU DISCOURS ARCHITECTURAL DANS LE TEXTE TOURISTIQUE EN FRANÇAIS

L'étude analyse le discours architectural intégré à un corpus de documentation touristique imprimée et électronique sur le patrimoine du Val de Loire français afin de décrire la texture de ce discours spécialisé et sa synchronisation avec les fonctions de la communication touristique. Sa technicité est considérée, à travers la terminologie présente, mais aussi par ses croisements avec d'autres discours et vocabulaires : descriptions géographiques, narration historique, formules qualitatives, quantitatives, littéraires et métaphoriques, jeux de mots. La recherche examine aussi le discours architectural comme support de l'exceptionnalité du patrimoine argumentée devant le lecteur-visiteur potentiel et envisage tous ces procédés de construction de sens et de l'offre touristique dans l'optique des notions de créativité, modalité et subjectivité discursives.

Mots-clés: discours architectural, texte touristique, technicité, modalité, subjectivité

1. LE CORPUS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente étude s'intéresse au discours architectural en langue française observable dans une série de documents imprimés (30 dépliants, brochures, prospectus et carte avec informations), collectés en France en septembre 2023 sur des sites touristiques du Val de Loire, et 23 sites web, consultés en février 2025, tous dédiés à 20 châteaux, 1 forteresse et 2 villes historiques de la région géographique et touristique française du Val de Loire. Celle-ci, mondialement connue pour ses châteaux de la Renaissance datant du XV^e et XVI^e siècles, ses caves et sa gastronomie, le fleuve la Loire et son cadre naturel, est depuis l'an 2000 inscrite au patrimoine

* amarkova@uni-sofia.bg

mondial de l'UNESCO pour ses « paysages culturels vivants », les interactions entre les hommes et la nature qui l'animent et le fait d'apparaître comme « une expression du génie créateur humain »¹. La documentation analysée ci-dessous a été sélectionnée pour son authenticité, ses visées promotionnelles, sa version linguistique française originale et sa mise à disposition à un large public de touristes nationaux et étrangers in situ (chaque site faisant la promotion d'autres monuments de la région, il a été possible d'élargir considérablement le périmètre géographique des documents intégrés au corpus). L'objectif est d'analyser le degré de technicité du discours proposé sur l'architecture des monuments présentés, à partir de sa composition (recherche de sous-discours et de schémas discursifs constitutifs de la description architecturale) et du lexique qui le structure (analyse sémantico-pragmatique des lexies et formules lexicales employées), ainsi que de voir de quelle façon il s'inscrit dans les visées informative, publicitaire et expressive de la communication touristique.

2. LA COMMUNICATION TOURISTIQUE : OBJECTIFS ET PROCÉDÉS

Pour H. Vergopoulos et H. Flon (2012, p. 2), le texte touristique, après avoir été étudié dans une approche géographique, historique ou sociologique, doit être considéré en outre comme « le lieu d'une situation de communication, c'est-à-dire d'une situation symbolique d'échange qui engage une interprétation du réel mais aussi des interactions dans et avec le réel ».

Les discours du tourisme englobent, selon G. Yanoshevsky (2021, p.18), à la fois des « discours au profit des touristes (discours promotionnels, des voyageurs, des services pour touristes, discours sur le patrimoine, sur les espaces géographiques visités) » ou des « discours produits par les sujets de l'expérience touristique (les consommateurs de l'expérience touristique à savoir les touristes) ». Ils ont la particularité d'être « hybrides ; ils vont du discours de l'information et de la promotion aux discours critiques/axiologiques, qui fonctionnent dans la distance qui se creuse entre l'espace imaginé et l'espace visité »². Ces mêmes visées de la communication touristique sont mises en évidence pour les sites Internet touristiques par S. Vaupot (2020) :

Les sites web touristiques sont généralement des sites culturels. Les gens les choisissent pour élargir leur horizon et leurs connaissances générales et culturelles. Ce sont aussi des sites Web d'information, car ils fournissent des informations sur tous les aspects de l'industrie touristique. En tant que sites promotionnels, ils portent sur une destination particulière et, en tant que sites commerciaux, leur objectif est de vendre une image

¹ V. <https://www.valde Loire-france.com/decouvrir/destination-nature/val-loire-patrimoine-mondial-unesco-maisons-loire/>.

² Yanoshevsky (*ibid.*, p. 3).

et éventuellement de mettre des clients potentiels en contact avec des fournisseurs de services. (p. 6)

L. J. Truong (2019, p. 7) souligne, pour sa part, « l'importance des marqueurs émotifs dans les écrits descriptifs à visée publicitaire sur les sites touristiques »³, avec une fréquence particulièrement élevée « des procédés [de modalisation] lexicaux dont la plupart des marqueurs sont des adjectifs et substantifs de modalité appréciative ». Et il ajoute, en faisant référence à la classification des fonctions de la communication de R. Jakobson (1963, pp. 213-220 in Truong, 2019) :

En outre, à travers les études, on voit également que les marqueurs de fonction émotive permettent de réaliser d'autres fonctions communicatives des écrits touristiques, notamment la fonction conative qui consiste à agir sur les lecteurs et la fonction poétique qui vise à impressionner les lecteurs à l'aide de manières diverses d'usages de moyens linguistiques. (p. 2)

3. LE DISCOURS ARCHITECTURAL DANS LES MESSAGES TOURISTIQUES

3.1. Sur la technicité des discours spécialisés

M. Bach (2023) définit le discours spécialisé comme suit :

Ainsi, les connaissances spécialisées émergent de la pratique interindividuelle autour d'un objet dans un contexte donné ; ces connaissances sont articulées au niveau conceptuel autour de l'objet et sont projetées dans un « endroit » intermédiaire entre la langue et la cognition et entre un individu et son groupe : on posera que ce lieu est le discours. (p. 24)

Z. Bartolomé-Díaz et V. C. Trujillo-González (2023, pp. 220-221) se basent sur trois classifications des textes ou discours spécialisés établies en fonction du niveau de spécialisation (cf. Cabré, 2002) ou le type d'émetteur/récepteur (cf. Desmet, 2006, Olmo-Cazevieille, 2017) pour proposer cette distinction entre « des textes hautement spécialisés, tels que des articles publiés dans des revues spécialisées, rédigés par des experts pour d'autres experts » ; « des textes moyennement spécialisés, tels que des descriptions de projets ou des techniques, destinés à un public spécialisé mais plus amateur qui cherche à approfondir ses connaissances, et des textes relevant d'un

³ « Jakobson (1963) définit les fonctions du langage dont la fonction émotive qui consiste à dévoiler la subjectivité de l'émetteur du message de par ses sentiments, ses appréciations, ses opinions exprimés à travers les marques linguistiques du message. » (Truong 2019, p. 1).

discours de vulgarisation spécialisée, tels que des brochures publicitaires ou des catalogues ».

Si a priori l'« objectivité ou [un] jeu intersubjectif beaucoup plus réduit (effacement des sujets énonciateurs, utilisation d'un présent à valeur intemporelle, fréquence des nominalisations et des tours impersonnels) » est typique des discours spécialisés pour P. Lacámara Ruberte (2001, p. 189), il n'en demeure pas moins que « le discours professionnel implique non seulement un savoir-faire technique, mais aussi une fonction persuasive ». L'auteur conclut :

Ainsi, en plus des connaissances et de la démarche correspondant à la spécialité (la dimension cognitive), il faut tenir compte, dans la description ou l'interprétation des DS, d'autres dimensions qui relèvent du fonctionnement social du discours scientifique, des situations de communication professionnelles, de l'évaluation et appréciation (Moirand 1995), des schématisations et représentations (Grize 1982, 1990), des règles rhétoriques particulières, de l'interdiscursivité... (*ibid.*)

Au niveau lexical, il importe de mentionner les termes et l'importante présence, mise en évidence par P. Lacámara Ruberte (*ibid.*, p. 194), de « composés syntagmatiques »⁴ (Nom + prép. *à* ou *de* + nom, Nom + Adjectif), des syntagmes nominaux comme compléments de Nom avec « un sens, au moins partiellement arbitraire, et largement imprévisible [qui] est fort peu connu en dehors des milieux spécialisés (Mortureux 1995 : 18) » ; d'expressions nominales présentant un certain figement avec absence de préposition ; de collocations spécialisées ; des reformulations à travers des « paradigmes définitionnels ou désignationnels ».

3. 2. Le discours architectural dans les documents touristiques du corpus étudié

Le vocabulaire qui construit le discours sur l'architecture sert à exprimer, comme le rappellent Z. Bartolomé-Díaz et V. C. Trujillo-González (2023), différents ensembles de notions :

Ainsi, comme le précise Forty (2000), les mots que nous utilisons lorsque nous parlons d'architecture ne font pas uniquement référence aux matériaux ou aux techniques, mais aussi à notre façon d'interpréter notre réalité et à la conception des lieux que nous occupons puisque l'architecture est étroitement liée à la vie de ceux qui la pratiquent. (p. 213)

⁴ Cf. Guilbert (1975, p. 255).

Les descriptions des monuments contenues dans les textes du corpus relatif à la Vallée de la Loire présentent un discours architectural très technique avec des termes spécialisés de nature diverse, comme l'attestent les extraits reproduits au présent point et aux points 5 et 6 :

Le château médiéval possède deux ailes disposées de part et d'autre du donjon en L : Jean Breton fait élever une troisième aile ; il rééquilibre ainsi le château par le biais de la symétrie. Ces trois bâtiments forment un U ouvert sur les perspectives de la vallée où coulent le Cher et la Loire. Cette ouverture sur l'extérieur illustre l'esprit de l'architecture de la Renaissance qui met de côté la fonction défensive du bâti au profit de l'esthétisme. Galeries à arcades, fenêtres à meneaux entourées de pilastres richement décorés, hautes lucarnes au gâble sculpté, toitures d'ardoise aux fortes pentes et aux volumes amples donnent au château sa parure Renaissance. Dans l'angle sud-ouest de la cour d'honneur, un escalier contenu dans une tour apposée au bâtiment desservait les différents niveaux ; cet élément typique de la Renaissance a disparu au XVIII^e siècle. <https://www.chateauvillandry.fr/villandry-a-travers-les-ages/chateau-villandry-rennaissance-16-s/> 11.02.2025

En 1465, Louis XI décide la construction d'un château neuf à Langeais. Son architecture reflète les changements qui s'opèrent au tournant des XVe et XVI^e siècles : côté ville, la façade possède tous les attributs du château fort : grosses tours, pont-levis, chemin de ronde sur mâchicoulis. <https://chateau-de-langeais.com/presentation/#historique> 11.02.2025

Jean d'Estampes, petit-fils de Louis, relance les travaux à la fin du XVI^e siècle, à la suite de son mariage en 1578 avec Sarah d'Haplaincourt, héritière d'une prestigieuse famille picarde. Il fit construire le remarquable pavillon d'entrée, donjon carré flanqué de tourelles cylindriques du côté de l'entrée, de poivrières du côté de la cour ; il est percé d'un passage cocher et d'une porte piétonne. Jean fait ensuite bâtir les deux ailes qui flanquent le pavillon. <https://www.chateau-valencay.fr/decouvrir/architecture/> 12.02.2025

Nous retrouvons ici des noms simples et composés (*donjon, galeries à arcades, façade, tourelle, passage cocher*), des participes (*sculpté, percé, entourées*), des adjectifs « purement objectifs, typiques de l'appareil formel de la description, attestant d'une absence d'implication de la part du narrateur »⁵ (*cylindrique, carré, hautes, fortes, amples*), des verbes (*construire, bâtir, rééquilibrer*). Les métaphores

⁵ Farina & Sini (2021, p. 18).

terminologiques ne manquent pas : *aile*⁶, *poivrière*⁷. Les notions exprimées sont donc très concrètes mais peuvent aussi être abstraites avec des termes comme *symétrie*, *esthétisme*. Toutes ces lexies ont un statut terminologique et se rapportent à la morphologie urbaine (*rue, ruelles, parc, bâti, côté cour, terrasses*), aux structures (*fondations, charpente, aile, galerie, pont-levis, encorbellement, chapiteaux*), aux murs (*murs, brique, contreforts*), aux façades (*fenêtres à meneaux, pilastres, frontons, colonnes*), aux toitures (*toitures d'ardoise, lucarnes*), aux baies (*lucarne, meneau, passage cocher, porte piétonne*), aux escaliers (*escalier à double révolution, escalier à vis*), conformément à la classification du vocabulaire architectural établie par F. Palisse (2016). Une phraséologie propre au discours architectural est également employée pour dénoter les configurations spatiales (*disposées de part et d'autre du donjon en L, forment un U ouvert sur les perspectives de la vallée, contenu dans une tour apposée au bâtiment, desservait les différents niveaux, qui flanquent le pavillon*). Les datations et les références aux styles architecturaux, aux évolutions historiques de l'architecture (*l'esprit de l'architecture de la Renaissance qui met de côté la fonction défensive du bâti au profit de l'esthétisme, son architecture reflète les changements qui s'opèrent au tournant des XVe et XVIe siècles, cet élément typique de la Renaissance a disparu au XVIIIe siècle*) sont également partie intégrante de ces présentations.

En dépit de ce langage très spécialisé, qui constitue par endroits un vrai défi pour le lecteur, les gloses des termes architecturaux techniques sont très rares ; seuls trois sites web, parmi les sources exploitées aux fins de la présente recherche, en proposent à leurs lecteurs et pour des termes isolés :

Entre les deux herses, attention la tête ! Un assommoir⁸ attendait les éventuels ennemis... Enfin, de grands vantaux⁹ aujourd'hui disparus étaient rabattus. Ce système ingénieux de double-herses et assommoirs est typique des portes des châteaux de cette époque ! <https://www.chateau-angers.fr/decouvrir/un-tour-a-la-porte-des-champs> 12.02.2025

Le château doit cependant sa belle unité stylistique aux travaux des marquis de Biencourt qui ont achevé l'aile au XIX^e siècle en lui

⁶ Cf. définition de l'acception 3 proposée par le *Dictionnaire historique d'architecture* de Quatremère de Quincy : « On a chez plus d'un peuple, et dans plus genre d'architecture ou de monumens, appliqué par métaphore le nom d'*aile* à des parties de bâtimens qui, de fait, semblent être à ces parties ce que les ailes sont au corps d'oiseau.

⁷ Cf. définition de l'acception 3 proposée par le *Dictionnaire de l'Académie française* : « 3. ARCHITECTURE. Guérite de maçonnerie surmontée d'un toit conique et qui, placée en encorbellement à l'angle d'un bastion ou d'un château, permettait de renforcer la surveillance des fortifications. *Les poivrières des remparts de Brouage*. ».

⁸ « trappe permettant de jeter des projectiles à la verticale ».

⁹ « portes battantes ».

adjoignant une tour en *encorbellement*¹⁰. <https://www.azay-le-rideau.fr/decouvrir/l-architecture-du-chateau> 12.02.2025

Les mâchicoulis et le chemin de ronde

Regardez ! Le château présente des *mâchicoulis*¹¹ qui forment un chemin de ronde¹². Cela vous intrigue ?

Élément de défense sans utilité militaire, il ne s'agit que d'un élément architectural symbolique qui inscrit le château de Gilles Berthelot dans la continuité des forteresses françaises, et donc d'une certaine représentation du pouvoir. <https://www.azay-le-rideau.fr/decouvrir/l-architecture-du-chateau> 12.02.2025

Toutefois, nous sommes face à des textes à visée publicitaire et M.-F. Mortureux (1995) relève au sujet de ces derniers :

Contrairement à ce qu'on observe dans les discours de vulgarisation, où les termes fonctionnent toujours en relation (plus ou moins étroite) avec la valeur sémantique qu'ils ont dans les discours spécialisés, leur occurrence dans la publicité tend à y connoter simplement la scientificité ou (haute) technicité du produit, gage de sa modernité, de son efficacité... Leur sens exact y a peu d'importance, et il peut être méconnu, voire complètement ignoré, des consommateurs sans que soit pour autant affaibli l'impact du message ; on peut même se demander si l'opacité du signifié d'un terme ne contribue pas à garantir la sophistication du produit à propos duquel il est proféré. (p. 47)

Finalement, nous sommes bien, comme le note N.-M. Bojin (2021) à propos des textes techniques, en face d'une syntaxe qui « ne présente pas des particularités par rapport à la langue courante » et au niveau de l'énonciation, avec « la préférence pour le style impersonnel et des formules stéréotypées, l'utilisation du présent de vérité et de la voix passive »¹³.

¹⁰ « position d'une construction (tour, balcon, corniche, fenêtre, en saillie sur un mur ».

¹¹ « chemin de ronde extérieur en surplomb et dont le sol est percé d'ouvertures ».

¹² « chemin aménagé au sommet d'une muraille, d'une fortification, d'une place ou d'un château afin de surveiller les alentours ».

¹³ « L'utilisation fréquente du présent est soulignée aussi par Vigner et Martin qui soutiennent le fait que « Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle » (Vigner et Martin, 1976 : 32). » (Bojin 2021).

4. LE DISCOURS ARCHITECTURAL INVESTI D'AUTRES DISCOURS SPÉCIALISÉS

4. 1. Les fragments de discours géographique dans les descriptions architecturales

Les échantillons de discours géographique imbriqués dans le discours architectural du corpus analysé ne se justifient pas par le simple besoin de localisation des sites touristiques mais ont pour effet de rehausser leur valeur architecturale. L'extrait ci-dessous joue sur le double fonctionnement du terme *éperon* comme terme de géographie¹⁴ et d'architecture (cf. « ARCHITECTURE. Ouvrage de maçonnerie terminé en pointe, construit à l'extérieur d'un bâtiment, d'une muraille, pour les soutenir, les renforcer. », *Dictionnaire de l'Académie française*), la description géographique (*éperon rocheux*) étant intégrée à une présentation architecturale. Les informations géographiques évoquant l'image d'une fortification rajoutent à cette impression de force que vise à transmettre le vocabulaire architectural (*dominée, imposant, militaire*) :

Édifiée sur un éperon rocheux, la Cité royale de Loches est dominée par un imposant donjon, chef d'œuvre de l'architecture militaire du Moyen Âge.
brochure Loches Cité royale

Le même effet est obtenu avec la formule de localisation *domine et verrouille le cours de la Maine* où les deux verbes renchérissent sur l'idée de puissance véhiculée par les termes architecturaux *forteresse* et *imprenable* :

Une forteresse royale imprenable

Construite au XIII^e siècle, la forteresse *domine et verrouille le cours de la Maine*. *dépliant Domaine national du Château d'Angers*

4. 2. Les motifs de discours historique dans les présentations de l'architecture des sites touristiques

La description proposée dans les documents touristiques est aussi faite de discours architectural que viennent enrichir plusieurs références historiques concrétisées (épisodes, personnages) ou implicitement suggérées (*des secrets d'Histoire, haut lieu de l'Histoire de France*) :

La cité ludoise, à l'abri de ses remparts rudimentaires, *subit les attaques répétées des Normands qui envahissent la région*. Elle se dote progressivement d'une forteresse en pierre et maçonnerie, dont

¹⁴ Cf. l'article correspondant de *Wikipédia* : En géologie et géographie, un éperon (également dénommé « éperon rocheux ») est une croupe formée par une avancée étroite de plateau entre deux vallées.

la construction s'étalera du XIIIème au XVème siècle et *qui verra se succéder des personnages hauts en couleur, tels Foulque Nerra, Jean de Brienne, fils du roi de Jérusalem, les Seigneurs de Beaumont et de Vendôme.* <https://www.lelude.com/lhistoire/> 11.02.2025

C'était l'entrée principale du château d'Angers au Moyen Âge ! Explorez l'intérieur de ses tours : ce condensé d'architecture militaire *garde aujourd'hui bien des secrets d'Histoire...* <https://www.chateau-angers.fr/decouvrir/un-tour-a-la-porte-des-champs> 12.02.2025

Les ruelles sont jalonnées de joyaux architecturaux parmi lesquels le logis royal, *haut lieu de l'Histoire de France* qui accueillit *Jeanne d'Arc, Agnès Sorel et Anne de Bretagne.* brochure *Loches Cité royale*

L'architecture décrite est présentée comme le support des faits historiques et ces présentations très visuelles ont le pouvoir d'activer dans l'imaginaire du lecteur des scènes où les personnages historiques déambulent dans les décors anciens et les intrigues historiques se nouent. Dans le passage ci-dessous, le discours historique vient clore de manière inattendue un fragment de discours architectural très technique et les précisions apportées semblent servir à justifier le choix de style architectural évoqué :

Un château fort exemplaire

Les origines du Lude remontent au Xème siècle. A la motte féodale succède une vaste forteresse érigée au bord du Loir. Sa construction s'étale du XIIIème au XVème siècle.

Nous parvenons encore du Moyen-Age les tours imposantes, les larges douves sèches, les souterrains voûtés et l'éperon défensif en maçonnerie. L'ensemble couvre un demi-hectare, l'épaisseur des murs à leur base dépasse les 10 mètres. *C'est le temps des rivalités entre les grands seigneurs féodaux, puis celui des conflits contre les anglais durant la guerre de Cent ans.* <https://www.lelude.com/decouvrir/> 12.02.2025

L'épopée de cette *demeure de briques roses et de pierres de tuffeau, bâtie sur des fondations gallo-romaines*, commence sous le règne de Louis XI, en 1471¹⁵. <https://vinci-closluce.com/fr/presentation-lieu> 11.02.2025

¹⁵ L'association de la brique et de la pierre était appréciée par Louis XI, cf. <https://partours.univ-tours.fr/lieu/maison-dite-de-tristan-lhermite-ou-hotel-de-du-puy/>, https://musees.tours.fr/app/uploads/2025/02/Parcours_LouisXI.pdf.

5. LE DISCOURS ARCHITECTURAL ÉMAILLÉ DE FORMULES MODALISANTES

5. 1. Les formules qualitatives et quantitatives insérées dans le discours architectural technique

Des noms, adjectifs et adverbes de qualité sont intercalés dans les analyses architecturales, en tant que procédés de détermination des termes techniques, pour caractériser et mettre en valeur ce patrimoine. Les adjectifs épithètes suggèrent la monumentalité et l'attractivité des réalisations architecturales. Le registre choisi est très visuel (cf. *grandiose*, *gigantesque*, *majestueuse*, *spectaculaire*, *remarquable*, *élégante*, *charmant*, *enchanteur*), à l'unisson de la description architecturale très visuelle, elle aussi, et les adjectifs ont une « valeur hyperbolique », pour reprendre l'analyse de A. Farina et L. Sini (2021, p. 19) :

Dès la tombée de la nuit, effets spéciaux immersifs et projections monumentales s'emparent de l'*architecture grandiose* des lieux. *prospectus Kit voyageur Château royal de Blois*

Au XIII^e siècle, la mère du roi Saint Louis, Blanche de Castille, fait édifier la *gigantesque forteresse défensive* de 17 tours de schiste et de calcaire qui s'étend sur près d'un demi-kilomètre. dépliant *Domaine national du Château d'Angers*

En 1515, dès son accession au trône, François I^{er} entreprend le premier chantier de son règne en construisant à Blois un bâtiment qui s'inspire de la Renaissance italienne. Côté cour, la *façade majestueuse* accueille en son centre l'escalier dit François I^{er} dont la massivité des contreforts contraste avec la légèreté des baies. <https://www.chateaudeblois.fr/2105-les-4-styles.htm> 12.02.2025

Ce logis, inachevé, est construit dans le goût du 17^e siècle, le style classique. Il annonce le style de Versailles : colonnes, pilastres, chapiteaux et frontons rendent hommage à l'architecture grecque antique. A l'intérieur, le *décor le plus spectaculaire* est la voûte ornée de trophées et de masques, surmontée d'une coupole. <https://www.chateaudeblois.fr/2105-les-4-styles.htm> 12.02.2025

Le jardin à la française, dessiné par Le Nôtre et les terrasses planifiées par Vauban, transforment définitivement le château en un lieu de séjour *enchanteur*. <https://www.chateaudusse.fr/visites/son-histoire/?portfolioCats=11> 12.02.2025

Avec ces deux classes d'adjectifs, non axiologiques et axiologiques, pour reprendre la classification de C. Kerbrat-Orecchioni (2009), le texte touristique dépasse

la description afin de glisser vers l'évaluation et donc vers une certaine subjectivité, propres au discours publicitaire :

Les axiologiques seront naturellement plus nombreux dans les énoncés à vocation évaluative que dans les énoncés à prétentions descriptives. Les discours à fonction apologétique, comme le discours publicitaire dont la visée pragmatique consiste à rendre, pour mieux le vendre, le produit plus alléchant, exploiteront massivement l'existence en langue de termes mélioratifs. (p. 78)

Le sens des noms de qualité oscille entre le message d'une architecture imposante (*grandeur, majesté*), prolifique (*richesse, diversité, profusion*) et rayonnante (*éclat, magnificence, originalité*) :

Le château de Candé présente une architecture remarquable, composite par sa juxtaposition d'époques, mais qui confère néanmoins une grande originalité au bâtiment. Les transformations apportées au bâtiment au XIXe siècle, avec notamment l'ajout de tours d'angle faussement défensives et de la chapelle, participent à l'aspect *romantique*. <https://domainecande.fr/decouvrir-le-domaine/le-chateau> 12.02.2025

Richesse et diversité des styles caractérisent le Château du Lude aussi bien sur ses murs que dans la décoration intérieure, depuis la galerie Renaissance jusqu'aux salons Louis XVI. <https://www.lelude.com/decouvrir/> 12.02.2025

Le jardin de l'Eperon occupe une terrasse établie sur les anciens éléments défensifs du château. Créé en 1997, son dessin régulier rehausse l'*éclat* de l'*élégante façade* Louis XVI. <https://www.lelude.com/les-jardins/> 12.02.2025

Au fil du temps...

En 1828, l'Histoire du château de Rochecotte se poursuit et la Duchesse Dorothée de Dino achète la propriété. Elle le transforme en *villa Italienne avec colonnes, pergolas et par terres*. Le tout avec une *magnificence qui n'a d'égal que la profusion des fleurs qui l'agrémentent*. Elle donne au Château son architecture actuelle. <https://www.chateau-de-rochecotte.com/histoire-du-chateau-de-rochecotte/> 12.02.2025

Les adverbes (*finement, richement, somptueusement, fastueusement*) reflètent en général l'abondance des éléments et détails qui correspond au statut royal de ces demeures confirmé explicitement par des formules du même passage (*domaine royal, leurs invites – parmi lesquels le Roi, la chambre du Roi*) :

La porte d'entrée principale, ancien pont-levis dont il subsiste les rainures, est surmontée d'un cartouche *finement sculpté* présentant le blason des Barjot de Roncée que soutiennent de *charmants* angelots Renaissance. <https://www.chateaudelislette.fr/le-chateau> 12.02.2025

Le château de Langeais, ancien domaine royal et propriété de l'Institut de France, fait partie des grands sites du Val de Loire. Proche de Tours et au cœur de la vallée de la Loire, il offre une visite de quinze salles aménagées d'un mobilier du Moyen Age *richement sculpté*. <https://chateau-de-langeais.com/> 11.02.2025

Les intérieurs du Château de Champchevrier

Les intérieurs comprennent onze salles *somptueusement décorées* qui vous laissent entrevoir l'art de vivre au château depuis la vie des propriétaires et de leurs invités - parmi lesquels le Roi !- jusqu'au quotidien du personnel qui assurait l'intendance de la maisonnée et du domaine. <https://champchevrier.fr/visitez-le-chateau> 12.02.2025

Le grand escalier

Grandeur et majesté des lieux !

Fastueusement dessiné par Mansart il conduit vers la chambre du Roi.

Il est agrémenté par une chaise à porteur et des accessoires de postillon du XVIIème siècle.

<https://www.chateaudusse.fr/visites/le-chateau/> 11.02.2025

La description purement technique est donc investie du qualitatif et du quantitatif aux fins de la construction d'« une modalité d'énoncé ou *dictum* », matérialisée pour A. Aldama Epelde (2023, p. 702), qui se réfère à une série de travaux sur le sujet, par des « formes employées dans le discours verbal pour déterminer l'attitude du locuteur en rapport avec ce qu'il dit ». Ces « marqueurs modaux » (Le Querler, 2004, 2022 in Aldama Epelde, 2023, p. 702) peuvent exprimer une « modalité affective et appréciative », conformément au classement proposé en synthèse de différents travaux, et intègrent un sous-ensemble lexical comme les adjectifs, substantifs, adverbes et verbes. Pour S. Moirand (1995, p. 7) qui s'intéresse à la modalité d'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels, ce qui détermine la modalité, « c'est l'existence d'une proposition sous-jacente du type *je trouve que...*, *je pense que...*, qu'il s'agisse en surface d'adjectifs ou de tournures impersonnelles » et elle est d'abord matérialisée par des « marques linguistiques liées à la langue dans laquelle le texte est produit. Ces marques d'ordre sémantique ont des valeurs stabilisées, en *langue*, et généralement recensées dans les dictionnaires qui peuvent servir alors de référence » (*ibid.*, p. 14).

Finalement, il est possible de faire le rapprochement entre ce lexique modalisant du discours architectural des documents touristiques analysés et celui qui apparaît

dans les publications des voyageurs sur Instagram décrit par A. Aldama Epelde (2023, pp. 703-707) qui y range les nombreux adjectifs, superlatifs, substantifs, adverbes qui indiquent l'exceptionnalité, la beauté, la magie, l'intensité des destinations, des voyages, des paysages.

5. 2. Le discours architectural agrémenté de formules poétiques

Des formules littéraires et figurées, participant d'un registre poétique, construisent également les messages touristiques étudiés en s'inscrivant dans les présentations des sites architecturaux. Elles s'analysent comme des empreintes d'expressivité dans le registre technique prédominant. Le discours architectural accueille des formules de ressentis subjectifs (la perception d'une force, la discrétion, le romantisme, l'observation attentive) :

Une formidable impression de puissance se dégage de l'enceinte, longue de plus d'un demi-kilomètre et scandée de dix-sept tours de 11 à 13 mètres de diamètre. Son architecture militaire élaborée la rend quasiment imprenable. dépliant Domaine national du Château d'Angers

Découvrez le château de Saché, lieu de séjours réguliers d'Honoré de Balzac en Touraine. Témoin d'une longue histoire, son architecture Renaissance *porte les marques discrètes* de son édification médiévale et de remaniements successifs *qui expriment une atmosphère romantique* depuis le XIX^e siècle. Son parc de deux hectares *invite à la contemplation des paysages alentours*, du village de Saché à la Vallée de l'Indre. *dépliant Musée Balsac Château de Saché*

L'harmonie dont est marqué l'ensemble architectural est rendue par les emplois figurés des verbes synonymes *épouser, se marier* (renforcé par l'expression adverbiale *avec bonheur*), qui établissent une association avec l'idée d'une union amoureuse heureuse ; le nom *merveille*, que la structure déterminante *de la Renaissance italienne* transfère directement sur l'architecture, indique l'excellence atteinte par la réalisation de celle-ci et appuie le jugement valorisant :

Château de ValmeR Vins & Jardins Un vignoble *épousant* un jardin *prospectus Château de ValmeR*

Le château de Valmer est *une merveille de la Renaissance italienne* où *se marient avec bonheur* les vins de Vouvray et un jardin Remarquable. *prospectus Château de ValmeR*

Dans l'extrait ci-dessous, on se retrouve tout naturellement, pour le château d'Ussé associé à une œuvre légendaire (*La Belle au Bois Dormant*), dans l'univers des

contes de fées avec les formules consacrées spécifiques à ce genre littéraire (cf. *conter*, *il était une fois*, *aux allures féeriques*, *tellement merveilleux*) :

LAISSEZ-VOUS *CONTER* USSÉ.

LE CHÂTEAU

DE LA *BELLE*

AU BOIS DORMANT

Il était une fois un château aux allures féeriques, surplombant l'Indre et la Loire...*tellement merveilleux* qu'il inspira Charles Perrault pour sa Belle au Bois Dormant. *dépliant Le Château d'Ussé*

L'architecture, en général perçue comme un domaine très technique, déclenche ici des associations avec le poétique, le littéraire, le magique pour transposer le futur visiteur dans un autre univers.

5. 3. Le discours architectural enrichi d'expressions métaphoriques

Une série de métaphores sont observables dans les descriptions architecturales. Elles sont essentiellement liées au lexique de la joaillerie afin que soit ainsi rehaussée la valeur architecturale, le prestige et l'attractivité du site. Elles sont argumentées par les formules architecturales dont leur énonciation découle. Le fonctionnement métaphorique d'un terme de joaillerie (*perle*, *joyau*, *bijou*, *parure*, *écrin*) passe par sa mise en relation avec un terme spécifique au vocabulaire architectural (*Renaissance*, *architecture gothique*, *gothique flamboyant*) et la métaphore peut même couler de la plume d'une grande figure littéraire, ce qui rajoute à l'argumentation (cf. *diamant*) :

La *perle* de la Renaissance en Val de Loire

Le château d'Azay-le-Rideau, édifié au cœur de la Touraine sous le règne de François I^{er}, incarne la Renaissance française. [...] Ses façades richement décorées se reflètent dans les deux miroirs d'eau qui le bordent, inspirant en son temps Honoré de Balzac qui le décrit comme le « *diamant taillé à facettes serti par l'Indre* ». *dépliant Château d'Azay-le-Rideau*

Joyau de la Renaissance, le château flanqué de deux imposantes tours et couronné d'un chemin de ronde sur mâchicoulis, fut achevé vers 1530. *dépliant Château de l'Islette*

Le lieu est acheté par Charles VIII le 2 juillet 1490 et devient alors la résidence de plaisance des rois de France. Le Roi transforme la forteresse médiévale en château d'agrément et fait construire un oratoire, *pur joyau de l'architecture gothique*, pour son épouse la reine Anne de Bretagne. <https://vinci-closluc.com/fr/presentation-lieu> 11.02.2025

Bijou d'architecture de la fin du Moyen-Âge (gothique et gothique flamboyant), le logis royal de Loches est l'une des résidences favorite de la dynastie des **Valois**.

Jeanne d'Arc y rencontre le futur Charles VII. La favorite du roi Agnès Sorel s'y installe pendant quelques années. La reine de France Anne de Bretagne y ajoute une aile et séjourne régulièrement à Loches pendant près de 20 ans. Elle nous laisse un petit chef d'oeuvre d'architecture, son **oratoire**, *écrin gothique flamboyant* intime et émouvant. <https://citeroyaleloches.fr/decouvrez/parcours> 12.02.2025

Galleries à arcades, fenêtres à meneaux entourées de pilastres richement décorés, hautes lucarnes au gâble sculpté, toitures d'ardoise aux fortes pentes et aux volumes amples donnent au château sa *parure Renaissance*. <https://www.chateauvillandry.fr/villandry-a-travers-les-ages/chateau-villandry-rennaissance-16-s/> 11.02.2025

D'autres formules métaphoriques suggèrent la position et l'aspect imprenable du site (cf. *sentinelle avancée*, motivée par des termes comme *versant Nord* et *majestueuse*, *stature*, *forteresse*) ou encore la virtuosité de la réalisation architecturale (cf. *prouesse architecturale*, motivée par l'explication qui suit sur l'impossibilité pour deux personnes de se croiser dans cet escalier) :

Sentinelle avancée des châteaux de la Loire, sur le versant Nord du Val de Loire, Le Lude surprend par sa majestueuse stature et son architecture composite. Ses quatre façades racontent comment, depuis la Renaissance jusqu'au XIX^e siècle, les générations ont transformé l'antique forteresse en un château de plaisance aux allures de palais. *dépliant Château du Lude*

Il [l'escalier du château de Chambord] exerce depuis le XVI^e siècle la même fascination sur les visiteurs du château, d'une part pour la *prouesse architecturale* qu'il représente, d'autre part pour la mise en scène qu'il induit. En effet, deux personnes empruntant chacune l'une des rampes s'aperçoivent par les fenêtres aménagées dans le noyau mais ne se rencontrent jamais. Un jeu dont se régalaient toujours les touristes, à l'instar des hôtes du château au cours des siècles. <https://www.chambord.org/fr/histoire/le-chateau/architecture/> 12.02.2025

Nous nous accorderons ici avec P. Lacámara Ruberte (2001, p. 190) qui identifie le discours spécialisé comme « un continuum discursif¹⁶ avec des degrés

¹⁶ « entre discours de recherche (produire des connaissances) et discours de diffusion de ces connaissances, qu'ils soient didactiques ou vulgarisés » (Lacámara Ruberte, 2001, p. 189).

plus ou moins grands de spécialisation – selon la situation de communication, le type de destinataire et le genre attendu dans une culture –, avec des variations discursives diverses entre le faire part et le faire croire ou bien avec des marques plus ou moins explicites de subjectivité ».

5. 4. Le discours architectural intégré à des formules ludiques

Dans l'accroche ci-dessous, extraite de la première page du dépliant touristique, c'est l'assonance de la voyelle [o], transcrite par le graphème *eau*, qui crée un effet stylistique : les rimes pauvres (« seule la voyelle accentuée est identique mais elle n'est suivie d'aucune consonne »¹⁷) obtenues servent en général à « créer différents effets, par exemple imiter ou évoquer un bruit caractéristique ou viser une certaine musicalité. »¹⁸. Le lecteur mémoriserait facilement ce petit slogan publicitaire dans lequel, finalement, c'est l'élément naturel *eau* qui semble mis en exergue (en se faisant entendre 4 fois !) et c'est une des caractéristiques principales de ce château emblématique qui enjambe la Loire à la manière d'un pont couvert :

CHATEAU DE
CHENONCEAU

LE CHATEAU SUR L'EAU *dépliant Château de Chenonceau*

Les trois extraits ci-dessous illustrent le traitement ludique des termes architecturaux *château* et *château fort* qui se retrouvent imbriqués dans des formules délibérément ambiguës au plan sémantique où la forme *fort* s'interpréterait à la fois comme l'adjectif élément du nom composé (les termes techniques autour appuient cette interprétation) ou comme un adverbe/adjectif d'intensité (le château évoqué est on ne peut plus exemplaire, il est extrêmement animé, plus solide ou meilleur qu'un château) :

UN CHÂTEAU FORT EXEMPLAIRE

Nous parviennent encore du Moyen-Age les tours imposantes, les larges douves sèches, les souterrains voûtés et l'éperon défensif en maçonnerie. L'ensemble couvre un demi-hectare, l'épaisseur des murs à leur base dépasse les 10 mètres. C'est le temps des rivalités entre les grands seigneurs féodaux, puis celui des conflits contre les anglais durant la guerre de Cent ans. <https://www.lelude.com/decouvrir/> 12.02.2025

Château et Parc de Langeais *Un château FORT animé ! Prospectus
Château et Parc de Langeais*

¹⁷ Cf. Ducrot & Todorov (1972, p. 46).

¹⁸ Cf. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/23210/la-redaction-et-la-communication/figures-de-style/figures-jouant-sur-un-ensemble-de-mots/assonance>.

Forteresse royale de Chinon *PLUS FORT QU'UN CHÂTEAU Prospectus*
Forteresse royale de Chinon

Les formes phonique et graphique des termes architecturaux s'avèrent ainsi exploitées à des fins stylistiques de diverses manières. Dans les deux fragments qui suivent, le traitement ludique apparaît fondé sur le signifié du terme *château* puisqu'on va jouer sur le sens propre (découverte du mode de vie dans un château au passé) et sur le sens figuré de l'expression *la vie de château* (cf. « Existence très agréable passée dans le luxe, les loisirs et où l'on est servi par une nombreuse domesticité. », *Trésor de la Langue française informatisé*) qu'il construit :

DOMAINE DE CANDÉ *LA VRAIE VIE DE CHÂTEAU dépliant*
Domaine de Candé

De la cuisine avec son impressionnante batterie de cuivres jusqu'aux pièces d'apparat et leur décor de tapisseries uniques au monde, visiter Champchevrier c'est goûter à *la vie de château*, entre pleine nature et élégance raffinée. *dépliant Château de Champchevrier*

**6. LE DISCOURS ARCHITECTURAL COMME FONDEMENT DE
L'ARGUMENTATION DE L'EXCEPTIONNALITÉ DU SITE
PATRIMONIAL**

Le discours architectural technique fournit par ailleurs une argumentation de l'énoncé proclamant le caractère exceptionnel du site ou d'un de ses composants ; c'est par son architecture qu'il s'affirme comme un monument hors du commun (*unique, remarquable, merveille*) et ce lien est implicitement (par la succession de détails architecturaux) ou explicitement (*remarquable par sa tourelle octogonale et ses assomoirs à chaque angle, sa charpente en bois est une merveille*) posé au niveau lexico-syntaxique dans les deux extraits du corpus qui suivent :

Parcourez plusieurs siècles d'Histoire en visitant le château royal de Blois, *un monument unique* en Val de Loire ! [...] Par la *diversité* de ses styles architecturaux, l'édifice forme un *bel exemple* de l'évolution de l'architecture française du 13^e au 17^e siècles. De *magnifiques* décors sont mis en valeur dans les appartements royaux, où meubles et tableaux présentés évoquent la vie quotidienne royale. [...] Dès la tombée de la nuit, effets spéciaux immersifs et projections monumentales s'emparent de l'architecture *grandiose* des lieux. [...] amours, drames et secrets virevoltent sur les 4 façades, tour à tour sublimes ou simultanément révélées dans un spectacle *unique* à 360°. *prospectus Château royal de Blois*

Le donjon d'Ussé est remarquable par sa tourelle octogonale et ses assommoirs à chaque angle, qui lui vaut l'appellation de donjon des chevaliers. Sa charpente en bois est une merveille que l'on découvre petit à petit à chaque volée de marches. <https://www.chateaudusse.fr/visites/le-donjon/?portfolioCats=11> 11.02.2025

Et c'est une architecture absolue qui définit un monument absolu, le site s'assimilant à son architecture qui lui transfère de son caractère exceptionnel (*le caractère remarquable de son logis et de son donjon = l'une des plus belles cités fortifiées de France ; exemple d'urbanisme du XVII^{ème} siècle = Site Patrimonial Remarquable.*) :

Si les châteaux Renaissance se sont épanouis dans la vallée de la Loire, plus rares sont les cités médiévales. *Par le caractère remarquable de son logis et de son donjon*, Loches abrite *l'une des plus belles cités fortifiées de France*, qui domine la ville et la bucolique vallée de l'Indre. <https://citeroyaleloches.fr/> 12.02.2025

Exemple d'urbanisme du XVII^{ème} siècle, la ville de Richelieu, qui porte le nom de son fondateur, est classée *Site Patrimonial Remarquable*. Elle offre aux visiteurs une expérience patrimoniale et historique unique et étonnante. *prospectus Ville de Richelieu*

Les explications architecturales aboutissent aussi à des comparaisons avec d'autres sites touristiques pour conclure à une supériorité sous-entendue et induite à partir du comparatif (*une plus grande*) et de l'opposition entre la fin de la construction du site décrit et le début de celle du plus célèbre et imposant monument du Val de Loire, le château de Chambord, qui coïncident :

Villandry est chronologiquement, le dernier des grands châteaux édifiés dans le Val de Loire à la Renaissance. [...] Son architecture, caractéristique de la seconde Renaissance, évolue vers *une plus grande sobriété et classicisme, par rapport aux châteaux voisins d'Azay-le-Rideau, Chenonceau et Chambord. prospectus Château et Jardins Villandry*

C'est probablement au cours des années suivant le mariage de Louis d'Estampes, petit-fils de Robert II, avec Marie Hurault, fille du riche Jacques Hurault, intendant des finances de Louis XII, que les travaux de construction du nouveau château commencent. Le couple fait tout d'abord édifier *la tour nord-ouest dont la construction s'achève vers 1519*,

au moment où l'on pose la première pierre du château de Chambord.
<https://www.chateau-valencay.fr/decouvrir/architecture/> 13.02.2025

Nous retrouvons ici l'« évaluation portée par l'énonciateur sur un objet de son discours » que S. Moirand (1995, p. 15) voit dans une « indexation de celui-ci par rapport à un système de valeurs « graduées » », opérée par les « axiologiques, comparatifs et superlatifs, degrés d'intensité ou échelles de comparaison des catégories linguistiques ». Ailleurs, des formules architecturales qui expriment le rapprochement avec des spécimens de l'architecture de la région aussi réputés que les châteaux de Chambord ou Blois, contribuent à la mise en valeur du site :

La tour nord-ouest

Les mâchicoulis de la partie haute, qui rappellent encore l'architecture médiévale, ont été ornés de coquilles Saint-Jacques, *motifs « modernes » présents également à Chambord et à Blois.* <https://www.chateau-valencay.fr/decouvrir/architecture/> 12.02.2025

Cette tour est dotée d'un dôme à l'impérial, forme alors peu répandue ; elle est en outre flanquée d'un corps de logis doté de *deux galeries superposées d'arcades ouvertes suivant le même principe qu'au château de Blois.* <https://www.chateau-valencay.fr/decouvrir/architecture/> 12.02.2025

Les descriptions techniques peuvent conduire à une conclusion sur le sentiment positif que va éprouver le visiteur (envisagé dans son universalité, cf. *chaque membre de la famille, petits et grands*), exprimé par des formules modalisantes une fois de plus (*trouvera son bonheur, raviront*) :

Du chemin de ronde médiéval, aux jardins à la française dessinés par Le Notre [sic], en passant par des intérieurs XVIII^e, la chapelle, le parcours de la Belle au bois dormant, les écuries, les caves ; *chaque membre de la famille trouvera son bonheur dans le château d'Ussé. prospectus Le Château d'Ussé*

Un jardin, un parc

Un parcours captivant vous conduit à travers les jardins d'inspiration médiévale et les aménagements du parc : le belvédère de la Loire, la cabane perchée dans un cèdre de l'Atlas bicentenaire et l'aire de jeux *qui raviront petits et grands. dépliant Langeais Une collection exceptionnelle*

Divers procédés syntaxiques dans le discours architectural marquent des interactions verbales avec le lecteur touriste potentiel afin de le mettre en scène dans

le message touristique et de lui faire dérouler dans son imaginaire la visite proposée. Les formes impératives sont à la 1^e personne du pluriel pour associer le lecteur à ceux qui décrivent l'architecture des sites ou à la 2^e personne du pluriel pour le faire entrer en scène au milieu de celle-ci :

Bienvenue au château d'Ussé

Pénétrons dans ce château par le hall richement meublé : commodes Renaissance, panneau de bois sculpté.

Admirons ce fameux escalier à vis qui nous entraîne dans la légende...

<https://www.chateaudusse.fr/visites/le-chateau/> 11.02.2025

Des actes de parole indirects jalonnent également ces présentations architecturales pour donner un tour dialogique au texte. Des phrases interrogatives qui interpellent le futur touriste et lui imputent des réactions face aux éléments de l'architecture mis en exergue ; des verbes au futur simple ou au passé composé qui le posent de façon catégorique en protagoniste dans la découverte de l'ensemble architectural :

Les mâchicoulis et le chemin de ronde

Regardez ! Le château présente des mâchicoulis qui forment un chemin de ronde. *Cela vous intrigue ?*

Élément de défense sans utilité militaire, il ne s'agit que d'un élément architectural symbolique qui inscrit le château de Gilles Berthelot dans la continuité des forteresses françaises, et donc d'une certaine représentation du pouvoir. <https://www.azay-le-rideau.fr/decouvrir/l-architecture-du-chateau> 12.02.2025

Explorez les tours

Une fois devant la herse, *ne faites pas* demi-tour tout de suite ! De chaque côté, les deux grandes tours sont ouvertes à la visite. *Vous pourrez accéder* au rez-de-chaussée et au premier étage. À l'intérieur, ouvrez l'œil ! De magnifiques sculptures ornent la retombée des voûtes.

Plutôt chic, non, pour des salles des gardes ?

Et *avez-vous remarqué* que certaines des grandes archères qui permettaient de tirer à l'arc ont été élargies ? Ces modifications datent du XVI^e siècle, à l'époque où l'on transforme le château pour la guerre de canons ! <https://www.chateau-angers.fr/decouvrir/un-tour-a-la-porte-des-champs> 12.02.2025

S. Moirand (1995, p. 15) mentionne pour les évaluations graduées marquées lexicalement ou syntaxiquement que porte l'énonciateur un renforcement possible au niveau discursif par « la proximité de marques personnelles renvoyant à l'énonciateur ». On voit que, par un glissement au niveau de l'énonciation, les formules évaluatives verbalisées par les auteurs des messages touristiques se transfèrent, grâce au pronom *vous*, à la deuxième personne du pluriel des impératifs, vers une autre instance énonciative, qui est celle du lecteur touriste potentiel. C'est lui, en ouvrant l'oeil, qui appréhende et formule la magnificence des sculptures ; c'est lui qui trouve le chemin de ronde dessiné par les mâchicoulis intrigant ; c'est lui qui juge la salle de garde plus chic que d'autres qu'il connaît.

Le point 6 a révélé un usage du discours architectural comme un procédé argumentatif dans une évaluation positive explicitement articulée et garante de l'exceptionnalité des sites touristiques à la différence des points 4 et 5 où l'inventaire de procédés mis en évidence agit implicitement sur l'imaginaire du lecteur-touriste et l'évaluation positive est inférée par celui-ci.

7. CONCLUSION

G. Yanoshevsky (2021) fait le constat suivant à propos du fonctionnement du texte :

Compris au sens large du terme, le texte (qu'il soit verbal, visuel ou interactionnel) ne serait pas une simple représentation du monde : il participe pleinement à sa création. Le langage serait ainsi la matière même qui construit l'univers du tourisme et ses pratiques (ThurLOW et Jaworski 2010 et 2011, Baider, Berger et Goutsos 2004). Les éléments langagiers et leur mise en discours façonnent notre manière de voir, de visiter, d'occuper et de comprendre l'espace touristique. (p. 7)

Les textes compris dans la documentation touristique imprimée et électronique sur les sites patrimoniaux du Val de Loire français modèlent l'espace touristique, en retraçant un discours a priori très spécialisé et technique qu'est celui sur l'architecture par une palette de procédés lexicaux et discursifs qui amalgament à sa technicité originelle une dimension évaluative et donc subjective.

La technicité du discours architectural devient le réceptacle de celle d'autres discours spécialisés comme ceux de la géographie, de l'histoire, de la joaillerie, mais aussi des caractéristiques de discours non spécialisés (littéraire, poétique, ludique), ainsi que d'appréciations très valorisantes sur des échelles quantitative et qualitative. Ces retraitements, participant d'une créativité discursive importante, génèrent un faisceau d'images et d'associations chez le lecteur qui visualise et perçoit. Si les objets patrimoniaux sont décrits dans leurs éléments et propriétés objectifs par l'industrie

touristique, la modalité évaluative semble se construire du côté du lecteur touriste et s'apparente à celle qui fuse des discours sous la plume des touristes revenus du voyage. Comme nous l'avons vu en 3.1, d'une part, les brochures, dépliants et sites touristiques du présent corpus présupposent, au vu de leurs fins pragmatiques, un discours de vulgarisation spécialisée ; d'autre part, l'objectif de convaincre n'est pas non plus exclu des textes spécialisés. Dans ce cadre déjà propice à une technicité altérée, nous rapprocherons aussi le discours sur l'architecture de ces sites touristiques de la Vallée de la Loire, soumis aux mêmes finalités de promotion commerciale (communiquer sur un produit à vendre au consommateur touriste), de la communication externe des entreprises dans laquelle S. Moirand (1995, p. 39) constate « un fonctionnement de l'évaluation » régi par une « autorité », qui est « constituée par la représentation archétypique d'un client « modèle » et « modélisant », à la différence des discours de recherche où cette régulation provient d'une « autorité énonciative » structurée par « la représentation prototypique du fonctionnement de la communauté scientifique ». En effet, afin de faire adhérer à une perception positive des sites patrimoniaux qu'il présente et de susciter un intérêt certain chez le lecteur futur touriste, le texte touristique semble inverser le point de vue pour montrer, comme dans un miroir, le ressenti subjectif valorisant que vivrait et décrirait par ses propres mots et formules élogieux le visiteur : les sensations de beauté, de grandeur, de poésie, de magie, d'unicité.

Bibliographie:

- Aldama Epelde, A. (2023). Étude de la modalité dans le discours touristique : le cas des publications des comptes de voyage en français d'Instagram. *Anales de Filologia Francesa*, 31, 697-710. <https://doi.org/10.6018/analesff.573451>
- Bartolomé-Díaz, Z., & Trujillo-González, V. C. (2023). Les termes architecturaux. Recommandations officielles et réalités des usages. *Cédille, revista de estudios franceses*, 24, 211-237.
- Bojin, N.-M. (2021). Les particularités discursives des textes appartenant au français technique. *EDICT – Revista educației*. <https://edict.ro/les-particularites-discursives-des-textes-appartenant-au-francais-technique/>
- Ducrot, O., & Todorov, Ts. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Éditions du Seuil, Paris.
- Farina, A., & Sini, L. (2021). De la célébration artistique au trouble émotionnel : les représentations discursives de Florence dans les récits des écrivains-voyageurs. *Argumentation et Analyse du Discours*, 27. <https://doi.org/10.4000/aad.5598>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009 [2002, 1999], 4^e édition). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin, Paris.

- Lacámara Ruberte, P. (2001). Les textes de spécialité : traduction professionnelle et traduction pédagogique. In I. Uzcanga Vivar & E. Llamas Plombo & J. M. Pérez Velasco (Eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, (187-199). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=600460>
- Moirand, S. (1995). L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels. *Les Carnets du Cediscor*, 3. <https://doi.org/10.4000/cediscor.497>
- Mortureux, M.-F. (1995). Les vocabulaires scientifiques et techniques. *Les Carnets du Cediscor*, 3. <https://doi.org/10.4000/cediscor.463>
- Truong, H. L. (2020). Étude linguistique de la fonction émotive des textes informatifs à propos de la ville de Hué sur les sites touristiques. In *Actes du séminaire enseignement/apprentissage du et en français. Regards croisés tenu en 2019*, (369-386). Editions de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï. https://www.researchgate.net/publication/335661475_Etude_linguistique_de_la_fonction_emotive_des_textes_informatifs_a_propos_de_la_ville_de_Hue_sur_les_sites_d%27internet_touristiques
- Vaupot, S., (2020). La traduction des sites web touristiques, vers la localisation ou la culturalisation?. *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36 (2), 1-27. https://www.researchgate.net/publication/343250326_La_traduction_des_sites_web_touristiques_vers_la_localisation_ou_la_culturalisation
- Vergopoulos, H. & Flon, E. (2012). L'expérience touristique dans les guides : une subjectivité à lire, écrire et raconter. *Belgeo*, 3. <https://journals.openedition.org/belgeo/7173>
- Yanoshevsky, G. (2021). Introduction : les discours du tourisme, un objet privilégié pour l'analyse du discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 27. <https://doi.org/10.4000/aad.5425>

Dictionnaires

- Quatremere de Quincy, M. (1832). *Dictionnaire historique d'architecture comprenant dans son plan les notions historiques, descriptives, archaelogiques, biographiques, théoriques, didactiques et pratiques de cet art* ; tomes I et II. Librairie d'Adrien Le Clere et Cie, Paris. <https://bibliotheque-numerique.inha.fr/collection/item/12013-dictionnaire-historique-de-l-architecture-tome-1> ; <https://bibliotheque-numerique.inha.fr/collection/item/12015-dictionnaire-historique-de-l-architecture-tome-2?offset=1>
- Dictionnaire de l'Académie française*, 9e édition, <https://www.dictionnaire-academie.fr/>.

Palisse, F. (2016). *Glossaire du vocabulaire de l'architecture et de la construction*. https://www.academia.edu/89530997/Glossaire_du_vocabulaire_de_larchitecture_et_de_la_construction
La Vitrine linguistique de l'Office québécois de la langue française. <https://vitritelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/>
Trésor de la Langue française informatisé. <http://atilf.atilf.fr/>
Wikipédia L'encyclopédie libre. <https://fr.wikipedia.org>

Sources utilisées

Documentation touristique en langue française sur le Val de Loire, collectée en septembre 2023

Sites web en français sur le Val de Loire, consultés en février 2025

Anna Markova

ELEMENTS FOR REFLECTION ON THE TECHNICALITY OF ARCHITECTURAL DISCOURSE IN FRENCH TOURIST TEXT

Summary

The study analyses the architectural discourse integrated into French tourist writings, drawing on a corpus of printed and electronic documents on the architectural heritage of the French Loire Valley region, in order to describe the composition of the discourse on observable architecture and the way in which the latter fits into the informative, advertising and expressive functions of tourist communication. The degree of technicality of this specialized discourse is considered, notably through the particularities of the terminology present, but also through its intersections with other types of vocabulary and discourse. The insertion of architectural terms into play-on-words constituting tourist messages, the introduction of qualitative, quantitative, literary and metaphorical formulas into specialized presentations of heritage architecture and the juxtaposition of the latter with fragments of geographical descriptions or historical narrative are the subject of particular interest as processes of construction of meaning in the documentation studied and of the tourist offer presented. The research also examines architectural discourse as a support for the exceptionality of heritage argued before the potential reader-visitor and considers all the processes observed in the perspective of the notions of discursive creativity, modality and subjectivity.

Keywords: architectural discourse, tourist text, technicality, modality, subjectivity

Nikola Z. Lazović*

Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet

<https://orcid.org/0009-0004-4825-4357>

HEDGES AND BOOSTERS IN ARABIC AND SERBIAN RESEARCH ARTICLES: THE ROLE OF PARTICLES, ADVERBS, ADJECTIVES, CLAUSES, AND PREPOSITIONAL PHRASES

The aim of the present study is to show the similarities and differences between Arabic and Serbian research papers in terms of particles, adverbs, adjectives, clauses, and prepositional phrases functioning as hedges and boosters. The results showed a lower frequency of hedges in these categories in the Serbian part of the corpus, except in the chemistry and pedagogy subcorpora. As for boosters, their usage is significant in the Arabic texts, unlike in the Serbian texts, suggesting a cultural difference. The studied categories are compared, with examples drawn from the corpus.

Keywords: metadiscourse, hedges, boosters, Arabic, Serbian, academic discourse

1. INTRODUCTION

The scientific style is a “strictly academic mode of presentation” and its most important characteristics are: accuracy in conveying information, a distinctly informative nature, persuasiveness of evidence, absence of an active agent, semantic clarity and unambiguity, and a minimal presence of expressive elements, evaluative elements, etc. (Mitrofanova, 1979: 69). According to Katalinić-Udovčić (1979: 78), the main features of the scientific style are abstract generalization, logical structure, objective neutrality, and precision. Scientific expression is “logical, abstract, objective, precise, normative, hermetic, monologic, characterized by the use of terminology and a strict selection of vocabulary”. (Tošović, 2002, as cited in Klikovac, 2008, 187). The substyles of the scientific style are strictly scientific (academic), scientific-textbook, and scientific-popular (Tošović, 2002: 330).

* lazovic1996@gmail.com

One of the most studied features of academic discourse is metadiscourse. Metadiscourse is “the cover term for the self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a particular community” (Hyland, 2005: 37). Metadiscourse is based on three key principles: 1) it is different from the propositional part of the text; 2) it refers to the features of the text related to the interaction between the writer and the reader; 3) it refers exclusively to internal parts of the discourse (Hyland, 2005: 38). Crismore et al. (1993: 40) use the term “metadiscourse” to refer to “the linguistic material in texts, whether spoken or written, that does not add anything to the propositional content but that is intended to help the listener or reader organize, interpret, and evaluate the information given”.

1.1 Classifications of Metadiscourse Markers

The first classification of metadiscourse markers was proposed by Vande Kopple (1985), who divides metadiscourse into two main categories: textual and interpersonal. Textual metadiscourse represents “communication about communication in that they can help us show how we link and relate individual propositions so that they form a cohesive and coherent text and how individual elements of those propositions make sense in conjunction with the other elements of the text in a particular situation” (Vande Kopple, 1985: 87). The other type of metadiscourse, interpersonal metadiscourse, is “communication about communication in that they can help us express our personalities and our reactions to the propositional content of our texts and characterize the interaction we would like to have with our readers about that content” (Vande Kopple, 1985: 86–87). According to Vande Kopple’s classification (1985: 83–87), textual metadiscourse markers include text connectives (*next, however, nevertheless*), the code glosses (*x means y*), illocution markers (*to sum up, for example*), and narrators (*according to James, the principal reported that*). The other kind of metadiscourse, interpersonal, is divided into three groups: validity markers (*perhaps, may, undoubtedly*), attitude markers (*surprisingly*), and commentary (*most of you will oppose the idea that*). The second significant classification of metadiscourse was made by Crismore et al. (1993: 47–54). In textual metadiscourse they include textual markers (logical connectives, sequencers, reminders, and topicalizers) and interpretive markers (code glosses, illocution markers, and announcements). Interpersonal metadiscourse include hedges, certainty markers, attributors, attitude markers, and commentary.

The most significant classification of metadiscourse is Hyland’s (2005: 49) interpersonal model of metadiscourse. “It is based on a functional approach which regards metadiscourse as the ways writers refer to the text, the writer or the reader” (Hyland, 2005: 48). The interpersonal model divides metadiscourse into interactive and interactional. Interactive metadiscourse markers guide the reader through the text, and its categories are transitional markers, which connect the relationships between

ideas expressed in clauses (*in addition; but; thus; and*), frame markers, which refer to discourse acts, sequences or stages (*finally; to conclude*), endophoric markers, which refer to other parts of the text (*noted above; see Fig*), evidential, which refer to sources outside the text (*according to X; Z states*), and code glosses, which are used to provide examples and additional explanations (*namely; e.g.; such as; in other words*). Interactional metadiscourse is also divided into five categories: hedges, through which authors express doubt about the propositional content (*might; perhaps; possible; about*), boosters through which authors emphasize certainty in the proposition (*in fact; definitely; it is clear that*), attitude markers, which express writer's attitude to proposition (*unfortunately; I agree; surprisingly*), self mentions, which writers use to refer to themselves (*I; we; my; me; our*), and engagement markers, through which the author builds a relationship with the readers (*consider; note; you can see that*).

Research on metadiscourse in the Arabic language mainly focuses on academic discourse and is often contrastive (Јазовић, 2025: 60), most often comparing it with metadiscourse in the English language (Almakrob, 2023; Alotaibi, 2015; Alotaibi, 2016; Andrusenko, 2015; El-Dakhs, 2020; Sultan, 2011; Zaki, 2022). Almakrob (2023) examines interactional metadiscourse in the introductions of academic papers in Arabic. The results of the study showed that boosters are used more frequently than hedges, leading the author to conclude that Arabic authors prefer to present their content as facts rather than as opinions (Almakrob 2023: 1598). In a study of paired abstracts in Arabic and English, Alotaibi (2015: 1) found that interactive metadiscourse markers are used more frequently than interactional ones, but the preferred categories differ: abstracts in Arabic employ more transitionial markers, while those in English use more frame markers and code glosses. English abstracts also relied more on interactional metadiscourse, except in the category of self-mention markers (Alotaibi 2015: 1). In another study, Alotaibi (2016) examines metadiscourse markers in the introduction and conclusion sections in Arabic and English research articles. The results showed that the text-oriented metadiscourse was more used in both corpora and it was “more prominent in introductions compared to conclusions” (Alotaibi, 2016: 182). He also found that English research articles employ more metadiscourse markers than Arabic ones (Alotaibi, 2016: 182). Zaki (2022) conducted a corpus-based study of abstracts of academic papers in Arabic, examining both groups of metadiscourse markers. The results showed that within the category of interactive metadiscourse, transitional markers and frame markers are used most frequently, while in interactional metadiscourse, boosters and self-mention markers are the most commonly employed (Zaki 2022: 113).

As for research on metadiscourse in the Serbian language, it is abundant and often involves contrastive studies (Јазовић, 2025: 60), particularly with English (e.g., Blagojević, 2008; Ђorđević, 2017; Ђorđević & Vesić Pavlović, 2020; Mirović & Bogdanović, 2016; Vučićević & Rakić, 2020; Јазовић, 2024; Јазовић, 2025).

In their study of markers in abstracts from the field of agricultural engineering, Đorđević and Vesić Pavlović (2020: 303) conclude that authors in this field rely more on interactive than on interactional metadiscourse, and that the use of hedges and boosters is almost equal in the corpus. Blagojević's (2008) study examines the use of metadiscourse markers in academic papers written in Serbian, in English as a native language, as well as in English-language papers authored by writers from Serbian-speaking areas. The research showed that when writing in English, authors from Serbian-speaking backgrounds tend to exhibit rhetorical transfer, i.e., they display a low level of rhetorical adaptation (Blagojević 2008: 231). Vučićević and Rakić's (2020: 269) research applies the taxonomy proposed by Blagojević (2008) and examines textual metadiscourse in book reviews written in English and Serbian. The study showed that more markers are used in reviews written in Serbian than in those written in English. Furthermore, logical textual connectors prevail over other textual connectives, discourse act markers, and markers of the author's reference to the discourse (Vučićević & Rakić, 2020: 269). Mirović and Bogdanović (2016) compare the use of metadiscourse in papers written in Serbian and English by the same authors, with the papers covering the same or similar topics. They conclude that both interactive and interactional metadiscourse markers are used more frequently in papers written in English. They also note that the authors successfully adapt their writing and transition from one writing culture to another (Mirović & Bogdanović, 2016: 395). Lazović (Лазовић, 2024: 116) points out that the use of interactive metadiscourse markers is more important for achieving textual coherence and cohesion in Arabic abstracts, as they employ significantly more transitional, frame, and endophoric markers than Serbian abstracts, while Serbian abstracts make greater use of evidential markers and code glosses. In another study, Lazović (Лазовић, 2025: 57) found that Arabic authors employ more interactional metadiscourse markers than Serbian authors, with the exception of attitude markers.

The present study is a contrastive analysis of hedges and boosters in academic papers in Arabic and Serbian, more specifically, the use of particles, adverbs, adjectives, clauses, and prepositional phrases functioning as hedges and boosters. We decided to include these categories because their equivalents in these languages often belong to different categories. For example, the equivalent of Serbian particle *naravno* (eng. *of course*) in Arabic is an adverb (*bi al-ṭabʿ*¹). Also, adjectives in Arabic are often found in constructions with the preposition *min* (e.g. *min al-wāḍiḥ* – *it is clear*), and their equivalent in Serbian are clauses with adverbs or particles. Moreover, the Serbian particle *nesumnjivo* (eng. *undoubtedly*) has equivalents both in Arabic and Serbian clauses (ar. *lā šakk^a*, sr. *nema sumnje*) and prepositional phrases (ar. *dūna šakk*, sr. *bez sumnje*). The aim of this research is to show the similarities and differences between Arabic and Serbian hedges and boosters in these categories, at both quantitative and qualitative levels.

¹ I used ZDMG transcription of Arabic words in this paper.

I put forward a hypothesis – boosters will be more prevalent in the Arabic part of the corpus than in the Serbian one. This hypothesis stems from one of the main disciplines of Arabic rhetoric – *word order* (ar. *‘ilm al-ma‘ānī*), according to whose theory “the constituent units of a proposition can be rearranged in order to achieve specific pragmatic effects and various communicative functions”, and among the linguistic devices that a speaker can use in an altered word order are *particles of affirmation* (ar. *’adawāt al-tawkīd*), among which are *qad* and *’inna* (eng. *indeed*). According to previous studies (Alotaibi, 2015: 6; Zaki, 2022: 125) these particles are noticeably present in the realizations of boosters in academic papers in Arabic, therefore, the hypothesis of boosters being more frequent in Arabic academic discourse in these categories is justified.

2. CORPUS AND METHODOLOGY

The research corpus will consist of 48 academic papers in Arabic and Serbian. It will be divided into an Arabic and a Serbian section, with each section comprising six subcorpora of academic papers excerpted from academic journals in various scientific fields, so as to cover both the hard and soft sciences (Hyland, 1998: 448). Each subcorpus will, therefore, contain 4 papers. The sciences represented by the subcorpora are 1) chemistry, 2) civil engineering, 3) medicine, 4) pedagogy, 5) applied linguistics, and 6) theoretical linguistics. Thus, the sciences included will be those in which different methodologies are applied, taking into account that, according to Hyland’s (1998: 448) classification, hard sciences are most often pure, while soft sciences are usually applied. In order to achieve a high level of comparability between subcorpus pairs, we will take into account overlaps in the narrower scientific discipline, the research subject, or similarities in methodology.

A pair of subcorpora in the field of chemistry includes two papers that use the chromatography method (CHar1, CHar2, CHsr1, CHsr2)², and two papers using the spectrophotometry method (CHar3, CHar4, CHsr3, CHsr4). Articles in the fields of medicine and civil engineering were selected based on a keyword search of Serbian-language papers on emarefa.com, a site specialized in searching for papers in Arabic. In the pair of subcorpora in the field of pedagogy, two papers deal with teacher competence and motivation ((PEDar1, PEDar3, PEDsr1 i PEDsr4) and student competence and motivation (PEDar2, PEDar4, PEDsr2 i PEDsr3). Two papers in the pair of subcorpora in the field of applied linguistics deal with the analysis of language errors (ALar2, ALar4, ALsr1, ALsr3) and two with language teaching methodology (ALar1, ALar3, ALsr2, ALsr4). In the pair of subcorpora in the field of theoretical linguistics, one paper deals with verb mood (TLar1 and TLsr1), one with semantics (TLar2 and TLsr2), and two with syntax (TLar3, TLar4, TLsr3, and TLsr4).

² The articles in the corpus are listed in the Sources section.

The study applied Hyland's (2005: 49) interpersonal model of metadiscourse. The corpus was annotated by marking hedges and boosters in the categories of particles, adverbs, adjectives, clauses, and prepositional phrases. A frequency analysis was conducted, followed by a contrastive analysis of the Arabic and Serbian parts of the corpus at both the quantitative and qualitative levels. The quantitative analysis involves comparing the frequencies of hedges and boosters in pairs of subcorpora. The qualitative analysis was conducted by comparing specific realizations of hedges and boosters in terms of their categorical status. The study does not include approximate hedges (e.g., *around*), as some of them function as prepositions, and in Arabic, the verb *yaqrabu* can be considered an approximate hedge. Also, abstracts are not included in the quantitative analysis.

3. RESULTS AND DISCUSSION

	Chemistry	Civil engineering	Medicine	Pedagogy	Applied linguistics	Theoretical linguistics
Arabic	0,28	0,76	2,735	0,78	1,48	2,15
Serbian	1,12	0,49	0,23	1,025	0,495	0,25

Table 1: Frequency of hedges in the Arabic and Serbian sections of the corpus

Table 1 shows the normalized frequency of hedges realized as particles, adverbs, and adjectives in the corpus. The frequency of these markers in the Serbian part of the corpus is lower compared to the Arabic part, except in the chemistry and pedagogy subcorpora. Only the Arabic subcorpora of medicine and theoretical linguistics can be said to have more frequent use of hedges from these categories. I will now provide examples from each category of hedges in the corpus.

Modal particles are more varied in the Arabic section of the corpus than in the Serbian section. In the Arabic section, there are *laʿalla* (examples 1 and 2), *qad* + imperfective (examples 3 and 4), and *rubbamā* (examples 5 and 6), all of which mean *perhaps*.

- (1) *laʿlla* al-muštaḡilīna fī al-ʿamaliyya al-taʿlīmiyya yudrikūna al-ʾiḡāba dūna ḡuhd ʾaw tafkīr ʾamīq (...)
(*Perhaps* those involved in the educational process understand the answer without much effort or deep thought (...)(ALar2, p. 295))
- (2) wa *laʿalla* qawl ibn ḡinnī ʾaqrab ʾilā al-ḥaqīqa, ḥaytu yaqūlu (...)
(*Perhaps* what Ibn Jinni says is closest to the truth, as he says (...)(TLar1, p. 96))
- (3) liḏā fa qad ʾaqarrat al-kaṭīr min al-muʾtamarāt al-ʿilmiyya wa al-mawāṭīq al-duwaliyya maḡmūʿa min al-qawāʿid wa al-muḥaddadāt al-latī *qad* taštariku fihā al-mabānī al-taqlīdiyya maʿa al-mabānī al-tārīḥiyya wa al-ʾaṭariyya bi waḡh ʾamm, wa ʾahammuhā (...)

(For this reason, many scientific conferences and international charters have adopted a set of rules and guidelines that *may* be common to traditional buildings and historical or archaeological structures in general, the most important of which are (...)(CEar1, p. 858))

- (4) wa *qad* yuwāḡihu al-mu'allim muškilāt mutanawwi'a ḥawla dāfi'iyyat al-ṭalaba dāḡila ġurfat al-ṣaff, fa hunāka ṭalaba yahtammūna bi šakl 'asāsiyy bi taḡannub ḡibrat al-fašal 'aktar min ihtimāmihim bi 'amaliyyat al-ta'allum, wa ṭalaba ya'taqidūna bi 'anna 'ayy šay' ya'malūnahu yu'addī 'ilā al-naḡāḡ (...)

(*Maybe* the teacher encounters various problems related to student motivation in the classroom. There are students who essentially care more about avoiding the experience of failure than about the learning process itself, as well as students who believe that whatever they do leads to success (...)(PEDar1, p. 391))

- (5) kamā 'inna sabab siyādat wa baqā' ġins al-makūrāt al-mi'awiyya fī bī'at al-mustašfā hiya muqāwamatuhu al-ṭabī'iyya li al-'adīd min al-muḡāddāt al-ḡayawiyya al-mustaḡdama wa *rubbamā* al-sabab al-'aktar 'aḡammīyat^{an} huwa qudratuhu 'alā iktisāb al-muqāwama li kull al-muḡāddāt al-ḡayawiyya al-mutawaffira ḡāliyy^{an} 'immā 'an ṭarīq al-ṭafra 'aw 'an ṭarīq intiḡāl al-blāzmīdāt 'aw al-'anāšir al-wirāṭiyya al-qāfiza (Centikaya et al., 2000).

(Another reason for the dominance and persistence of the genus *Enterococcus* in the hospital environment is its natural resistance to many commonly used antibiotics, and *perhaps* the most important reason is its ability to acquire resistance to all currently available antibiotics, either through mutations or the transfer of plasmids or transposable genetic elements (Cetinkaya et al., 2000). (MEDar3, p. 44))

- (6) wa *rubbamā* ya'ūdu irtifā' mustawā al-dāfi'iyya al-'akādīmiyya al-dātiyya ladā ṭalaba al-ṭaḡaššus al-'ilmiyy 'ilā ṭabī'at al-ṭaḡaššus al-'ilmiyy wa ġiddiyat al-ṭalaba fī mu'addalāt 'āliya (...)

(A high level of intrinsic academic motivation among students in science and mathematics programs *maybe* can be naturally attributed to the nature of the program and the students' seriousness in achieving high grades (...)(PEDar1, p. 403))

Modal particles in the Serbian section of the corpus are *možda* (eng. *perhaps*) (examples 7 and 8) and *verovatno* (eng. *probably, likely*) (examples 9 and 10).

- (7) Уколико би се већи број испитаника других година старости укључио у нека будућа истраживања, *можда* би такви резултати могли имати другачију статистичку значајност.

(If a larger number of respondents from other age groups were included in future studies, such results will *maybe* have different statistical significance. (PEDsr4, p. 281))

- (8) Неко будуће истраживање *можда* би могло објаснити зашто је тако.
(Some future research *might* be able to explain why this is the case. (ALSr3, p. 110))
- (9) Kod kompleksa na pH 7,5 i 12 dva preklapljenika pika ukazuju na postojanje dve frakcije vrlo bliskih molarnih masa, *verovatno* nastalih delimičnom hidrolizom dekstrana pod uticajem reakcionih uslova sinteze.
(In the complexes at pH 7.5 and 12, two overlapping peaks indicate the presence of two fractions with very similar molar masses, *likely* resulting from partial hydrolysis of dextran under the influence of the reaction conditions during synthesis. (CHsr2, p. 420))
- (10) Већи узорак испитаника *вероватно* би утицао и на значајност регресионе функције.
(A larger sample of respondents would *likely* also affect the significance of the regression function. (PEDsr4, p. 281))

As for adverbial hedges, we divide them into three groups: truth-related, epistemic, and indefinite, following Đorđević (2017: 114). There were no epistemic adverbial hedges in the Arabic section of the corpus, but there were indefinite: *ʾilā ḥadd mā*, *naw^{an} mā* (eng. *somewhat*) (examples 11 and 12) and *nisbiyy^{an}* (eng. *relatively*) (example 13).

- (11) fa hunā ʾayḏ^{an} yumkinu istiḥdām muṣṭalahāt al-manṭiqiyyīna mim mā yuʾādilu dalāla al-taḍammun *ʾilā ḥadd mā*.
(Here, one can also use the terms of logicians, which *somewhat* correspond to the meaning of implication. (TLar1, p. 101))
- (12) (...) wa ʾašāra fi ḥādā al-ʾiṭār Scallan (2004) bi ʾanna buḥūt taqyīm al-kafāʾāt bi wāsiṭat al-mahām al-murakkaba mutawaqqifa *naw^{an} mā* (...) ((... in this context, Scallan (2004) pointed out that research on assessing competencies through complex tasks has been *somewhat* stalled (...)) (PEDar4³))
- (13) taqyīm al-kafāʾāt lahu tārīḥ ṭawīl *nisbiyy^{an}* zahara munḏu bidāyat al-sabʾīnāt min al-qarn al-māḏī fi al-wilāyāt al-muttaḥida al-ʾamrīkiyya bi ism al-kafāʾāt al-dunyā Minimum Competences ka radd fi l ʾalā al-iḥtibārāt al-muqānnana al-qāʾima ʾalā muqāranat ʾadāʾ al-ṭulāb bi ʾingāzāt zumalāʾihim (...) (The assessment of competencies has a *relatively* long history, dating back to the early 1970s in the United States, when it appeared under the name “Minimum Competences” as a response to standardized tests based on comparing students’ achievements with the results of their peers (...)) (PEDar4))
- On the other hand, indefinite adverbial hedges in the Serbian section of the corpus were *donekle* and *nešto* (eng. *somewhat*) (example 14 and 15).

³ The pages in PEDar4 are not numbered.

- (14) Јасно је, међутим, сасвим да је понекад тешко разграничити KV-дирестате и KT-дирестате, јер свака промена квантитета *донекле* укључује и квалитативну промену.
(It is, however, quite clear that it is sometimes difficult to distinguish between KV-direct states and KT-direct states, since any change in quantity *somewhat* involves a qualitative change as well. (TLsr2, p. 60))
- (15) Наиме, младићи су реаговали *неушито* интензивнијим емоцијама из модалитета изненађења и радости од девојака.
(Namely, the young men reacted with *somewhat* more intense emotions of surprise and joy than the young women. (PEDsr3, p. 224))

There were also truth-related adverbial hedges in the Arabic section of the corpus: *‘āmma^{an}*, *‘umūm^{an}*, *bi šakl ‘āmm*, *bi šifa ‘āmma*, *bi wağh ‘āmm* (eng. *generally*) (examples 16 and 17), and *bi šakl ‘asāsiyy* (eng. *essentially*) (example 18). In the Serbian section of the corpus there were *generalno* (eng. *generally*) (example 19), *praktično* (eng. *practically*) (example 20), *suštinski*, *u supštini* (eng. *essentially*) (example 21), and *uopšte* (*in general*). There is, therefore, a variety of ways to express “generally” in Arabic, but Serbian has a greater number of truth-related adverbial hedges.

- (16) (...) wa kāna al-ḥağğ ‘inda al-nās huwa al-qasd *‘āmma^{an}*, wa kaḍālika ‘alfāz al-šalā, al-latī intaqalat min al-du‘ā’ al-‘āmm ‘ilā al-dalāla al-ḥašša ‘alā al-šalā (...)
(...) Hajj *generally* indicated intention in people, as did expressions for prayer, which shifted from the general meaning of du‘ā’ to the specific meaning of prayer (...) (TLar2, p. 192))
- (17) nulāḥizu min al-ğadwal al-sābiq ‘anna al-nisba al-‘a’lā li ḥuṭūra ḥudūt al-muḍā‘afāt kānat fī ‘amaliyyāt al-daraq al-nākisa *bi šakl ‘āmm* hāḍihi al-nisba manṭiqiyya bi sabab wuğūd al-iltiṣāqāt wa tabaddul al-ma‘ālim al-tašrīḥiyya fī ‘amaliyyāt al-daraq al-nākis.
(From the previous table, we observe that the highest percentage of risk for complications was present in repeated thyroid surgeries. *In general*, this percentage is logical due to the presence of adhesions and altered anatomical relationships in cases of repeated thyroid surgeries. (MEDar2, p. 123))
- (18) (...) kamā ‘anna ma‘rifat hāḍihi al-‘aḥṭā’ tusā‘idu *bi šakl ‘asāsiyy* wāḍi‘ al-muḥṭawā al-ta‘līmiyy li hāḍihi al-fi‘a ‘alā al-diqqa fī intiḳā’ al-mawḍū‘āt al-luğawiyya al-muhimma al-latī yaḥṭāğuhā al-dāris wa ṭarīqat mu‘ālağatihā wa taqdīmihā fī al-minhāğ li al-dāris kamā yanbağī ‘an tuqḍima.
(...) additionally, knowledge of these errors *essentially* helps the creator of educational content for this group to accurately select the important

language topics needed by the student, as well as the way they are taught and presented in the curriculum, in the manner they should be presented. (ALar2, p. 285))

- (19) *Generalno*, mala pomeranja apsorpcionih maksimuma pod uticajem susptituenata ili rastvarača karakteristična su za molekule kod kojih u osnovnom stanju nisu izraženi dipoli, a kod kojih je elektronski prelaz udružen sa intramolekulskim prenosom elektrona [12].

(*Generally*, small shifts of absorption maxima under the influence of substituents or solvents are characteristic of molecules whose ground state does not exhibit pronounced dipoles, and in which the electronic transition is associated with intramolecular electron transfer [12]. (CHsr4 p. 262))

- (20) Tada je proračun AB okvirnih konstrukcija s tradicionalnom ispunom *praktično* nemoguć.

(At that point, the calculation of AB frame structures with traditional infill becomes *practically* impossible. (CEsr1, p. 44))

- (21) У *суштини*, већа дискрепанција између развојне и опажене оријентације значи да се више прецењује сопствена интеркултурна осетљивост (Hammer, 2022).

(*Essentially*, a greater discrepancy between developmental and perceived orientation means that one's own intercultural sensitivity is overestimated (Hammer, 2022). (PEDsr1, p. 295))

In the Serbian section of the corpus, epistemic adverbial hedges are realized by the marker *potencijalno* (eng. *potentially*), as shown in example 22.

- (22) То *попјенцијално* може указивати на различито поимање личних компетенција код различитог пола или неке друге разлике у ставовима. (This *potentially* may indicate a different perception of personal competencies across genders or some other difference in attitudes. (PEDsr4, p. 280))

As for hedges adjectives, in the Arabic section of the corpus there were *muḥtamal* (eng. *probable*) and *mumkin* (eng. *possible*). They are mostly used in constructions with *min* + definite adjective (examples 23 and 24), and rarely as an attribute (example 25).

- (23) ḥayṭu *min al-muḥtamal* 'anna al-ḥaṭa' qad yuntiḡu min 'an kayfiyyat muḥṭawā al-kitāb al-madrasiyy wa ittiḥād al-mu'allim ru'ya taṣṭiḥiyya fī taqwīm tarāḡim al-ṭullāb 'inda tawqī' 'awrāq al-imtiḥān 'aw taqwīm 'aḡwibatihim al-ṣafawiyya wa qillat ihtimām al-mu'allim bi al-muḥadaṭa wa al-takallum bi al-'arabiyya fī qā'at al-dirāsa (...)

(*It is probable* that the error stems from the content of the textbook and

from the teacher taking a superficial approach when evaluating students' translations during exam marking or assessing their oral responses, as well as from the teacher's insufficient interest in conversation and speaking Arabic in the classroom (...) (ALar4, p. 28))

- (24) (...) fa *min al-mumkin* 'an takūna al-mušābaha lafziyya faqat, ġayr 'annahā ġā'at fī mawāḍi' qalīla ġalaba 'alayhā al-taṣrīf (...)

((...) *it is possible* that the analogy exists only in the form of the expression, but it occurs in rare cases where morphology predominates (...)) (TLar3, p. 77))

- (25) wa fassarāt al-bāwī (2010) tafawwuq al-'ināṭ 'an al-ḍukūr bi 'iddat 'awāmil *muḥtamala* minhā: tafawwuq al-'ināṭ 'an al-ḍukūr fī al-taḥṣīl mimma zāda mustawā al-ṭiqa la-dayhinna; wa bi al-tālī zādat al-dāfi 'iyya al-'akādīmiyya al-dātiyya ma'ahunna.

(Al-Bawī (2010) explained the superiority of girls over boys through several *possible* factors, including the fact that girls achieve better academic results, which increases their level of self-confidence and, consequently, their intrinsic academic motivation. (PEDar1, p. 403))

The adjectives realized as hedges in the Serbian section of the corpus are *moгуć* (eng. *possible*) and *potencijalni* (eng. *potential*). The adjective *moгуć* can be found in the modal expression *moгуće je* (example 26), as well as functioning as an attribute (example 27). The hedge *potencijalni* is realized only as an attribute (example 28).

- (26) И с треће стране, *moгуће je* да неизворни говорници у Војводини овај присвојни придев, као део топонима, у свом говору користе као индеклинабилан.

(Third, *it is possible* that non-native speakers in Vojvodina use this possessive adjective, as part of a toponym, in their speech as indeclinable. (ALsr3, p. 108))

- (27) *Moгућu* узроци нетироидне болести код болесника који се лече хемодијализом јесу: смањена периферна конверзија Т4 у Т3 због недостатка ензима 5'-дејодиназе; хронична метаболичка ацидоза (НМА) (22); повећане вредности маркера инфламације (CRP, TNF, IL-6) (23–24); малнутриција (25); (...)

(The *possible* causes of non-thyroidal illness in patients undergoing hemodialysis are: reduced peripheral conversion of T4 to T3 due to a deficiency of the enzyme 5'-deiodinase; chronic metabolic acidosis (CMA) (22); elevated levels of inflammation markers (CRP, TNF, IL-6) (23–24); malnutrition (25); (...)) (MEDsr1, p. 79))

- (28) Nivo obrazovanja i korišćenje pomagala predstavljaju *potencijalne* faktore rizika za nastanak demencije.

(Level of education and the use of assistive devices represent *potential* risk factors for the development of dementia. (MEDsr4, p. 4))

It is notable that the Arabic authors do not use equivalents for *potential* and *potentially*. A noticeable difference between the Arabic and Serbian texts is in the use of hedges that indicate a greater degree of authorial certainty: in Serbian, the modal particle *verovatno* is used, whereas in Arabic, the adjective *muḥtamal* is employed. There were no clauses and prepositional phrases in the corpus that function as hedges.

	Chemistry	Civil engineering	Medicine	Pedagogy	Applied linguistics	Theoretical linguistics
Arabic	1,84	6,62	5,58	4,88	5,405	5,68
Serbian	0,12	0,30	0,57	0,26	0,43	0,44

Table 2: Frequency of boosters in the Arabic and Serbian sections of the corpus

Table 2 shows the normalized frequency of boosters realized as particles, adverbs, adjectives, clauses, and prepositional phrases in the corpus. The frequency of these markers is considerably higher in the Arabic part of the corpus than in the Serbian one and in all subcorpora. This is in line with both Almakrob (2023: 1598) and our findings (Лазовић, 2025: 62) about the greater use of boosters than hedges in Arabic-language research articles. This is due to the overuse of *qad* + perf. and *'inna* in the Arabic texts. Our hypothesis is, therefore, confirmed.

'inna and *qad* + perf. are the only modal particles that function as boosters in the Arabic section of the corpus (examples 29–32), whereas in the Serbian part they are more varied: *naravno* (eng. *of course*) (example 33), *nesumnjivo* (eng. *undoubtedly*) (example 34), *svakako* (eng. *certainly*) (example 35), and *zaista* (eng. *indeed*) (example 36), even though their frequency is much lower.

- (29) (...) 'id *'inna* mu'ẓam ḥāḍihi al-murakkabāt ḍuwāba fī al-maḥall nafsihi, li ḍālika lā yumkinu istiḥlās murakkab bi wuḡūd al-murakkab al-'āḥar bi šakl kāmīl (...)

((...) since *indeed* most of these compounds are soluble in the same solvent, it is not possible to completely isolate one compound in the presence of another (...)) (CHar1, p. 17))

- (30) *'inna* sabab i'timād ḥāḍā al-ḡins ka musabbib šā'i' li 'adwā al-mustašfayāt qad yakūnu nātiḡ 'an al-istiḥdām al-wāsi' li al-sīfālūsburīnāt wa al-laḍī qad yusā'idu 'alā intiḥāb al-baktiriyya al-muqāwima ka al-makūrāt al-mi'awiyya fī al-flūrā al-birāziyya fecal flora (Kuhn et al., 1995)

(The reason why this genus is *indeed* considered a common cause of hospital infections may be the widespread use of cephalosporins, which may contribute to the selection of resistant bacteria such as enterococci in the patient's fecal flora (Kuhn et al., 1995). (MEDar3, p. 44))

- (31) wa lammā kānat al-mabānī al-taqlīdiyya bi maṭābat al-nawā al-'ulā li malāmiḥ al-taškīl al-mi'māriyy, liḍā fa *qad* kānat ḍāt ṭabī'a ḥāṣṣa mumayyiza fī ṭirāziḥā al-mi'māriyy (...)

- (Since traditional buildings represented the original basis for shaping architectural features, they *indeed* had a special and recognizable character in their architectural style (...)) (CEar1, p. 848))
- (32) wa *qad* ṭubbiqat al-dirāsa ‘alā ‘ayyina mukawwana min 12 mu‘allim^{an} wa 90 ṭālib^{an} min al-ṣaf al-ṭānī al-‘i‘dādiyy, wa *qad* tawaṣṣalat al-dirāsa ‘ilā ‘anna al-tadrīb sāhama fī ‘iksāb al-mušārikīna ‘anmāṭ^{an} sulūkiyyat^{an} lam takun mawḡūda qabla al-bad’ fī al-barnāmiġ.
(The study was *indeed* conducted on a sample of 12 teachers and 90 second-grade primary school students. The study *indeed* showed that the training contributed to the acquisition of behavioral patterns among participants who had not been present before the start of the program. (PEDar1, pp. 391–392))
- (33) *Naravno* da je u tom smislu potrebno pronaći odgovarajuću ravnotežu da bi se izbegla fosilizacija grešaka.
(*Of course*, in this sense it is necessary to find an appropriate balance in order to avoid the fossilization of errors. (ALSr1, p. 166))
- (34) Иако се начинско значење традиционално додељује адвербијалима, *несумњиво* је да се с њим могу појавити и супстантиви, који могу бити додатно одређени специфичним начинским значењима, истим којима се одређују и глаголске лексеме.
(Although manner meaning is traditionally assigned to adverbs, it is *undeniable* that it can also appear with nouns, which can be further specified by particular manner meanings—the same ones that are used to specify verbal lexemes. (TLSr1, p. 54))
- (35) To *svakako* ostavlja traga i na kognitivno funkcionisanje, što je evidentno i u našem istraživanju.
(This *certainly* also leaves a mark on cognitive functioning, which is evident in our study as well. (MEDsr4, p. 6))
- (36) Резултати су показали да одређене социјалне и когнитивне карактеристике ученика *заусица* утичу на њихову процену моралних прича које се односе на лагање.
(The results showed that certain social and cognitive characteristics of students *indeed* influence their evaluation of moral stories related to lying. (PEDsr2, p. 374))

As for adverbial boosters, we found *bi wuḍūḥ* (eng. *clearly*) (example 37), *bi šakl ‘akṭar wuḍūḥ^{an}* (eng. *more clearly*), *fī^{an}* (eng. *indeed*), and *ṭab^{an}* (eng. *of course*) (example 38) in the Arabic part of the corpus, as well as *evidentno* (eng. *evidently*) (example 39) and *jasno* (eng. *clearly*) (example 40) in the Serbian section.

- (37) (...) ‘iḍ yataġallā mawḍī‘ al-tadāḥul al-luġawiyy bayna al-fārisiyya wa al-‘arabiyya fī al-tarġama *bi kull wuḍūḥ* (...)

- ((...) the site of linguistic interference between Persian and Arabic is clearly manifested in the translation (...) (ALar4, p. 19))
- (38) fa al-‘alāqa al-sababiyya hiya ‘iḥdā al-‘alāqāt fī al-mağāzīn, wa tab^{can} ḥaqīqat kull minhā taḥtalifu ‘an al-‘āḥar kamā ḡā’a fī tafāṣīl al-kutub, fa nantaqilu ‘ilā taṭbīqihā fī al-‘āyāt al-karīma.
(The causality relationship is one of the relationships in the two types of metaphor, where, of course, the essence of each differs, as explained in detail in the books, and we now move on to its application in the noble verses. (TLar1, pp. 96–97))
- (39) Iz navedenog evidentno je da je učestalost različitih izazivača IUT varira u skladu sa ispitivanim lokalitetom.
(From the above, it is evident that the frequency of different UTI pathogens varies according to the site under investigation. (MEDsr3, p. 7))
- (40) Rezultati jasno pokazuju veliku razliku u periodima oscilovanja između zgrade s praznim okvirima i zgrade s tradicionalnom ispunom.
(The results clearly show a large difference in oscillation periods between the building with empty frames and the building with traditional infill. (CEsr1, p. 43))

It is noticeable that the equivalent boosters in the two languages sometimes belong to different categories. They can also be translated into different categories in English.

The adjectival boosters in the Arabic part of the corpus are diverse: *badahiyy* (eng. *self-evident*), *ma‘lūm* (eng. *known*), *ma‘rūf* (eng. *known*), *mu‘akkad* (eng. *certain*), *wāḍiḥ* (eng. *clear*). In most cases, they occur in constructions with *min* (example 41), but sometimes they appear independently (example 42).

- (41) min al-ma‘lūm ‘anna mafhūm al-luġa al-‘insāniyya niẓām ramziyy, wa naḥnu ‘indamā nadrusu luġa mā ‘innamā nadrusu (niẓām^{an}), wa ḥādā al-fahm li ḥaqīqat al-luġa yaqūdunā ‘ilā ‘anna al-‘aḥṭā’ al-luġawiyya muḥālafa li ḥādā al-niẓām wa ḥāriġa ‘an masārihi (...)
(It is known that the concept of human language is a symbolic system, and when we study a language, we are in fact studying a system. This understanding of the essence of language leads us to the conclusion that linguistic errors are deviations from that system and fall outside its framework (...) (ALar2, p. 287))
- (42) ma‘rūf fī al-‘adabiyyāt ‘anna al-simāt al-maḡūliyya li ‘unṣur al-murakkab tasqutu min ra’s al-murakkab.
(It is known in the literature that the categorical features of a complex element are inherited from the head of that complex expression. (TLar4, p. 289))

On the other hand, there was only one instance of an adjective as a booster in the Serbian part of the corpus (example 43).

- (43) *Dokazane* su male razlike u laringealnoj disfunkciji između tipova gde je dominantan symptom tremor od osoba sa dominantnim simptomom posturalne nestabilnosti.
(Small differences in laryngeal dysfunction have been *proven* between the types where tremor is the dominant symptom and those where postural instability is the dominant symptom. (MEDsr2, p. 148))

Clause boosters refer to the author's commitment to the proposition, without any doubt. There were three different clause boosters present in the Arabic section of the corpus: *lā šakk^a* (example 44), *lā rayb^a* (example 45), and *laysa min šakk*, all meaning *no doubt*. The Serbian equivalent, *nema sumnje*, wasn't present in the corpus; therefore, there were no clause boosters in the Serbian part of the corpus.

- (44) *lā šakk^a* 'anna taršīd istiḥlāk al-tāqa šāra min 'awlawayyāt al-siyāsa al-
'āmma li al-mamlaka al-'arabiyya al-sa'ūdiyya (...)
(There is *no doubt* that the rationalization of energy consumption has become one of the priorities of public policy in the Kingdom of Saudi Arabia (...)) (CEar2, p. 3, abstract))
- (45) wa *lā rayb^a* 'anna al-'alāqāt al-mu'ğamiyya 'ayḍ^{an} tal'abu dawr^{an} kabīr^{an} fī
'irsā' hāḍiḥi al-'alāqāt wa 'iẓhār al-ma'ānī.
(There is *no doubt* that lexical links also play a major role in establishing these relationships and in uncovering meaning. (TLar1, p. 105))

Finally, the prepositional phrases in both parts of the corpus also indicate the author's full commitment to the proposition. There were *bi lā šakk* (example 46) and *dūna šakk wa lā rayb^a*, both meaning *without a doubt*, in the Arabic part of the corpus, whereas in the Serbian part there were *bez sumnje* (eng. *without a doubt*) (example 47) and *sa sigurnošću* (eng. *with certainty*) (example 48).

- (46) (...) ḥayṭu tufḍī kull al-tawğīḥāt al-luğawiyya 'ilā dalālat al-naṣṣ al-latī
tu'addī – *bi lā šakk* – waẓīfatuhā fī al-maqām al-laḍī waẓẓafat fīhi min
'iḥbār 'aw 'inšā' (...)
(...) all linguistic orientations lead to the meaning of the text, which –
without a doubt – fulfills its function in the context in which it is used,
whether it is for informing or creating (...) (TLar3, p. 77))
- (47) Upotreba ekvivalentne pritisnute dijagonale, *bez sumnje*, najviše je
prihvaćen i najviše izučavan pristup.

(The use of the equivalent stressed diagonal is, *without a doubt*, the most accepted and most studied approach. (CEsr1, p. 16))

- (48) Притом се појава мушког рода множине *са сигурношћу* може утврдити само код присвојних заменица, док би се многи придеви у мушком роду множине могли тумачити и као погрешна употреба одређеног придевског вида, који страни студенти окружени изворним говорницима свакодневно могу чути и заменити с неодређеним видом (као у примеру Budimpešta je veoma lepi grad (korejski)).

(At the same time, the occurrence of the masculine plural can be determined *with certainty* only for possessive pronouns, whereas many adjectives in the masculine plural could also be interpreted as incorrect use of a specific adjectival form, which foreign students, surrounded by native speakers, may hear daily and substitute with the indefinite form (as in the example Budimpešta je veoma lepi grad [Korean]). (ALsr3, p. 110))

There was only one instance of each prepositional phrase that occurred in the corpus. Therefore, it could be said that this category is not typical for expressing the author's full commitment to the proposition.

4. CONCLUSION

Particles, adverbs, adjectives, clauses, and prepositional phrases can be used to express the author's commitment to the proposition, as well as to withhold it. The importance of their role varies across the languages studied, as certain categories prevail over others. Particles are especially important in Arabic for expressing boosting. In Serbian, according to our findings, adjectives and clauses do not play a significant role in expressing boosting. Boosters are considerably more significant in Arabic academic discourse than in Serbian, as they occur much more frequently in Arabic texts. As for hedges in the studied categories, they appear much less frequently than boosters in Arabic research articles, unlike in the Serbian part of the corpus, where their frequency is similarly low to that of boosters. Both hedges and boosters in the studied categories are diverse, but they function similarly and have equivalents in different categories when translated across languages.

The present study could be expanded to include other morphosyntactic categories, e.g., verbs and nouns. The corpus for the study of metadiscourse can also include different types of academic texts, making it possible to compare Arabic and Serbian in these types, e.g., in abstracts of doctoral dissertations. Metadiscourse markers are studied in different types of discourse where persuasion is important, so future studies could examine hedges and boosters in, for example, media discourse in Arabic and Serbian.

Sources:**Chemistry**

- CHar1: Maḥfūd, Ğ. (2012). taḥdīd al-bārāsītāmūl wa al-ībūbrūfan bi istiḥdām al-krūmātūğrāfiyā al-sā'ila 'āliya al-'adā'. *mağallat ġāmi'at dimašq li al-'ulūm al-'asāsiyya*, 28(2), 15–35.
- CHar2: Zeydān, M. et al. (2022). ṭarīqa taḥlīliyya ġadīda wa taqyīmuhā li taḥdīd sīftriyāksūn al-šūdiyūm bi istiḥdām al-krūmātūğrāfiyā al-sā'ila 'āliya al-'adā' bi al-ṭawr al-'akūs. *mağallat ġāmi'at dimašq li al-'ulūm al-'asāsiyya*, 38(2), 219–239.
- CHar3: Muḥammad, 'A, Š. (2013). ṭarīqa ṭayfiyya li taqdīr 'aqqār al-izūniyāzāyd min ḥilāl takwīn murakkab 'āzūtiyy bi šaklihi al-naqiyy wa fī mustaḥḍarātihi al-šaydalāniyya. *mağallat al-kūfa li 'ulūm al-kīmiyā'*, 8, 1–10.
- CHar4: Muḥammad, Ğ. H. (2013). al-taqdīr al-ṭayfiyy li 'aqqār al-klūrūmfīnkūl fi al-mustaḥḍarāt al-šaydalāniyya bi wisāṭat tafā'ul al-izdiwāğ al-ta'aksudiyy wa bi taqniyat al-qiyās al-lawniyy. *mağallat al-kūfa li 'ulūm al-kīmiyā'*, 7, 23–34.
- CHsr1: Dobričić, V., Vladimirov, S., Čudina, O. (2014). Primena hromatografskih tehnika u optimizaciji procesa prečišćavanja amida kortijske kiseline iz hidrokortizona i etil estra L-glicina. *Arhiv za farmaciju*, 64(3), 220–229.
- CHsr2: Savić, I. i dr. (2009). Primena HP-GFC hromatografske metode za analizu oligosaharida u bioaktivnim kompleksima. *Hemijska industrija*, 63(5), 415–426.
- CHsr3: Zečević, M., Jocić, B., Ivanović, I. (2004). Primena eksperimentalnog dizajna u optimizaciji VIS spektrofotometrijske metode za određivanje feroglicin sulfata u Orferon retard tabletama. *Arhiv za farmaciju*, 54(1-2), 51–59.
- CHsr4: Matijević, B. i dr. (2016). Solvatohromizam N-aril-fenilacetamida. Zaštita materijala, 57(2), 253–264.

Civil engineering

- CEar1: Bāsīlī, 'Ī. F. M., 'abd al-Ḥamīd, T. R. (2017). ta'ṭīr istilhām wāğihāt al-mabānī al-taqlīdiyya 'alā malāmiḥ al-taškīl al-mī'māriyy al-mu'āšir. *Journal of Engineering Sciences*, 45(6), 847–862.
- CEar2: Sa'īd, S. 'A. (1999). taqšīmāt al-tāqa al-kahrabā'iyya fī al-mabānī al-sakaniyya al-sa'ūdiyya. *mağallat ġāmi'at al-malik 'abd al-'azīz: al-'ulūm al-handasiyya*, 11(2), 3–20.
- CEar3: Ḥuḍūr, L. 'A. (2020). iṭār istrāṭiğiiyy muta'addid al-ma'āyir li taḥsīn kafā'a al-tāqa al-tašğīliyya li al-'abniya al-sakaniyya fī zill 'i'ādat al-'i'mār. *mağallat ġāmi'at dimašq li al-'ulūm al-handasiyya*, 36(1), 57–72.
- CEar4: Šaraf, T. M. (2016). muqāwamat al-mutadaḥriğāt al-kurawiyya al-bāzaltiyya li al-'aḥmāl al-zilzāliyya. *mağallat ġāmi'at dimašq li al-'ulūm al-handasiyya*, 32(1), 89–101.

- CEsr1: Marinković, M., Flores, C. S., Butenweg, C. (2020). Numerička analiza armiranobetonskih okvirnih zgrada sa izolovanom zidanom ispunom. *Građevinski materijali i konstrukcije*, 63(4), 13–48.
- CEsr2: Milošević, V., Kostić, D., Milošević, J. (2020). Zavisnost sila zatezanja membranskih konstrukcija od različitih parametara pod dejstvom koncentrisane sile. *Građevinski materijali i konstrukcije*, 63(1), 29–43.
- CEsr3: Barović, D., Milajić, A., Beljaković, D. (2017). Optimalno oblikovanje i pozicioniranje energetske efikasne zgrade. *Tehnika*, 72(4), 481–489.
- CEsr4: Vukadinović, A., Radosavljević, J., Đorđević, V. (2020). Uticaj orijentacije individualnog stambenog objekta sa staklenom verandom na potrošnju energije i emisiju CO₂. *Tehnika*, 75(5), 563–570.

Medicine

- MEDar1: Ḥanān, Ṭ., Baw‘ūd, ‘A. (2020). šakl al-ikṭi‘āb wa idṭirāb ba‘ḍ al-wazā‘if al-ḡabhiyya al-tanfīḍiyya ladā al-musinnīna. *maḡallat al-bāḥiṭ fī al-‘ulūm al-‘insāniyya wa al-iḡtimā‘iyya*, 12(4), 407–412.
- MEDar2: ‘Alī, M., Qanḡrāwī, ‘A., Māniḡyān, Ṭ. (2015). dirāsāt al-muḍā‘afāt al-qarība li ḡirāḥa al-ḡudda al-daraqiyya. *maḡallat ḡāmi‘at tišrīn li al-buḥūṭ wa al-dirāsāt al-‘ilmiyya silsilat al-‘ulūm al-ṣiḡḡiyya*, 37(1), 113–128.
- MEDar3: Naḡm, Ḥ, Z., ‘Īsā, M. ‘A. (2013). intišār naw‘ay ḡurṭūma al-makūrāt al-mi‘awiyya Enterococcus faecalis wa Enterococcus faecium ḍimna bī‘at al-mustašfayāt wa al-miyāḥ fī maḍīna al-mawṣil. *maḡallat ‘ulūm rāfidayn*, 24(5), 38–54.
- MEDar4: Bakrī, Z. N. M. (2021). al-tašawwuhāt al-ma‘rifiyya ladā marḍā al-šalal al-ru‘āš. *maḡallat kulliyyat al-‘ādāb bi qinā*, 52(1), 14–29.
- MEDsr1: Лазаревић, М. и др. (2015). Функција штитасте жлезде код болесника на хемодијализи. *Медицински часопис*, 49(3), 78–84.
- MEDsr2: Paunović, V., Petrović Lazić, M., Vuković, M. (2023). Poremećaji glasa kod osoba sa Parkinsonovom bolešću: karakteristike, procena i tretman. *Medicinski časopis*, 57(4), 147–153.
- MEDsr3: Smieško, G., Baroš Brkljača, M., Banović, P. (2022). Povećana učestalost urinarnih infekcija izazvanih rodnom Enterococcus kod pacijenata COVID-19 bolnice Kliničkog centra Vojvodine. *PONS - medicinski časopis*, 19(1), 4–8.
- MEDsr4: Živanović, S. i dr. (2023). Procjena kognitivnog statusa kod starijih osoba u zajednici. *PONS - medicinski časopis*, 20(1), 3–8.

Pedagogy

- PEDar1: al-Balūšī, Š. b. ‘Ī., al-Maḡrizi, R. S., Šabīb, ‘A. M. (2021). ta‘ṭīr al-sulūk al-dāfi‘iyy al-dāfiyy li al-mu‘allim ‘alā al-dāfi‘iyya al-‘akāḍimiyya al-dāfiyya ladā ṭalaba al-šaff al-ḡādiya ‘ašara fī saltānat ‘umān. *maḡallat al-‘ulūm al-tarbawīyya wa al-naḡsiyya*, 22(1), 387–414.

- PEDar2: al-Šahrī, F. 'A., Abā ḥayl, A. 'A. (2021). al-dāfi 'iyya al-'aqliyya wa 'alāqatuhā bi 'ādāt al-'aql ladā 'ayyina min ṭālibāt al-marḥala al-ṭānawīyya bi madīnat ḡadda. *al-maḡalla al-'arabiyya li al-'ulūm wa našr al-'abḥāt maḡallat al-'ulūm al-tarbawīyya wa al-nafsiyya*, 5(22), 115–133.
- PEDar3: 'abd al-Wahāb, Ġ., Ġamīla, B. (2020). “‘aṭar ba 'ḍ al-mutaḡayyirāt 'alā takwīn al-mu'allimīna wifqa manḡaḡiyyat al-tadrīs bi al-muqāraba bi al-kafā'āt” dirāsa waṣfiyya ladā 'ayyina min mu'allimī al-ta'līm al-ibtidā'iyy. *maḡallat al-bāḡiṭ fi al-'ulūm al-'insāniyya wa al-iḡtimā'iyya*, 12(1), 1–16.
- PEDar4: Fārūq, Ṭ. (2017). taqyīm kafā'āt al-ṭullāb: bayna al-wāqi' wa al-taḡaddiyāt. *maḡallat al-'ulūm al-nafsiyya wa al-tarbawīyya*, 5(2), 161–175.
- PEDsr1: Димитријевић, Б. и др. (2024). Интеркултурна осетљивост наставника у културно хетерогеном контексту у Србији: прихватање културних разлика или прецењивање сопствене интеркултурне осетљивости?. *Насијава и васпийијање*, 73(3), 283–300.
- PEDsr2: Шимоњи, Г., Мајор, Ј. (2024). Ко лаже, а ко говори истину? Улога образовања у развоју разумевања лажи. *Насијава и васпийијање*, 73(3), 363–376.
- PEDsr3: Стојановић, Б., Миловановић, Р., Ћирковић-Миладиновић, И. (2023). Емоционалне реакције адолесцената у настави. *Узданица*, 20(1), 215–228.
- PEDsr4: Брадоњић, Т. (2024). Значај интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионални развој – ставови наставника. *Узданица*, 21(2), 267–283.

Applied linguistics

- ALar1: al-Rabābī 'a, I. Ḥ. (2019). ta'līm al-luḡa al-'arabiyya li al-nāṭiqīna bi ḡayrihā min manzūr al-madḡal al-waṣīfiyy. *Dirāsāt, al-'ulūm al-'insāniyya wa al-iḡtimā'iyya*, 46(1), 105–122.
- ALar2: al-Ġanādiba, 'A. S. (2019). al-'aḡṭā' al-kitābiyya fi al-luḡa al-'arabiyya ladā ḡayr al-mutaḡaṣṣiṣīna fi ḡāmi'at Zāyid dirāsa maydāniyya taḡlīliyya. *Dirāsāt, al-'ulūm al-'insāniyya wa al-iḡtimā'iyya*, 46(2), 283–298.
- ALar3: Banāḡī, Ḥ. (2022). binā' al-tamārīn al-luḡawīyya wa dawruhā fi ta'līmiyyat al-luḡāt (al-'arabiyya al-'amāzīḡiyya al-faransiyya wa al-'iṅḡilīziyya) dirāsa taḡlīliyya taqwīmiyya li kutub al-sana al-ṭāliṭa min al-ta'līm al-mutawassiṭ fi ḍaw' al-lisāniyyāt al-taṭbīqiyya. *maḡallat al-'ādāb wa al-luḡāt wa al-'ulūm al-'insāniyya*, 5(2), 165–187.
- ALar4: Zare, S. et al. (2018). dirāsāt 'aḡṭā' al-tarḡama ladā muta'allimī al-luḡa al-'arabiyya fi al-madāris al-'irāniyya (ṭullāb al-marḥala al-ṭāliṭa al-ṭānawīyya al-ṭāniya bi muḡāfazāt fāris namūdaḡ^{an}). *buhūt fi al-luḡa al-'arabiyya*, 10(19), 15–32.

- ALsr1: Perišić Arsić, O. (2016). Analiza grešaka u srpskom jeziku kao stranom na primeru italofona. U V. Krajišnik, N. Marinković, N. Stržak (ured.), *Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi III* (155–168). Filološki fakultet
- ALsr2: Mićović, D. (2020). Uticaj fonda usvojenih reči na razumevanje pročitanoг stručnog teksta na engleskom jeziku — pilot istraživanje. *Analiza Filološkog fakulteta*, 32(1), 207–220.
- ALsr3: Бабић, Б. (2023). Анализа грешака у облику конгруентне речи у именичкој синтагми у српском као страном језику. *Методички виђици*, 14(2), 95–118.
- ALsr4: Пурић, Д. (2018). Вежбање у настави српског језика у функцији унапређивања усменог и писаног изражавања ученика млађег школског узраста. *Зборник радова педагошког факултета, Ужице*, 20, 163–176.

Theoretical linguistics

- TLar1: Ḥaydarī, Y., Nağafī, R. S. (2018). dirāsat nizām al-‘alāqāt bayna al-ḥāl al-mufrada wa šāḥibihā fī al-qur’ān al-karīm. *buḥūt fī al-luğā al-‘arabiyya*, 19, 91–107.
- TLar2: Badriyya, N. ‘a. F. (2022). al-dalāla anmāṭuhā wa zawāhiruhā al-luğawiyya. *mağallat wādī al-nīl li al-dirāsāt wa al-buḥūt al-‘insāniyya wa al-iğtimā’iyya wa al-tarbawiyya*, 33, 169–200.
- TLar3: Beḥūla, B., al-‘Amāmī, S. Ş. M. (2021). al-mušābaha fī al-naḥw al-‘arabiyy. *mağallat al-‘ādāb li al-dirāsāt al-luğawiyya wa al-‘adabiyya*, 9, 62–86.
- TLar4: Ḥaḍrī, ‘A. (2020). tarkīb al-‘aṭf fī al-‘arabiyya dirāsa lisāniyya. *mağallat al-qārī’ li al-dirāsāt al-‘adabiyya wa al-naqdiyya wa al-luğawiyya*, 3(1), 266–290.
- TLsr1: Редли, Ј. (2019). Именичке синтагме с начинским значењем у српском језику. *Зборник мајице српске за филологију и лингвистику*, 62(1), 45–56.
- TLsr2: Ајдановић, Ј. (2019). Синтаксичко-семантичка анализа глагола са префиксом -наг. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику*, 62(1), 57–71.
- TLsr3: Антонић, И. (2022). Синтакса и семантика предлога низ. *Слависти́ка*, 26(1), 319–338.
- TLsr4: Вићентић, Б. (2009). Синтакса именица nomina agentis у руском у поређењу са српским. *Слависти́ка*, 13, 137–149.

References:

- Almakrob, A. Y. (2023). How do Arab Writers Interact With Their Readers? An Analysis of the Use of Metadiscourse Markers. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(6), 1591–1600.
- Alotaibi, H. (2015). Metadiscourse in Arabic and English research article abstracts. *World Journal of English Language*, 5(2), 1–8.

- Alotaibi, H. (2016). Comparison of metadiscourse markers in Arabic and English research articles in the introduction and conclusion sections. *The Linguistics Journal*, 10(1), 182–202.
- Andrusenko, A. (2015). A contrastive analysis of Spanish-Arabic metadiscourse use in persuasive academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 9–14.
- Blagojević, S. (2008). *Metadiskurs u akademskom diskursu*. Filozofski fakultet.
- Crismore et al. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1), 39–71.
- El-Dakhs, D. A. S. (2020). Are Arabic and English Research Article Abstracts Different? Rhetorical Structure & Interaction in Focus. *The Asian ESP Journal*, 16(5.1), 6–32.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437–455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Katalinić-Udovčić, P. (1979). Naučni funkcionalni stil. *Strani jezici*, 8(1–2), 74–82.
- Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć – Ogledi iz sociolingvistike i stilistike*. Biblioteka XX vek.
- Mirović, I. & Bogdanović, V. (2016). Use of metadiscourse in research articles written in L1 and L2 by the same authors. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Bore ... D. Russell (Eds.), *Recherches en écritures: Regards pluriels. Recherches Textuelles, No. 13* (pp. 435–456). Université de Lorraine.
- Mitrofanova, O. D. (1979). Jezik znanstveno-tehničke literature. *Strani jezici*, 8(1–2), 68–73.
- Sultan, A. (2011). A contrastive study of metadiscourse in English and Arabic linguistics research articles. *Acta Linguistica*, 5(1), 28–41.
- Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beogradska knjiga.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82–93.
- Vučićević, A. L. & Rakić, A. D. (2020). Textual metadiscourse in academic book reviews in Serbian and English. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 50(3), 269–292.
- Zaki, M. (2022). The metadiscourse of Arabic academic abstracts: A corpus-based study. *Research in Corpus Linguistics*, 10(2), 113–146.
- Đorđević, D. (2017). *Ograde u naučnim radovima na engleskom i srpskom jeziku* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Belgrade.
- Đorđević, D., & Vesić Pavlović, T. (2020). Metadiskursni markeri u kontekstu sažetaka naučnih radova iz poljoprivredne tehnike. In V. Lopičić & B. Mišić (eds.), *Jezik, književnost, kontekst* (pp. 303–317). Filozofski fakultet.

- Лазовић, Н. (2024). Интерактивни метадискурсни маркери у арапским и српским апстракнима научних радова – контрастивна анализа. У М. Ковачевић, Ј. Петковић (уред.), *Савремена проучавања језика и књижевности: Зборник радова са XV научној скупи младих филолога Србије, одржаној 1. априла 2023. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Књ. 1* (113–122). Филолошко-уметнички факултет.
- Лазовић, Н. (2025). Контрастивно истраживање интеракционих метадискурсних маркера у арапским и српским апстракнима научних радова. *Лингвистика*, 86, 57–70.

Nikola Lazović

**OGRADJE I POJAČIVAČI U ARAPSKIM I SRPSKIM NAUČNIM RADOVIMA:
ULOGA ČESTICA, PRILOGA, PRIDEVA, KLAUZI I PREDLOŠKIH FRAZA**

Rezime

Cilj ovog istraživanja je da prikaže sličnosti i razlike između arapskih i srpskih naučnih radova u pogledu čestica, priloga, prideva, klauza i predloških fraza koji funkcionišu kao ograde i pojačivači. Rezultati su pokazali manju učestalost ograda u ovim kategorijama u srpskom delu korpusa, osim u potkorpusima hemije i pedagogije. Što se tiče pojačivača, njihova upotreba je značajna u arapskim tekstovima, za razliku od srpskih tekstova, što ukazuje na kulturnu razliku. Proučavane kategorije su upoređene, sa datim primerima preuzetim iz korpusa.

Ključne reči: metadiskurs, ograde, pojačivači, arapski, srpski, akademski diskurs

Anyla Saraçi*

Faculty of Education and Philology – “Fan S. Noli” University

<https://orcid.org/0000-0002-2394-3875>

Rrapo Zguri**

University of Tirana

<https://orcid.org/0000-0001-6155-9674>

ILLEISM IN THE ALBANIAN POLITICAL DISCOURSE – THE CASE OF THE OPPOSITION LEADER SALI BERISHA

Illeism is a third-person self-reference forms for representing the views of someone else, creating illusion of a speaker linguistically and thematically who is trying to distance themselves in the narrative. The substitute first-person reference with third-person reference may have a bearing on the relationship of speaker to the addressee and may indicate the attributes of the speaker (conveyed either through describing them or through rendering them to particular category). The use of illeism implies an embellishment of the perception of someone’s reputation in public perception and thereby contributes to the action(s) a speaker is employing through their talk. This paper aims to apply discourse analysis approach to analyse the use of illeism in politic discourse of some of Albanian politic leaders in public speech and media. The study explores political discourse of opposition leader S. Berisha qualitatively to highlight the implication of illeism (through linguistic signifiers) which influences the actions that the speaker takes through discourse.

Keywords: Illeism, discourse analysis, political discourse, third-person reference

1. INTRODUCTION

Speaking about oneself in the third person, known as *illeism*, might seem self-indulgent, however, recent research suggests that this age-old rhetorical device a peculiarity of the powerful leaders, but also an efficient tool for enhancing decision-

* asaraci@unkorce.edu.al

** rrapozguri@gmail.com

making, emotional regulation and leadership communication. It can be said that the pronouns act as reference to enable listeners or readers to identify something clearly in spoken or written language (Alek et al.,2020)

Illeism originates from the Latin word *ille*, meaning “he” or “that man,” referring to oneself in the third person. In terms of personal reference, speakers commonly refer to themselves mainly via first-person narrative forms, such as “*I think*” or “*in my opinion*”. First mentioned by S.T.Coleridge (McKusick, 1992), English poet, philosopher and literary critic, illeism has been used as a mark of excessive use of the personal pronouns *I* and *you*, through which the interests of other people are given priority over one’s own interests. However, illeism is the type of self-reference where individuals use a third-person narrative form as reference to themselves (Carrington, 2017; Elledge, 2017). In its most technical sense, illeism is a reference to the “redundant use of the third-person personal pronoun” (Pei & Geynor,1954). Illeism is understood in its more commonly accepted sense as a “reference to oneself in the third-person, either by the third person pronoun (*he, she*) or by name or label” (Garner, 2003, p.899). When we refer to ourselves in the third person, we create a sort of mental space between our immediate emotions and our analytical selves.

Every political action is prepared, accompanied controlled and influenced by language (Chilton & Shafner, 1997). Language itself has political implications and, if used as a sign of solidarity with the rest of society, can be an important tool for establishing political content, economic or social discrimination (Koseriu 1987). Chilton and Schaffner (2002) start on the premise that politics is largely language. However, politics is defined, there is a linguistic, discursive and communicative dimension, generally only partially acknowledged, if at all, by practitioners and theorists (Chilton 2004). According to Van Dijk (2003), an informal conversation of a politician with her friends does not count as a political discourse: the discourse must be produced by the speaker in her professional role of a politician and in an institutional setting and in a more oriented action the discourse is political when it accomplishes a political act in a political institution, such as governing, legislation, electoral campaigning, and so on. Individuals interact through discourse, and institutions produce types of discourse with specific characteristics. Political discourse has its own characteristics, including the use of specific vocabulary, structure, and the realization of the discourse. Persuading people is the main goal of political discourse that stimulates the recipient to take certain actions.

Throughout human history, a series of influential political figures have been characterized by the power of public communication. The famously Caesar’s chronicle “*Commentaries on the Gallic War*”, written about the war of occupation of Gaul, as an account written entirely in the third person to provide an objective description of the nine years spent by Caesar in the Gallic Wars, not only solidified the Caesar place in history, but also demonstrated a new habit with profound implications for

the public speech (Reid 2025). In the writing of Julius Caesar, it can be observed the author's tendency to objectify himself and to position himself as an observer, not as a protagonist of the historical events he describes (Nistea & Anghel 2018). He can be considered the first politician to have used illeism as a linguistic device for self-reference.

Aristotle points out perhaps the most essential quality of the spoken word—its unique suitability to capture the emotional character of a situation with only a few words or gestures, and to do so in such a way that powerfully brings an audience together through shared experience (Crick, 2014). It is a phenomenon studied in daily conversations implementation (Billon, 2017) and in literature as a stylistic device (Bär, 2016; Nordlund, 2017; Schupak, 2019). The use of illeism is related with narcissism as some public figures, more often with politicians (Chilton, 2017; Hirsch & Craig, 2017). As a result, *illeism* can be a calculating device to provide a perception of the speaker trying to distance themselves in the narrative.

A speaker's decision to refer to himself or herself by using the third-person singular pronoun (*he/she*) instead of the first-person singular personal pronoun (*I*) is influenced by several factors. This deictic point to its location in relation to personal context as the use of language to "position" narratives in political discourse (Chilton 2004, p.56). This practice can be observed especially in politics, where self-referentiality is disguised by such means. Illeism has also been used by great figures in history, especially by statesmen with overdeveloped egos, such as dictators, copied by leaders and politicians throughout time (Nistea & Anghel 2018). Referring to oneself in the third person singular may be an attempt by politicians to provide the illusion of self-objectification, presenting one's own achievements and failures from an outside perspective.

Used for different reasons, illeism is a linguistic phenomenon that is gaining increasing importance. Illeism as a linguistic phenomenon, found in both cultured and everyday language is too little debated, compared to the fields of psychology and psychoanalysis, although it is just as interesting. Illeism or speaking in the third person is often used with the aim of exercising supremacy, but it also has a role of depersonalization or objectification, the role being to observe one's own actions from the outside. Therefore, illeism is widely used, both by politicians and by public celebrities, to emphasize their importance, as well as a way of reflecting on one's own person and character. In many Western cultures, excessive use of illeism might be seen as pompous or self-aggrandizing depending from cultural context.

According to Dhrimo et al. (1986), the grammar of the Albanian language describes the category of personal pronouns as a set of 1st (the person that speaks), 2nd (the person spoken to) and 3rd (what/who is spoken about) person pronouns. The first-person *unë/ne* (I/we) and second-person *ti/ju* (you) pronouns are fundamentally deictic or exophoric. They are shifters, meaning their referent changes strictly according to

the speaker and listener roles in the immediate speech event. In contrast, the third-person pronoun *ai/ajo; ata/ato* (he/she/it/they) presents a challenge due to its dual nature: it functions as both an anaphor and, in specific contexts, a deictic element. This duality makes its strict classification problematic. When the third-person pronoun acts as a shifter, referring to someone or something outside the established linguistic text, but present in the context of utterance, it takes on the attributes of a demonstrative pronoun (*si ky /kjo; kwtā /kēto* “that” or “those”). In these exophoric uses, the third-person pronoun necessarily requires additional clarification to successfully establish reference. This clarification is provided by:

1. A co-referential nominal phrase: Explicitly naming the person or object it points to.
2. A subordinate determiner phrase: A phrase that restricts and identifies the referent.

The following paper aim to evaluate the various ways illeism is employed in the political discourse of Albanian opposite leader Sali Berisha for specific purposes and address the unique character of his illeism.

2. METHODOLOGY

Research Design

This study used a qualitative research model with a dialectical approach to understand the role of self-reference through linguistic devices that shape perceptions of political image. By critically examining specific examples of political discourse, the study explored how the use of third-person self-reference in political and public discourse shapes public perceptions and contributes to the cultivation of a positive or negative image. Through qualitative content analysis and discourse analysis, the paper aims to highlight the dynamics of politicians' image construction and the implications of image representation in specific political contexts.

Data Collection

To evaluate the different ways in which S. Berisha uses illeism in political discourse to address his unique political profile, his speeches on TV talk shows and public speech posts on social media (Facebook) were selected. The selected speeches cover the period 2023-2024, when the Special Court of First Instance for Corruption and Organized Crime had placed former Prime Minister Sali Berisha under house arrest, ordering him not to leave his apartment and not to communicate with people other than those with whom he lived. This period was characterized by intensive public communication of leader in meetings of DP structures, in talk shows and from the balcony of his house. The corpus was selected from four talk shows on *prime time* in National Albanian TV (Top story- Top Channel 1; Opinion- Klan 4; A Show - Syri

Tv 1); public speeches for militants and DP structures (3), from press conferences (2) and from news in media (public media RTSH, Syri TV). The main criteria of this selection were the third person use for the self-reference and the different contexts of these uses.

Data Analysis

Through a content-based qualitative analysis of speeches and public statements, the research has identified some of the linguistics strategies and tools used to construct a strong and powerful image of the opposite leader. This approach focused on the linguistic tools of self-reference, semantic content, and grammatical structure employed in political communication of S. Berisha. The selected fragments of his speeches are analysed from the pragmatic point of view, evidencing the use of linguistic shifters related to illeism.

3. RESULT AND DISCUSSION

Although each context has peculiar characteristics, politicians' communication is generally guided by three main goals that may be found across contexts: (1) presenting a positive image of themselves and their party, (2) presenting a negative image of opposing parties, and (3) trying to gain consensus. This means that on the one hand, politicians try to define themselves, to make clear what their political views are and how they differ from other politicians' views. On the other hand, they aim to extend the boundaries of their party to include as many people as possible. In a highly polarized political community like Albania, language helps politicians in the difficult task of holding their group together and at the same time trying to expand the boundaries of this group. In the communicative contexts discussing below, it is necessary to consider how politicians (in our case the leader of Albanian opposite), defend their image when interviewed and how they use political discourse to define and depict social categories in order to gain consensus. The strong image of the opposite is broken be.

In linguistics, "shifters" refer to words, like personal pronouns, whose meaning changes depending on who is speaking. The concept of shifters demonstrates how powerful certain words and grammatical forms can be for switching the perspectives of speaker in rapport with the audience. The distanced self-talk might operate through a similar mechanism, producing a virtual automatic shift in perspective requiring minimal effort. While it might appear to project grandeur, research indicates it may have significant psychological value, particularly for fostering self-distancing, this technique creates a cognitive "space" between people and their emotions or decisions, creating the aureole of the victim and the punisher and the same time.

Shifting from the first-person "*I*" to the second-person "*you*" or third person "*he*" or "*she*" provides a mechanism for gaining emotional distance and this distanced

self-talk is a psychological hack embedded in the fabric of human language with diverse benefits (Cross, 2021, p.69). In the context of political discourse, the use of self – reference in third person lead to a tendency to overestimate media influence on others and underestimate media influence on oneself (Catellani, 2004).

Political discourse often emphasizes “our good things,” emphasizes “their bad things” reducing the emphasis on “our bad things” reducing the emphasis on “their good things”. In Sali Berisha’s rhetoric, this picture is reversed.

1. Illeism as self-motivation

When Albanian DP leader, S. Berisha uses illeism, he is essentially creating a mental avatar of himself. This can be incredibly useful for gaining a fresh perspective on his thoughts and actions. It’s like having a conversation with himself, but instead of the usual internal monologue, he is chatting with the name. This distance can help him see situations more clearly and make more tough decisions. He answers the journalist’s question “*Who will lead the Democratic Party*”:

“Sali Berisha will lead it even from the depths of every cell (prison).

The Democrats will be led by Sali Berisha.”;

“I guarantee that tomorrow in free elections Sali Berisha will win twice as many votes as Edi Rama.”,

using as subject his name and surname evaluating himself as leader and winner. This use generalises his figure as eternal leader, despite his failures.

2. Illeism as a rhetorical device to persuade the audience

By referring to himself in the third person, reinforced by other grammatical devices, he potentially enhances the memory and understanding of personal experiences as a superiority complex. On the other hand, he also uses it as a technique to deceive the audience so that his promises and achievements appear clearer in the eyes of the electorate.

“Sali Berisha himself, in 2012, requested this standard...”.

The construction of the subject *noun/adjective + personal pronoun* emphasizes his role in a process in which (according to him) he was the initiator.

“Sali Berisha is the person who has requested that Article 70 of the Constitution be total approved.”

The same meaning is expressed by the syntactic construction of subject *noun/adjective + predicative determiner* in the example above

3. *Illeism as rhetorical technique to persuade himself*

Politicians sometimes use this technique as a rhetorical device to see themselves as invincible. As one of the characteristics of S. Berisha's speech, public speeches of this period are enriched with deictics (self-reference using the name, personal pronouns), which, despite being in different person, refers the same individual.

"Madam, sir, madam, excellence, honourable, and whatever title or function you hold, before you repeat this lie, these accusations about Sali Berisha, check your pockets. I am Sali Berisha. With the power of truth, I am never defeated."

He identifies himself by name and surname setting apart from others (*madam, sir, madam, excellence, honourable, and whatever title or function you hold*). After this he addressed himself on a pedestal, referring in the first person.

In the example above:

*"The end of Sali Berisha?! They've been repeating it since 1997";
"Sali Berisha never gives up defending the ideals of freedom, opposition and the program of the Democratic Party.*

1 Not at home, or 2 in a cell or on 3 an island, but I am telling you here that even if they take 4 me to the Moon, I will find a way to be an opposition and stand for the truth."

he sees himself as a politician that is proved in many battles and never gives up in every circumstances. He passes from the self-reference by name/surname as invincible to the first-person identification to exercise his will despite barriers using ascending enumeration to make more dramatic his situation. Creating the image of victim and triumphant at the same time he develops self-confidence.

4. *Illeism as device to exercise supremacy*

As a politician with weight in Albanian political life for 35 years, he identifies himself with the supreme leader of today's opposite. His name represents the opposite leader (not only DP leader) who is being fought by the state, the justice structures, and international conspiracists:

"Today, Edi Rama, Rilindja, Skapi, Soros and all the enemies of Albanian democracy are rubbing their hands waiting for Sali Berisha's arrest. They say this is the end of Sali Berisha, the end of the opposite."
 by using the determinants in the syntagms, *the end of Sali Berisha = the end of the opposite.*

He uses illeism or third-person reference in order to exercise supremacy and also to depersonalize other actors and factors:

*“This is not a battle for the opposition, although de facto largest opposite party has had its symbol stolen and **his leader** arrested.”*
*“...is there a free person today who does not accept that the majority of democrats have chosen **Sali Berisha** as **their leader, as leader of the Democratic Party?**”*

by using deictics as possessive pronouns at third person (*his, their*), and as always, the name/surname. Speaking of himself in the third person he never hesitates to flaunt his superiority over his peers, using illeism as a method of indirectly placing attention on oneself through duplication to emphasize the importance of his position.

5. Illeism as device to be “popular”

In political science, the politician’s identification with the crowd, or “the people,” is a strategic tool used to gain support and legitimacy. S. Berisha manifests this identification using self-reference in third person. By using *the name + the first personal pronoun*, he tries to make the crowd to identify with him, and afterwards, he rises above the crowd by identifying himself by the name/surname:

“I and each of you have two Constitutions ... Sali Berisha will accept and do only what is in your interest, in the interest of the democrats, in the interest of pluralism, in the interest of Albania.”

In the example below he uses the plural first of the possessive (*our*) and personal pronoun (*we*) to put himself in the crowd, without forgetting to self-distance through deictic *I* and above all using illeism by name/surname.

“Our supreme constitution is our conscience. It is divine, it is earthly. We obey her, just like God, and therefore I guarantee you that Sali Berisha will accept and do only what is in your interest, in the interest of democrats, in the interest of pluralism, in the interest of Albania.”

By using illeism to emphasize the authoritative position from the perspective of the audience, the image of the politician tends to be more acceptable and to provide the long-life leader.

Rhetoric as expressed by politics and politics as expressed by rhetoric create recognizable patterns accounting for what is thinkable and what is actually thought, permitting a reconstruction of a “figurative self-portrait”, or even “political ontology”,

with the respective “laws of inclusion and exclusion” constitutive for the manner of speaking and thinking typical for politicians or parties (Załęska, 2012). S. Berisha’s illeism, presented through examples, constitutes a typical model of authoritarian rhetoric, which does not accept failure, one of the dominant models in Albanian politics.

4. CONCLUSION

The distance created between the speaker and the self-reference allows emphasis of the speaker by presenting him from the perspective of the audience. Political discourse is an expression of the entire complex of relationships between people, society and the state. The use of illeism in politic discourse could potentially be understood simply as an expression of the individual’s importance, but often we can understand that it can serve as tool to impress the crowd, to be above it and to be part of it as infallible, invincible leader. People want their politicians to be humble, but politicians want to be strong and powerful. As a result, politicians use certain patterns of public speaking to adapt to the demands of their electors and at the same time to be above them.

References:

- Alek, Marzuki, A.G., Hidayat, D.N. Islamiati, F.A., Raharjo, A.R. (2020). “Why She Disappeared” (A Study of Illeism in Poetic Discourse). *Ethical Lingua*, Vol. 7, (2), pp. 447- 453. <https://doi.org/10.30605/25409190.205>
- Bär, S. (2016). “Ceci n’est pas un fragment”: Identity, Intertextuality and Fictionality in Sappho’s “Brothers Poem.” *Symbolae Osloenses*, 90(1), 8–54. <https://doi.org/10.1080/00397679.2016.1253259>
- Billon, A. (2017). Basic Self-Awareness. *European Journal of Philosophy*, 25(3), 732–763. <https://doi.org/10.1111/ejop.12168>
- Caesar, J. (1882). *Commentarii de bello gallico*. (With explanatory notes, lexicon, maps, indexes, etc.). Philadelphia, Eldredge & Brother.
- Carrington, P. (2017). Is Illeism Abnormal? Retrieved from: <https://patcarrington.com/isilleism-abnormal>
- Catellani, P. (2004). Political Psychology, Overview (Chapter IV). In *Encyclopaedia of Applied Psychology*, pp. 51- 65.
- Chilton, P. (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Taylor and Francis e-Library.
- Chilton, P. (2017). Toward a neuro-cognitive model of socio-political discourse, and an application to the populist discourse of Donald Trump. *Langage et société*, 160161(2), pp. 237-249.

- Chilton, P. A. & Schäffner, C. (2002). *Politics as text and talk: Analytic approaches to political discourse*. Amsterdam: John Benjamin.
- Chilton, P., & Schäffner, C. (1997). Discourse and politics. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: discourse as social interactions*, Vol. 2, pp. 206-230. (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction). SAGE.
- Coseriu E. (1987). *Lenguaje y politica El lenguaje politico* (M. Alvar ed.). Fundacion Friedrich Ebert, Instituto de Cooperacion Iberoamericana, Madrid. pp. 9-31.
- Crick, N. (2014). *Rhetorical Public Speaking*. Second edition. Pearson Education Inc.
- Cross, E. (2021). *Chatter: The voice in our head, why it matters and how to harness it?* Crown. New York.
- Dhrimo, A., Angoni, E., Hysa, E. Lefe, E., Likaj, Agalliu, F. et al. (1986). *Fonetika dhe gramatika e gjuhës së sotme shqipe: Morfologjia*. Tiranë: Akademia e Shkencave.
- Elledge, R. (2017). *Use of the third person for self-reference by Jesus and Yahweh: A study of illeism in the Bible and ancient Near Eastern texts and its implications for Christology* (Vol. 575). Bloomsbury Publishing.
- Garner, B. A. (2003). *Garner's Modern American Usage*. New York: Oxford University Press.
- Hirsch, B. & Craig, H. (2017). "Mingled Yarn": The State of Computing in Shakespeare 2.0. *The Shakespearean International Yearbook: Volume 14: Special Section, Digital Shakespeare's*. Routledge.
- Land, V. & Kitzinger, C. (2007). Some uses of third-person reference forms in speaker self-reference. *Discourse Studies* 2007 (9), pp. 493-525. <http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/4/493>
- McKusick, J. C., (1992) "Living Words": Samuel Taylor Coleridge and the Genesis of the OED. English Faculty Publications. 6. https://scholarworks.umt.edu/eng_pubs/6
- Nistea, M.D. & Anghel, M (2018) Illeism, the more and more frequent linguistic phenomenon, *Studii de știință și cultură Volumul XIV (2)*. Universitatea De Vest "Vasile Goldiș" Din Arad, România. pp.137-142.
- Nordlund, M. (2017). Shakespeare's Insides: A Systematic Study of a Dramatic Device. in *The Shakespearean International Yearbook*. p. 37–56. <https://doi.org/10.4324/9781315264226-2>
- Pei, M. & Gaynor, F. (1954). *A dictionary of linguistic*. New York. Philosophical Library.
- Schupak, E. B. (2018). "I grant I am a woman": Gender and Silence in Julius Caesar. *Shakespeare*, 15(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/17450918.2018.1459816>
- Van Dijk, T.A (2003). *Political Discourse and Ideology. Doxa.Comunicación* n° 001 (2003). pp. 207-225. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n1a12>

Załęska, M. (2012). Rhetoric and Politics: Mapping the Interrelations Ethos, Chapter 1. In *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives* (ed. M. Załęska). Cambridge Scholars Publishing.

**Anyla Saraçi
Rrapo Zguri**

**ILEIZAM U ALBANSKOM POLITIČKOM DISKURSU – SLUČAJ
OPOZICIONOG LIDERA SALIJA BERIŠE**

Rezime

Ileizam je upotreba trećeg lica za samoreferencu, oblik izražavanja kojim govornik predstavlja sopstvene stavove iz perspektive drugog, stvarajući time iluziju o govorniku koji se, na jezičkom i tematskom planu, pokušava distancirati u narativu. Zamenjivanje prvog trećim licem može uticati na odnos između govornika i sagovornika, i ukazivati na osobine govornika — bilo kroz njihov opis, bilo kroz njihovo svrstavanje u određenu kategoriju. Upotreba ileizma često podrazumeva stilizaciju i pojačavanje, čime doprinosi značenju i delovanju samog govora, kao i ugledu govornika javnosti.

Cilj ovog rada je da upotrebi ileizma u političkom diskursu pojedinih albanskih političkih lidera u javnim govorima i medijima pristupi iz perspektive analize diskursa. Kvalitativnom analizom političkog diskursa opozicionog lidera Salija Beriše istražuju se implikacije ileizma (izražene kroz jezičke markere) koje utiču na delovanje koje govornik ostvaruje kroz diskurs.

Ključne reči: ileizam, analiza diskursa, politički diskurs, referenca u trećem licu

Francesco Caprioli*

Università di Bergamo/Pavia

<https://orcid.org/0000-0001-7923-0578>

LOST AND FOUND IN TRANSLATION: SYNTACTIC MARKEDNESS, POLITICAL LEXICON, AND PROSODY IN INTERPRETED EU-PARLIAMENTARY SPEECHES (GERMAN-ITALIAN)

This qualitative exploratory study investigates the strategies employed by European Parliament interpreters when translating particularly challenging plenary speech segments from German into Italian. The focus is on syntactically marked constructions and ideologically loaded vocabulary. Adopting a multilevel approach (syntax, lexis, prosody-pragmatics), the analysis reveals a complex reality in which certain rhetorical and pragmatic features of the source texts are either neutralized or preserved. Moreover, the findings underscore the importance to delve into the prosodic-pragmatic interface of simultaneous interpretation.

Keywords: simultaneous interpretation, European Parliament, syntactic markedness, Nachfeld, political discourse, German-Italian

1. INTRODUCTION

The European Union (EU) constitutes a unique domain for linguistic research, as it is the only institution with no fewer than 24 official languages, all holding equal status: it is thus characterised as a multilingual environment (Colaci, 2018, p. 58). Because all EU citizens have the right to access the work of EU institutions (laws, information, speeches, etc.) in their own language, translation processes play a crucial role in ensuring institutional transparency and inclusivity (Cosmai, 2007). In the context of plenary speeches at the European Parliament (EP), translation is provided through simultaneous interpreting, whereby interpreters orally and in real time

* francesco.caprioli@unibg.it

render what the EU deputies (also known as Members of the European Parliament, MEPs) are saying into the target languages. The modality of translation being both oral and immediate proves for the interpreters demanding. The present paper aims to qualitatively investigate possible translation strategies employed by EP interpreters when confronted with particularly challenging segments of MEPs' speeches—specifically those containing marked syntactic constructions and ideologically loaded words (see also Caprioli, 2025). The present study, centred on the German to Italian language pair, represents a preliminary, not yet generalisable exploration that advocates for a multi-level linguistic approach to the analysis of simultaneous interpretation.

1.1 Simultaneous interpretation at the European Parliament

The primary goal of interpreting at the EP is to facilitate the communication among speakers of different languages, which is achieved by simultaneously interpreting all oral speeches into the EU's other official languages (Riccardi, 2007). Interpreters are primarily tasked with conveying the meaning and content of a speech into the target language (Cinato 2016, 2019). However, replicating the speaker's exact phrasing is often difficult: simultaneous interpreting is cognitively demanding due to the necessity of processing and producing speech concurrently (Riccardi, 1998). At the EP, these demands are compounded by the high speech rate of the MEPs, which makes a faithful interpretation more difficult (Anghelli & Mori, 2022, p. 96). Consequently, on the one side not all elements of the original speech can always be reproduced (Cinato, 2019), on the other side anticipation plays a pivotal role: using co- and contextual cues as well as common ground knowledge, interpreters often predict upcoming elements before they are uttered (Wills, 1978).

Interpreting at the EP is thus inherently challenging, but linguistic asymmetries between source and target languages pose an additional test, as interpreters face fewer difficulties when working between syntactically similar languages (Politi, 1997; Riccardi & Snelling, 1997). For this reason, German—being an SOV language¹—is frequently studied in interpreting research (Riccardi, 2007, p. 666), especially due to its characteristic *Verbklammerstruktur* 'verb bracketing structure', which sets it apart from most of the other European and world languages (Weinrich, 1986). This means that in German the predicate must often be realised in a discontinuous form, in which the part carrying the main semantic content only appears at the end of the clause, requiring interpreters to wait before they can begin translating (Wills, 1978, p. 347). Given time constraints, they often resort to syntactic anticipation—predicting

¹ The categorisation of German as an SOV or SVO language remains a matter of debate. In this study, we follow the position outlined by Gaeta (2017) and Freywald (2023), advocating for an SOV order by highlighting the possibility to displace at the end of the clause the semantically central part of the predicate through the addition of a modal verb, and by considering the clause-final position of the verb in subordinate clauses as the basic word order (see also Thurmair, 1991).

the final verb—which may lead to divergences, use semantically weaker verbs that fit the sentence but may deviate from the original or reorder constituents and modify intonation contours when translating (Bevilacqua, 2009; Cinato, 2016).²

1.2 Verb-free *Nachfeld* occupations with ideologically loaded words and their interpretation

Syntactically marked³ constructions often extend beyond purely syntactic concerns, as they typically involve pragmatic questions. Each language possesses its own inventory of such constructions (Pekarek Doehler et al., 2015); in German, verb-free (or verb-less) *Nachfeld*⁴ occupations (*verbfreie Nachfeldbesetzungen*) constitute one such marked construction. Due to the bracketing structure characteristic of German syntax, the predicate—either in its entirety or in part—must appear at the end of the clause. However, there are cases where the *Nachfeld* is occupied, thereby creating an utterance where one or more constituents are placed after the part of the predicate that should be at the very end. This is illustrated in example (1)⁵: in (1a) the *Nachfeld* is empty, with the infinite verb *sein* ‘(to) be’ closing the sentence, whilst the semantically equivalent utterance in (1b) is syntactically marked by the placement of *mit der Todesstrafe* ‘with the death penalty’ after the verbal bracket—i.e. in the *Nachfeld*.

(1)

- a. Es muss mit der Todesstrafe Schluss sein. (canonical word order)
 it must with the death penalty end be
 ‘The death penalty must be abolished’
- b. Es muss Schluss sein **mit der Todesstrafe**. (with verb-free *Nachfeld* occupation)
 it must end be with the death penalty
 ‘The death penalty must be abolished’

Vinckel (2006, pp. 62–64) describes such verb-free *Nachfeld* occupations as non-sentential structures occurring after the clause-final verbal element. These can be syntactically and prosodically more or less dependent from the reference structure.

² Setton & Dawrant (2016) define these aspects as *syntacrobatics*.

³ Linguistic markedness is here referred to as outlined in Lombardi Vallauri (2009), Ferrari (2012) and Gaeta (2017), according to whom a non-marked construction represents the most frequent and common way of encoding a given meaning.

⁴ *Nachfeld* is a widely used concept in German linguistics since Drach (1937) and, in particular, Engel (1970); it can be approximately translated into English as ‘postfield’ (see its use in English in Lambert, 1976; Vinckel-Roisin, 2021 among others). It can be roughly defined as the part of the sentence after the infinite verb, the past participle, the separable prefix or the predicative adjective in declarative and interrogative clauses, and after the verbal complex in subordinate clauses (Gaeta, 2017).

⁵ The example is taken from the corpus in Caprioli (in preparation) and has been orthographically normalised.

Whereas not ungrammatical—though syntactic constraints apply to what can be placed in this position—these constructions are syntactically marked and reflect pragmatic needs of the speaker, particularly in political discourse (Vinckel, 2006; Antonioli 2014). For instance, their utility lies in enhancing listener comprehension, improving textual clarity, giving space to afterthoughts and repairs, and, most notably, in focusing attention on specific information (Filpus, 1994; Vinckel-Roisin, 2011; Caprioli, 2022, 2025). They thus function as a discursive strategy employed by politicians to achieve persuasive goals (Vinckel, 2006). Since Italian lacks a bracketing structure like the German one, there is no direct formal equivalent to a *Nachfeld* construction. When such structures appear in MEPs’ speeches, the EP interpreters may benefit from reduced syntactic distance, which can aid in preserving constituent order (Bevilacqua, 2009). However, they face the more complex challenge of conveying the rhetorical functions embedded in verb-less *Nachfeld* constructions, that are often difficult to reproduce faithfully in translation (Caprioli, 2025).

Another key element in the rhetorical structuring of political speeches is the use of ideologically⁶ loaded vocabulary, often referred to as catchwords (germ. *Schlagwörter*). These lexical items are used to shape public opinion, evoke emotions, and influence behaviour by expressing a stance toward a political issue through carefully chosen words (Niehr, 2007, 2021; Dang-Anh, 2023). Although often drawn from common lexicon, such words acquire ideological weight through additional connotations or evaluative meanings; however, they do not exist in a vacuum but must be decoded within specific political and social contexts in order to be recognized (Girnth & Hofmann, 2016, p. 9). Owing to their brevity and resonance, catchwords possess a strategic persuasive potential: they can encapsulate entire political agendas, obviating the need for elaborate argumentation, and contribute both to political polarization and the propagation of ideological positions (Niehr, 2019).⁷ Like verb-free *Nachfeld* occupations, the handling of ideologically charged vocabulary in interpretation poses significant challenges for simultaneous interpreters: they are ordinary words that carry context-dependent ideological significance, making them particularly difficult to render accurately in translation. Due to its function—among the many it can have—to highlight salient information⁸, the verb-less *Nachfeld* in political discourse frequently accommodates such words, which thereby gain particular emphasis through this syntactic positioning (Antonioli, 2014; Caprioli, 2025).

⁶ In the sense of Van Dijk (2006), according to whom “ideologies consist of social representations that define the social identity of a group, that is, its shared beliefs about its fundamental conditions and ways of existence and reproduction” (Van Dijk, 2006, p. 116).

⁷ Terms such as *Arier* ‘Aryan’, *Lebensraum* and *Rasse* ‘race’ are examples of typical political catchwords during the Nazi period (Niehr, 2007, p. 498).

⁸ A *Nachfeld* occupation typically serves a highlighting function when its content carries sentence accent, thereby assuming the status of focus (see below). However, it can also accommodate background information when such elements are unaccented or are realised with an Appendix intonation contour (cf. the description of L-AcT below).

2. DATA

The data for the present analysis are drawn from the corpus compiled in Caprioli (in preparation), which comprises 500 occurrences of verb-free *Nachfeld* occupations in plenary speeches at the EP delivered orally⁹ in German between January 2023 and January 2024 by MEPs elected in Germany, to ensure a mother tongue level of the speakers.¹⁰ Of these 500 occurrences, a subset of 200 has been randomly selected to be accompanied by the corresponding translation in Italian produced orally by the EP simultaneous interpreters. For this analysis, only occurrences annotated as containing ideological lexicon are taken into consideration. Due to the qualitative and narrow scope of the present research¹¹, only a few examples are presented—specifically those that can be considered most representative of the typologies under scrutiny. Both the original speeches and their simultaneous interpretation are available to be heard (and seen) on the EP official website (see Appendix). All occurrences have been transcribed following the main conventions of the *Basistranskript* of GAT2 (Selting et al., 2009)¹²—e.g., the indication of the stressed syllable in every intonation phrase (IP)¹³ with capital letters, of pauses in brackets, of latching phenomena between IPs, etc.—, while boundary tones of IPs are annotated in accordance with the conventions and the tag-set of the Language Into Act Theory (abbreviated as L-AcT; Cresti, 2000; Moneglia & Raso, 2014)¹⁴. The verb-free *Nachfeld* occupations are indicated in bold to better show their distribution.¹⁵

⁹ This means that blue card questions and answers to blue card questions (cf. Corbett et al., 2011) are included in the corpus and treated as single speeches, whilst written interventions sent by the MEPs to be added in the verbatim report of proceedings are excluded.

¹⁰ Corbett et al. (2011) show that, in general, nearly all MEPs elected in a given country are citizens of that country.

¹¹ Quantitative results are instead discussed in greater detail in Caprioli (in preparation).

¹² An overview of these conventions is available at <https://gat-to.uni-jena.de/> (28/07/2025).

¹³ In this study, the notion of *intonation phrase* is adopted as defined by Selting et al. (2009), who describe it as a prosodic unit identifiable by a complete and cohesive intonation contour.

¹⁴ In brief, L-AcT is a theoretical framework grounded in Austin's (1962) Speech Act theory, designed to investigate the pragmatic organization of oral interaction, stressing on the role of prosody in the analysis of the way oral interaction is built. According to L-AcT, every utterance can be segmented into IPs, each of which is associated with a specific function: the Comment is the mandatory IP which carries the illocutionary force of the utterance; IPs can then fulfil either textual functions (Topic, Appendix, Parenthesis), dialogic functions (Allocutive, Phatic, Conative, etc.), or other functions lacking informational value (Scanning, Time-Taking, etc.). Beyond this level, L-AcT also identifies prosodic units bigger than the single utterance that are typical of monologic speeches, such as Stanzas, in which at least two Comments are bound together in a continuous flow and have a rather diffuse illocutionary force, and Illocutionary Patterns, in which a sequence of two or more Comments (Multiple Comments) are held by a single prosodic pattern to express specific relations (List, Comparison, Reinforcement, etc.). The identification of both IP functions and speech acts is exclusively based on prosodic criteria and is (largely) independent of syntactic and semantic clues.

¹⁵ Even though the examples are not glossed, the analysis seeks to provide the most detailed possible account of the syntactic structure of the utterances in order to capture the distribution of verb-free *Nachfeld* occupation as accurately as possible.

3. METHOD

All occurrences in Italian are compared to their German correspondences and analysed across different linguistic levels: (i) syntax, (ii) lexis and (iii) prosody-pragmatics. (i) From a syntactic perspective, the analysis investigates whether the Italian renderings feature marked constructions—such as *topicalizzazione* ‘topicalization’, *dislocazione a sinistra* ‘left dislocation’ or *dislocazione a destra* ‘right dislocation’ (cf. e.g., Benincà, 2001). In cases where no marked construction is observed, attention is given to the resulting linear distribution within the Italian sentence—i.e. whether it follows an unmarked word order, involves shifts of position in the utterance, or exhibits other reordering strategies. (ii) The lexical analysis follows the criteria proposed by Caprioli (2025; based on Anghelli & Mori, 2022). This approach categorises semantic affinity or divergences in interpretation according to following types: literal translation; synonymy or reformulation with a comparable connotation or perlocutionary effect; reformulation with a differing connotation or perlocutionary effect; use of more generic or vague expressions. Furthermore, the analysis considers whether the entire verb-less *Nachfeld* occupation or specific lexical item within it are omitted in translation. (iii) The prosodic-pragmatic examination explores whether the IPs in the Italian translation—corresponding to the German verb-free *Nachfeld* occupation—show a differing distribution in sentence accentuation, thereby effecting the *focus-background structure*¹⁶. In addition, the analysis examines whether the type of prosodic unit according to L-AcT remains consistent between the German original and in the Italian translation, and whether the prosodic breaks—either terminal or non-terminal—preceding and following the phenomenon in question align across the two languages. Prosody represents an additional challenge for interpreters: not knowing how the speaker will deliver their speech, they are unable to predict its precise intonation contours (Kučiš & Majhenič, 2018).

4. RESULTS

In this section some representative results from the (i) syntactical, (ii) lexical and (iii) prosodical analysis are presented under the broader categories *lost*—when the interpreters’ renderings somehow diverge from the original versions—and *found*—when the interpreters’ renderings adhere to the original versions—in translation.¹⁷ Each example consists of an *a*-occurrence—the transcription of the original speech—and a

¹⁶ Following, among others, Uhmann (1991) for German and Lombardi Vallauri (2009) for Italian, sentence accentuation in an IP marks those constituents perceived as informationally prominent—i.e. in focus—, whereas non-accented elements constitute the utterance background (cf. also Moroni, 2020).

¹⁷ For each level of analysis, a more fine-grained categorisation is required (see Caprioli, in preparation). As a preliminary and exploratory contribution, this study aims to provide an initial overview of various translation strategies, which can be broadly classified as instances of either *lost* or *found*.

b-occurrence—the transcription of its respective translation of the EP interpreter. Each example is furthermore assigned to a specific level of analysis; however, observations from other levels are also taken into account where relevant.

(i) From a syntactical point of view, example (2) is a case of *lost* in translation.

(2)

a.

01 und dass sie die unabhngikeit der justIZ beachtet/^{COB}
 02 (-)
 03 **und der palstinensischen zIVILgesellschaft**/^{COB}

b.

01 e deve garantire l'indipendenza della giustIZia/^{COB}
 02 (.)
 03 **e DEL**=/^{SCA}
 04 **=la società ciVile**::/^{SCA}
 05 **palestiNEse**//^{COM}

(Speech A)

While (2a) features a verb-free *Nachfeld* occupation—i.e. a marked syntactic construction—occurring after the finite verb *beachtet* ‘observes’, which in a subordinate clause should be clause-final, (2b) does not: the Italian version simply adheres to the unmarked linear word order required by Italian syntax (cf. Lombardi Vallauri 2009; Cosentino, 2023), according to which the object *e della società civile palestinese* ‘and of the Palestinian civil society’ is placed after the predicate. In the context of a statement on the Israeli-Palestinian conflict, the peculiar syntactic configuration of (2a) enables the speaker to place particular emphasis on *und der palstinensischen Zivilgesellschaft* ‘and of the Palestinian civil society’, which is moreover prosodically realised as a Comment Bound, thereby contributing to the construction of the illocutionary force of the Stanza. The peculiar effect of a verb-less *Nachfeld* occupation is lost in the interpreted version in (2b), although the same content is realised as a Comment Bound, mirroring the prosodic structure of the source text.

Example (3) is a case of (partially) *found* in translation.

(3)

a.

01 AUfkommender ressourcenhunger/^{COB}
 02 (.)
 03 präsentiert **in der neuen SEIdenstrae**/^{COB}
 04 **und in der ROLle als aktiver geopolitischer akteur**/^{COB}

b.

01 **nella NUOva::**/SCA
 02 **via della SEta**/TOP
 03 la CIna vuole::/SCA
 04 (-)
 05 divenTAre/SCA
 06 (.)
 07 **un atTOre cen!TRA!le a livello globale**/COB

(Speech B)

Example (3a) syntactically displays a verb-free *Nachfeld* occupation: the constituents *in der neuen Seidenstraße und in der Rolle als aktiver geopolitischer Akteur* ‘in the new Silk Road and in its role as an active geopolitical player’ are placed after the past participle *präsentiert* ‘presented’. In contrast, (3b) does not feature such syntactic markedness; however, unlike in (2b), the interpreter strategically exploits the relatively free word order of Italian by placing part of the original *Nachfeld* occupation—more precisely *nella nuova Via della seta* ‘in the new Silk Road’—in the clause-initial position, thereby assigning it relevant topical status (cf. Lombardi Vallauri, 2009). Not coincidentally, the pragmatic-prosodic structure also differs: in (3a) the information is articulated through Comment Bound that together form a Stanza with a diffuse illocutionary force; in (3b) the interpreter likewise constructs a Stanza, but the constituents fronted to the beginning are realised with a Topic intonation contour, and therefore do not carry illocutionary force, serving instead a textual management function.

(ii) From a lexical point of view, example (4) is a case of *lost* in translation.

(4)

a.

01 dass REgelmäßig/TOP
 02 wenn ich EINsprüche formuliere/TOP
 03 (-)
 04 **gegen die HERaufsetzung von grenzwerten=**/SCA
 05 =um IMporte nicht zu gefährden=/TOP
 06 die E vao pe fraktion dagegen stimmt//COM

b.

01 che ogni vOlta che faccio obieZIOne/SCA
 02 (.)
 03 **contro la riduzione della SOglia**/SCA
 04 per non compromETtere/SCA

05 (.)
 06 la situaZIOne/^{TOP}
 07 il vostro parTIto/^{i-COM}
 08 l'e fao PE/^{PAR}
 09 vota CONtro//^{COM}

(Speech C)

Example (4) constitutes a case of lexical reformulation involving a semantic reversal, i.e. a complete shift in meaning: while discussing the sustainable use of plant protection products, the speaker in (4a) from the Greens/ALE political group states in the verb-less *Nachfeld* occupation—realised after the conjugated verb *formuliere* ‘(I) formulate’ in the subordinate clause—that they are ‘against the *raising* of threshold values [of pesticides, F. C.]’ (*gegen die Heraufsetzung von Grenzwerten*); in contrast, the interpreter in (4b) renders the utterance with the opposite meaning by stating they are ‘against the *reduction* of the threshold’ (*contro la riduzione della soglia*). It is not possible to determine precisely why the interpreter produces such a shift in meaning; however, institutional pressures to maintain a very high delivery rate and to constantly navigate different political sensitivities may have played an important role (cf. also Anghelli & Mori, 2022). The interpreter nevertheless realizes the content of the verb-free *Nachfeld* occupation with the same intonation contour as in the original—i.e. the Topic one.

Example (5) is a case of *found* in translation.

(5)
 a.
 01 es muss schlUss sein **mit der TODESstrafe**//^{COM}
 b.
 01 BASta/^{CMM}
 02 **con la pena di MORte**//^{CMM}

(Speech D)

Example (5) illustrates a case of literal translation: the term *Todesstrafe* ‘death penalty’ in (5a) is accurately translated by the interpreter in (5b) as *pena di morte* ‘death penalty’. The prosodic realisation is also similar: (5a) is produced as a single independent utterance, whereas (5b) is realised as an Illocutionary Pattern which, though structurally more complex, still functions as an independent utterance. In both cases, a terminal prosodic break occurs at the end.

(iii) From a prosodic point of view, example (6) is a case of *lost* in translation.

(6)

a.

01 dass menschen sich gar nicht mehr auf den WEG machen
müssen//^{COM}

02 (-)

03 ÄH//^{TMT}

04 **auf diese gefährliche ROute**//^{COM}

b.

01 affinché le persone non intraPRENdano//^{COM}

02 (-)

03 **questo viaggio pericoLOso**//^{APC}

(Speech E)

The verb-free *Nachfeld* occupation in (6a) is realised after the verbal complex *machen müssen* ‘(they) have to set out (on the journey)’ that should be at the end of the subordinate clause. An analysis based on L-AcT reveals that this verb-less *Nachfeld* occupation is realised as prosodically and pragmatically autonomous: it functions as a separate utterance with its own illocutionary force, thereby conferring it particular emphasis and a salient informative status. By contrast, the interpreter in (6b) renders the elements in the original *Nachfeld*—while semantically accurate—using an Appendix intonation contour (cf. Cresti, 2021), which not only fails to foreground the information, but relegates it to the background of the utterance.¹⁸ In both cases, however, the prosodic break at the end of the *Nachfeld* occupation is terminal.

Example (7) is a case of *found* in translation.

(7)

a.

01 eine gruppe die MORdend durch euro//^{SCA}

02 durch DEUTSCHland gezogen ist//^{COB}

03 (-)

04 und bürgerinnen erMORdet hat//^{COM}

05 **aus rasSISStischen**//^{SCA}

06 **GRÜNden**//^{COM}

¹⁸ In this case, the presence of a sentence accent within the IP is merely due to the transcription conventions of GAT2. Nevertheless, the realisation of the IP with an Appendix intonation contour still indicates its background informative status (for a more extensive discussion of this issue see Caprioli, in preparation).

b.

01 =un GRUPpo che/^{SCA}
 02 (-)
 03 eeh ucCIdeva/^{COM}
 04 (.)
 05 gente in gerMAnia//^{APC}
 06 ha ucciso cittaDini//^{COM}
 07 **per motivi razzISti**//^{COM}

(Speech F)

In (7a) the speaker realizes the *Nachfeld* occupation—after the verbal complex *ermordet hat* ‘(it) has murdered’ that should be at the end of the relative clause—as an autonomous utterance, endowing it with prominence through its own illocutionary force. In the interpretation (7b), this prosodic-pragmatic effect is successfully preserved: the elements in the original *Nachfeld*—also rendered with semantic accuracy—are assigned pragmatic independency by functioning as a separate utterance. Moreover, the prosodic break at the end of both cases is terminal and the sentence accentuation is also maintained.

5. DISCUSSION

Starting from a research question concerning the translation strategies employed by interpreters when faced with challenging segments of EP speeches—namely those involving syntactic markedness and ideologically loaded words—several translation strategies emerged.

At the syntactic level, the bracketing structure of German—which has no formal counterpart in Italian—poses significant challenges for rendering the pragmatic nuances of verb-less *Nachfeld* occupations. These can be lost in translation, resulting in utterances with an unmarked linear word order for the Italian syntax. Alternatively, reordering strategies can be involved—although they do not necessarily produce a syntactically marked construction; interpreters can therefore shift the position of (some elements in) the *Nachfeld* occupation, for instance by putting it in the clause-initial topic position. Cinato (2019) and Caprioli (2025) have underlined the difficulty to render such syntactic configurations in interpretation.

From a lexical perspective, catchwords may be rendered through a range of strategies along a *continuum*, from literal translation to more generic or vague expressions. Interpreters might adopt these strategies, for instance when adhering to the literal rendering of the words, or, possibly due to time pressure and the cognitive load they must deal with, produce translations that diverge in meaning. While Beaton-Thome (2013) suggests that interpreters tend to resort to more generic expressions, Anghelli & Mori (2022) observe that interpreters remain faithful to the original meaning and only rarely deviate from it.

From a prosodic-pragmatic viewpoint, interpreters may either replicate the speaker's prosodic organization—by maintaining the same prosodic phrasing, the same prosodic breaks around the *Nachfeld* occupation and the same pragmatic (in)dependence—or they may deviate from it, thereby producing prosodic units that differ from the original speech and altering the pragmatic and informative management of the speech. Previous research indicates a general tendency of interpreters to rather use continuing intonation patterns¹⁹, likely due to the unpredictability of the speaker's delivery (cf. Shlesinger, 1994).

Although each of these levels of analysis can be examined individually to grasp their specific contribution in translation, it is important to acknowledge their mutual interdependence. A more comprehensive categorisation—beyond the aims of this preliminary investigation—should integrate all these levels into a unified framework (see Caprioli, in preparation). The results suggest, for instance, that prosodic devices can compensate for syntactic divergences (example 2), and that syntactic restructuring may also trigger prosodic adjustment (example 3). Likewise, a faithful prosodic delivery does not automatically guarantee a semantically faithful translation of political catchwords (example 4) and vice-versa (examples 5–6).

6. CONCLUSION

This study has examined a highly specific multilingual context—i.e. the EP, where oral plenary speeches must be translated in real time by the interpreters. For this research, the language pair from German to Italian was taken into consideration. More precisely, the investigation focused on cases of syntactically marked constructions containing political catchwords, which are deemed to pose significant challenges for the translation. Through an analysis across various linguistic levels (syntax, lexis, prosody-pragmatics), the findings revealed a multifaceted reality in which certain linguistic features of the source speeches are either lost or (partially) preserved in interpretation. Instances of *lost in translation* were generally attributable to the extremely demanding nature of the interpreting context, which is characterised by high speech rates—which make it uncomfortable to deliver a faithful translation—and the frequent use of ideologically loaded vocabulary which is difficult to semantically disentangle.

The multi-level approach adopted here proved effective in capturing the range of the strategies the interpreters employ, as it integrates complementary perspectives of linguistic analysis that altogether concur to shape the rendering in interpretation. The limitations of this study, however, is its qualitative approach and *in fieri* nature: future research building on this framework should aim at conducting a quantitative study capable of identifying recurring translation patterns. Particular attention should be

¹⁹ Within the L-AcT framework, continuing intonation patterns are typically associated with Scanning units and, in particular, with Comment Bound forming part of Stanzas.

given to the prosodic-pragmatic interface between original and interpreted speeches, an area that remains underexplored in the literature. In this respect, the systematic application of the L-AcT framework would be especially valuable for shedding light on how interpreters prosodically and pragmatically structure their translations.

7. APPENDIX

From <https://www.europarl.europa.eu/plenary/en/debates-video.html> (28/07/2025):

- Speech A: 11/07/2023, *Relations with the Palestinian Authority (debate)*, 17:51:25–17:53:29, M. G. (EPP);
- Speech B: 19/01/2023, *The Global Gateway Initiative (debate)*, 11:06:18–11:07:41, V. C. (Greens/EFA);
- Speech C: 21/11/2023, *Sustainable use of plant protection products (debate)*, 10:03:17–10:03:53, J. P. (Greens/EFA);
- Speech D: 17/01/2023, *EU response to the protests and executions in Iran (debate)*, 22:09:25–22:11:21, C. E. (The Left);
- Speech E: 18/01/2023, *Criminalisation of humanitarian assistance, including search and rescue (debate)*, 19:11:56–19:13:41, J. O. (Renew);
- Speech F: 18/01/2023, *Terrorist threats posed by far-right extremist networks defying the democratic constitutional order (debate)*, 16:35:23–16:38:39, G. B. (S&D).

References:

- Anghelli, I., & Mori, L. (2022). Migration in EP plenary sessions: Discursive strategies for the Other construction and political Self representation in Italian to Spanish interpreter-mediated texts. In M. Kajzer-Wietrzny, A. Ferraresi, I. Ivaska, & S. Bernardini (Eds.), *Mediated discourse at the European Parliament: Empirical investigations* (pp. 93–131). Language Science Press.
- Antonioli, G. (2014). Nachfeldbesetzung und diskursive Strategien der Hervorhebung. Eine Untersuchung am Beispiel von nationalsozialistischen Politikerreden. *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 1, 205–217.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Beaton-Thome, M. (2013). What's in a word? Your *enemy combatant* is my *refugee*. The role of simultaneous interpreters in negotiating the lexis of Guantánamo in the European Parliament. *Journal of Language and Politics*, 12(3), 378–399.
- Benincà, P. (2001). L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate. In L. Renzi, G. Salvi, & A. Cardinaletti (Eds.), *Grande Grammatica italiana di consultazione* (pp. 129–209). Il Mulino.

- Bevilacqua, L. (2009). The Position of the Verb in Germanic Languages and Simultaneous Interpreting. *The Interpreters' Newsletter*, 14, 1–31.
- Caprioli, F. (2022). Die Schwelle überschreiten: Die Rolle der Nachfeldbesetzungen in Bundestagsreden. *Studia Linguistica*, 41, 49–79.
- Caprioli, F. (2025). Das Nachfeld in EU-Plenardebatten über Krieg und Frieden. Eine kontrastive Untersuchung (Deutsch-Italienisch). *Muttersprache*, 135(2–3), 146–165.
- Caprioli, F. (in preparation). *Il Nachfeld nel discorso politico. Uno studio comparativo (tedesco-italiano) su corpora digitali* [Unpublished doctoral dissertation]. Università di Bergamo/Pavia.
- Cinato, L. (2016). Ricostruire il senso. Strategie traduttive nell'interpretazione simultanea dal tedesco all'italiano. In M. Selig, E. Morlicchio, & N. Dittmar (Eds.), *Gesprächsanalyse zwischen Syntax und Pragmatik. Deutsche und italienische Konstruktionen* (pp. 245–271). Stauffenburg.
- Cinato, L. (2019). Politische Persuasion im europäischen Parlament: Deutsch-Italienisch im Vergleich. *Linguistik Online*, 97(4), 71–88.
- Colaci, L. A. (2018). *Politologia del linguaggio italiano e tedesco: Metafore concettuali e strategie retorico-narrative al Parlamento Europeo*. FrancoAngeli.
- Corbett, R., Jacobs, F., & Shackleton, M. (2011). *The European Parliament* (8th ed.). John Harper Publishing.
- Cosentino, G. (2023). La struttura informativa e la sua codifica nel binomio tedesco-italiano. *Italienisch. Zeitschrift Für Italienische Sprache Und Literatur*, 88(2), 52–73.
- Cosmai, D. (2007). *Tradurre per l'Unione Europea. Prassi, problemi e prospettive del multilinguismo comunitario dopo l'ampliamento a est* (2nd ed.). Hoepli.
- Cresti, E. (2000). *Corpus di italiano parlato*. Accademia della Crusca.
- Cresti, E. (2021). The Appendix of Comment according to Language into Act Theory. A corpus-based research on Italian spoken data. *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 8, 45–69.
- Dang-Anh, M. (2023). Politische Positionierung. Sprachliche und soziale Praktiken der Relationalitätskonstitution. In M. Dang-Anh (Ed.), *Politisches Positionieren: Sprachliche und soziale Praktiken* (pp. 7–38). Winter.
- Drach, E. (1937). *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Diesterweg.
- Engel, U. (1970). Studie zur Geschichte des Satzrahmens und seiner Durchbrechung. In *Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Paul Grebe zum 60. Geburtstag* (pp. 45–60). Schwann.
- Ferrari, A. (2012). *Tipi di frase e ordine delle parole*. Carocci.
- Filpus, R. (1994). *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Tampere University.

- Freywald, U. (2023). Wortstellung im Satz. In U. Freywald, H. Wiese, H. C. Boas, K. Brizić, A. Dammell, & S. Elspaß (Eds.), *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung* (pp. 141–192). J.B. Metzler.
- Gaeta, L. (2017). *Lineamenti di grammatica tedesca*. Carocci.
- Girnth, H., & Hofmann, A. A. (2016). *Politolinguistik*. Winter.
- Kučiš, V., & Majhenič, S. (2018). Cultural and stress-related manifestations of political controversial language in the European Parliament from the view of interpreters. *Babel*, 64(1), 33–62.
- Lambert, P. J. (1976). *Ausklammerung in Modern Standard German*. Buske.
- Lombardi Vallauri, E. (2009). *La struttura informativa. Forma e funzione degli enunciati linguistici*. Carocci.
- Moneglia, M., & Raso, T. (2014). Notes on Language into Act Theory (L-Act). In T. Raso & H. Mello (Eds.), *Spoken corpora and linguistic studies* (pp. 468–495). John Benjamins.
- Moroni, M. C. (2020). *Intonation und Bedeutung. Kontrastive Analyse einer deutschen und einer italienischen Regionalvarietät*. Peter Lang.
- Niehr, T. (2007). Schlagwort. In G. Ueding (Ed.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (Vol. 8, pp. 496–502). Niemeyer.
- Niehr, T. (2019). Schlagwörter und Leerformeln in der politischen Rede. In A. Burkhardt (Ed.), *Handbuch Politische Rhetorik* (pp. 671–688). De Gruyter.
- Niehr, T. (2021). Politischer Sprachgebrauch. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 45(1), 75–85.
- Pekarek Doehler, S., De Stefani, E., & Horlacher, A.-S. (2015). *Time and Emergence in Grammar: Dislocation, Topicalization and Hanging Topic in French Talk-in-Interaction*. John Benjamins.
- Politi, M. (1997). Strutture informative in una interpretazione simultanea (IS) tedesco/francese: Tentativo di analisi. In L. Gran & A. Riccardi (Eds.), *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione* (pp. 111–126). Cooperativa Libraia Editrice dell'Università di Padova.
- Riccardi, A. (1998). Interpreting Strategies and Creativity. In A. Beylard-Ozeroff, J. Králová, & B. Moser-Mercer (Eds.), *Translators' Strategies and Creativity* (pp. 171–179). John Benjamins.
- Riccardi, A. (2007). L'interazione di fattori cognitivi, linguistici e pragmatici nell'interpretazione simultanea. *Annali Istituto Universitario Orientale. Sezione Germanica*, XVII(1–2), 659–674.
- Riccardi, A., & Snelling, D. C. (1997). Sintassi tedesca: Vero o falso problema per l'interpretazione? In L. Gran & A. Riccardi (Eds.), *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione* (pp. 143–158). Cooperativa Libraia Editrice dell'Università di Padova.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 353–402.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. John Benjamins.
- Shlesinger, M. (1994). Intonation In The Production And Perception Of Simultaneous Interpretation. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (Eds.), *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation* (pp. 225–236). John Benjamins.
- Thurmair, M. (1991). Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbalklammer im Deutschen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17, 174–202.
- Uhmann, S. (1991). *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*. Niemeyer.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115–140.
- Vinckel, H. (2006). *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen: Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Deutscher Universitätsverlag I GWV Fachverlage.
- Vinckel-Roisin, H. (2011). De la linéarisation marquée de l'énoncé à la cohérence du discours: L'après dernière position (Nachfeld) en allemand contemporain. *Syntaxe et Sémantique*, 12(1), 189–207.
- Vinckel-Roisin, H. (2021). Nachfeld. In C. Di Meola & D. Puato (Eds.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus* (pp. 239–262). Peter Lang.
- Weinrich, H. (1986). Klammersprache Deutsch. In *Sprachnormen in der Diskussion* (pp. 116–145). De Gruyter.
- Wills, W. (1978). Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpreting. In D. Gerver & W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 343–352). Springer.

Francesco Caprioli

**IZGUBLJENI I PRONAĐENI U PREVODU: SINTAKSIČKA MARKIRANOST,
POLITIČKI LEKSIKON I PROZODIJA U GOVORIMA U EVROPSKOM
PARLAMENTU (NEMAČKO-ITALIJANSKI)**

Rezime

Ova kvalitativna eksplorativna studija istražuje strategije koje koriste prevodioci Evropskog parlamenta prilikom prevođenja posebno zahtevnih segmenata plenarnih govora sa nemačkog na italijanski jezik. Fokus je na sintaksički markiranim konstrukcijama i ideološki obojenom vokabularu. Usvajanjem višeslojnog pristupa (sintaksa, leksika, prozodija-pragmatika), analiza otkriva složenu stvarnost u kojoj se određene retoričke i pragmatičke karakteristike izvornog teksta ili neutralizuju ili čuvaju. Nalazi dodatno naglašavaju važnost dubljeg proučavanja prozodijsko-pragmatskog interfejsa simultanog prevođenja.

Ključne reči: simultano prevođenje, Evropski parlament, sintaksička markiranost, Nachfeld, politički diskurs, nemački-italijanski

Милена М. Стојановић*

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

<https://orcid.org/0009-0003-7474-8687>

ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ОБЕЛЕЖЕНОСТ ПОЈЕДИНИХ ЛЕКСЕМА ИЗ ИТ СФЕРЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КАО ВИД ТРЖИШНИХ СУПСТИТУТА И КОМПЛЕМЕНАТА

Овим истраживањем обухваћени су парови **умрежавање – нетворкинг**, **лајковати –лајкати** и **гуглаш – гуглер**. Пошло се од тржишта и криве тражње, односно од питања да ли фреквентност употребе једног парњака чини супституте или комплементе ових лексема. Онлајн-упитник са Ликертовом скалом попунио је 91 испитаник хетерогене старосне структуре. Испитивање је спроведено на Фејсбуку. Највише испитаника чинили су студенти, њих 41. Према резултатима, пар **лајковати –лајкати** пример је тржишног комплемента, а пар **гуглаш – гуглер** тржишни је супститут. Лексема **умрежавање** умерено је важна лексема (37,4%), док је **гуглаш** највећим делом неважна лексема (48,5%). У пару **умрежавање – нетворкинг** 58,2% испитаника предност је дало лексеми домаћег порекла, што је и став струке. Лексема **лајковати** у пару **лајковати –лајкати** је конкурентнија (60,4%). Двоумљење постоји у пару **гуглер – гуглаш**.

Кључне речи: лексема, лексика, лингвокултурологија, тржиште, тржишни супститути, тржишни комплементи, интернет технологије

1. УВОД

У науци о језику често се користе појмови *блискозначница* и *истозначница* када се говори о синонимима и паронимима. Тако Р. Драгићевић у *Лексиколоџији српског језика* каже да истозначнице имају „идентично значење, а блискозначнице слично” (Драгићевић 2007: 245), па би *умрежавање – нетворкинг* био пример истозначница. Ипак, Б. Тафра у књизи *Од ријечи до рјечника* сматра да постоје само истозначнице, док се блискозначнице морају везати за парониме, јер су у

* stojanovic.milena77@gmail.com

питању „*nepravi sinonimi*” који, по логици, не могу да се везују за нешто што је исто пошто „*ne može istost biti nepravna*” (Тафра 2005: 223). У дисертацији *Паронимија у савременом српском језику*, В. Николић парониме везује појмом *блискозначности*, али допуњава дефиницију паронима тако што наводи да је пароним блискозвучница и блискозначница. Условно такав пример био би пар *јулер* – *јулаш* пошто *Речник нових речи у српском језику* Ђ. Оташевића, М. Николић и В. Ђорђевић наводи да *јулер* примарно означава „1. особу која је запослена у америчкој компанији Гугл (Google)”, а секундарно исто што и лексема *јулаш*, тј. „2. особу која гугла (= тражи информације на интернету коришћењем претраживача Гугл); мушку особу која гугла”. Ипак, питање је постоје ли истокоренски синоними и да ли ће примери типа *лајковати* – *лајкати* бити део овог парадигматског односа или не. Имајући у виду улогу коју игра полисемија, јасно је да је тешко направити јасну границу међу овим односима. Зато Р. Драгићевић (2007) наводи да уколико се „две једнокоренске лексеме односе на исти појам, онда су то синоними”, а ако „нису заменљиве у истом контексту, онда су то пароними” (Драгићевић 2007: 310).

У овом истраживању главни циљ тицао се испитивања употребе и важности анализираних лексема у српском језику код узорковане групе. Пошло се од хипотезе да су анализирани парови умерено важни испитаницима имајући у виду значај дигиталног окружења, превасходно Фејсбука, где је истраживање спроводено. Такође, једну од хипотеза чинила је тврдња да се анализирани парови лексема често користе. Трећа хипотеза тицала се лексеме *нејворкин* за коју се претпоставило да представља изузетак, тј. није фреквентне употребе у дигиталном окружењу код испитаника. Као аргумент послужио је *Речник нових речи у српском језику* (2022), где се наводи да у овом случају „предност треба дати неологизму *умрежавање* над синонимом *нејворкин*”.

1.1 Теоријски оквир

1.1.1. Синоними поседују скалу синонимичности, коју чине апсолутна, потпуна, дескриптивна и приближна синонимија. Апсолутни синоними, имајући у виду језичку економију, представљају „прелазни ступањ после којег долази до диференцијације синонимских значења”, односно чине „кратку фазу, у којој се једна лексема избори за свој статус, а друга или нестане или промени значење.” (Драгићевић 2007: 248). У овом истраживању желело се дознати какви су код испитаника парови *умрежавање* – *нејворкин*, *лајковати* – *лајкати* (и *јулаш* – *јулер*) и зато су, поред фреквентности употребе у дигиталном свету, важности коју испитаници придају једном парњаку, занимљива и значења ових лексема у речницима.

У књизи *Речи у новом свету* Т. Прћић говори о значењу синонима разлажући га на *дескриптивно* и *асоцијативно*. Прво је део примарног значења и „и

domenu je leksičke semantike i pragmatike, i čini centralnu, obaveznu i objektivnu komponentu, sastavljenu od deskriptivnih obeležja, koja su zastupljena u znanju većine predstavnika određene jezičke zajednice” (Прћић 2024: 301), а друго, *асоцијативно*, садржи стилска, експресивна и конотативна обележја и „u domenu je leksičke stilistike i čini perifernu, fakultativnu i subjektivnu komponentu” (Прћић 2024: 301). Према Т. Прћићу (2024: 301,308), *стилска* обележја односе се на говорника и условљена су географском, друштвеном и временском димензијом. Везана су за ситуације, па се тако реализују према тематици, интерперсонално (између говорника) и према медијуму комуникације. *Експресивна* обележја „odražavaju stavove i raspoloženja govornika prema ostalim govornicima ili prema predmetu komunikacije i mogu biti u rasponu od vrlo pozitivnih do vrlo negativnih” (Прћић 2024: 302), што значи да залазе у домен лингвокултурологије. *Конотативна* значења су „subjektivna reagovanja govornika na objektivnu stvarnost, uključujući i reagovanja na same reči, odn. njihovo istorijsko poreklo, dužinu, milozvučnost, i sl., i uslovljena su najčešće iskustvom govornika s konkretnim segmentom objektivne stvarnosti, zbog čega su ona najbrojnija i najraznorodnija, i najteže ih je sistematizovati” (Прћић 2024: 302), што је, такође, домен лингвокултурологије. Диференцијација по асоцијацији, према Т. Прћићу, важност придаје *интерперсоналној обележености лексема*. Она означава да је „izvesna reč i / ili njeno značenje svojstveno ili primereno konkretnom stepenu bliskosti između sagovornika, određenoj njihovim ulogama i statusom, kao pojedinaca ili kao većih ili manjih grupa, u rasponu od krajnje formalnog (zvaničnog), formalnog, preko neutralnog, do neformalnog i krajnje neformalnog (opuštenog), gde potonje zapravo predstavlja žargon, odn. sleng” (Прћић 2024: 308).

1.1.2. Као оквир у овом истраживању узета је економија, тј. појава *тржишних сукцесивитета* и *тржишних комплемената*. Мноштво је радова на тему криве тражње у економији, а посебно важном чини се књига харвардског професора Г. Манкјуа *Основи економије*. Према њему, за свако добро, могуће је одредити понуду и тражњу, а цена је та која „obezbeđuje da ponuda i tražnja budu u ravnoteži” (Манкју 2004: 84)¹. Када се у тржишну игру уместо једног укључе два слична добра, тада се говори о тзв. супститутима и комплементима. Према Г. Манкјуу (2004: 68) „kada pad cene nekog dobra smanjuje tražnju za drugim dobrom, ta dva dobra nazivaju se supstituti”, попут нпр. хот-дога и хамбургера, џемпера и дуксерице. Међутим, када „pad cene jednog dobra povećava tražnju za drugim dobrom, ta dva dobra su komplementi” (Манкју 2004: 69) и такви су нпр. компјутер

¹ *Крива тражње* може да расте или да опада јер постоји неколико значајних параметара који утичу на то, попут дохотка, цене сродних добара, укуса, очекивања и броја купаца. Према Г. Манкјуу (2004), постоје две врсте добара: *нормално добро* и *инфериорно добро* и она су у непосредној вези са дохотком. Када доходак пада, а тражња за неким добром пада, такво добро назива се *нормално добро*. Уколико тражња расте док доходак пада, такво добро зове се *инфериорно добро*.

и софтвер, бензин и аутомобил и сл. Зато се у овом истраживању занимљивим чини питање да ли су синоними *умрежавање* – *нејџворкинџ* пример тржишног супститута, уколико би се под појмом „цене” подразумевала важност коју јој испитаници придају у дигиталном окружењу. Такође, интересантно је питање да ли је пар *џулаш* – *џулер* пример тржишног супститута, имајући у виду хипотезу да испитаници никада не користе лексему *џулер*. И треће, какав је пар двовидских глагола *лајковаџи* – *лајкаџи* када је реч о супститутима и комплементима на замишљеној „криви тражње” код испитиваника. Имајући у виду комплексност терминолошког коришћења појмова из економске струке, као што је *џаг* (цене) у односу на лингвистичку терминологију, у овом истраживању биће коришћена синтагма *ниска фреквенџносџ* како би се лакше дефинисало да ли наведени парови лексема представљају супституте или комплементе.

2. КОРПУС / ИСПИТАНИЦИ

Помоћ у овом истраживању пружили су контролни речници. Коришћени су *Речник срџскоџа језика* Матице српске, *Речник новиџих аџлицизама* (Васић, Прџић, Нејгебауер) и *Речник нових речи у срџском језику* (Оташевић, Николић, Ђорђевић), а важан је и речник Д. Довнинга, М. Конвингтона и др. *Dictionary of computer and Internet terms* (2017).

Коришћен је и онлајн-упитник чију је структуру одговора испитаника чинила ординална опадајућа скала са пет одговора. Питање употребе лексема које су предмет истраживања чинила је скала са понуђеним одговорима: *веома често*, *често*, *џовремено*, *реџко* и *никад*. Питање важности наведених лексема проверавано је на скали са понуђеним одговорима: *веома важна*, *важна*, *умерено важна*, *мало важна* и *неважна реч*. У оба случаја, од испитаника тражен је по један одговор који се односи на лексеме које су предмет истраживања. Поред тога, испитаници су наводили и образложења у вези са питањем важности анализираних лексема у српском језику. Такође, захтевало се и да се на скали изнесу ставови да ли су испитаници сагласни или не о томе да се оба парњака наведених лексема могу користити. Скалу је, у овом случају, чинио низ: *Поџџуно сам саџласан.*, *Саџласан сам.*, *Зависи, јер моџу обе.*, *Делимично сам саџласан.* и *Не слажем се уоџџиџе*. Као таква, скала је дала драгоцене податке који су компаративно упоређивани са контролним речницима па су резултати, настали овим поређењем, показали значај ових лексема у дигиталном окружењу код испитаног узорка. Упитник је попунио 91 испитаник, тачније 83 жене, што је 91,2% и 8 мушкараца, што чини 8,8%. Старосну структуру чинили су хетерогени корисници друштвене мреже Фејсбук, где су доминантни били они старости од 18 до 30 година (45,1%), затим 27 било је старости од 44 до 56, што је 29,7%, а оних старости од 31 до 43 године било је 20, што чини 22%. Највише испитаника чинили су студенти из Београда и Војводине, њих 41, а

најмање је било средњошколаца и пензионера, тачније 0 испитаника старости мање од 18 година, односно 3 испитаника старија од 57 година, што је 3,3% укупно испитаног случајног узорка.

3. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

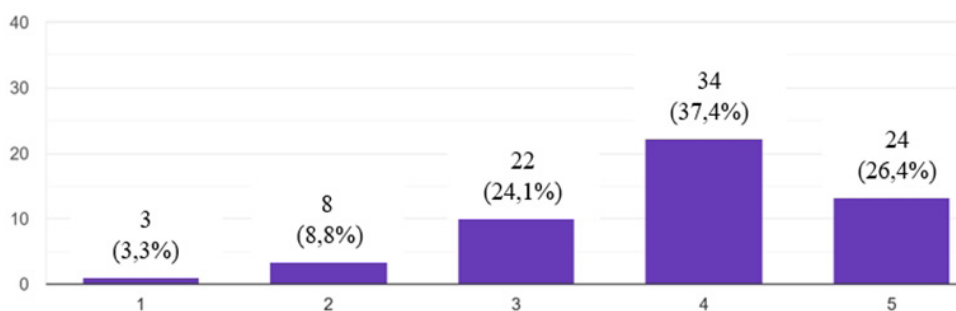
Резултати овог истраживања добијени су применом Ликертове скале, преко које су процењивани ставови испитаника. Они су компаративно анализирани интерпретативном анализом захваљујући контролним речницима, помоћу систематизације, дескрипције и тумачења. Осим квалитативне методе, важне податке дала је и квантитативна метода која је комбинована са њом.

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Према истраживању, пар апсолутних синонима *умрежавање* – *нейворкин* пример је тржишног супститута. То значи да ниска фреквентност употребе једног парњака смањује „тражњу” за другим синонимом и тако утиче на „цену” на криви тражње, тј. на став испитаника о важности ових лексема. Истраживање показује да анкетирани испитаници у овом истраживању *рејко* користе оба синонима. Ипак, када користе, предност дају парњаку домаћег порекла, што указује на став према позајмљеницама за које постоји синоним домаћег порекла. Следећи графички прикази дају резултате у вези са лексемама *умрежавање* и *нейворкин*:

На скали од 1 до 5 (1. веома често, 2. често, 3. повремено, 4. ретко, 5. никад) реч УМРЕЖАВАЊЕ користим ...

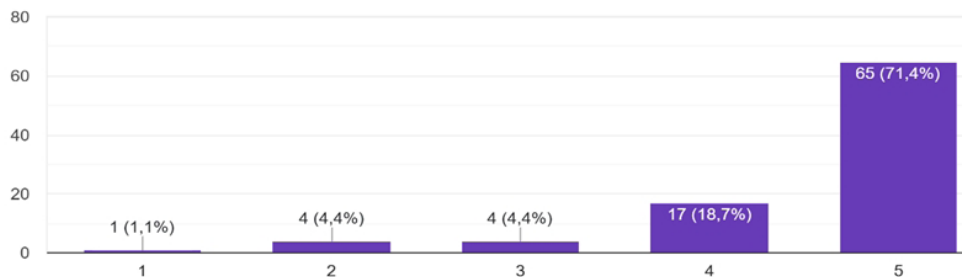
91 одговор



Приказ 1: Фреквентност употребе лексеме *умрежавање*

На скали од 1 до 5 (1. веома често, 2. често, 3.повремено, 4. ретко, 5. никад)
реч НЕТВОРКИНГ користим ...

91 одговор

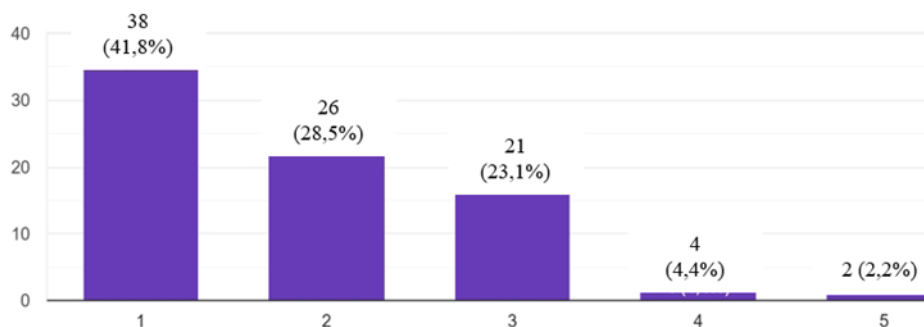


Приказ 2: Фреквентност употребе лексеме *нејџворкинџ*

Пар двовидских глагола *лајкувајќи* – *лајкајќи* пример је тржишног комплемента, а то значи да ниска фреквентност употребе парњака *лајкајќи* код испитаног узорка повећава „тражњу“ за другим (*лајкувајќи*). Следећи графички прикази садрже статистичке податке у вези са овим резултатима:

На скали од 1 до 5 (1. веома често, 2. често, 3. повремено, 4. ретко, 5. никад)
реч ЛАЈКОВАТИ користим ...

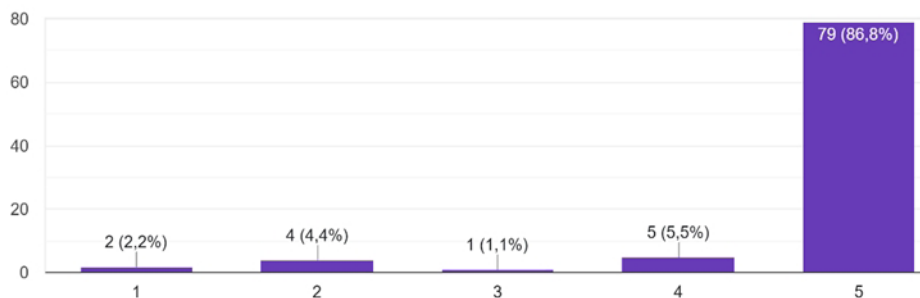
91 одговор



Приказ 3: Фреквентност употребе лексеме *лајкувајќи*

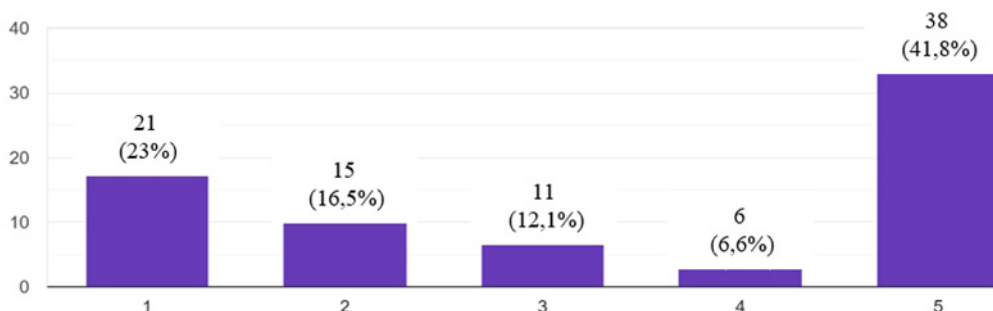
На скали од 1 до 5 (1. веома често, 2. често, 3. повремено, 4. ретко, 5. никад) реч ЛАЈКАТИ користим ...

91 одговор



Приказ 4: Фреквентност употребе лексеме лајкајџи

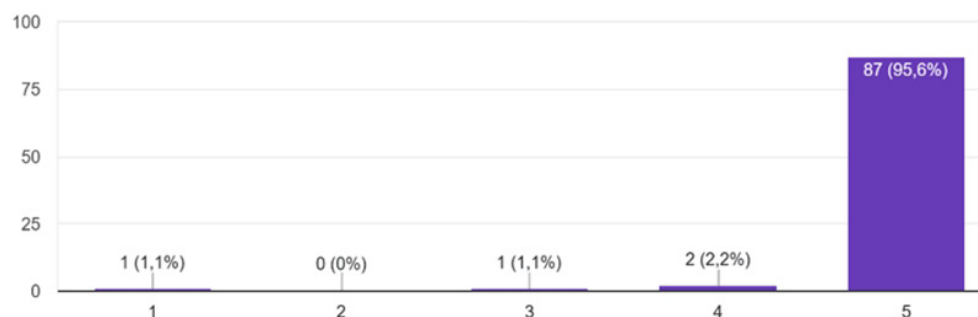
Пар *џулаш* – *џулер* пример је тржишног супститута и следећи графички приказ говори о овим парњацима појединачно анализирајмо:



Приказ 5: Фреквентност употребе лексеме џулаш

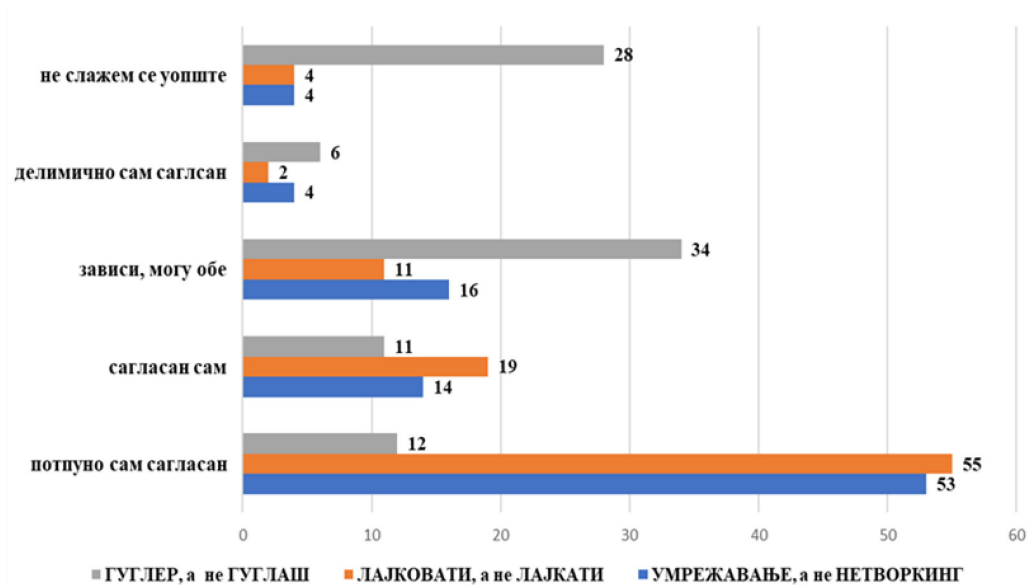
На скали од 1 до 5 (1. веома често, 2. често, 3. повремено, 4. ретко, 5. никад) реч ГУГЛЕР (= особа која је запослена у компанији Гугл) користим ...

91 одговор



Приказ 6: Фреквентност употребе лексеме џулер

Према истраживању, испитаницима је лексема *умрежавање* умерено важна. Резултати кажују да у пару *умрежавање* – *нетворкинг* чешће се користи *умрежавање*, док мањи део испитаника употребљава обе речи. Пар *лајковати* – *лајкавати* показује да испитаници предност дају глаголу *лајковати*, а мањи део користи обе лексеме. Резултат у вези са паром *гуглер* – *гуглаш* показао је да подједнак проценат испитаника користити оба парњака, али су испитаници изразили и неслагање са тим да треба користити *гуглер* уместо *гуглаш*. То је супротно резултату добијеном у вези са фреквентношћу, где је највише њих рекло да никада не користи лексему *гуглер* означавајући њоме особу запослену у Гуглу, односно већина не користи *гуглаш* када мисли на особу која време проводи гуглајући. Следећи графички приказ показује ставове испитаника и избор једног парњака. Цифре које се наводе у графикону показују колико је испитаника (од њих 91) било сагласно са наведеним тврдњама:



Приказ 7: Ставови испитаника и избор једног парњака

5. ДИСКУСИЈА

5.1. Фреквентност употребе лексема које су предмет истраживања у језичкој пракси испитаника

5.1.1. Пар синонима *умрежавање/нејворкинџ*² карактеристично маркираност групо парњака пошто је термин. Према резултатима истраживања, лексема *умрежавање* код 37,4% испитаника ретко је у употреби, док 26,4% њих је никад не користи, а 24,1% повремено. Само 8,8% испитаника често користи ову лексему, а 3,3% испитаника веома често. Овај податак је драгоцен, имајући у виду чињеницу да постоје стереотипи према појави новијих англицизама у српском језику без обзира на то да ли они имају синониме домаћег порекла или не. Највише испитаника који су се изјаснили да (ретко) користе лексему *умрежавање* било је из Београда (11), а затим из централне Србије (8) па из јужне Србије (6), а из Војводине (4), западне Србије (3) и из источне Србије (2). Наиме, очекивало се да велики центри попут Београда и Новог Сада немају отпор према новијим англицизмима, између осталог и због тога што су испитаници пословно или захваљујући студијама везани за ИТ сектор, мада треба нагласити да се лексема *умрежавање* среће и ван ИТ сфере. Ипак, као што се види, не користи се *нејворкинџ*, већ синоним домаћег порекла, и то ретко. Овоме треба додати и став струке, тј. да када постоји лексема домаћег порекла, нема потребе позајмљивати, па је занимљиво испитати у којој мери узоркована група, коју углавном чине студенти, познаје норму српског језика. Овим истраживањем из практичних разлога то није учињено.

Према резултатима истраживања, синонимни парњак *нејворкинџ* 71,4% никад се не користи. Од 91 испитаног субјекта, 18,7% испитаника казало је да ову лексему користи ретко, а само 1,1% веома често, и то у западној Србији (1) старости од 44 до 56 година. Структуру оних који је никад не користе углавном чине студенти (25) и испитаници старости од 31 до 43 године (15), док осталих 25 испитаника чине друге старосне групе. Имајући у виду резултате, поставља се питање статуса пара *умрежавање – нејворкинџ* у дигиталном окружењу пошто подаци показују да се *умрежавање* ретко користи, а *нејворкинџ* скоро никад.

Да се закључити да пар *умрежавање – нејворкинџ* показује да испитани узорак оба парњака ретко користи, али предност даје парњаку домаћег порекла. Отуда однос 37,4% : 18,7% у корист лексеме *умрежавање*, која је,

² Према *Речнику нових речи у српском језику* Ђ. Оташевића, М. Николић и В. Ђорђевић, лексема *умрежавање* глаголска је именица средњег рода и означава „упознавање одређених лица ради развијања професионалних и друштвених контаката”. Њен синоним је лексема *нејворкинџ*. У *Речнику српског језика* Матице српске лексема *умрежавање* није наведена, али зато јесте глагол *умрежијати* који означава „повезати, сплести у мрежу”, односно фигуративно „уући у мрежу, у какву организацију, ухватити као у мрежу”. У *Речнику новијих англицизама* В. Васић, Т. Прћића и Г. Нејгебауер нема лексеме *умрежавање*.

између осталог, везана за пословну комуникацију. Ова лексема популарна је у појединим корпорацијама, али, по свему судећи, није довољно раширена у језику, нарочито у језику младих. Језиком економије говорећи, пар *умрежавање* – *нејџворкинџ* пример је тржишног супститута, јер ниска фреквентност једног парњака (*умрежавање* = 26,4% никад) условљава смањење „тражње” за другим (*нејџворкинџ* = 71,4% никад).

5.1.2. Истокоренски пар синонима *лајковајџи* – *лајкајџи* карактеристичан је по томе што су оба глагола двовидска³ и странага порекла. Према М. Спасојевић (2015: 70), „двовидски глаголи представљају једну јединицу, у чијем потенцијалу напореда стоје две могућности видске реализације, а актуализацију перфективности или имперфективности даје контекст”, тј. синтаксички план. Према *Речнику нових речи у српском језику* Ђ. Оташевића, М. Николић и В. Ђорђевић, глагол *лајковајџи* богате је деривационе структуре. Њиме се означава „исказати/исказивати од стране неке особе да јој се свиђа одређени садржај на друштвеним мрежама, форумима и сл. кликом на за то предвиђени симбол”. Синоними су глаголи *лајкајџи* и *лајкнујџи*⁴, а извор наводи варијанте овог глагола (*лајкнујџи* и *лајковајџи*) и додаје да је *лајкајџи* „нераспрострањено. Предност треба дати облику *лајковајџи*”.

Истраживање је потврдило слагање са контролним речником. Лексема *лајковајџи* фреквентне је употребе, тј. веома често се користи код 41,8% анкетираних и најчешће код студената (26), затим испитаника старости од 44 до 56 година (7) и оних старости од 31 до 43 године (5). Само 2,2% никад не користи *лајковајџи*, и то су жене из Војводине старости од 44 до 56 година (1) и пензионерка (1).

Посматрани у пару, глаголи *лајковајџи* – *лајкајџи* показују да ниска фреквентност једног парњака (*лајкајџи*) условљава пораст „тражње” за другим (*лајковајџи*) што је, економским језиком говорећи, пример тржишног комплемента. Наиме, према резултатима истраживања, лексема *лајкајџи* се код 86,8% испитаника никад не користи, а свега 2,2% користи је веома често, и то код једног испитаника старости од 44 до 56 година у западној Србији и једног студента из Војводине. Само 4,4% испитаника навело је да често користи лексему *лајкајџи*, а 5,5% њих ретко.

³ Говорећи о творби глагола, И. Клајн у књизи *Творба речи у српском језику* каже да су глаголи са суфиксом *-ајџи* „толико уобичајени да смо у дилеми да ли да их сматрамо изведеницама од именица исте основе или не” (Клајн 2003: 341). То се односи посебно на глаголе странага порекла „где нема сумње да су истовремено позајмљени именица и глагол” (Клајн 2003: 341). У раду М. Спасојевић (2015) позивајући се на И. Клајна, наводи да се суфикс *-ова* „најчешће додаје на именичке основе, а врло ретко на друге и видски је профилисан, а њиме се творе несвршени и двовидски глаголи” (Спасојевић 2015: 189).

⁴ Исти извор наводи порекло лексеме *лајковајџи* (енгл.) као и податак да је његов парњак *лајкајџи*, такође, богате деривације.

5.1.3. Пар *џулер* – *џулаш*⁵ пример је паронима, односно истокоренских синонима. Према *Речнику нових речи у српском језику*, лексема *џулаш* означава „особу која гугла (= тражи информације на интернету коришћењем претраживача Гугл); мушка особа која гугла” и синоним јој је именица *џулер*. Лексема *џулер*, према истом извору, означава „1. особу која је запослена у америчкој компанији Гугл (Google). 2. особу која гугла (= тражи информације на интернету коришћењем претраживача Гугл); мушка особа која гугла”. Богате је деривације па отуда *џулерка*, *џулерски* и *џуловање*. У истраживању се претпоставило да ће „сличност” парњака утицати на то да испитаници буду збуњени, што може дати интересантне резултате.⁶

Истраживање показује подељено мишљење у вези са лексемом *џулаш*. Резултат показује да се 39,5% испитаника изјаснило да је често (и веома често) користи, док је 41,8% не користи уопште. Ипак, када се погледа део анкете у коме су испитаници наводили чиме је мотивисан њихов став у вези са важношћу ове лексеме у српском језику, запажа се одговор 2 испитаника из Војводине старости од 44 до 56 година да је важност лексеме *џулаш* у српском језику, према њиховом мишљењу, условљена 2. л. јд. презента глагола *џулаш*. Са друге стране, лексему *џулер* 95,6% испитаника никад не користи, а 2,2% њих користи је ретко. Свега 1,1% лексему *џулер* користи веома често.

Да се закључити да је пар *џулаш* – *џулер* пример тржишног супститута, јер када је ниска фреквентност употребе једног парњака (*џулер* = 95,6% никад), тада се смањује и „тражња” за другим парњаком (*џулаш* = 41,8%). На крају, важно је напоменути да пар *џулер* – *џулаш* привлачи пажњу лингвиста и када је реч о томе ком парадигматском односу припада, што није предмет овог истраживања.

⁵ Продуктивни формант *-аш*, односно *-ер* творбено-семантички означава вршиоца радње. Према М. Стевановићу (*Савремени српскохрватски језик 1*) први је не тако чест у српском језику и среће се углавном код именица домаћега порекла, мада се „број именица нешто увећава речима позајмљеним из којег страног, најчешће турског порекла, какве су: *кардаш*, *џајџаш*, (обе значе – *груи*), *кулаш*, *ћулаш*, одн. *чулаш* (коњ) и др.” (Стевановић 1986: 534). Према И. Клајну (2003), под суфиксом *-ер* „подразумевамо заправо два, један с кратким *е* пореклом из немачког и енглеског, други *-ер*, од француског *-eur*” (Клајн 2003: 263) мада се „један од другог не могу строго разграничити”. Лексеме са кратким *е* означавају човека, вршиоца радње па су „највећим делом од глаголских основа” (Клајн 2003: 263), док су са именичким основама „понеки англицизми”, а постоји неколико и са „неживим значењем”. Аутор наводи и неколико сложених суфикса попут *-ијер* и *-ашер*.

⁶ Код паронима то је чест случај, јер се због сличног значења паронимски парњаци замењују у истом контексту, на шта утиче полисемија, па Р. Драгићевић (2007) закључује да „у језику треба неговати лексичке могућности за прецизније изражавање, а пароними постоје управо ради тога.” (Драгићевић 2007: 318). И дефиниција паронима указује на то. формално, то су лексеме које припадају истој граматичкој врсти речи, истога су корена, исте творбене основе, а сличнога значења.

5.2. Важност појединих анализираних лексема

У овом истраживању од испитаника је тражено и да образложе чиме је, према њиховом мишљењу, мотивисана важност појединих анализираних лексема. Резултати су показали следеће:

Лексема *умрежавање* највећим делом умерено је важна испитаницима (37,4%), док је неважна за 25,3% и важна за 19,8% њих. Свега 5,5% изјаснило се да им је ова лексема веома важна, и то две испитанице старости од 44 до 56 година, два студента и једна анкетирана старости од 31 до 43 године. Као разлоге навели су следеће: *Веома је важна појавом нових технологија. / Зашто ишћо је српска реч. / Ова реч није маркирана. / Поишћо се бавим Пројектима, реч „умрежавање” користи се за повезивање људи. / Важна је за све сфере живота: људи морају живети у заједницама и умрежавати се.* Испитаници којима је ова лексема умерено важна нису навели зашто је то тако, што може бити тумачено недовољном мотивацијом да се пружи додатни одговор имајући у виду да су се већ изјаснили у вези са њом. Требало би узети у обзир и формиран став испитаника у вези са питањем порекла лексике у српском језику, тј. потенцијалну аритметичку средину између предрасуда у вези са појавом новијих англицизама у српском језику на једној страни, и става да појава позајмљивања уколико је добро језички планирана јесте важна одлика свих језика.

Лексема *гулаш* углавном је неважна испитаницима (49,5%), или умерено важна (29,7%), док је веома важна код 2,2% испитаника. Као разлоге зашто је неважна, испитаници су навели: *Нисам знала да ова реч постоји. / Гулаш сам схватила као 2. лице једнине глагола „гулати” а не као особу која гула. / Никад у животу нисам чула ову реч. / Не користим ову реч.* и сл. Као разлоге зашто им је лексема *гулаш* умерено важна наводили су: *Ушла је у употребу у говорном језику. / Гулер звучи рођачкино.* али и да је веома важна лексема: *Често ми је потребна приликом припреме на неку.*

5.3. Ставови испитаника у вези са анализираним лексемама и избор парњака

Од испитаника је тражено мишљење у вези са анализираним лексемама тако што је на Ликертовој скали процењивана сагласност, тј. слагање и неслагање са понуђеним тврдњама које су скалном вредношћу мериле екстреме и средњу вредност дескриптивно их описујући.

На питање *Коју од двеју лексема користите у дијалном окружењу?* испитаници су у примеру *умрежавање – нетворкинг* предност дали парњаку домаћег порекла (58,2%), што наводи и контролни речник. Они који нису бити сагласни чинили су 4,4%. Став да треба користити обе лексеме изнело је 17,6% испитаника, и то из централне Србије (3), јужне Србије (3), Војводине (3), из Београда (4) и западне Србије (3).

У пару *лајковати* – *лајкати* испитаници су предност дали глаголу *лајковати* (60,4%) што је потврђено и питањем у вези са фреквентношћу. Они који нису сагласни са тим чинили су 4,4%. Одговор да су обе варијанте прихватљиве изнело је 12,1%, што је и став струке.

Пар *џулер* – *џулаш* показао је да су испитаници сагласни да треба користити *џулер* (13,2%) када се мисли на особу запослену у компанији Гугл, што и речници наводе, а са тим није сагласно чак 30,8% испитаника. Њих 37,4% мишљења је да треба да се користе оба парњака, јер их збуњује „сличност” ових ретких лексема у употреби. Структурно, највише таквих одговора дали су студенти (17), затим испитаници старости од 44 до 56 година (10), они старости од 31 до 43 године (6), као и један пензионер из Београда.

6. ЗАКЉУЧЦИ

У овом истраживању анализирана су три пара сродних лексема које се лингвистички могу сврстати у истокоренске синониме (*лајковати* – *лајкати*), апсолутне синониме (*умрежавање* – *нејворкинџ*) и парониме, тј. истокоренске сининиме (*џулер* – *џулаш*).

Анализом је, помоћу Ликертове скале, процењивана употреба и важност ових лексема у српском језику код узорковане групе на друштвеној мрежи Фејсбук. Фреквентност употребе ових лексема и њихова важност у дигиталном окружењу код испитаника, као и издвојено мишљење узорковане групе од 91 испитаника међу којима су најбројнији били студенти, али и зашто су поједини парњаци фреквентније употребе посматрани су из угла економије, тј. на криви тражње на коју утиче и „цена” сродних добара. Тако су анализирани парови сродних лексема посматрани као супститути и комплементи.

Истраживањем се потврдило да фреквентност употребе анализираних лексема утиче на њихову важност у дигиталном окружењу и на формирање мишљења испитаника у вези са њима. Парњак који се често користи (попут лексеме *умрежавање*) код испитаника јесте умерено важна лексема. На тај начин потврђена је хипотеза изнета на почетку. Дата у пару са лексемом *нејворкинџ*, лексема *умрежавање* понаша се конкурентно и пример је тржишног супститута. Пар *лајковати* – *лајкати* показао је сличан резултат. Испитаници су сагласни да дата у пару, лексема *лајковати* јесте конкурентна (60,4%) и представља тржишни комплемент. Пар *џулер* – *џулаш* пример је тржишног супститута. Према истраживању, обе речи ретко се користе, па је то условило да се важност овим лексемама умањи и да је *џулаш* неважна лексема (49,5%). Ипак, истраживање показује да овај пар треба користити паралелно иако ове речи не означавају исти појам (37,4%).

Цитирана литература:

- Бартмињски, Ј. (2011). *Језик – Слика – Свети*. Етнолингвистичке студије, Београд: SlovoSlavia.
- Драгићевић, Р. (2024). *Лексиколошка линвокултуролоија*. Нови Сад: Матица српска.
- Драгићевић, Р. (2007). *Лексиколоија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у српском језику 2: суфиксација и конверзија*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Манкју, Г. (2008). *Принципи економије*. Београд: Центар за издавачку делатност Економског факултета.
- Маслова, А. (2001). *Линвокултуролоија*. Москва: Академија, 3. издање.
- Николић, В. (2022). *Паронимија у савременом српском језику*. Београд, докторска дисертација.
- Prčić, T. (2024). *Reči u novom svetlu*. Novi Sad: Filozofski fakultet, I izdanje.
- Сапир, Е. (1984). *Опеге из културне антропологије*. Београд: XX век, друго издање.
- Спасојевић, М. (2015). *Двојидски глаголи у савременом српском језику*. Београд, докторска дисертација.
- Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I. Грамађички сисџеми и књижевнојезичка норма*. Београд: Научна књига.
- Tafra, B. (2005). *Od riječi do rječnika*. Zagreb, Školska knjiga.

Извори:

- Васић, В., Прћић, Т., Нејгебауер, Г. (2018). *Речник новијих англицизама*. Нови Сад: Филозофски факултет, 3. издање.
- Downing, A., Covington M. A., etc. (2017). *Dictionary of computer and Internet terms*. NY: Barron's Educational Series, Inc.
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- РСЈ: *Речник српског језика*. Матица српска. Нови Сад, 2011.
- Оташевић, Ђ., Николић, М., Ђорђевић В. (2022). *Речник нових речи у српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Milena M. Stojanović

INTERPERSONAL MARKING OF CERTAIN LEXEMES FROM
THE IT FIELD IN THE SERBIAN LANGUAGE AS A FORM
OF MARKET SUBSTITUTES AND COMPLEMENTS

Summary

This research analyse the pairs *умрежавање – нетворкинџ* (**networking – netting**), *лајковати – лајкати* (**to like – to liking**) and *гуџлаш – гуџлер* (**Googler – Google**). It started from the market, i.e., the demand curve from the question of whether the frequency of usage of one counterpart makes substitutes or complements of these lexemes. An online questionnaire with a Likert scale was completed by 91 respondents of a heterogeneous age structure from Facebook with 41 students. According to the results, the pair *лајковати – лајкати* (**to like – to liking**) is an example of a market complement, while the pair *гуџлаш – гуџлер* (**Googler – Google**) is a market substitute. The lexeme **networking** is moderately important (37.4%) while to *гуџлаш* (**Google**) is mostly an unimportant lexeme (48.5%). In the pair *умрежавање – нетворкинџ* (**networking – netting**), 58.2% of respondents preferred the lexeme of domestic origin, which is also the stance of the profession, while the lexeme *лајковати* (**to like**) in the pair to *лајковати – лајкати* (**to like – to liking**) is more competitive (60.4%). There is ambiguity in the pair *гуџлер – гуџлаш* (**Googler – Google**).

Keywords: lexeme, lexicon, market, market substitutes, market complements, internet technologies

Mateja Lazarević*

American University in Cairo

Department of Applied Linguistics & Educational Studies

<https://orcid.org/0009-0003-8094-3198>

TRANSLANGUAGING AND ACCOMMODATION PRACTICES AMONG EDUCATED SUDANESE YOUTH IN CAIRO

This paper examines how educated Sudanese youth in Cairo navigate identity, belonging, and integration through their use of Sudanese Arabic, Egyptian Arabic, and English. Drawing on ethnographic observations and interviews, it analyzes accommodation strategies and translanguaging as mobilization of the linguistic repertoire. Interlocutor accounts indicate that (non)accommodation can be linked to spatiotemporal contexts (past, present, and imagined futures) while translanguaging enables both pragmatic communication and discursive self-positioning. By centering interlocutors' accounts, the study challenges monolithic views of language as bounded, emphasizing the creativity and criticality of multilingual practice, and contributing to research on migration, identity, and displaced Sudanese communities.

Keywords: Translanguaging, accommodation, language and identity, Sudanese diaspora, sociolinguistics, migration

1. INTRODUCTION

This paper explores how educated Sudanese youth in Cairo use language to navigate identity, belonging, and social integration in the urban context of Cairo, Egypt. Grounded in sociolinguistics and migration studies, the research aims to capture an aspect of the lived linguistic experiences of Sudanese young adults. Methodologically, this paper incorporated participant observation with semi-structured interviews to examine how interlocutors use Egyptian Colloquial Arabic (ECA), Sudanese Colloquial Arabic (SCA), and English across different social interactions and settings.

* lazmateja@aucegypt.edu

The aim of this paper is to gain insight into how accommodation and translanguaging practices interact with the linguistic repertoire of our interlocutors, how they use translanguaging across multiple named languages (e.g. Sudanese Arabic, Egyptian Arabic, and English), as well as what kind of context limit/liberate their linguistic repertoires. Furthermore, we argue that the linguistic repertoire's dependence on context to which speakers accommodate is spatiotemporally layered, reflecting our interlocutors change of views on language over time, which manifest as particular embodied contexts.

1.1 Translanguaging

Linguistics, as a scientific field, is often reduced to the study of either particular, singular, named patterns of speech we tend to call *languages*, or of human speech in general – the singularly human capacity for *language*. To speak a language, such as English, French, Arabic etc., is to know its features – grammar, vocabulary, and further on orthography and stylistics. Many people on the planet speak more than one of these languages, i.e. they can deploy codes that correspond to more than one language. These people are called bi- and multilinguals, with their command of different named languages being called ‘multilingualism’.

Studies into multilingualism have at times inquired into the bi- and multilingual speakers’ linguistic competences – for example, in Sridhar’s (1996) writing on multilingualism:

“Multilingualism involving balanced, nativelike command of all the languages in the repertoire is rather uncommon. Typically, multilinguals have varying degrees of command of the different repertoires. The differences in competence in the various languages might range from command of a few lexical items, formulaic expressions such as greetings, and rudimentary conversational skills all the way to excellent command of the grammar and vocabulary and specialized register and styles.” (p. 50)

As Sridhar also notes, the multilingual’s use of language is heavily context dependent. This insight has provoked further research into practices such as code-switching, i.e. a bi- or multilinguals deployment of multiple linguistic codes within a single conversation, as a communicative strategy (Wardhaugh, 2006).

However, recent scholarship into multilingualism has shed light on certain issues regarding conceptualization of how these speakers use language. Mainly, the multilingual speakers’ linguistic practices are not a mere mix of different *named* languages, but rather, they create practices that are unique to them, separate from the way a monolingual speaker would deploy these codes (Garcia & Wei, 2014).

Furthermore, drawing on both sociolinguistic and psycholinguistic research, there is evidence to show that these codes are not always discrete in the minds and social realities of the multilingual speaker (Garcia & Wei, 2014; Al-Alawi, 2024). These insights culminate in what has been called a *translanguaging shift* in the study of multilingualism.

1.2 The translanguaging shift

The concept of translanguaging traces its roots to the Welsh term *trawsieithu*, originally coined by Cen Williams (1994, 1996), referring to a pedagogical practice common in Wales where students would alternate between languages for receptive and productive use, i.e. input would be in one language, output in another and vice versa. Baker (2011) later translated the term as translanguaging and defined it as “the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (p. 288). This trajectory of research into translanguaging sees it as a pedagogical practice, wherein a learner’s academic language skills are developed in both languages.

Another turn in the development of translanguaging theory came when García (2009) defined the term as “*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (p. 45, original emphasis). This definition includes multilingual practices which had previously been defined as code-switching, code-mixing etc. The main issue that García and other translanguaging scholar’s take with Baker’s definition is that, while going beyond the traditional approach of additive bilingualism (one language *plus* another language), it still mentions *two languages*, rather than a unified system and deployment of the full linguistic repertoire. Writing on the translanguaging turn, García & Wei (2014) say that

“translanguaging does not refer to two separate languages or a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to *new* language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states” (p. 21, original emphasis).

Li Wei (2011) also relates this concept to the broader psycholinguistic notion of *languageing*, i.e. “process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate one’s thought and to communicate about using language” (p. 1223). Translanguaging, in Garcia & Li’s (2014) later conception, goes beyond languageing, with the trans- prefix taken from Ortiz’s (1940/1978) concept of *transculturación* from the 1940s, in which *transculturación* is explained as “a process in which a new reality

emerges, compounded and complex; a reality that is not a mechanical agglomeration of characters, not even a mosaic, but a new phenomenon, original and independent.” (p. 4)

Furthermore, translanguaging scholars reject what decolonial philosopher Boaventura de Sousa Santos (2007) called “abyssal thinking”, which they claim has tainted education and language scholarship through the creation of a certain line of hegemonic thinking – including thinking *about* language. Through translanguaging theory, scholars reject the notion of the existence of a “right way to speak”, which had been imposed on the bi- and multilingual speaker through hegemonic language ideologies. In their manifesto on translanguaging, García et al. (2021) wrote:

“Translanguaging rejects abyssal thinking; it is a way to understand the vast complexity and heterogeneity of language practices, avoiding their conception as problems and their evaluation in the negative terms of the colonial imaginary line that values only those socially situated as being above and making invisible those assigned to being below. Translanguaging also leads us to include in the study of language the role of meaning-making resources long considered outside of language – as simply para-linguistic or pragmatic. How bilinguals deploy the sights, the sounds, the objects, and instruments at their disposal is important in our conception of language” (p. 6)

1.3 Communication Accommodation Theory (CAT)

This section will describe Communication Accommodation Theory, as well as the concepts central to research using it as a theoretical framework. The theory traces its roots to the 1970s and Giles’ (1973) research into how individuals adjust their accents based on both contextual factors (like formality) and interpersonal dynamics (like the perceived social status of the listener). In the study¹, Giles proposed a model incorporating concepts of *accent convergence* (adapting to match the listener) and *accent divergence* (adapting to differ from the listener), categorizing these shifts as upward or downward depending on perceived prestige. However, later on, Giles & Smith (1979) found that, aside from adjustments in their accent, speakers also tend to modify their speech rate, pronunciation, utterance length, and pauses, seemingly in order to be accepted and understood by their interlocutors. These insights gave way to what was first called Speech Accommodation Theory (SAT), and later came to be called Communication Accommodation Theory, as it is known today (Giles et al., 2023).

¹ Giles’s study used a *gestalt-comparison* analysis, employing non-linguists to rate accent changes in recorded interviews, revealing that listeners perceive accent shifts and relate them to grammatical changes. The findings suggest that accent adjustments are complex, influenced by individual factors like personality and social attitudes (Giles, 1973).

At the core of CAT, we find research into predicting and explaining why, how and when people change their communicative behaviors within social interactions, as well as what the implications and potential consequences of these adjustments are (Dragojevic et al., 2015). These adjustments usually manifest through different communicative strategies, namely maintenance and convergence/divergence strategies.

2. INTERLOCUTORS AND DATA COLLECTION

In this study we worked with two educated Sudanese young men in their late 20s living and working in Cairo, Egypt, after having been displaced by the eruption of the civil war in Sudan in April 2023. The data was collected through ethnographic observations, now mainly in the form of written notes that inform analysis, as well as 4 hours of semi-structured interviews and WhatsApp communications asking for further clarification or help with linguistic nuances. The analysis below will present excerpts from these interviews, analyzed with the assistance of the above theoretical frameworks and our interlocutors' own accounts of their language use and motivations behind it.

3. METHOD OF ANALYSIS

This study employed a qualitative approach to data collection and analysis, using a mixture of Conversation analysis (CA) and discourse analysis to parse through the data. The data was firstly coded into themes in order to identify patterns of discourse around particular accounts of accommodation and translanguaging in order to identify potential motivations and linguistic ideologies underlying it. In this particular study, we will present multiple representative excerpts from semi-structured interviews and analyze them through the lens of CAT and Translanguaging theory, which have both been outlined in previous sections in the introduction.

4. ANALYSIS

The following subsections are structured around excerpts from interviews with our two interlocutors, Ibrahim and Jamal, and relate to their accounts of their linguistic practices, along with the theoretical implications of these very accounts. The selected excerpts were marked as representative of the overall recorded conversations due to the fact that they concisely present repeated themes coded within the data. We have also included notes on the discourse present in the excerpts, in order to explain cultural and linguistic particularities that the reader may or may not be familiar with.

4.1 Accommodation, the linguistic repertoire and the embodied context

In their study on translanguaging, accommodation and the linguistic repertoire in the Bahraini Arabic linguistic context, Al-Alawi (2024) wrote that “accommodation

is a spatiotemporally layered process where the embodied memories of context in the repertoire may overlap with (or override) the immediate context” (pp. 29). This builds upon the idea that the speaker’s role in an interaction is paramount to describing and predicting accommodation, as well as connecting accommodation to the linguistic repertoire, the limitations of which tend to be context sensitive. Accommodation practices, therefore, are just as spatiotemporally layered as the context, which does not have to be a *present*, or even a *lived* context, but can rather be embodied by the speaker. Al-Alawi suggests that accommodation can occur as an “embodied memory of context” (pp. 24), i.e. a reflection of their lived experience.

Furthermore, this study proposes that the embodied context does not exclusively have to be related to the past, but can rather be spatiotemporally mapped on a spectrum between past and present. In the case of this study’s interlocutors, they report that their motivation for speaking English was related to the perceived social, cultural and economic opportunities it could provide.

In the following excerpt, one of our interlocutors, Ibrahim, talks about how and why he was encouraged to study in English by his sister:

Excerpt 1 (I: Ibrahim)	Notes on discourse
I: But going back to kind of, like, school and stuff like that, she ((Ibrahim’s sister)) was the one that suggested for me to not continue speaking and learning in Arabic and studying in Arabic and to start studying in English. And how that would benefit me a lot more. Because this was around the time that she joined university and she was speaking English and she was starting to notice the benefit of that and how it’s opened her up to not only different opportunities, but just different cultures, different mindsets and stuff like that that are very different from what most of these people would get	Ibrahim frames his sister’s influence as positive, as setting him on a particular path that had a positive influence on him

In theory around Second Language Acquisition and motivation, Zoltán Dörnyei (2005, 2009) proposed the idea of the Ideal L2 Self – in essence, it is one of the primary sources of the L2 learner’s motivation, understood as the idea of who the L2 speaker wants to be and what they want to do with their L2. In this paper, we adapt the idea of the Ideal L2 Self as it relates to our interlocutors views on English – we understand the Ideal L2 Self as a spatiotemporally indexed figure of personhood, which can fairly consistently be mapped as “English-speaking, “future” and “elsewhere” in

terms of language, time and space, respectively.

This Ideal L2 Self essentially becomes what we called an embodied context to which our interlocutors would accommodate to during their time in bilingual education in Sudan. They report that, at times, they would speak it because they were more comfortable with it, and it imbued them with a sense of liberation, which the following excerpt from a conversation with Jamal shows:

Excerpt 2 (J: Jamal)	Notes on discourse
J: Because even in Sudan, in general, like, when you speak in English in public, you tend to, like, draw attention. Right? It's, like, similar to the way of, like, how, like, oh hawāḡas, like, you walk here and all this people, like, oh, welcome to Egypt, that stuff. Similar to that, but in a way, like, it's kind of, like, more, a lot more aggressive. Like, I've got, I've, I've gotten into fights just because I spoke in English in the public, like, transport. So, coming there ((to an English-language high school)), feeling comfortable, just like, alright, I can just speak it. We're the majority, like, the majority of us speak English. That was absolutely, like, liberating.	Jamal here relates his experience of being a "foreigner" in Egypt (a hawāḡa) to his experience being othered in Sudan for speaking English in public. This could likely be due to the author's own positionality as a foreigner in Egypt, which would make him more likely to understand the connotations related to the term hawāḡa and the phrase welcome to Egypt.

Note that in the above excerpt Jamal hints at an in-group and out-group dynamic between English-speaking and non-English speaking people in his hometown. Though it resulted in a sense of otherness in certain contexts, the personhood of an English speaker in context where Jamal's linguistic repertoire was liberated from perceived English-code restraints induced a sense of relief and liberation, due to the majority of the students in the English-language high school being perceived as members of the in-group.

Ibrahim similarly spoke about his university experience. He enrolled in a university course which was officially supposed to be in English, but turned out to be fully Arabized. This seemed to cause tension related to his Ideal L2 Self, as the Arabic-language curriculum did not correspond with how the reality of his future profession.

Excerpt 3 (I: Ibrahim)	Notes on discourse
I: Now is that I really wish it was in English because I felt like it was extra mental work trying to translate it in my head while I'm, yeah, don't try it like I'm just starting to understand what these concepts even mean. So I felt like it's just an added hurdle that didn't really need to be there ((...))	The speaker is discussing the Arabic-language curriculum at university and his frustration having to "translate in [his] head", hinting at an imposed limitation in the linguistic repertoire which causes mental strain
I: A lot of times they want these specific words, rather than the meaning so a lot of times I would be like well ((...)) I remember one of the first ones I like I remember was ↑ hawārizmiyāt , right, which means algorithms, so when I first encountered like hawārizmiyāt , we had this in math, but I had him like this was in high school.	The speaker mentions the Arabic code hawārizmiyāt in a rising intonation, seemingly to signal the ridiculousness of its deployment in the educational context

During our conversations, Ibrahim referred to these kinds of curricula as “translated”, meaning that, though they were in English, they were still fundamentally Sudanese, i.e. not valued as highly as a fully English curriculum.

4.2 Migration and (non)accommodation

Our two interlocutors have been living in Egypt since 2023, having been displaced from Sudan after the outbreak of the Sudanese Civil War. At first, they reported expecting to be understood as, according to them, Sudanese Colloquial Arabic is very similar to the Egyptian Colloquial. Furthermore, throughout their time in Sudan, they had been exposed to various types of Egyptian media, from films and television to social media content. However, as the following excerpt shows, they struggled with being understood unless they accommodated to a variety closer to the Cairene dialect:

Excerpt 4 (I: Interviewer, J: Jamal)	Notes on discourse
I: So you mentioned, like, sometimes you would come up to people and they would not understand you. So, would you be speaking Sudanese then?	Jamal notes two codes, an ECA one and an SCA one. However, he seems to emphasize these examples because they are very similar and in certain contexts, would be understood in both varieties.

J: Yeah, Sudanese, **‘arabi** ((Arabic)), I’m trying to make it closer to like, **fuṣṣḥā** or something. Because a lot of times we use different terms for stuff, like for specific words. It’s like, I want to say, you know, **‘āwiz arūḥ ba’ūl līhum ‘āwiz amshy** ((the former is an ECA code, the latter an SCA one for “I want to go”)). It’s like, **‘āwiz arūḥ il-mustašfā kida kida kida** ((ECA for “I want to go to the hospital, etc. etc.)). At times I would speak, they would just not be bothered. I don’t know what’s going on in their head. So it was harder at first. But luckily, again, Sudan was very like, Arabic wise, Arabic media and stuff like that. Egypt is very, you know, well, it’s very there.

The above excerpt shows that, in our interlocutors’ experience, ECA speakers tend to be nonaccommodative to the needs of SCA speakers, which then leads the latter to accommodate to the former’s variety of Arabic. Moreover, Jamal mentioned that ECA was very present in Sudan, whereas the opposite was not the case. This also hints at a language ideology among ECA speakers – the idea being that accommodation to other varieties of Arabic is superfluous, as ECA will be understood everywhere.

With the above in mind, our interlocutors began to view speaking SCA as a form of nonaccommodative speech, so they would deploy SCA codes in order to not be understood, as can be seen in the following excerpt:

Excerpt 5 (J: Jamal)	Notes on discourse
J: We had the benefit that this time because now when can speak Arabic, no one would understand us, in the way we speakin’ in Sudan. So we had English, but like there’s a 50-50 chance they would understand as well. ((...)) let’s talk Sudanese for the sake of feeling like, oh, we’re Sudanese, let’s speak it._Only us could understand this. Because it was hard at first, coming to Egypt and speaking Arabic, going to the shop or whatever. They would act like, I don’t understand you	Jamal reiterates that deploying SCA codes would result in a lack of understanding; however, he states that “[t]hey would “act like [it]”, i.e. pretend not to understand, which suggest a lack of belief, or bewilderment at this assertion.

This excerpt presents us with multiple insights – the first being that, after leaving Sudan, Jamal and his friends started seeing speaking SCA as an expression of their identities (“let’s talk Sudanese for the sake of feeling ((...))) we’re Sudanese)). This is the same group of friends with whom Jamal had previously spoken mainly in English while they were still in Sudan. This is why we talk about these embodied contexts being spatiotemporally mapped on a past / present continuum – before leaving Sudan, they embodied a context indexed as “future”, while afterwards, as an effort to embody a rare figure of personhood, they would speak in SCA, indexed as “past”.

4.3 Culturally indexed accommodation

In the following excerpt, Ibrahim and Jamal “reenact” a conversation they would have with a SCA speaker who is not proficient in English. Due to the topic at hand, which is culturally indexed as “Western” and therefore English-coded, they both note that their impulse would be to discuss it in English; however, through verbal and non-verbal cues, they decide to switch codes and accommodate to the less proficient speaker by mainly speaking in SCA.

Excerpt 6 (I: Ibrahim, J: Jamal)	English translation	Notes on discourse
J: Have you seen the last episode of, uh, Game of Thrones? I: ((in Sudanese English accent)) Yes, yeah, I watched Game of Thrones. ((...)) J: lākan yā mān, samḥa walla. al-episode kānat samḥa šadīd. I: ‘ay walla kānat ḡāmda yā mān. J: šadīd! I: ‘ana mutābi‘u ḥasi li fatra, mā (.) huwa āḥir mūsīm da maḥaḍartu, lākan al-mūsīm al-gablu kān ‘i ḥaḍartu.	J: Have you seen the last episode of, uh, Game of Thrones? I: ((in Sudanese English accent)) Yes, yeah, I watched Game of Thrones. ((...)) J: But man, it was really good, wallahi. The episode was very good. I: Yeah, wallahi ((interjection and discourse marker used for emphasis, lit. meaning “by God”)), it was awesome, man. J: Really awesome! I: I’ve been following it for a while, but (.) I haven’t watched this last season, though I did watch the season before.	As this is a reenactment, Ibrahim takes on the role of the less-than-proficient English speaker, signaling this by adopting a Sudanese English accent when speaking English.

J: yā mān episode 6 iḥḍarha, ṣada' nī iḥḍarha. I: min al-mūsīm al-ḡadīd da walla al-ḡadīm? J: lā! yā 'nī 'inta (.) 'okē. I: mā 'ana al-ḡadīd da mā wāṣaltu. J: wāṣil 'alē-ha kullha. I: wāṣil 'alē-ha? J: wāṣil 'alē-ha. wāṣil dī wa kallimmī. I: 'okē 'okē. J: It's fucking crazy, trust me.	J: Man, watch episode 6. Trust me, watch it. I: From the new season or the old one? J: No! I mean, you (.) okay. I: I haven't caught up with the new one. J: Catch up on all of it. I: Catch up on it? J: Catch up on it. Finish this one and talk to me. I: Okay, okay. J: It's fucking crazy, trust me.	

We can regard this excerpt as a demonstration of what we will call “culturally indexed accommodation, in the sense that a topic such as *Game of Thrones*, a “Western” television series, would be indexed among our interlocutors as an English language topic, whereas among other speakers of SCA, it may not be indexed as such.

Ibrahim and Jamal, in a different conversation, also mentioned non-verbal cues to accommodate, such as smiling and nodding, indicating difficulty in comprehension. This may occur in social settings when they would venture outside of their English-proficient in-group, to which they are also expected to accommodate to varying degrees. As can be seen in the above excerpt, the accommodation to SCA is not always full accommodation, such as with Jamal stating “It’s fucking crazy, trust me”, signaling the end of the SCA-coded conversation.

5. CONCLUSION

This study examined our interlocutors’ accounts of their linguistic practices, within their positionality as displaced Sudanese youth in Egypt, in relation to processes of identity negotiation and belonging. These speakers’ (non)accommodation strategies were also shown to be bound to certain spatiotemporal contexts (past / present / future; in Sudan / out of Sudan), and inextricably linked to their lived material and linguistic experiences. Their repertoire is, therefore, just as dynamic as the spatiotemporal context they inhabit, drawing on multiple linguistic codes (SCA, ECA and English) and using them as flexible resources to navigate social situations.

Accommodation and translanguaging, as we have argued, can be understood as layered processes informed by embodied memories of past contexts and projections of desired futures, where we can detect spatiotemporal shift. For displaced Sudanese youth in Cairo, the linguistic repertoire becomes a site where these spatiotemporalities interact, enabling pragmatic communication, as well as discursive self-positioning.

One of our main goals was to challenge monolithic views of languages as bounded systems and emphasize the creativity and criticality inherent in a multilingual speaker's deployment of their linguistic repertoire. This was done both methodologically and theoretically by centering our interlocutors' accounts of their own use of language, as well as not treating their translanguaging and accommodation practices as purely a tool for social survival. By highlighting ways some Sudanese migrants articulate their linguistic experiences, our hope is to inform future study on expatriated Sudanese Arabic speakers of a wider scope and different contexts, which could also impact development of migration and education policy in areas with large numbers of displaced individuals.

References:

- Al-Alawi, W. (2024). Accommodation, translanguaging, and (in)discreteness in the repertoire: A scalar-chronotopic approach. *Journal of Sociolinguistics*, 28(4), 24–39. <https://doi.org/10.1111/josl.12670>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Dragojevic, M., Gasiorek, J., & Giles, H. (2015). Communication Accommodation Theory. In *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (1st ed., pp. 1–21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic006>
- Dragojevic, M., Gasiorek, J., & Giles, H. (2016). Accommodative Strategies as Core of the Theory. In H. Giles (Ed.), *Communication Accommodation Theory* (1st ed., pp. 36–59). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316226537.003>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Giles, H. (1973). Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics*, 15(2), 87–105.
- Giles, H., & Smith, P. M. (1979). Accommodation theory: Optimal levels of convergence. In H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 45–65). Blackwell.

- Giles, H., Edwards, A. L., & Walther, J. B. (2023). Communication accommodation theory: Past accomplishments, current trends, and future prospects. *Language Sciences*, 99, 101571. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101571>
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In Li Wei & P. Auer (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45–67). Mouton de Gruyter.
- Ortiz, F. (1978). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar [Tobacco and sugar: A Cuban counterpoint]. Biblioteca Ayacucho. (Original work published 1940).
- Santos, B. S. de. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89.
- Sridhar, K. K. (1996). Societal multilingualism. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 47–70). Cambridge University Press.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics* (5th ed). Blackwell Pub.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Williams, C. (1996). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales Bangor.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. In: Williams, C., Lewis, G., Baker, C. (Eds.), *The Language Policy: Taking stock*, 12, 2. CAI, Llangefni, pp. 193–211.

Index

Transcription conventions

Note: For Arabic transcriptions, the author used ZDMG transcription conventions slightly modified for Arabic dialects.

Bold	Linguistic code not dominant in excerpt
((...))	Intervening material has been omitted
(.)	Brief pause
(hahaha)	Laughter
(O)	Transcriber comment

Mateja Lazarević

**TRANSJEZIČKE I AKOMODATIVNE PRAKSE MEĐU OBRAZOVANOM
SUDANSKOM OMLADINOM U KAIRU**

Rezime

Ovaj rad istražuje kako obrazovani sudanski mladi u Kairu nagovaraju identitetu, pripadnosti i integraciji kroz upotrebu kodova iz sudanskog arapskog, egipatskog arapskog i engleskog jezika. Na osnovu etnografskih opažanja i intervjua analiziraju se strategije akomodacije (konvergencija, divergencija i održavanje) i transjezičke prakse (*translanguaging*) kao dinamična mobilizacija jezičkog repertoara. Nalazi ukazuju da su (ne)akomodacione prakse povezane sa spatiotemporalnim kontekstima prošlosti, sadašnjosti i zamišljene budućnosti, dok *translanguaging* omogućava pragmatičnu komunikaciju i diskurzivno samopozicioniranje. Ovo istraživanje osporava monolitne predstave jezika kao zatvorenih sistema i naglašava kreativnost višejezične prakse u kontekstu migracija i raseljenih zajednica.

Keywords: transjezičke prakse, akomodacija, jezik i identitet, sudanska dijaspora, sociolingvistika, migracije

Aleksandra Marković*

Institut za srpski jezik SANU

<https://orcid.org/0000-0003-2985-3042>

Ranka Stanković**

Univerzitet u Beogradu – Rudarsko-geološki fakultet

<https://orcid.org/0000-0001-5123-6273>

PRIMENA VELIKIH JEZIČKIH MODELA U SRPSKOJ OPISNOJ LEKSIKOGRAFIJI – STUDIJA SLUČAJA

Leksikografija u poslednjih dvadesetak godina postaje moderna naučna disciplina u kojoj se ukrštaju lingvistika, računarska lingvistika, obrada prirodnog jezika. Modernizacija i automatizovanje doveli su do revolucionarnih promena i do nastanka novog leksikografskog modela – leksikografija naknadnog redigovanja (*post-editing lexicography*), u kojoj je uloga leksikografa usmerena na redigovanje nacрта automatski generisanog rečnika.

U ovom radu predstavljamo tri eksperimenta sprovedena s ciljem da se proceni korisnost upotrebe velikih jezičkih modela u zadacima u srpskoj opisnoj leksikografiji, i to: u izdvajanju značenja višestrukih leksičkih jedinica, pisanju definicija i generisanju ilustrativnih primera. Ukazaćemo na izazove i probleme na koje smo nailazili s dve porodice modela, ChatGPT i Gemini i predstaviti diskusiju o razlikama u njihovim performansama zasnovanim na datim upitima.

Ključne reči: Veliki jezički modeli, leksikografija, izdvajanje značenja, pisanje definicija, generisanje ilustrativnih primera, srpski jezik

1. UVOD

Leksikografija, tradicionalno smatrana akademskim umećem ili veštinom, predstavlja jednu od važnih oblasti primenjene lingvistike. Modernizacija i automatizovanje leksikografije doveli su do revolucionarnih promena u njoj. Te

* aleksandra.markovic@isj.sanu.ac.rs

** ranka.stankovic@rgf.bg.ac.rs

promene pružile su leksikografima novi ugao gledanja na svoje zadatke i dovele do nastanka novog leksikografskog modela, poznatog kao leksikografija naknadnog redigovanja (*post-editing lexicography*). U ovom modelu uloga leksikografa usmerena je na redigovanje nacрта automatski generisanog rečnika (Rundell, 2024).

Veliki jezički modeli (u daljem tekstu VJM; engl. *Large Language Models*, LLMs) našli su primenu u raznim oblastima primenjene lingvistike. Otkako je ChatGPT¹ lansiran u novembru 2022, brojni radovi bavili su se istraživanjem mogućnosti upotrebe jezičkih modela u izradi rečnika. Neki autori izrazili su optimizam, smatrajući da bi ta pojava mogla da označi „kraj leksikografije“ (de Schryver & Joffe, 2023), dok su neki ostali skeptični (Rundell, 2023). Svoja mišljenja autori su zasnovali na nizu eksperimenata u kojima je ChatGPT korišćen za kreiranje elemenata rečničkog članka, celih članaka za jednojezični rečnik engleskog jezika, pa čak i malih dvojezičnih rečnika.

U ovom radu predstavimo tri eksperimenta sprovedena na skupu podataka koji ćemo opisati u t. 2, s ciljem da se proceni korisnost upotrebe VJM u zadacima u srpskoj opisnoj leksikografiji. Zanima nas primena modela u izdvajanju značenja višechlanih leksičkih jedinica (u daljem tekstu VLJ; engl. *multiword expressions*, MWE), pisanju definicija i generisanju ilustrativnih primera. Ukazaćemo na izazove i probleme na koje smo nailazili s dve porodice modela, OpenAI GPT² i Google Gemini³ (GPT-4.5 i 4o, Gemini-2.5-Pro i 2.5-Flash-Preview) i predstaviti diskusiju o razlikama u njihovim performansama zasnovanim na datim upitima.

Nalazi dobijeni iz sličnih eksperimenata vršenih za engleski pokazuju da je ChatGPT imao problema sa izdvajanjem značenja i generisanjem ilustrativnih primera (morali su da budu potpuno zamenjeni, odnosno nisu bili upotrebljivi). Ipak, definicije koje je generisao bile su ocenjene „kao dobro napisane i razumljive“ (Randel je eksperimente vršio s modelom ChatGPT-3.5) (Rundell, 2023). Iako je jasno da su modeli bolje prilagođeni za engleski jezik i da na tom jeziku pružaju mnogo bolje rezultate, procena njihovih performansi za jezik koji nema dovoljnu tehnološku podršku, kao što je srpski,⁴ predstavlja dovoljan izazov.

1.1 Prethodna istraživanja

Kao što smo pomenuli, brojni radovi imali su za cilj da istraže primenu VJM u leksikografiji. Predstavimo one koje smatramo najvažnijim za ovo istraživanje.

Prema našem saznanju, de Šriver i Džof (de Schryver & Joffe, 2023) prvi su predstavili upotrebu ChatGPT-a u leksikografiji. U predavanju održanom u februaru 2023, dakle samo tri meseca nakon lansiranja ovog modela, autori su pokazali kako je pomoću TLex-a (TshwaneLex), profesionalnog komercijalnog softvera za pisanje

¹ <https://chatgpt.com/>

² <https://openai.com/>

³ <https://gemini.google.com/>

⁴ O resursima za srpski jezik i mestu srpskog jezika u digitalnom svetu, kao i nedovoljnoj tehnološkoj podršci v. Krstev & Stanković (2023).

rečnika, i ChatGPT-a moguće automatski stvoriti rečnik. Njihov eksperiment rezultirao je malim englesko-holandskim duhovitim rečnikom. Na osnovu liste odrednica ChatGPT je generisao rečničke članke. Tekst je bio strukturiran u XML-u (*Extensible Markup Language*). Pošto je u pitanju bio duhoviti rečnik, čet je formulisao duhovite ilustrativne primere. Definicije i primeri izgledaju ovako (ilustracije radi, pominjemo samo odrednice, definicije i primere na engleskom):

- Banana *Noun* A sweet, yellow fruit with a soft flesh and a curved shape that grows on a tropical plant. Why did the banana go to the doctor? It wasn't peeling too well.
- Orange *Noun* A citrus fruit with an orange rind. A piece of fruit that constantly has to explain why it isn't a banana.
- Plate *Noun* A flat dish used for serving food. Why did the plate run away from the table? It was feeling dish-oriented.

U ovom predavanju autori su izrazili veliki optimizam i uverenje da modeli mogu da preuzmu sve osnovne zadatke na izradi rečnika.

M. Randel posmatra evoluciju automatizovanja procesa izrade rečnika i zaključuje da je u drugoj deceniji XXI veka najsavremeniji model bio tzv. model naknadnog redigovanja (*post-editing model*). Računari su sposobni da preuzmu mnoge zadatke – odgovarajući softver bira relevantne informacije iz korpusa i popunjava rečničku bazu podataka. Zadatak leksikografa je da proceni nacrt rečničkog članka nastao na taj način i da odluči šta treba zadržati a šta obrisati, odnosno dodati. Ono što je za naše istraživanje važno jeste napomena da je jedan zadatak ostao „otporan“ na automatizaciju – pisanje definicija i dalje mora da obavi čovek (Rundell, 2023).

Budući da se ChatGPT pojavio 2022, Randel je uporedio model naknadnog redigovanja s modelom koji u jednom koraku može da proizvede gotovo završen rečnik. Analizu je zamislio kroz odgovor na tri osnovna pitanja: 1) Da li su nam i dalje potrebni rečnici, budući da je sada moguće postaviti pitanje o značenju neposredno VJM? 2) Trebaju li nam i dalje leksikografi, kad se uzmu u obzir sve mogućnosti VJM? 3) Da li su nam i dalje potrebni alati osmišljeni za različite zadatke u izradi rečnika?

Randel kaže da su odgovori na sva ova pitanja, srećom, potvrdni. 1) Dobri referentni rečnici pružaju pouzdane informacije (za razliku od modela koji su često nepouzdati). 2) Leksikografi su i dalje nezamenljivi, budući da modeli mogu da ponude samo nacrt rečnika. 3) Postojeći alati daju bolje rezultate i pružaju bolje uvide. Randel ističe da je problem u tome što ne znamo na čemu se temelje odgovori koje nam modeli daju, pa je nemoguća stalna interakcija s korpusom, inače neophodna u izradi rečnika (Rundell, 2023).

U koautorskom radu (Jakubiček et al., 2023), napravljen je eksperiment izrade malog rečnika engleskog jezika, sačinjenog od 99 rečničkih članaka, uz pomoć

ChatGPT-a (modeli 3.5 i 4) (Jakubiček et al., 2023). U radu su predstavljene prednosti i mane upotrebe VJM u leksikografiji, a rezultati dobijeni pomoću ova dva modela upoređeni su sa rezultatima dobijenim pomoću postojećih leksikografskih alata, kao i s podacima iz referentnih rečnika. S leksikografskog aspekta procenjeni su izdvajanje značenja, kvalitet definicija, gramatičkih informacija, kvalifikovanja markirane leksike, kao i ilustrativnih primera.

Ukratko, ukazano je na problem u identifikaciji značenja, budući da su modeli ponekad identifikovali nepostojeća značenja (ovu pojavu autori su nazvali lažnom polisemijom, *false polysemy*) ili su s različitim definicijama predstavljali ista značenja. To se dešavalo kod jednostavnih polisemičnih struktura, odabranih za eksperiment, pa je pretpostavka da bi kompleksnije značenjske strukture bilo još teže predstaviti. Važan je i zaključak da nedeterministička priroda modela otežava procenu rezultata čak i istog upita. Što se tiče definicija, autori su zaključili da je njihovo pisanje jedna od jačih strana posmatranih modela, budući da koriste formule postojećih rečničkih definicija na kojima su očito bili obučavani. Markirana leksika uglavnom je bila dobro kvalifikovana. U prednosti korišćenja modela spadaju i finansijska isplativost, činjenica da se upiti mogu poboljšavati, kao i da se modeli neprestano razvijaju. Ipak, jasno je da će leksikografi biti neophodni i u budućnosti (Jakubiček et al., 2023).

Eksperiment sa upotrebom ChatGPT-a (model Plus) u leksikografiji predstavio je i (Lew, 2023). Autor je za svoje istraživanje odabrao 15 komunikativnih glagola (budući da imaju specifične tipove dopuna kao i pragmatske uslove upotrebe). On je kao upit ponudio dva rečnička članka iz rečnika COBUILD dostupnog onlajn (i to za jedan komunikativni glagol, *approve*, i jedan koji nije iz te semantičke kategorije, *assassinate*); ta dva članka trebalo je da posluže kao obrazac za generisanje rečničkih članaka za 15 odabranih glagola. Rezultate dobijene u eksperimentu procenjivala su četiri iskusna leksikografa, a pomoću povratnih informacija koje su oni dali, upiti su dodatno precizirani. Zaključak je bio da je model sposoban da piše definicije u vidu pune rečenice, tipične za rečnike COBUILD, i da je teško razlikovati te definicije od onih koje su pisali iskusni leksikografi. Što se tiče ilustrativnih primera, autor je zaključio da nisu bili zadovoljavajući, ali da bi se njihov kvalitet mogao popraviti pomoću prilagođavanja upita (*prompt-engineering*).

De Šriver (de Schryver, 2024) izveštava o nizu eksperimenata s primenom ChatGPT-a na portugalski i neke egzotične jezike. U pokušaju primene ChatGPT-a na portugalski jezik rezultati su bili podjednako loši i za generisanje jednojezičnog rečnika portugalskog jezika, kao i za bilingvalni portugalsko-engleski rečnik. Model je, kako autor primećuje, generisao podatke tako da je sve bilo formulisano na engleskom, za engleski i o engleskom, i zatim prevedeno na portugalski; model prosto ne ume da „razmišlja“ na drugom jeziku, a kamoli da vrši jezičku analizu. Što se egzotičnih jezika tiče, autor pominje i eksperiment u kom je ChatGPT-4o praktično „naučio“ nov jezik pošto je bio „nahrانjen“ korpusom na jeziku lusoga i

jednojezičnim rečnikom tog jezika. Zaključak je da su ovakva prilagođavanja modela dobar znak za leksikografiju.

Filipović Petrović i Beliga (2024) izveštavaju o eksperimentu s modelom ChatGPT-4, od kog su tražili da napravi razliku između metaforičnih primera upotrebe hrvatskog idioma *isplivati na površinu* od onih u kojima je idiom doslovno upotrebljen. Model je ispravno identifikovao 248 primera, a pogrešio je za 132. Autori zaključuju da bi model morao da bude sposoban da uradi zadatak poput ovog bez grešaka, kako bi bio upotrebljiv u leksikografiji.

Isti autori (Beliga i Filipović Petrović, 2024) istraživali su način na koji VJM odgovaraju na upite vezane za semantička obeležja idioma. U istraživanju su korišćena četiri VJM, od kojih je samo jedan bio komercijalan, i to GPT-3.5-turbo, koji je ujedno dao rezultate koji se najbolje mogu primeniti u leksikografiji. Zaključak je da VJM imaju potencijal da se koriste kao pomoć u izradi rečnika; međutim, da bi se automatski mogli rešavati i složeniji leksikografski zadaci, mora da se radi na proizvodovanju jezičkih podataka za manje tehnološki podržane jezike, kako bi razvijanje robustnih VJM za te jezike bilo omogućeno. Važan zaključak odnosi se i na to da je potrebno razvijati takve upite koji bi bolje objasnili leksikografske potrebe, pa bi i modeli proizvodili rezultate koji se mogu primeniti.

Za naše istraživanje takođe je važan i rad Gantar (2024), u kom autorka ukazuje na to da važnost upita u kom će se od modela tražiti da navede primer sa značenjem nekog idioma, ali bez samog idioma leži u tome što nam rezultati takvih upita omogućavaju da procenimo nivo do kog VJM „razumeju“ idiome. Uz to, autorka je zaključila da modeli nude doslovne interpretacije idioma koje ne razumeju, odnosno koje razumeju pogrešno.

Na važnost VJM u održivoj leksikografiji (*sustainable lexicography*) pažnja se skreće u radu (Fuentes-Olivera, 2024). Autorka smatra da leksikografske podatke treba posmatrati mnogo šire nego jezičke podatke, da se moraju razumeti njihova specifična priroda i moguće funkcije. Leksikografski podaci mogu postati resurs u ekonomskom smislu i na taj način doprineti održivoj leksikografiji ukoliko zadovoljavaju nekoliko uslova. Važno je da to ne budu isključivo podaci koje su kreirali leksikografi, već mogu poticati i iz drugih izvora, što povećava izbor podataka i smanjuje leksikografske troškove, ali i ukazuje na to da leksikografi ne mogu raditi samo s jezičkim podacima. Najvažnije je to da se mogu konvertovati u informaciju u jednostavnom kognitivnom procesu (način izlaganja rečničkih informacija u tradicionalnim rečnicima, pun skraćenica i konvencija, pri čemu se mnogo toga podrazumeva, otežava takvo razumevanje i upotrebljivost). Da bi se poboljšala leksikografska produktivnost, važno je shvatiti prirodu leksikografskog posla i upotrebljavati postojeće tehnologije kako bi se leksikografski podaci mogli ponovo koristiti, ali i kako bi se proizvodili novi.

Na primeru definicije imenice *krava* (engl. *cow*) koju je ponudio ChatGPT, autorka pokazuje kako njegova upotreba može olakšati posao dobro obučenom

leksikografu da poboljša održivu leksikografsku produktivnost. Autorka smatra da je upotreba ChatGPT-a mnogo bolja nego upotreba konkordanci, ključnih reči i drugih tehnologija zasnovanih na korpusima ili korpusima vođenim (*corpus-based / corpus-driven*).

1.2 Korišćeni jezički modeli

Reći ćemo nešto i o jezičkim modelima koje smo koristili u istraživanju. GPT⁵ je jezički model koji razvija OpenAI. ChatGPT deo je šire familije modela poznatih kao generativni preobučeni transformeri (*Generative Pre-trained Transformers*, otuda akronim GPT). U pitanju je čet bot zasnovan na velikom jezičkom modelu. OpenAI u međuvremenu je razvio više modela, a mi ćemo u eksperimentima u ovom radu koristiti neke od njih.

Gemini je porodica velikih jezičkih modela koje razvija Gugl, tačnije kompanija DeepMind. Od raznih verzija modela, u eksperimentima smo koristili Gemini-Flash i Gemini-Pro.

Mogućnosti novijih modela nadilaze sposobnosti ranijih modela zasnovanih samo na tekstu, jer mogu da obrađuju i tekst, slike, audio zapise. Za ovo istraživanje ograničili smo se samo na tekst.

1.3 Istraživačka pitanja

Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da odgovori na sledeća istraživačka pitanja (IP):

- IP1. U kojoj meri definicije VLJ koje su generisali VJM odgovaraju normama srpske opisne leksikografije, posmatrano s aspekta sadržinske tačnosti i formalnog kvaliteta?
- IP2. Da li VJM mogu da generišu idiome srpskog jezika, da razlikuju njihova nemetaforična i idiomatizovana značenja i da ih u skladu s tim definišu? Da li VJM mogu da izdvoje sva značenja idioma?
- IP3. Koliko su ilustrativni primeri koje generišu VJM upotrebljivi u praktičnoj leksikografiji (kakvog su kvaliteta s aspekta gramatike, semantike, stila)?
- IP4. Da li modeli razumeju implicitne zahteve (date kroz upit formulisan na određen način) ili im se ti zahtevi moraju eksplicirati?
- IP5. Koje su glavne razlike u performansama između različitih modela (GPT-4.5 (OpenAI 2025), GPT-4o (OpenAI 2024), Gemini-2.5-Pro (Google DeepMind, 2025b), Gemini-2.5-Flash-Preview (Google DeepMind, 2025a)) u zadacima relevantnim za srpsku leksikografiju?

⁵ ChatGPT predstavlja implementaciju GPT modela u obliku konverzionog sistema, dok se termin GPT odnosi na sam jezički model treniran na velikim skupovima tekstova.

1.4 Teorijske osnove – definisanje

Budući da su definicije i definisanje u fokusu naše pažnje u ovom radu, napravićemo kratak teorijski osvrt na problem leksikografske definicije. Definisanje i definicije često su bili predmet metaleksikografskih radova. Definicija je važan element rečničkog članka, njom se opisuje semantički sadržaj leksičke jedinice. Gortan Premk je o definisanju u jednojezičnim rečnicima pisala u više navrata. Ova autorka definiciju smatra semantičkom identifikacijom reči, odnosno identifikacijom semantičke strukture reči, a sadržaj leksikografske definicije opisuje: „Semantički je sadržaj leksikografske definicije – intelektualna interpretacija pojma, pojave, designata uopšte sa relevantnim elementima njegove realizacije“ (Gortan Premk, 1982). Nešto kasnije, jezikom komponencijalne analize, Gortan Premk kaže da se semantički sadržaj lekseme sastoji od arhiseme i sema nižeg ranga, pri čemu je arhisemom izražena pojmovna vrednost lekseme, dok seme predstavljaju važne elemente realizacije (Gortan Premk, 2014). Čini se da se arhisema i seme nižeg ranga poklapaju sa onim što se, jezikom tradicionalne leksikografske definicije, naziva *genus proximum* i *differentia specifica* (*genus proximum*, arhileksemu i hiperonim kao pojmove izjednačava i Vajs (1982)).

Rečničku definiciju N. Vajs posmatra kao vrstu sinonima u rečničkom metajeziku. Autorka razlikuje dva tipa definicija, definiciju „pomoću semantički pertinentnih crta dobivenih semantičkom ili komponencijalnom analizom“ (Vajs 1982; videli smo da o takvom tipu definicije govori i Gortan Premk (2014)), i drugi tip, tradicionalnu leksikografsku definiciju po aristotelovskoj koncepciji zamišljenu „kao iskaz kojim se najprije ukazuje na bliski rod (*genus proximum*) a zatim na specifičnu razliku (*differentia specifica*)“ (Vajs, 1982). Drugim rečima, u pitanju je definicija pomoću kvalifikovanog hiperonima (bliski rod) i specifičnih razlika. I ova definicija zasniva se na semantičkoj analizi u kojoj, pomoću sinonimske parafraze, leksikograf nabraja „sastavne elemente za koje drži da su važni i dovoljni za razumijevanje ... leksema“ (Vajs, 1982).

2. EKSPERIMENTALNI PODACI

Naše istraživanje sprovedeno je na podacima dobijenim kao rezultat upita (promptova) postavljenih modelima GPT-4.5, GPT-4o i Gemini-2.5-Pro, osim upita za prvi eksperiment (generisanje definicija višechlanih leksičkih jedinica), za koji smo koristili modele GPT-4.5 i Gemini-2.5-Flash-Preview.

2.1 Eksperiment 1

U prvom eksperimentu analizi smo podvrgli definicije 347 višechlanih leksičkih jedinica (u daljem tekstu VLJ) koje pripadaju različitim vrstama reči (imeničkim: *akademske studije*, *vidno polje*, *vazduhoplovne snage*, *zdrav razum*, *zvanični jezik* i dr.; pridevskim: *lako dostupan*; zameničkim: *sam po sebi*, *ma koji*, *bilo koji*; glagolskim:

uživati počasti, polagati zakletvu; priloškim: tokom dana, u međuvremenu, u početku; predloškim: u blizini, u čast, u cilju i dr.). Zanimalo nas je na koji će način modeli definisati VLJ koje (u većini slučajeva, s nekoliko izuzetaka glagolskih idioma: biti u nečijim rukama, pasti u ruke) nemaju idiomatizovano, već kompozicionalno značenje.

VLJ koje smo koristili u prvom eksperimentu potiču iz korpusa ELEXIS-sr. Korpus se izrađuje u okviru akcije COST broj 21167, s nazivom UniDive (*Universality, diversity and idiosyncrasy in language technology*). U pitanju je paralelizovan korpus koji zasad postoji na deset jezika, a rade se i verzije na drugim jezicima. Korpus je automatski tokenizovan, lematizovan i obeležen po vrstama reči; za automatskim procedurama usledila je manuelna provera. Zatim je anotiran i imenovanim entitetima (*named entities*) i VLJ. U toku je priprema za semantičku anotaciju. Izabrane definicije iz ove faze, uz određene korekcije, ušle su u repozitorijum značenja koji se koristi za semantičku anotaciju, odnosno za razrešavanje višeznačnosti. U trenutku pisanja rada urađena je automatska semantička anotacija značenja i ručno je korigovano 120 rečenica. U toku je evaluacija uspešnosti automatske anotacije i planira se dalja ručna korekcija svih 2024 rečenica. Više o radu na ovom korpusu v. Krstev et al. (2025).

2.2. Eksperiment 2

U drugom eksperimentu od modela (Gemini-2.5-Pro, GPT-4.5 i 4o) zahtevali smo da generišu idiome srpskog jezika, ali takve koji pored idiomatizovanog značenja imaju i kompozicionalno. Zahtev za izdvajanjem značenja, ako ih je više, i davanjem definicija i ilustrativnih primera nije bio eksplicitan, već implicitan, kroz upit koji smo postavili i ponudili kao model za rezultat koji želimo da dobijemo. U upitu smo koristili idiome srpskog jezika posvedočene u dva opisna rečnika srpskohrvatskog jezika, jednog tezaurusnog, nedovršenog, *Rečnika srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika* SANU (u daljem tekstu RSANU), i jednog rečnika srednjeg obima, *Rečnika srpskohrvatskog književnog jezika* Matice srpske (u daljem tekstu RMS). Ilustrativne primere smo većinom preuzeli iz pomenutih rečnika, sa izuzetkom ponekog primera, koji smo preuzeli sa interneta.

Upit je glasio:

Ti si leksikograf i rešavaš sledeći zadatak. Daj mi takve izraze na srpskom jeziku koji mogu ali ne moraju imati više idiomatizovanih značenja, ali pored toga moraju imati i doslovno značenje, na primer:

Dići se (skočiti) na noge

Može da ima doslovno značenje: 'ustati, stati': Teško je uzdahnula i digla se na noge.

Može da ima i dva idiomatizovana značenja: 1. 'iskazati protest, uzbuniti se, pobuniti se (obično masovno, zajednički; pokazati svoja politička, verska i druga raspoloženja, želje': Cela Srbija se digla na noge da podrži studentske proteste. 2. 'ozdraviti, oporaviti se':

Posle duge bolesti konačno se digla na noge.

Podmetnuti nogu

Može da ima doslovno značenje: '(u)činiti da neko posrne, padne, spotaći nekoga (poturajući svoju nogu ispred njegovih)': Zbijao je šale sa plašljivim devojkama; podmetao im je nogu kad su išle glavnim putem.

Može da ima i idiomatizovano značenje: 'pričiniti (pričinjavati) nekome neprijatnosti, onemogućiti (va)ti nečiji uspeh, (na)škoditi (nekome)': Svi mu stalno podmeću nogu i prave mu probleme.

Vezati nekome i ruke i noge

Može imati doslovno značenje: Svim taocima bile su vezane i ruke i noge, a preko usta im je bila zalepljena traka, pa niko nije mogao da zove u pomoć.

Može imati idiomatizovano značenje: 'onemogućiti (nekoga) u nečemu, zaustaviti (nekoga) u daljem delovanju': Novi zakon vezao nam je i ruke i noge, ništa tu više ne možemo učiniti. Rezultat strukturiraj u JSON formatu.

2.3 Eksperiment 3

U trećem eksperimentu promenili smo pristup u postavljanju upita. Umesto da od modela tražimo da generiše idiome srpskog jezika, sami smo mu ponudili 10 idioma, i zahtevali da prepozna njihova značenja (ukoliko ih ima više), da različita značenja izdvoji pod rednim brojevima, da za svako da kratku definiciju i po jedan ilustrativni primer (dakle, zahteve smo postavili eksplicitno).

Upit je glasio:

Ti si leksikograf i rešavaš sledeći zadatak. Dobio si 10 idioma na srpskom jeziku i imaš zadatak da prepoznaš njihova značenja, da daš kratku definiciju i po jedan ilustrativni primer za svaki od njih. Posebno je važno da vodiš računa o tome da neki idiomi koje definišeš mogu da imaju po više značenja. Različita značenja navedi pod rednim brojevima, i posle definicije za svako značenje navedi primer. Definicije treba da budu pisane jasnim i jednostavnim rečenicama, bez reči stranog porekla.

gledati/posmatrati ispod oka

baciti pod noge nekoga ili nešto

oboriti/obarati s nogu

uzeti nekoga na zub

grlom u jagode

pod vedrim nebom

pasti/padati s neba

sravniti sa zemljom

otići pod zemlju
visiti u vazduhu
Rezultat vrati kao JSON.

3. METOD

Cilj je bio da dobijene rezultate podvrgnemo analizi i proceni koja bi bila zasnovana na objektivnim kriterijumima. Metodološki pristup u prvom eksperimentu razlikovao se od pristupa primenjenog u druga dva. Predstavićemo ih redom.

3.1 Eksperiment 1 – ispitivanje definicija VLJ

Na osnovu onoga što se smatra tradicionalnom definicijom, a na šta smo pažnju skrenuli u kratkom teorijskom osvrtu na pitanje leksikografske definicije (t. 1.4) i analogije sa definicijom zasnovanom na komponencijalnoj analizi, odlučili smo da pristupimo analizi definicija VLJ sa dva aspekta, sadržajnog i formalnog. Sadržajni aspekt omogućio bi nam da procenimo faktografsku tačnost i preciznost definicija, dok bi formalni pomogao u ocenjivanju jezika korišćenog u definicijama (leksike, gramatike, stila). Mogućnost da definicije poredimo s definicijama u referentnim rečnicima nije postojala, budući da su u pitanju neidiomatizovane VLJ, koje se tek po izuzetku predstavljaju kao jedinice rečnika.

3.1.1 Sadržajni aspekt: faktografska tačnost i preciznost

Faktografska tačnost definicije može se proceniti objektivno, ako posmatramo kako su navedeni osnovni elementi tradicionalne definicije, *genus proximum* i *differentia specifica* (ili, jezikom komponencijalne analize, arhisema i seme nižeg ranga). Kao što smo rekli, *genus proximum* se odnosi na najbliži nadređeni pojam, zapravo hiperonim, dok se *differentia specifica* odnosi na specifičnu razliku, ono po čemu se pojam koji se definiše razlikuje od drugih pojmova iste kategorije.

3.1.2 Formalni aspekt: leksika, gramatika, stil jezika definicija

Metajezik definicije je važan element i otvara mogućnost za objektivno ocenjivanje. U jeziku definicije ocenjivali smo: korišćenu leksiku (da li je korišćena leksika domaćeg ili stranog porekla⁶); kakve su formulacije (da li su u duhu srpskog jezika, ima li nepotrebnih ponavljanja); da li je jezik definicija u skladu s gramatičkim pravilima srpskog jezika; da li je definicija u skladu s vrstom reči koja se definiše.

3.2 Eksperiment 2 – generisanje idioma srpskog jezika

Drugi eksperiment (kao i treći) vezan je za idiome. Procena rezultata dobijenih eksperimentom podrazumevala je nekoliko koraka.

1. Najpre, odgovor na pitanje da li je generisani idiom zaista idiom srpskog jezika;

⁶ Naravno, ovaj kriterijum nije jednoznačan.

2. da li su izdvojena značenja (ako ih je više od jednog) postojeća, ili je model generisao i nepostojeća značenja (lažna polisemija);
3. uz to, da li je model izdvojio sve postojeće slučajeve polisemije idioma (ovde smo pretpostavili da neka zastarela, manje frekventna značenja neće biti identifikovana);
4. da li model pravi razliku između „doslovnih“ i idiomatizovanih značenja;
5. da li model „razume“ implicitan zahtev za generisanjem definicija i ilustrativnih primera za sva izdvojena značenja;
6. da li je kvalitet tih definicija i primera zadovoljavajući.

3.3 Eksperiment 3 – izdvajanje značenja zadatih idioma, generisanje kratkih definicija i ilustrativnih primera

U ovom eksperimentu od modela nismo zahtevali da generišu idiome, već smo pošli od zadatih idioma:

- *gledati/posmatrati ispod oka*
- *baciti pod noge nekoga ili nešto*
- *oboriti/obarati s nogu*
- *uzeti nekoga na zub*
- *grlom u jagode*
- *pod vedrim nebom*
- *pasti/padati s neba*
- *sravniti sa zemljom*
- *otići pod zemlju*
- *visiti u vazduhu*

Ocenjivali smo u kojoj meri modeli mogu da „uoče“ značenja zadatih idioma, da ih pravilno identifikuju i definišu, kao i da ih ilustruju primerima. Uz to, zahtevali smo i da definicije budu formulisane jasno i jednostavno, bez reči stranog porekla.

4. REZULTATI

U ovoj tački predstavljamo rezultate izvršenih eksperimenata.

4.1 Eksperiment 1

Najpre ćemo predstaviti rezultate prvog eksperimenta: u t. 4.1.1 posmatraćemo rezultate analize dela definicije koji pokriva *genus proximum*, u t. 4.1.2, deo definicije koji se odnosi na specifičnu razliku, a u t. 4.1.3 sam metajezik definicije.

4.1.1 *Genus proximum* u definicijama

Izdvojili smo tri problematična slučaja u izdvajanju najbližeg rodnog pojma, ili hiperonima. Oni se tiču odabira nivoa kategorizacije, odabira odgovarajuće leksike za *genus*, kao i činjenice da *genus* ponekada bude sasvim izostavljen.

- *Genus proximum* previše uopšten

Naime, u velikom broju slučajeva dešava se da bude naveden previše uopšten pojam, svrstan ne u neposredno viši nivo kategorizacije, već u sasvim opšti, odnosno nedovoljno specifičan nivo. Delove definicija o kojima govorimo u svakoj od narednih podtačaka navodimo podvučeno, crnom bojom ako su predstavljani na odgovarajući način, odnosno crvenom, ako imamo primedbu na način na koji su predstavljani.

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
meteorološka stanica	<u>Mesto</u> opremljeno instrumentima za praćenje vremenskih uslova.	<u>postrojenje</u> opremljeno za prikupljanje meteoroloških podataka.
beli pirinač	<u>Žitarica</u> kojoj je uklonjen spoljni omotač i klica.	<u>pirinač</u> sa koga su uklonjene spoljašnje ljuske i klica, čime gubi deo hranljivih sastojaka, ali ima duži rok trajanja.
grip A	<u>Tip virusne infekcije respiratornog trakta</u> izazvan određenim podtipom virusa.	<u>vrsta sezonskog gripa</u> izazvana virusom influence tipa A.
kongenitalni sifilis	<u>Polna bolest</u> koja se prenosi sa majke na dete tokom trudnoće ili porođaja.	<u>oblik sifilisa</u> koji se prenosi sa majke na dete tokom trudnoće.
naučno-istraživački rad	<u>Aktivnost</u> usmerena na sticanje novog znanja kroz sistematizovano istraživanje.	<u>delatnost</u> koja podrazumeva sprovođenje sistematičnih naučnih istraživanja.
polarna svetlost	<u>Sjajna pojava na nebu u polarnim regionima</u> , izazvana solarnim vetrom.	<u>svetlosna pojava na Zemljinim polovima</u> izazvana solarnim česticama.
puni mesec	<u>Faza satelita Zemlje</u> kada je cela njegova površina obasjana Sunčevom svetlošću, gledano sa Zemlje.	<u>mesečeva mena</u> kada je ceo njegov disk vidljiv sa Zemlje.
srčani udar	<u>Stanje</u> izazvano prekidom dotoka krvi u <u>deo mišića organa za pumpanje krvi</u> .	<u>akutno zdravstveno stanje</u> nastalo blokadom protoka krvi do srca.
telesna težina	<u>Sila kojom gravitacija deluje na masu tela</u> ; masa tela merena vaganjem.	<u>masa ljudskog ili životinjskog tela</u> , izražena u kilogramima ili drugim jedinicama mase.

Tabela 1: *Genus proximum* – nivo kategorizacije

- Odabir leksike

U nekim slučajevima odabir leksike za ovaj deo definicije nije odgovarajući, što se možda može objasniti prevođenjem sa engleskog (modeli su najpre obučavani na tom jeziku).

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
mesto rođenja	<u>Lokalitet</u> gde je osoba rođena.	<u>lokacija</u> na kojoj je osoba rođena.
državne granice	<u>Linije</u> koje razdvajaju teritorije dve ili više država.	<u>teritorijalne granice</u> kojima država definiše svoju jurisdikciju.
devizni kurs	<u>Cena</u> ⁷ jedne valute izražena u drugoj.	<u>cena</u> jedne valute izražena u drugoj valuti.

Tabela 2: *Genus proximum* – odabir leksike

- Izostavljen *genus*

Nailazili smo na definicije u kojima je ovaj deo sasvim izostavljen, dakle kategorijalna informacija nedostaje.

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
nakon što	<u>Veznik</u> koji uvodi vremenski podređenu rečenicu; pošto; čim.	(...) uvodi događaj koji se dešava posle nekog drugog.
zbog toga što	<u>Veznik</u> koji uvodi uzrok; jer.	(...) uvodi uzročnu rečenicu; zato što.
osim ako	<u>Veznik</u> koji uvodi izuzetak; sem u slučaju da.	(...) uvodi uslov ili izuzetak, znači „ukoliko ne“.

Tabela 3: *Genus proximum* postoji / ne postoji

4.1.2 *Differentia specifica*

Što se ovog dela definicije tiče, izdvojili smo tri slučaja.

- Specifična razlika nije dovoljno precizirana

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
agrarna politika	Skup mera i principa <u>vezanih za poljoprivredu</u> .	skup mera <u>koje država primenjuje radi regulisanja poljoprivrede, poljoprivredne proizvodnje i tržišta</u> .
akademske studije	Visokoškolsko obrazovanje <u>na univerzitetima</u> .	visoko obrazovanje <u>koje se realizuje na univerzitetima, s ciljem sticanja naučnih, stručnih i akademskih znanja i titula</u> .

⁷ Smatramo da bi prihvatljivije rešenje bilo *vrednost* nego *cena*.

generalni štrajk	Obustava rada <u>koja obuhvata veliki broj radnika iz različitih grana privrede.</u>	masovno obustavljanje rada <u>u različitim granama privrede u znak protesta.</u>
urinarni trakt	Sistem organa <u>zadužen za proizvodnju, skladištenje i izlučivanje urina.</u>	sistem organa <u>za izlučivanje urina iz organizma.</u>

Tabela 4: *Differentia specifica* nije dovoljno precizirana

- Definiše se i ono što za datu VLJ treba da se smatra poznatim (ukoliko definišemo *nuklearni rat*, kao vrstu rata, nije potrebno definisati i nuklearno oružje; takođe, ako definišemo *profesora fizike*, ne moramo se vraćati dva koraka unazad pa definisati i fiziku).

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
nuklearni rat	Sukob koji se vodi korišćenjem <u>oružja masovnog uništenja baziranog na fisiji ili fuziji atoma.</u>	oružani sukob koji uključuje korišćenje <u>nuklearnog oružja.</u>
profesor fizike	Osoba koja predaje <u>disciplinu prirodnih nauka koja proučava energiju, materiju i kretanje.</u>	osoba koja predaje <u>fiziku</u> <u>na</u> ⁸ obrazovnoj ustanovi.
nastavnik nemačkog	Osoba koja predaje <u>jezik koji se govori u Nemačkoj.</u>	osoba koja predaje <u>nemački jezik.</u>
fudbalski tim	Grupa igrača koji nastupaju zajedno <u>u takmičenju s loptom, na terenu.</u>	grupa igrača organizovanih <u>za igranje fudbala u takmičenjima.</u>

Tabela 5: *Differentia specifica* prespecifikovana

- *Differentia specifica* (ili njen deo) je suvišan (semu *namenjene informisanju javnosti* nepotrebno je naglašavati, jer se ona podrazumeva kad su novine u pitanju, dakle, ne donosi novu informaciju).

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
dnevni list	Novine <u>koje izlaze svakog dana.</u>	novine <u>koje izlaze svakodnevno, namenjene informisanju javnosti.</u>

Tabela 6: *Differentia specifica* redundantna

⁸ Zanimljivo je i mešanje predloga *u* i *na* u ovom slučaju.

4.1.3 Forma

Kao što smo rekli, u formalnom smislu definicije smo ocenjivali posmatrajući gramatički, leksički i uopšte jezički aspekt.

- Gramatičke nepravilnosti nisu česte u posmatranim definicijama, ali, kada se jave, mogle bi se tumačiti u kontekstu lošeg prevoda, kao u primeru:

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
klasično delo	Književno, muzičko ili umetničko ostvarenje <u>od trajne vrednosti i širokog priznanja</u> .	umetničko delo visoke vrednosti i značaja, <u>široko priznato tokom vremena</u> .
član posade	Osoba koja pripada grupi koja <u>upravlja ili radi na brodu, avionu</u> , itd.	osoba koja pripada timu zaduženom <u>za upravljanje i rad na brodu, avionu ili svemirskoj letelici</u> .

Tabela 7: Gramatičke nepravilnosti u definicijama

U definiciji koju je generisao Gemini, umesto kvalitativnog genitiva (*ostvarenje trajne vrednosti*), upotrebljena je predložsko-padežna konstrukcija *od*+genitiv (*ostvarenje od trajne vrednosti*); što se tiče sintagme *široko priznanje*, osim što nije upotrebljena u skladu sa gramatičkim pravilima (upotreba imenica ovog tipa nije uobičajena u kvalitativnom genitivu; više o tipovima imenica koje se javljaju u tom padežu v. u Marković, 2016), ni kolokacija nije baš sasvim uobičajena.

Zatim, u definiciji koju je generisao Gemini nailazimo na niz ogrešenja o gramatičku normu. U delu definicije *upravlja ili radi na brodu, avionu* u naporednom su odnosu glagoli *upravljati* i *raditi*, što nije u redu, jer prvi traži rekcijску dopunu u instrumentalu (*upravljati avionom, brodom*), dok drugi ima prilošku dopunu⁹ u vidu konstrukcije *na*+akuzativ (*radi na brodu*, ali ne i **na avionu*). Slično se dešava i u definiciji GPT-4.5: *za upravljanje i rad na brodu, avionu ili svemirskoj letelici*.

Ovde možemo prokomentarisati i gorepomenuti primer nepravilne upotrebe predloga *na* (*na obrazovnoj ustanovi*). Upotreba osnovnih mesnih predloga *u* i *na* nije slobodna, već podleže strogim pravilima; iako je uz nazive visokih obrazovnih ustanova (*fakultet, akademija*) uobičajena upotreba predloga *na*, uz sintagmu *obrazovna ustanova* pravilno je upotrebiti predlog *u* (više o konceptualizaciji značenja ovih predloga v. Klikovac 2007).

Pod gramatiku treba podvesti i neretke slučajeve definisanja koje nije u skladu s vrstom reči VLJ, kao u primeru u kom je Gemini ispravno generisao pridevsku definiciju, dok je GPT generisao definiciju koja bi odgovarala imenici:

⁹ Možda bi se o tome da li je reč o odredbi ili dopuni u ovom slučaju moglo polemisati, što za ovaj rad nije od značaja.

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
lako dostupan	<u>Koji</u> se može dobiti ili pronaći bez poteškoća.	<u>nešto što</u> se može lako pronaći ili dobiti.

Tabela 8: Definicija nije u skladu s vrstom reči koja se definiše

- Odabir leksike u definicijama je češći problem. Javlja se reči stranog porekla i kada to nije neophodno, kao i pogrešno upotrebljene lekseme:

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
kameno doba	Praistorijski period razvoja čoveka obeležen upotrebom alata i oružja napravljenih <u>od stene</u> .	najstariji period ljudske praistorije kada su oruđa pravljena <u>od kamena</u> .
otvoreni podaci	Informacije koje su slobodno dostupne svakome za korišćenje i <u>redistribuciju</u> .	podaci koji su javno dostupni za slobodno korišćenje i <u>deljenje</u> .
računarski virus	Zlonamerni program koji se <u>replicira i širi između računara</u> .	štetan program koji se <u>širi u računarima</u> i ometa njihov rad.
upravljanje memorijom	Proces kontrole i <u>alokacije</u> računarske memorije.	proces kontrole i <u>raspodele</u> računarske memorije.
tektonska ploča	Veliki, <u>rigidni</u> segment Zemljine litosfere koji se kreće po astenosferi.	veliki komad Zemljine kore koji se pomera usled geoloških procesa.

Tabela 9: Leksika u definicijama

- Sam jezik definicija ponekad je rogobatan, s nepotrebnim ponavljanjima (vredno delo visoke vrednosti, prirodni resurs koji se može prirodno regenerisati), lošim kolokacijama (uspešno ostvarenje, kao i pomenuta sintagma široko priznato).

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
mirovni pregovori	Razgovori između strana u sukobu <u>čiji je cilj postizanje sporazuma o okončanju neprijateljstava</u> .	razgovori između sukobljenih strana u cilju postizanja mira.
remek-delo	Izuzetno <u>uspešno</u> i vredno umetničko, <u>književno ili naučno ostvarenje</u> .	izuzetno <u>vredno</u> umetničko delo <u>visoke vrednosti</u> i kvaliteta.
prirodni resurs	Resurs koji se <u>prirodno obnavlja brže od stope eksploatacije</u> .	<u>prirodni</u> resurs <u>koji se može prirodno regenerisati</u> (npr. vetar, sunce).

Tabela 10: Jezik definicije

- Na kraju ćemo navesti i primere definicija koje smo kod oba modela ocenili kao prihvatljive (ne i idealne):

MWE	Gemini-2.5-Flash-Preview	GPT-4.5
engleski jezik	Germanski jezik koji je nastao u Engleskoj i danas se govori širom sveta.	jezik germanske grupe indoevropske porodice, službeni jezik u mnogim zemljama sveta.
letonski jezik	Baltički jezik koji se govori u Letoniji.	baltički jezik kojim se govori u Letoniji.
poljski jezik	Zapadnoslovenski jezik koji se govori u Poljskoj.	zapadnoslovenski jezik kojim se govori u Poljskoj.
ukrajinski jezik	Istočnoslovenski jezik koji se govori u Ukrajini.	istočnoslovenski jezik kojim se govori u Ukrajini.
japanski jezik	Jezik koji se govori u Japanu.	službeni jezik Japana, pripadnik japanske porodice jezika.
električna provodljivost	sposobnost materijala da sprovodi električnu struju.	
keš memorija	Mala, brza memorija koja služi kao privremeno skladište podataka koje procesor često koristi.	mala, brza memorija računara za privremeno skladištenje često korišćenih podataka.
svetlosna godina	Jedinica za merenje rastojanja u astronomiji, rastojanje koje svetlost pređe za godinu dana.	jedinica za udaljenost koju svetlost pređe tokom jedne godine ($\sim 9,46$ biliona kilometara).

Tabela 11: Prihvatljive definicije

4.2 Eksperiment 2

Rezultate drugog eksperimenta predstavimo redom, idući po stavkama koje smo naveli u t. 2.2. Samo ćemo prve dve stavke predstaviti i tabelarno, jer smo za njih mogli da izdvojimo i brojčane podatke.

	Gemini-2.5-Pro	GPT-4.5	GPT-4o
broj idioma koje je model generisao	pasti s nogu imati putera na glavi stati nekome na žulj okrenuti (novi) list baciti rukavicu (u lice) preliti čašu	izvući se povući nekoga za jezik slomiti vrat držati jezik za zubima udariti glavom o zid gledati kroz prste biti na iglama dati zeleno svetlo baciti oko izgubiti glavu	dići se na noge podmetnuti nogu vezati nekome i ruke i noge staviti tačku oprati ruke (od nečega) zatvoriti oči
lažna polisemija	1	6	0

Tabela 12: Rezultati – eksperiment 2

1. (Da li je generisani idiom zaista idiom srpskog jezika?) Sva tri modela generisala su idiome srpskog jezika. Dobili smo ukupno 22 idioma: po 6 su generisali Gemini-2.5-Pro i GPT-4o, dok je GPT-4.5 generisao 10.
2. (Da li su izdvojena značenja (ako ih je više od jednog) postojeća, ili je model generisao i nepostojeća značenja (lažna polisemija?) Modeli su generisali i nepostojeća značenja. Najpre ćemo pomenuti ona nemetaforična.
 - Gemini-2.5-Pro u jednom slučaju, za idiom *pasti s nogu*, ponudio je definiciju: 'Bukvalno pasti usled prevelike iscrpljenosti, umora ili nakon dugog stajanja.' Međutim, u slučaju umora ili iscrpljenosti, ne bi se upotrebio izraz *pasti s nogu*.
 - GPT-4.5 je doslovno značenje idioma *držati jezik za zubima* definisao 'bukvalno držati jezik u ustima, ne otvarati usta, ćutati', i ilustrovao primerom: Zubar joj je rekao da miruje i drži jezik za zubima. Jasno je da se ovaj izraz nikada ne bi upotrebio na ovaj način i u komunikaciji između zubara i pacijenta; za idiom je tipična upotreba u imperativu, a primer sa indirektnim govorom dodatno naglašava neprirodnost.
 - Takođe, ovaj model je izraz *dati zeleno svetlo* u nemetaforičnom značenju definisao: 'uključiti ili pokazati zeleno svetlo na semaforu ili signalizaciji' i potkrepio neodgovarajućim primerom: Semafor je dao zeleno svetlo i vozači su krenuli (semafor na dubinskom nivou nije agens, on je zapravo sredstvo za saobraćajnu signalizaciju).
 - Isti model se „snašao“ sa iznalaženjem nemetaforičnog značenja izraza *baciti oko*: 'fizički baciti očnu protezu ili nešto slično': U šali je rekao da će baciti oko na sto.
 - Izraz *izgubiti glavu* dobio je doslovnu definiciju i neodgovarajući primer: 'biti obezglavljen, doslovno ostati bez glave': U srednjem veku, neki kriminalci su izgubili glavu.
 - Jedino model GPT-4o nije pogrešno definisao nemetaforična značenja (dakle, jeste ih izdvajao, ali ih je ispravno „razumeo“).
 - Zatim, izdvajana su i nepostojeća metaforična značenja. GPT-4.5 je za izraz *izvući se* izdvojio dva značenja: 'spasiti se iz opasnosti ili neprijatne situacije': Na sreću, izvukao se bez težih posledica; 'izbeći kaznu ili odgovornost za nešto': Opet se izvukao i nije kažnjen. Ovde je, zapravo, u pitanju isto značenje.
 - Isti model je za *slomiti vrat* izdvojio dva značenja, oba nepostojeća: 'doživeti potpuni neuspeh ili bankrotirati': U ovom poslu lako možeš slomiti vrat ako nisi pažljiv (RSANU: 'propasti'); 'veoma se potruditi oko nečega, dati sve od sebe': Slomio sam vrat radeći na tom projektu, a oni to nisu cenili.

3. (Da li je model izdvojio sve postojeće slučajeve polisemije idioma (ovde smo pretpostavili da neka zastarela, manje frekventna značenja neće biti identifikovana)?). Izraz *baciti oko* ima, prema Rečniku SANU, 3 značenja¹⁰ ('pogledati, usmeriti pogled'; 'pokazati interes, usmeriti pažnju na nešto što se želi prisvojiti, osvojiti'; 'zagledati se, zaljubiti se'). GPT-4.5 identifikovao je samo značenje: 'letimično pogledati, obratiti pažnju na nekoga ili nešto': Bacio sam oko na njen novi automobil. Međutim, kako vidimo, primer ne odgovara sasvim definiciji, jer bi se takav primer upotrebio samo kada bi neko taj automobil poželeo za sebe (ukoliko bi ga neko tek letimično pogledao, upotrebio bi se izraz *baciti pogled*). Dakle, moglo bi se reći da su pokrivena dva značenja (u okviru jednog) koja RSANU izdvaja, dok je treće ostalo neprepoznato. Naša je pretpostavka da bi i istraživanjem na većem broju idioma manje frekventna značenja, kao i ona koja su zastarela, ostala neidentifikovana.
4. (Da li model pravi razliku između „doslovnih“ i idiomatizovanih značenja?) Na ovo pitanje delimično smo odgovorili, ali se generalno može zaključiti da modeli razlikuju nemetaforična značenja idioma od metaforičnih.
5. (Da li model „razume“ implicitan zahtev za generisanjem definicija i ilustrativnih primera za sva izdvojena značenja?) Modeli „razumeju“ implicitne zahteve, date kroz upit formulisan na odgovarajući način.
6. (Da li je kvalitet tih definicija i primera zadovoljavajući?) Kvalitet definicija i primera može se ocenjivati na raznim nivoima. Detaljna analiza svih definicija i primera zahtevala bi posebno istraživanje. Za potrebe ovog rada daćemo globalnu ocenu. Formulisanje definicija je zadovoljavajuće i u priličnoj meri nalikuje na način na koji se u srpskim opisnim rečnicima formulišu definicije. Kako su to приметili Jakubiček i Randel (2023), modeli koriste formule postojećih rečničkih definicija na kojima su očito bili obučavani. Što se kvaliteta primera tiče, s jezičke strane posmatrano (gramatički, leksički), zadovoljavajuće su sročeni. Primedba bi mogla da ide u smeru njihove uniformnosti. Kada je u pitanju čovek kao agens, u primerima se subjekat uglavnom izražava zamenicom ili glagolom u kongruentnom obliku (GPT-4o: Zatvorila je oči i pokušala da zaspi; Gemini-2.5-Pro: Posle svih tih problema, odlučio je da okrene novi list i potpuno promeni svoj život; GPT-4.5: Ceo dan sam na iglama, čekajući rezultate ispita).¹¹

¹⁰ Definicije, radi uštede prostora, navodimo skraćeno.

¹¹ Naravno, ovi nedostaci mogu se izbeći modifikovanjem upita. Dobar upit u tom smislu daje Fuertes-Olivera (2024): "PROMPT ... For the example sentences, make sure to use different sentence structures, referring to different people; refer to past, present, and future situations; vary long and short example sentences." Takve modifikacije primenićemo u budućim istraživanjima.

4.3 Eksperiment 3

U trećem eksperimentu pošli smo od zadatih idioma, a zatim ocenjivali sposobnost modela:

1. da uoče njihova značenja (ako ih je više)
2. da ih pravilno definišu
3. da ih ilustruju odgovarajućim primerima.

Osim toga, zahtevali smo i da definicije budu formulisane jasno i jednostavno, bez reči stranog porekla.

1. Već kod prvog primera prvog idioma *gledati/posmatrati ispod oka*, sva tri modela su „uočila“ dva značenja koja izdvaja i RSANU (‘usmeravajući pogled neupadljivo, krišom, kradomice’; ‘s nesimpatijama, s odbojnošću; podozrivo, nepoverljivo’), ali su ih predstavila kao jedno, pod istom definicijom: ‘Upućivati nekome poglede krišom, izražavajući pritom sumnju, neprijateljstvo ili potajno procenjivanje’ Stalno me je gledao ispod oka tokom sastanka, kao da mi ne veruje ni reč.
- Gemini-2.5-Pro je za idiom *baciti pod noge* izdvojio dva nepostojeća značenja (i nijedno od tri posvedočena u RSANU): ‘nekoga u potpunosti savladati, učiniti da se oseća poniženo ili bezvredno’ Svojim znanjem i veštinom, bacio je protivkandidata pod noge; ‘bez mnogo razmišljanja dati ili žrtvovati nešto što je od velike vrednosti za dobrobit druge osobe ili za postizanje nekog cilja’ Bio je spreman da joj čitav svet baci pod noge¹², toliko ju je voleo.
- Idiom *uzeti nekoga na zub* RSANU definiše ‘početi (počinjati) progoniti nekoga, činiti nezgode, pakosti nekome’; Gemini je generisao definiciju ‘imati nekoga kao stalnu metu svojih zamerki, kritika ili neprijateljskog ponašanja, često bez pravog povoda’ i ilustrovao primerom: Otkako je zakasnio na posao, šef ga je uzeo na zub i stalno mu pronalazi greške.¹³ Slično Geminiju, GPT-4o je definisao ovaj idiom ‘početi se stalno rugati nekome ili ga kritikovati’, s primerom: Kolege su ga uzele na zub čim je zakasnio na posao.
- U jednom slučaju Gemini je „izmislio“ značenje, ali je to značenje bilo logično, odnosno imalo je smisla, što pokazuje da je model koristio logiku prirodnog jezika. *Sravniti sa zemljom* definisao je ‘nadmoćno pobediti nekoga u verbalnom sukobu, iznoseći nepobitne dokaze ili oštre kritike koje ga ostavljaju bez reči’: Svojim argumentima ga je potpuno sravnio sa zemljom tokom rasprave. Isti idiom GPT-4o definisao je ‘strogo kritikovati, poniziti nekoga’, s primerom: Na sastanku su ga sravnili sa zemljom zbog loših rezultata.

¹² Očito je da je ovde došlo do mešanja dva idioma, *baciti pod noge* i *pasti (baciti se) pod/pred noge*.

¹³ Ovaj primer pokazuje nešto što smo uočili kao čest slučaj: modeli nekada ne izdvoje postojeće značenje, ali izdvoje značenje koje je blisko postojećem.

- Osim toga, Gemini i GPT-4o „izmislili“ su i metaforično značenje idioma *otići pod zemlju* (pored značenja 'umreti') 'sakriti se od stida, sramote ili straha; nestati', s primerom: Kada je shvatio kakvu je grešku napravio, najradije bi otišao pod zemlju od sramote. I ovde se nazire izvesna logika, verovatno mešanje sa idiomom *gurnuti glavu pod zemlju*. Naravno, moguće je da na nekom drugom jeziku (najverovatnije engleskom) postoji idiom sličan u formalnom smislu, i da modeli povezuju značenja sličnih idioma.
- 2. Što se tiče pravilnosti definicija, i ovde ćemo izneti tek opštu ocenu. Definicije, ukoliko ne posmatramo sadržinu, koje smo se dotakli u tački iznad, zadovoljavajuće su formulisane.
- 3. Primeri često ukazuju na kvalitet definicija. Tako primer koji smo pomenuli: Bio je spreman da joj čitav svet baci pod noge, toliko ju je voleo – lepo ukazuje na to da ni značenje nije pravilno identifikovano (mi smo to objasnili mešanjem dva idioma, v. fusnotu 12).
- Primer koji smo takođe pomenuli ukazuje svojom neobičnošću na pogrešno identifikovano značenje: Svojim argumentima ga je potpuno savnio sa zemljom tokom rasprave.
- Zanimljiv je i primer: Posle duge i teške bolesti, naš komšija je otišao pod zemlju. Njim je ilustrovano značenje koje je pogrešno identifikovano i definisano kao 'završiti život i biti pokopan' (idiom zapravo ima samo značenje 'umreti', ne i 'biti pokopan'; tačnije, metonimijski ODLAZAK POD ZEMLJU stoji za UMIRANJE).
- Dešava se i da se u primeru pojave i sam idiom i njegova parafraza. *Grlom u jagode* GPT-4.5 je definisao 'nepromišljeno, bez plana ili opreza': Bez razmišljanja je krenuo grlom u jagode i pogrešio. Sličan slučaj je i sa GPT-4o: Krenuo je grlom u jagode, bez plana i pripreme.
- Isti model je dao i primer s neuobičajenom upotrebom idioma *pasti s neba*: Gost je pao s neba baš kad smo krenuli na put. Ovaj primer ukazao je na pogrešno identifikovano značenje: 'iznenada se pojaviti, bez najave' (idiom zaista znači 'iznenada se pojaviti', ali ne i 'pojaviti se bez najave'; iako ove dve definicije naizgled nisu mnogo različite, na osnovu primera se lakše uočava i pragmatska razlika).

5. DISKUSIJA

Naše istraživanje ulazi u niz brojnih istraživanja koja imaju za cilj da osvetle mogućnosti primene VJM u leksikografiji. Budući da su VJM najrazvijeniji za engleski jezik, i budući da je leksikografija za engleski, kao i za druge jezike s razvijenom tehnološkom podrškom u kvalitativnoj i kvantitativnoj prednosti u odnosu na leksikografiju jezika s nedovoljnim resursima, kakav je i srpski, očekivano je da uvidi do kojih je moglo dovesti naše istraživanje ne mogu biti u toj meri bogati.

Srpska leksikografija još uvek je tradicionalna. Veliki akademijski rečnik (RSANU) i dalje se izrađuje na tradicionalni način, bez upotrebe leksikografskih alata. Iskustva sa izradom rečnika zasnovanih na korpusima i s modelom naknadnog redigovanja u srpskoj leksikografiji tek se stiču (Stijović et al., 2024; Stanković et al., 2025).

Odlučili smo se da rezultate tri predstavljena eksperimenta ne izrazimo brojčano, već kvalitativno.

5.1 Eksperiment 1

Prvi eksperiment, u kom smo ocenjivali sadržinsku i formalnu stranu definicija VLJ, pokazao je da je GPT-4.5 u celini uzev bolje odgovorio na naše zahteve od modela s kojim smo ga poredili, Gemini-2.5-Flash-Preview. Krenućemo počev od sadržinskog aspekta definicija VLJ. GPT-4.5 bolje se pokazao:

- u navođenju hiperonima (*genus proximum*)
- u odabiru leksike za ovaj deo definicije
- u navođenju specifične razlike (*differentia specifica*)
- u tome što nije definisano ono što se smatra datim za VLJ.

Isti model bolje se pokazao i kad su u pitanju formalni kriterijumi (upotrebljena leksika, gramatika).

U ovom eksperimentu je utvrđeno i to da su oba posmatrana modela prilično uspešna u repliciranju struktura definicija VLJ, ali da su mnogo manje uspešna u utvrđivanju odgovarajućeg hiperonima, dok specifična razlika može biti nedovoljno ili previše precizirana, odnosno redundantna. Ovo je u skladu s nalazima Randela (Rundell, 2023), koji tvrdi da su definicije jedna od najjačih strana VJM, dok ostali elementi rečničkog članka zahtevaju manuelno redigovanje. Ovim eksperimentom pokrivena su istraživačka pitanja (dalje IP) 1 i 4.

5.2 Eksperiment 2

Drugi eksperiment pružio je sledeće uvide. Svi modeli su generisali idiome srpskog jezika. GPT-4.5 generisao je najviše idioma (10), ali je ujedno generisao i najviše nepostojećih značenja, metaforičnih i nemetaforičnih (6), u odnosu na Gemini, koji je generisao samo jedno, i GPT-4o, koji nije izdvajao nepostojeća značenja. Pošli smo od pretpostavke da modeli neće izdvajati ona značenja idioma koja su manje frekventna ili zastarela. I zaista, poređenja s referentnim rečnicima pokazala su da su mnoga takva značenja ostala neidentifikovana, što je i razumljivo, s obzirom na to da modeli nisu „komunicirali“ s referentnim rečnicima srpskog jezika (dati rečnici nisu dostupni kao elektronski).

Modeli „umeju“ da uoče razliku između metaforičnih i nemetaforičnih, doslovnih značenja idioma; takođe, modeli „razumeju“ implicitne zahteve.

Što se tiče kvaliteta definicija i primera, odlučili smo se da ne poredimo modele, jer bi takvo poređenje zahtevalo posebno istraživanje. Smatramo da je kvalitet

definicija zadovoljavajući i da u velikoj meri odražava način na koji se u srpskim opisnim rečnicima, ali i rečnicima idioma, formulišu definicije. Što se tiče kvaliteta primera, primedbu smo izneli na račun njihove uniformnosti.

Dakle, svi modeli generisali su idiome, ali su varirali u preciznosti izdvajanja značenja. Modeli se nisu dobro snalazili s definisanjem nemetaforičnih značenja idioma, dakle, s njihovim razumevanjem (jedino GPT-4o nije imao taj problem). Za sve modele je tipično to da „nemaju uvid“ u manje frekventna i zastarela značenja idioma, što je i očekivano. Ovi nalazi se podudaraju s nalazima iz (Jakubiček & Rundell, 2023), gde je ukazano na problem nestabilnosti i nedeterminističku prirodu modela, a odgovaraju na IP 2, 4 i 5.

5.3 Eksperiment 3

Poslednji eksperiment ukazao je na razne probleme. Kod sva tri modela se događalo da prepoznaju pojedina značenja, ali da ih ne razdvoje, već predstave kao jedno. Sva tri modela su generisala i nepostojeća značenja, s tim što se kod nekih od tih nepostojećih značenja mogla slediti logika prirodnog jezika (primer idioma *sравniti sa zemljom* u značenju 'nadmoćno pobediti nekoga u verbalnom sukobu, iznoseći nepobitne dokaze ili oštre kritike koje ga ostavljaju bez reči'), ili su mogla biti objašnjena mešanjem sa sličnim idiomom (model je očito „pomešao“ idiome *otići pod zemlju* i *gurnuti glavu pod zemlju*).

Zaključili smo i da se kvalitet primera ne može posmatrati nezavisno od identifikovanih značenja – sami primeri često svedoče o neadekvatnosti tih značenja.

Tendencija modela da spajaju različita značenja u jednu definiciju, ali i da „izmišljaju“ nova značenja, o kojoj smo govorili, ukazuje na potencijal modela da proširuju značenjske mreže putem analogije. Ilustrativni primeri često su ukazivali na pogrešno shvaćena značenja, što potvrđuje nalaz Lewa (2023) o slabostima VJM u generisanju primera. Trećim eksperimentom pokrivena su IP 2, 3, 5.

U poređenju s prethodnim istraživanjima na engleskom jeziku (de Schryver & Joffe, 2023; Lew, 2023), rezultati za srpski su skromniji, što je očekivano imajući u vidu status srpskog jezika kao jezika s niskim tehnološkim resursima. Uz to, nedostatak elektronski dostupnih referentnih rečnika dodatno otežava evaluaciju i verifikaciju dobijenih rezultata.

7. ZAKLJUČCI

Istraživanje smo sprovedi s ciljem da procenimo da li se VJM mogu primeniti u zadacima u srpskoj deskriptivnoj leksikografiji (u izdvajanju značenja VLJ, kako onih idiomatizovanih, tako i onih s kompozicionalnim značenjem, pisanju definicija i generisanju ilustrativnih primera). Prema našem saznanju, ovaj rad spada u prva istraživanja ovog tipa za srpski jezik (pored Marković & Stanković, 2025), pa se njegov značaj može sagledati i iz tog ugla. S druge strane, uklapa se u niz istraživanja

vršenih u poslednje tri godine za druge jezike, pa tako nije ostao bez potrebnih uzora.

Rezultati tri eksperimenta pokazuju da se primena VJM u srpskoj opisnoj leksikografiji suočava s nizom ograničenja, ali i da pruža određene mogućnosti. Na osnovu tri sprovedena eksperimenta možemo izvesti sledeće zaključke:

1. VJM su sposobni da generišu definicije koje su sadržinski i formalno prihvatljive, ali se često javljaju problemi s preopštim hiperonimima, redundantnim informacijama i povremenim odstupanjima od književne norme srpskog jezika.
2. Modeli mogu razlikovati nemetaforična i idiomatizovana značenja, ali ne uspevaju dosledno da identifikuju sva postojeća značenja i ponekad generišu lažna značenja (lažna polisemija).
3. Generisani ilustrativni primeri, iako gramatički korektni, često su uniformni ili neprirodni, pa zahtevaju manuelnu redakciju.
4. Modeli se razlikuju u performansama: GPT-4.5 daje najbolje definicije, ali je sklon lažnoj polisemiji; Gemini je manje precizan u definisanju, ali povremeno pokazuje kreativnost u proširivanju značenja; GPT-4o pokazuje veću konzistentnost i izbegava nepostojeća značenja.¹⁴

Ograničenja ovog istraživanja ogledaju se u relativno malom obimu podataka, nedostupnosti referentnih rečnika srpskog jezika u elektronskoj formi i nemogućnosti kvantitativnog poređenja rezultata.

Smernice za buduća istraživanja uključuju proširenje korpusa VLJ i idioma, razvoj evaluacionih metrika specifičnih za srpski jezik, integraciju VJM s postojećim leksikografskim alatima i primenu metodologija koje kombinuju automatsko generisanje sa ljudskom redakcijom (model leksikografije naknadnog redigovanja).

Na osnovu svega, može se zaključiti da VJM imaju potencijal da unaprede srpsku leksikografiju, ali ne kao zamena za leksikografe, već kao alati koji mogu ubrzati i olakšati određene faze izrade rečnika. Iako je srpski jezik s nedovoljnom tehnološkom podrškom, dobijeni rezultati čine se zadovoljavajućim i otvaraju put u dalja istraživanja primene VJM u leksikografiji.

Citirana literatura:

Beliga, S., Filipović Petrović, I. (2024). Large Language Models Supporting Lexicography: Conceptual organization of Croatian Idioms. In Š. Arhar Holdt, T. Erjavec (Eds.) *Proceedings of the Conference on Language Technologies and Digital Humanities*, 23-46.

¹⁴ Treba imati u vidu da se novi modeli pojavljuju velikom brzinom i da se izvedeni zaključci odnose isključivo na verzije modela korišćene u istraživanju. Moguće je da će nove verzije imati bolje performanse po nekim od analiziranih pitanja.

- de Schryver, G.-M., & Joffe, D. (2023). *The end of lexicography, welcome to the machine : on how ChatGPT can already take over all of the dictionary maker's tasks*. Paper presented at the 20th CODH Seminar, ROIS-DS Center for Open Data in the Humanities, Tokyo, Japan, 27 February 2023. <http://hdl.handle.net/1854/LU-01GWSGV0M8HYZVN XV8SSZ0VXBG>
- de Schryver, G.-M. (2023). *Contemporary lexicography: A case study in AI [Keynote Lecture]*. Paper presented at the Inaugural Conference of the Association of Lexicography for the Americas: South, Central, Caribbean, and Mexico (Americalex-S), Sao Paulo, Brazil, 20-25 October 2023. <https://youtu.be/watch?v=yAxzTx7A2LU>
- de Schryver, G.-M. (2024). The road towards fine-tuned LLMs for lexicography. In S. Krek (Ed.), *Book of Abstracts of the Workshop "Large Language Models and Lexicography"*, 8 October 2024, Cavtat, Croatia (pp. 6–11). Ljubljana: ELEXIS Association.
- Filipović Petrović, I., Beliga, S. (2024). Lexicographic Treatment of Idioms and Large language Models: What Will Rise to the Surface? In S. Krek (ed.) *Book of Abstracts of the Workshop Large Language Models and Lexicography*. Ljubljana: Centre for language resources and technologies, University of Ljubljana, 12–16.
- Fuertes-Olivera, P. A. (2024). Making Lexicography Sustainable: Using ChatGPT and Reusing Data for Lexicographic Purposes. *Lexikos*, 34(1), 123-140. <https://doi.org/10.5788/34-1-1883>
- Gantar, A. (2023). Formulisanje rečničkih primera pomoću veštačke inteligencije na primeru slovenačkih frazeoloških jedinica. U S. Marjanović (ur.) *Moderni rečnici u funkciji prosečnoga korisnika: stari problemi, savremeni pravci i novi izazovi*. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, pp. 151–157.
- Google DeepMind. (2025)a. Gemini-2.5-Flash-Preview [LLM]. Reference card <https://storage.googleapis.com/deepmind-media/Model-Cards/Gemini-2-5-Flash-Model-Card.pdf>, version used Gemini 2.5 Flash Preview 04-17april.
- Google DeepMind. (2025)b. Gemini-2.5-Pro [Model Card]. Retrieved from <https://modelcards.withgoogle.com/assets/documents/gemini-2.5-pro.pdf>, Accessed April, 2025.
- Gortan Premk – Гортан Премк (1982). О семантичком садржају лексикографске дефиниције. У Д. Ћупић (ур.) *Лексикографија и лексикологија (Зборник реферата)*. Београд – Нови Сад: САНУ – Институт за српскохрватски језик – Институт за јужнословенске језике Филозофског факултета у Новом Саду – Матица српска – Филолошки факултет у Београду, стр. 49–51.
- Gortan Premk – Гортан Премк, Д. (2014). Дефинисање у српској лексикографији. У Р. Драгићевић (ур.) *Савремена српска лексикографија у теорији и пракси*

- (*колективна монографија*). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, стр. 131–139.
- Jakubiček, M., Rundell, M., Medved', M., Měchura, M., Tiberius, C., Kosem, I., & Kallas, J. (2023). The end of lexicography? Can ChatGPT outperform current tools for post-editing lexicography. In *Electronic lexicography in the 21st century (eLex 2023): Invisible Lexicography. Proceedings of the eLex 2023 conference* (pp. 518–533).
- Klikovac – Кликовац, Д. (2007). Предлошка значења у настави српског језика као страног: случај предлога у и на. У М. Дешић (ур.) *Српски језик као страни у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик.
- Krstev, C., Stanković, R. (2023). Language Report Serbian. In G. Rehm & A. Way (Eds.), *European Language Equality: A Strategic Agenda for Digital Language Equality* (pp. 203–206). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28819-7_32
- Krstev, C., Stanković, R., Marković, A., and Ikonić Nešić, M. (2025). *Progress in SR-ELEXIS Semantic Annotation: Focusing on Multiword Expressions, Named Entities, and Sense Repository*. UniDive 3rd General Meeting, Hungarian Research Centre for Linguistics, Budapest, Hungary, 29–30 January 2025. https://unidive.lisn.upsaclay.fr/lib/exe/fetch.php?media=meetings:general_meetings:3rd_unidive_general_meeting:32_progress_in_sr_elexis_seman.pdf
- Lew, R. (2023). ChatGPT as a COBUILD lexicographer. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), pp. 1–10.
- Marković – Марковић, А. (2016). *Падежи и предлошко-падежне конструкције с квалитативним значењем у савременом српском књижевном језику (семантичко-синтаксичка анализа)*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Marković, A. & Stanković, R. (2025). So close but still far (Case study on application of LLMs in idioms identification, definition, and generation of illustrative examples). In *Electronic lexicography in the 21st century (eLex 2025): Intelligent Lexicography. Proceedings of the eLex 2025 conference* (u štampi).
- Matica srpska. (1967–1976). *Rečnik srpskoga jezika* (1–6).
- OpenAI. (2024). ChatGPT-4o [Large language model]. OpenAI. (August 8, 2024) <https://openai.com/index/gpt-4o-system-card/> , accessed April 2025.
- OpenAI. (2025). ChatGPT-4.5 [Large language model]. OpenAI. (February 27, 2025) <https://openai.com/index/gpt-4o-system-card/> , accessed April 2025.
- Rundell, M. (2023). Automating the creation of dictionaries: Are we nearly there? In *Asialex 2023 Proceedings* (pp. 9–17). <https://asialex.org/pdf/Asialex-Proceedings-2023.pdf>
- Srpska akademija nauka i umentosti – Institut za srpski jezik. (1959–). *Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika* (1–22).

- Stijović, et al. – Стијовић, Р., Станковић, Р., Шкорић, М. (2024). Речник савременог српског језика: РССЈ, Јудиг 2024 (Међународна конференција Јужнословенски језици у дигиталном окружењу (Јудиг)) (у штампи).
- Stanković, R., Stijović, R., Škorić, M., and Krstev, C. (2025). The Dictionary of Contemporary Serbian Language (RSSJ): Advanced Automation and Other Challenges. In *Electronic lexicography in the 21st century (eLex 2025): Intelligent Lexicography. Proceedings of the eLex 2025 conference...* (у штампи).
- Vajs, N. (1982). О лексикografskoj дефиницији (од лексикografije до семантике). У Д. Ћупић (ur.) *Leksikografija i leksikologija (Zbornik referata)*. Beograd – Novi Sad: SANU – Institut za srpskohrvatski jezik – Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu – Matica srpska – Filološki fakultet u Beogradu, str. 21–26.

Aleksandra Marković
Ranka Stanković

CASE STUDY ON APPLICATION OF LARGE LANGUAGE MODELS IN SERBIAN DESCRIPTIVE LEXICOGRAPHY

Summary

Over the last twenty years, lexicography has evolved into a modern, multidisciplinary science that combines linguistics, computational linguistics, and natural language processing. Modernisation and automation in the lexicographic process have led to revolutionary changes and the emergence of a new model, known as post-editing lexicography. The role of the lexicographer is to edit the automatically created dictionary draft.

In this paper, we present three experiments conducted to determine whether large language models could be applied in Serbian descriptive lexicography. We were interested in tasks of definition writing, sense identification of multiword expressions, and generating illustrative examples. We will discuss the challenges and issues we encountered with two model families, ChatGPT and Gemini, and present our findings on the differences in their performances based on the given prompts.

Keywords: Large language models, lexicography, sense identification, definition writing, illustrative examples generation, Serbian language

Горица Мирковић*

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

<https://orcid.org/0009-0008-5825-9548>

ОБРАДА ПРЕДЛОГА *ПО* У РЕЧНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Будући да предлози представљају један од највећих изазова у учењу страног језика, неопходно је да им се посвети посебна пажња приликом израде лексикографских приручника. Овај рад се, стога, бави анализом речничког чланка датог о предлогу (и прилогу односно речци) по у једнојезичним речницима српског језика, с циљем да се утврди у којој мери обрада предлога по у речницима одговара потребама корисника, и то пре свега потребама неизворног говорника нашег језика. Посебна пажња се, дакле, посвећује речничком чланку о предлогу намењеном студентима који уче српски језик као страни, а крајњи циљ рада јесте понудити такав речнички чланак о предлогу по какав би могао одговорати неизворном говорнику.

Кључне речи: српски језик као страни, једнојезични речници српског језика, речнички чланак о предлогу, предлог по

1. УВОД

Предлози су познати по томе што се користе на свој посебан и различит начин у сваком језику и изазивају велике потешкоће студентима широм света (Gethin – Gunnemark 1996: 18). Чињеница је да употреба предлога изнимно варира од језика до језика, чак и између историјски блиских језика,¹ што изазива непрестану фрустрацију ученика страних језика и њихових наставника, а, поред

* gorica.mirkovic@ff.uns.ac.rs

¹ Д. Матовац на примерима показује разлике у употреби предлога међу европским језицима, па тако, на пример, супротставља шпански језик хрватском и енглеском, који имају по два предлога за просторне односе који укључују концепт спремника и површине (у и на односно in и on), док шпански има само један (en); затим да хрватски језик има два предлога који означавају да се један објекат налази ниже од другог (под, испод), док енглески има четири таква предлога (under, underneath, below, beneath); показује и како се рекција глагола *говорићи* разликује у енглеском, немачком, италијанском, ирском, финском и исландском језику (опширније у Matovac 2014b: 13–14).

тога, употреба предлога у многим се граматикама представља као произвољна и идиоматска, то јест да се мора научити напамет (Taylor 1988: 299). Постоје и други разлози, а најчешће се наводе следећи – предлози су најчешће вишезначни, тешко су препознатљиви у говору јер су најчешће једносложни, а врло често су и занемарени у наставној пракси. Узимајући у обзир све досад речено, не чуди што је тачна употреба предлога једна од последњих ствари које се савладају приликом учења страног језика, а то се односи и на српски језик (Кликовац 2018: 113). Кад је реч о просторним језичким јединицама, какви су и предлози, многи говорници другог језика, чак и на високом нивоу овладавања, никада не достигну ниво употребе карактеристичан за изворне говорнике (Tyler – Mueller – Но 2011: 182).

На часовима се често предлози не изучавају подробно и у фазама. Најчешће се њихово значење тумачи заједно с именском речи, што и јесте оправдано, али не развија у потпуности вештину препознавања, истицања и коришћења предлога у писменом и усменом изражавању, а то доводи до низа потешкоћа – немогућност разликовања предлога од сродног префикса, немогућност избора одговарајућег предлога у складу са семантичким везама међу речима, немогућност диверсификације исказа помоћу синонимних предлога и, у неким случајевима, немогућност разумевања синонимних конструкција (Анциферова 2016: 177).

Бичков (Бычков 2016) издваја основне радње у изучавању предлога, а оне се могу свести на следеће – подизање свести ученика о улози (функцији) предлога у исказу, посебно код ученика чији матерњи језик не садржи ову врсту речи, затим упознавање ученика са основним предлозима и њиховим значењима (просторни, временски, узрочни, циљни итд.), те рад на усвајању стилистичких нијанси у употреби предлога.

Употреба страног језика не може се успешно одвијати без правилног коришћења ових јединица, које су једне од најфреквентнијих речи у језику.² Претрагом предлога по у електронском корпусу српског језика добија се 1.047.534 резултата. Овај предлог је тиме девети најфреквентнији предлог у корпусу.³ Уколико из листе изузмемо дијакритичке знаке, који су укључени у резултате

² Правилима употребе српских предлога морају овладати и изворни говорници како би се избегла огрешења о норму. Мисли се на грешке овог типа: употреба предлога против уместо од у примеру *Изјубили смо против „Партизана“*; замена предлога ради и због, нпр. *Оишла је код лекара ради прехладе*, *Оишла је код лекара због прехлега*; употреба предлога о уместо других конструкција или слободних падежних облика, нпр. *иницијатива о доношењу програма* (уместо конструкције за с акузативом), *примери о нетачном обавештавању* (уместо слободног генитива) и друге (в. Пипер – Клајн – Драгићевић 2022⁴: 419, 421–422, 432).

³ Реч је о корпусу *Serbian Web (srWaC 1.2 processed by RFTagger v1)*, који броји готово 442 милиона речи. Фреквентнији од предлога по јесу предлози: у, на, за, са, од, о, из, до. [Приступљено 31. маја 2025. године.]

када се употреби алат за претрагу најфреквентнијих речи у корпусу, реч по се налази на 28. месту те листе. Будући да су предлози јединице изузетно високе фреквенције, склони су томе да показују необично висок степен вишезначности (Taylor 1988: 300).

Статистика из корпуса показује да је то изразито фреквентан предлог, те да је стога веома важно овладати његовом правилном употребом. Треба истаћи да енглески језик, најчешћи језик посредник, нема предлог који би, у извесној мери, могао тачно да преведе овај предлог (Matovac 2014a: 5–6), што додатно отежава његово разумевање, усвајање и правилну употребу.

1.1 Предлози у лексикографској пракси

Сванепул (Swanepoel 1998: 662–663) констатује да се студенти страног језика приликом коришћења већине једнојезичних речника суочавају само са опсежним листама различитих значења и подзначења сваког предлога, што показује на примеру речничке одреднице *in* у речницима енглеског језика. Закључује да се корисник суочава са описом значења који се састоји од исцрпне и обесхрабрујуће листе уредно одвојених, узастопно нумерисаних лексичких значења и њихових описа, који одају утисак да је значење и употреба ове речи нешто произвољно и идиоматско те да се једноставно мора научити напамет.

Пишући о предлозима у хрватском као страном језику, Удиер и Гулешић Мачата (Udier – Gulešić Machata 2012: 43–44) издвајају шта добар опис предлога треба да садржи: 1. значење одређеног предлога, укључујући сва прототипична значења; 2. правила о употреби, уз све падеже уз које се јавља дати предлог; 3. примере употребе; 4. попис фреквентних фразеолошких јединица у чијем саставу се налази описивани предлог; 5. податак о фреквентности предлога.

С обзиром на то да су речници нормативни приручници за којима прво посежемо да бисмо проверили значење одређене речи, нормативни статус њених форми и сл., а да су предлози најчешће полисемантичне речи с много наизглед неповезаних значења, важно је да речнички чланци о предлогу добију посебну пажњу у лексикографској обради.

1.2 Предмет, задаци и циљеви истраживања

Предмет нашег истраживања јесте лексикографска обрада предлога по у једнојезичним речницима српског језика. Будући да по осим предлога може бити и, у зависности од тумачења, прилог или речца, овим истраживањем обухваћена је и друга врста речи којој може припадати.

С обзиром на то да засад још увек не постоји речник српског језика као страног који би обухватао све врсте речи, на свим нивоима учења,⁴ анализирамо

⁴ Иако засад не постоји општи речник српског језика као страног, постоје други лексикографски приручници, настали применом савремених принципа обраде, на пример: *Минималне лексичке*

речничке чланке из речника који су намењени, пре свега, изворним говорницима, при чему нас занима на који начин је обрађен овај предлог те има ли потребе за изменама у његовој лексикографској обради. Претпоставка је да анализирани чланци неће (у потпуности) задовољавати потребе неизворних говорника јер су првенствено намењени изворним говорницима, а исто тако смо свесни чињенице да се језик непрестано мења, због чега речници настали пре неколико деценија не могу у потпуности одражавати актуелно језичко стање.

Нашим истраживањем обухваћени су речници који су једни од основних нормативних приручника, узор другим речницима нашег језика те ризнице непроценљиве вредности бројних истраживања о језику. Овим истраживањем немамо намеру, нити смо у тој позицији, да нарушимо углед или обезвредимо структуру, дефиниције или примере у било којем од ових чланака, већ да укажемо на проблеме који постоје у лексикографској обради овог предлога, а у целини и проблеме у обради свих предлога.⁵

У вези са нашим најзначајнијим општим речницима, Т. Прћић истиче следеће:

„Sva ova ostvarenja uvažavana su kao dragocena, poštovana i divljenja dostojna dela tradicionalne, tj. pretkompjuterske i predelektronske, akademske leksikografije, koja imaju svoje jače i slabije strane. One slabije u vezi su ne toliko sa samim rečnicima i njihovim sastavljačima, nego s protokom vremena: svima njima nedostaju inovirana izdanja, dopunjena novim rečima, novim spojevima, novim značenjima i novim upotrebama, nastalim krajem 20. i početkom 21. veka. Nadalje, većina ovih rečnika, zbog svoje višetomnosti i glomaznosti, ograničeno je dostupna potencijalnim korisnicima [...]” (Prčić 2018: 51).

Обрада предлога у речницима изазов је не само за српску лексикографију, већ и за лексикографију уопште, јер ова врста речи захтева посебан приступ, који у лексикографској пракси засад још није (потпуно) откривен. Како бисмо покушали да дамо мали допринос том послу, анализирамо одабране речничке чланке како бисмо из такве анализе извукли закључке који ће нам помоћи у формирању речничког чланка о предлогу по.

и грамађичке структуре у српском као страном језику (Dražić 2008) и *Научимо српски 1 и 2: Речник глагола* (Babić 2011).

⁵ Т. Прћић констатује да је „dobro poznata činjenica da je srpski jezik nedovoljno pokriven savremenim opštim, specijalizovanim i terminološkim rečnicima, pri čemu su razlozi za takvo stanje nepoznati i nejasni, i mogu se samo nagađati” (Prčić 2018: 51).

2. КОРПУС

Корпус овог истраживања представљају три речничка чланка о предлогу (и прилогу или речци) по из три речника: *Речник српскохрватској књижевној језика* Матице српске (1971/IV: 487–488), *Речник српској језика* Матице српске (2011: 922) и *Речник српскохрватској књижевној и народној језика* САНУ (2017/XX: 545–552).⁶

Осим тога, асоцијативном методом је спроведена анкета међу изворним говорницима, у којој је учествовало 300 испитаника, различите доби, степена образовања и места пребивалишта у Републици Србији. Било је потребно да упишу прву реченицу с предлогом по која им падне на памет. Овом анкетом прикупили смо значајне податке о фреквентности појединих значења овог предлога, а самим тим и сазнања о томе које значење је доминантно код изворних говорника.

3. МЕТОД

У овом раду пореде се речнички чланци из одабраних једнојезичних речника нашег језика, након чега се сваки од чланака посебно анализира. Приликом тумачења чланака из РМС и РСЈ примере смо разврстали према сличности с примерима у РСАНУ (в. Табелу 1, Табелу 2), што је резултирало тиме да је њима обухваћен већи број значења него што је експлицитно наведено. У обзир притом нисмо узели она значења која су у РСАНУ одређена као покрајинска, застарела, некњижевна или неуобичајена. Анализом, исто тако, нису обухваћени примери из РМС и РСЈ који одговарају таквим примерима у РСАНУ.⁷

У раду се разматра и одговарају ли примери дефиницијама уз које су дати, јесу ли неки примери неоправдано раздвојени под различитим значењима те одговара ли редослед значења стању у савременом језику. Дата значења се потом пореде са значењима датим у граматикама с циљем да се утврди постоје ли она која нису обухваћена речничким чланком. Редослед значења у речницима потом поредимо с резултатима анкете, спроведене међу изворним говорницима.

У раду дајемо и речнички чланак о предлогу и речци по, сачињен с обзиром на налазе у литератури о падежима или посебно о предлогу по (уп. Ивић 1951–1952, Batistić 1972, Антонић 2005, Арсенијевић 2003а, 2003б, Matovac 2014а, Matovac 2017, Пипер – Клајн – Драгићевић 2022⁴, Милашин 2023).⁸ Обрасци

⁶ У даљем тексту РМС, РСЈ и РСАНУ, истим редом.

⁷ У РМС и РСЈ ниједном значењу предлога и прилога по нису придодати неки од ових квалификатора.

⁸ У ово истраживање укључени су и налази дати у ауторкином необјављеном мастерском раду *Падежне форме с предлогом по у селективној грађи из електронској корпусу савременог српског језика*, [под менторством проф. др Иване Антонић; одбрањен 28. 9. 2020. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду].

који се дају у другој колони (в. Табелу 3) формирани су, уз извесне измене, на основу прототипичних образаца употребе насталих помоћу корпусне анализе образаца употребе (енгл. Corpus Pattern Analysis – CPA), преузетих од П. Хенкса (Hanks 2004).

„The patterns represent the normal syntagmatic behaviour of each word, but they are semantically motivated. That is to say, if a word has more than one meaning, we ask how anyone can tell one meaning from another. The answer usually (but not always) lies in the immediate context surrounding the word in question” (Hanks 2004: 91).

Алати у електронском корпусу коришћени су тако да се, пре свега, провери фреквентност глаголских и именичких лексема те фрази и израза, на основу које је разматрано хоће ли оне ући у састав речничког чланка.

Обрасце употребе смо прилагодили тако да одговарају предлогу као врсти речи, а они садрже лексеме које се најчешће јављају уз овај предлог, кад год је то могуће, и семантичку групу којој припада глаголска или именичка лексема. Они, дакле, приказују неколико комбинаторичких варијаната, као и то да ли су предлог или речца обавезни у тој употреби. Дефиниције значења разликују се од традиционалних, датих у анализираним речницима, а обликоване су по узору на стил дефинисања који је примењен у речнику Б. Бабић (в. Babić 2011). Оне су, дакле, у облику реченица. Овакав речнички чланак намењен је студентима српског језика као страног на нивоима учења од А1 до Б2.

4. РЕЗУЛТАТИ

4. 1 Преглед дефиниција значења у анализираним речницима

У наставку се прво дају два табеларна приказа, у којима су дата значења предлога по (в. Табелу 1) и значења по у непредлошкој функцији (в. Табелу 2), издвојена из анализираних речника. У истом нивоу у табелама дају се дефиниције истоветних примера из три речника како би се виделе разлике у тумачењу, које постоје пре свега између дефиниција у РСАНУ, с једне стране, и РМС и РСЈ, с друге.

Падежни облик уз предлог по	Значење		
	РСАНУ	РМС	РСЈ
ЛОКАТИВ	место на коме се врши глаголска радња, на коме се неко или нешто креће, налази, рапростире, а то место је		
	површина 1) појма; 2) предмета од материје, на којима се пише, слика и сл.;		
	3) прекривена неком материјом	место и простор на којем се врши глаголска радња	
	1) ограничена површина или нека административна целина; 2) апстрактан појам замишљен као ограничена површина		
	доња површина неке просторије, грађевине, удубљења и сл.		
	унутрашњост		
	1) неког простора или предмета; 2) тела или неког дела тела		
	издужени предмет (којим се неко или нешто креће, помера); стварна (или замишљена) путања (на којој се неко или нешто налази или креће)		
	схваћено као више места исте врсте		место и простор вршења глаголске радње
	материја у којој се неко или нешто креће или помера		
	група, маса људи; нека институција		
	у вези с неком активношћу, догађањем		
	део тела на ком се нешто налази, испољава одређена особина, одн. за који је везано одређено стање или процес		
	(није дефинисано)		
	место као циљ, мета, оно на шта је усмерена глаголска радња (уз глаголе бацања, пуцања и сл.)		

	уз глаголе ударања, дотицања и сл. указује 1) на предмет погођен глаголском радњом; 2) на део тела погођен, обухваћен глаголском радњом; 3) уз глагол <i>добити</i> означава део тела који трпи радњу	место и простор на којем се врши глаголака радња	
	површина обухваћена глаголском радњом 1) уз глаголе <i>пасти / падати, пружити се, просути</i> и др., који означавају заузимање неке површине; 2) уз глаголе <i>покрити (се), опасати (се)</i> и сл. означава површину прекривену, покривену неким предметом	место и простор на којем се врши глаголака радња	
	време, указујући на то да се ситуација одвија		
	после онога што је означено им. јединицом у лок. 1) пошто се одиграо њом означен догађај или истекао њом означени период, после, након; 2) након радње коју врши појам с именом у локативу, после		време непосредно после онога што се казује именицом: после, након
	1) у временском следу после појма означеног лок., након, после (као додатна одредба појма с временским значењем); 2) у редоследу после појма с им. у зависном падежу	време непосредно после онога које је изражено именицом у локативу: после, након	
	за време периода означеног им. јединицом: у току, током		
	околности, атмосферске прилике у којима се одвија означена ситуација		
	критеријум, мерило		
	за реализовање означене ситуације		

	1) појам на основу којег се остварује ситуација;	средство, посредништво за (из)вршење глаголеке радње или стања	ближа ознака нечега
		како што чему одговара, према	шта чему одговара: сходно (нечему), према; начин на који се врши глаголека радња
		(не)узимање у обзир онога што значи реч или израз у локативу: с обзиром на кога или што, што се тиче кога, чега	(не) узимајући у обзир оно што значи појам у локативу: с обзиром на (некога, нешто), што се тиче (кога, чега)
	критеријум и основ за реализовање неке ситуације	узрок глаголекој радњи	узрок глаголекој радњи
		родбински или који други однос, према томе што значи реч или израз у локативу; порекло, исход(иште) од онога што је садржано у речи или изразу у локативу	родбински или други однос, према ономе што значи реч или израз у локативу
		(по)ближу ознаку појединим деловима реченице; углед, узор вршења глаголеке радње	порекло, исход(иште) од онога што је садржано у појму у локативу; углед, узор који је казан именицом у локативу
	3) књ. којим се властито име ближе одређује		
		којим се указује на порекло, узрок неког назива	
		узрок вршења радње	
	начин	подстицај, иницијатива за вршење радње означене предикатом	
		узрок и циљ вршења радње (обично уз именице <i>посао, служба, трговина</i>)	сврха, намера исказана именицом
		на који се обавља радња	
	у смислу узора, модела на основу којег се врши глаголека радња, према	начин на који се врши глаголека радња	
		начин на који се врши глаголека радња углед, узор вршења глаголеке радње	

	посредник		средство, посредништво за (из)вршење глаголске радње или стања	средство, посредништво за (из)вршење радње или стања
	биће које посредује при вршењу какве радње, преко или биће преко ког се успоставља неки однос	појам чијим се слеђењем омогућава вршење глаголске радње, уз гл. <i>доћи, ићи</i> и сл.		
акузатив	име (којим се неко ословљава)		(по)ближа ознака појединим деловима реченице	
	један од појмова исте врсте или појмови исте врсте			
	1) којима се нешто дели, даје и сл.;			
	2) којима се нешто намењује, распоређује и сл.			
	вредност, цена појма на који се односи, који захвата глаголска радња			
акузатив	циљ, мета, сврха глаголске радње			
	уз глаголе кретања указује на појам који се намерава узети, повести и сл.		сврха, циљ глаголске радње	сврха, циљ глаголске радње
	појам коме је нешто од користи или од штете, за		корист или штету за лице наведено у акузативу	корист или штету за појам наведен именицом
	(дато код речце ПО)		временско трајање онога што означава именица у акузативу	временско трајање онога што означава именица у акузативу
			начин и услов под којим се остварује оно што реч или израз у акузативу значи	начин и услов под којим се остварује оно што се казује именицом
	(дато код речце ПО)		вишеструкост онога што значи реч или израз у акузативу	вишеструкост, дистрибутивност онога што значи именица

Табела 1: Дефиниције значења предлога по у РСАНУ у поређењу с РМС и РСЈ

Значења по у непредлошкој функцији		
РСАНУ (речца)		РМС, РСЈ (прилог)
распоређивање, дистрибуција извесног броја појмова исте врсте		
	на више узастопних момената, указујући на сукцесивност у вршењу означене радње	узастопност и поступност вршења радње
	на више момената у правилним интервалима указујући на понављање означене ситуације	
	на два и више појмова исте врсте	
	на положај у одређеној формацији	дистрибутивност, распоред вршења радње
истиче, интензификује значење речи или групе речи пред којима се налази		
	разг. истиче начинско значење	начин вршења радње
	повнављање или реализовање предикатом означене ситуације	повнављање вршења радње
	трајање радње	(дато код значења предлога по с акузативом: временско трајање онога што означава именица у акузативу)
	израженост особине или идентитета	(дато код значења предлога по с акузативом: вишеструкост, дистрибутивност)
	количина	

Табела 2: Значења по у непредлошкој функцији у РСАНУ у поређењу с онима у РМС и РСЈ

4.2 Резултати анкете

Асоцијативна анкета, спроведена међу изворним говорницима српског језика, послужила нам је томе да проверимо које значење предлога по јесте најфреквентније код изворних говорника. С обзиром на резултате ове анкете, распоредили смо значења у речничком чланку који нудимо.

Анкета се састојала у томе да испитаници напишу прву реченицу с предлогом по која им падне на памет. Резултати показују следеће: у 79% реченица употребљен је предлог по с локативом, у 18% употребљен је предлог по с акузативом, а у 3% реченица јавља се речца по. Најчешће је употребљена просторна локативна конструкција (54% од укупног броја), којој следи акузативна конструкција у циљном значењу, а то је и једино значење у којем је употребљена (18%).⁹ У нашем речничком чланку, дакле, прво се наводе значења по с локативом, а, приликом распоређивања значења која предлог

⁹ Ови резултати подударају се с резултатима које смо добили приликом спровођења исте анкете, за потребе израде мастерског рада (в. нап. 9), у којој је учествовало 100 испитаника.

по има с локативом односно акузативом, дата је предност најфреквентнијим значењима.

Осим драгоцених података о фреквентности, анкета је послужила и прикупљању примера који су често у употреби, због чега се и јављају у већем броју анкетних листића. Такви примери укључени су у наш речнички чланак, а могу бити од велике користи некоме ко учи језик јер се тичу његове свакодневне употребе.

4.3 Приказ новог речничког чланка

У наставку дајемо предлог речничког чланка (в. Табелу 3), који би могао одговарати потребама неизворног говорника српског језика. Будући да се он разликује од традиционалног речничког чланка, потребно је да дамо извесне напомене о његовом устројству.

Речнички чланак је дат у виду табеларног приказа. На почетку се даје основно значење предлога с падежом уз који се јавља, дато у литератури (уп. Matovac 2017: 97–118), а испод тог значења налазе се четири колоне: значење, дефиниција, образац и примери. Испод ових колона, у оквиру одговарајућег значења, издвојене су честе фразе и изрази.

У пољу с дефиницијом симболички се дају и друге информације, када је то потребно, тј. када се ради о ретком значењу, које се данас користи само с одређеним именицама (звездица), или о значењу које није нормативно прихватљиво (узвичник).

У виду образаца дато је лексичко окружење овог предлога. Факултативност чланова означена је облим заградама. Примери глаголских и именичких лексема дати су у витичастим заградама, док су други важни подаци (о припадности одређеној семантичкој класи или врсти речи, о специфичној семантичкој компоненти коју треба да има лексема, о облику у којем именичка лексема мора да се јави, те о обавезним допунама уз глагол) означени угластим заградама.

Примери су дати у последњој колони, а преузети су из уџбеника српског језика као страног,¹⁰ електронског корпуса, као и из анкете, када је примећено да је више испитаника навело исти или сличан пример, или су пак ауторови.¹¹ У истом пољу, када је то потребно, забележене су и друге конструкције и слободни падежни с којима је било потребно упоредити конструкције с анализираним предлогом, уз одговарајуће знаке,¹² како би се указало на сличности односно разлике. Испод појединих значења дати су чести фразеологизми и изрази, као и дефиниција њиховог значења, уз пример. Овакав речнички чланак намењен је студентима српског језика као страног на нивоима учења од А1 до Б2.

¹⁰ Неки од примера преузети су из уџбеника српског језика као страног *Научимо српски 1* (Bjelaković – Vojnović 2014⁵) и *Научимо српски 2* (Alanović i dr. 2018²).

¹¹ Примере смо конструисали онда када је било потребно дато значење илустровати примером који је често у употреби у разговорном језику.

¹² Знаком једнакости (=) означава се истозначност датих облика, знаком ≈ означава се њихова сличност, док се знаком ≠ обележава њихова неједнакост.

ПО, предлог и речца			
предлог ПО + локатив (ПОВРШИНА КАО ПУТ)			
значење	дефиниција	образац	примери
МЕСТО	1. Кад се крећеш у неком отвореном или затвореном простору, у свим правцима и обилазиш разне делове тог простора, ти се крећеш по том простору.	{[индирективни глагол кретања] шетати се, ходати, трчати, клизати се, путовати, скакати, возити (се), пловити} ПО {[отворени / затворени простор] парку, улици, стази, трави, леду, соби, кући, ходнику, држави, свету, мору}	Шетам се ПО ПАРКУ. Трчи ПО ИГРАЛИШТУ. Клижемо се ПО ЛЕДУ. Путовала бих ПО СВЕТУ. Ходам ПО СОБИ. ≈ ПО : У, НА (+ локатив) → предлози У и НА најчешће се јављају уз статичне глаголе Седим У ПАРКУ. Стојим НА СТАЗИ. ПО : Ø инструментал → инструменталом без предлога се означава само место којим се неко креће, без прецизирања начина Шетам се ПАРКОМ. Путовала бих СВЕТОМ. Пловимо МОРЕМ. ПО ≠ Ø инструментал → инструменталом без предлога означава се пут који води до жељеног места Идите СТРАЖИЛОВСКОМ УЛИЦОМ. Идите ГЛАВНИМ ХОДНИКОМ до краја, па скрените лево.

2. а. Кад нека (полу)течна материја или материја, која се састоји од ситних елемената, није једна целина него њени делови прекривају целу површину неког предмета или део ње, она се налази по том предмету. б. Кад неке предмете распоредиш тако да су они на различитим местима неке површине, неправилно и неуредно распоређени, они су разбацани по њој и тако обухватају различите тачке те површине.	{просути / просипати, расути / расипати, размазати / размазивати, разлити, пролити} {[полутечна или прашкаста материја] воду, млеко, брашно, шећер} по {површина} столу, папиру, поду, мајници, рукама, лицу} {разбацати / разбацивати} [нешто] по {површина} кревету, соби, столу, кући, поду}	Дете је просуло млеко ПО столу. Расипа брашно ПО поду. Размазује крему ПО рукама. Разбацали су играчке ПО соби. Одећа је разбацана ПО поду.	Ради ПО кафићима. Слава ПО хотелима. Вечерамо ПО скупим ресторанима. Стално тражи кључеве ПО торби. Не желим да претурам ПО њеном коферу. Пребирање ПО сећањима наноси им бол.
3. Кад посеђујеш разна места исте врсте и проводиш неко време у њима, ти идеш по тим местима.	{спремати, радити, спавати, вечерати, водити време} по {место у множини} кућама, кафићима, хотелима, ресторанима}	{тражити, претурати, пребирати, копати} по {[конкретни / апстрактни спремник] торби, коферу, орману, мислима, сећањима}	
	фразе и изрази	оставити нешто ПО страни → нешто занемарујеш, не узимаш у обзир Политичка и верска уверења оставите по страни. стајати / држати се ПО страни → одвојен си од других, ниси близу њих или се не мешаш у неки разговор, одлуке Не можемо само стајати по страни и чекати да се оствари наш неки сан. проћи / провести се као бос ПО трњу → доживео си велике непријатности, ниси се добро провео Раднички је на гостовању у Љубљани прошао као бос по трњу. поћи ПО злу → нешто је кренуло лошим путем, иде у лошем смеру, не одвија се како треба Ако нешто пође по злу, позовите помоћ. ићи као ПО лоју → нешто се одвија лако, без потешкоћа Посао иде као по лоју.	

	мотати се ПО глави → мислиш о нечему Свакаке идеје ми се мотају по глави.		
начин	1. Када се нешто дешава по неком унапред договореном правилу или редоследу, оно то правило или редослед користи као замишљени пут до остварења неке идеје, замисли.	[радња, процес се одвија, дешава] по {плану, правилима, закону, реду, моделу, редном броју, датуму, азбучном реду}	Све се одвија ПО ПЛАНУ. Играјте ПО ПРАВИЛИМА.
	2. Када когнитивну радњу вршиш по нечему, ти примећујеш какви су показатељи и сигнали, који ти помажу, воде те замишљеним путем до закључка или сећања.	{препознати / препознавати, знати, закључити / закључивати, видети / види се _{имперс.} , (за)памтити, сетити се / сећати се} ПО [карактеристичан детаљ, особина или својство]	Играо сам у седам-осам филмова, али ме шири публика зна ПО СЕРИЈИ <i>Породично благо</i> . Закључили смо ПО ИЗРАЗУ лица да нису заинтересовани. Види се ПО ВАШИМ РЕЗУЛТАТИМА да сте вредни.
	фразе и изрази		
	ПО правилу → обично, уобичајено, како се најчешће дешава Радне групе, по правилу, заседају двапут годишње.		
	ПО обичају, ПО навици → обично, уобичајено понашање Ми ћемо, по обичају, урадити сав посао уместо других.		
	ПО принципу → одвија се на тај начин Доручак је по принципу шведског стола.		
	ПО потреби → ако или када је потребно Дођите на контролу по потреби.		
	ПО хитном поступку → хитно, убрзано због датих околности Закон је донет по хитном поступку.		
основ / критеријум	1. Када два слична ентитета или више њих показују некакве разлике, те разлике су замишљени пут по којем иду ентитети како би се раздвојили и то нам помаже у одабирању одговарајућег ентитета или констатовању разлика.	{разликовати се, издвајати се, истицати се / једнаки, сродни, блиски, различити} по {[својство, карактеристика, понашање] цени, квалитету, величини, димензијама, боји, учинковитости}	Производи се разликују ПО ЦЕНИ и КВАЛИТЕТУ . Ресторан се издваја ПО КВАЛИТЕТУ услуге и ДИЗАЈНУ ентеријера.

	2. Када нешто слажеш, распоређујеш тако што поштујеш одређени критеријум и тако стављаш у одговарајући редослед, ти то радиш по том критеријуму. 3. Када особу или предмет одређујеш по неком критеријуму (занимање, особине), сврставаш их у одређену групу на основу тога.	{(по)слагати / сложити, распоредити / распоређивати} по {[критеријум] редном броју, датуму, азбучном реду} {бити, јесам} [нешто] по {занимању, националности, пореклу} {бити, јесам} по {[физичка особина] висини, дужини, величини, тежини, дубини} [редни број] [у/на + локатив] {бити, јесам} {[придев] познат, цењен, карактеристичан} по {[својство или елемент] доброти, знању, квалитету, лепоти, филмовима, производњи}	Послажите производе ПО ДАТУМУ производње. Распоредили смо ученике у групе ПО АЗБУЧНОМ РЕДУ. ПО ЗАНИМАЊУ сам туристички водич. Пера је ПО ВИСИНИ други у разреду. Србија је позната ПО ДОБРОЈ ХРАНИ.
	4. Када уз нешто што кажеш додаш да је то по твојем мишљењу, наглашаваш да такво мишљење имаш о некоме или нечему, а оно не мора бити тачно или исправно.	ПО {[посесивна заменица или придев] мојем, твојем, Јеленином, братовом мишљењу / [лично име / лична заменица] мени, теби, њему / [посесивна конструкција] његовим речима / речима његовог брата}	ПО МОЈЕМ МИШЉЕЊУ, она је најбоља. ПО ЊЕМУ, требало би да одмах одемо. ПО ЊЕГОВИМ РЕЧИМА, сви ће добити слободне дане за Нову годину.

фразе и изрази

ПО (нечијем) укусу → како се некоме свиђа, како неко жели | Одело је веома лепо, баш по мом укусу.

ПО (нечијој) вољи → како неко жели | Чим нешто није по његовој вољи, одмах се љути.

ПО (нечијем) избору → како неко жели, има слободан избор | Плаћено Вам је преноћиште у хотелу по избору.

ПО свој прилици, ПО свему судећи → изгледа, чини се да је тако, највероватније | Наша репрезентација, по свој прилици, неће отићи на светско првенство.

судећи ПО нечему → доносиш закључак тако што користиш показатељ који видиш или препознајеш | Судећи по фотографијама, одлично се проводе.

само ПО себи → нешто посматраш изоловано од других ентитета | Ово, само по себи, није ни добро ни лоше.

бити (некакав) ПО природи → бити некакав од рођења, показивати неку особину током целог живота или типичну за неку врсту | Он је по природи благ и доброћудан.

ПО угледу / узору на некога / нешто → радиш слично као неко, копираш основне елементе | План можете организовати **ПО** узору на овај започети.

добити име ПО некоме → нечије име је било узор када је неко нама дао име | Петар је добио име по деди.

ПО јутру се дан познаје → од почетка схватамо какав је неко или какво је нешто | По јутру се дан познаје и зато започните дан укусним и квалитетним доручком.

ОКОЛНОСТ (МЕСТО + ВРЕМЕ)

Када нешто радиш за време неке атмосферске појаве и на месту на којем се њој излажеш, то радиш по тој појави.

[обављати неку активност] **ПО** {атмосферска појава} киши, снегу, магли, ветру, невремену, врућини, сунцу}

Трчимо **ПО** киши.
Немој да возиш блиickl **ПО** ВЕТРУ.

време	1. Када нешто радиш у току неког дела дана, док он траје, то радиш по том делу дана. 2. Када се нешто дешава по неком догађају, оно се дешава после, након њега, често одмах после тог догађаја. (*)	[обављати неку активност] по {[део дана] дану, ноћи, мраку]	Воли да спава ПО ДАНУ. Не воле да буду сами ПО ноћи. Касније, ПО ЗАВРШЕТКУ утакмице, гужва се наставила, али без већих проблема. Два дана ПО ИСТЕКУ гаранције фрижидер је престао да ради. ≈ ПО : ПОСЛЕ, НАКОН (+ генитив) → ПО често означава време одмах после, док ПОСЛЕ и НАКОН немају додатно значење временске близине ПОСЛЕ РУЧКА се одмарам и гледам ТВ.
посредник	Када нешто пошашеш по некоме, дао си му то да однесе на одређено место или си му рекао информацију коју он треба да пренесе другој особи.	{послати [предмет] / поручити, јавити [информација]} по {[живо биће] брату, другарици, пријатељу / курирској служби, аутобусу (← курир, возач аутобуса достављају предмет)}	Послаће новац ПО БРАТУ. Поручио нам је ПО МАРИИ да се не бринемо. Послала му је документ ПО АУТОБУСУ. = [неживо, средство] ПО : Ø инструментал Пакет шаљемо КУРИРСКОМ СЛУЖБОМ. Послала му је документ АУТОБУСОМ.
квантификација	Када купујеш или продајеш нешто по некој цени, очекујеш да ћеш за тај производ или услугу добити одређену суму новца.	{купити / куповати, продати / продавати, (по)нудити [производ] по доброј, ниској, повољној, сниженој цени / по цени од [број + валута]}	Купили смо апарат за кафу ПО ПОВОЉНОЈ ЦЕНИ. Продајем карту ПО ЦЕНИ од 800 динара.

Узрок	Када нешто радиш по нечијој вољи, жељи или наредби, то је разлог због којег ти обављаш ту радњу и замишљени пут који управља твојим деловањем. (*)	[{у}радити нешто] ПО {вољи, жељи, наредби, налогу, наговору, договору, казни, задатку, захтеву, навици, обичају}	Ухапшен је ПО НАЛОГУ тужилаштва. ПО ЖЕЉИ навијача клуб је снизио цене сезонских карата.
Објекат	Кад некога или себе јаче или слабије додирнеш по неком делу тела, ти си остварио контакт с више тачака површине на коју се наслонила твоја рука.	{ударити / ударати, тући, потапшати, (по)миловати, (по)чешати, додирнути / додиривати} [се / некога] ПО {део тела} глави, коси, лицу, челу, леђима, руци, ноzi}	Ударио га је ПО РУЦИ. Помиловала ју је ПО КОСИ. ≈ ПО : У → У означава усмереност и контакт с циљаном површином у једној тачки Погодила ме лоптом У ГЛАВУ.
фразе и изрази			
	добити ПО носу → добио си неку велику критику или ударце по телу Да су добили по носу одмах, не би нам ово урадили.		
	ударити некога ПО цепу → захтеваш од некога да плати новчану казну или друге трошкове Црвена звезда је добила нови ударац по цепу због навијача.		
предлог ПО + акузатив (ПОВРШИНА КАО ЦИЉ)			
значење	дефиниција	образац	примери
ЦИЉ	Кад идеш по некога или по нешто, идеш на место на којем се неко или нешто налази и доводиш ту особу или доносиш тај предмет на место с којег си кренуо или на жељено место.	{{директивни глагол кретања}} ПО {{живо биће} дете, брата, друга, мајку / [предмет] хлеб, млеко, новац, кромпир, документ, књигу}	Идем ПО ДЕТЕ у вртић. Отишла је у продавницу ПО ХЛЕБ и МЛЕКО. Дођи ПО НОВАЦ.
УТИЦАЈ	Када нешто може да утиче на ентитете или њихова својства, оно то може чинити тако да оставља позитивне или негативне последице.	{{какво је} користан, добар, штетан, опасан, лош / {негативне, тешке, штетне, озбиљне, дуготрајне последице}} ПО {организам, здравље, живот, околину, људе, животиње, државу, економију}	Пушење је штетно ПО ЗДРАВЉЕ. Хемикалије су опасне ПО ОКОЛИНУ. Поплава је оставила дуготрајне последице ПО СТАНОВНИШТВО. = ПО : За Редовна физичка активност је корисна За ВАШЕ ТЕЛО и УМ.

квантификација	Када купујеш или продајеш нешто по некој цени, очекујеш да ћеш за тај производ или услугу добити ту суму новца.	{купити, продати, нудити} [производ] по [број + валута]	Продаје гроџе ПО ДВЕСТА ДИНАРА. ≈ ПО : ЗА → ПО означава да се трговина понавља, а сума новца је увек иста, док ЗА обично означава да се трговина једнократно одвија Фирма је продата ЗА МИЛИОН ДИНАРА.
	фразе и изрази		
	ни ПО коју цену, ни ПО цену живота → ни у ком случају не желиш нешто Ни по коју цену немојте одустати од плана. по сваку цену, ПО цену живота → без обзира на све, на било који начин, под сваким условом желиш то да оствариш Желимо то по сваку цену.		
	речца ПО		
значење	дефиниција	образак	примери
понављање	1. Када нешто траје по цео дан, траје током целог дана и понавља се и другим данима.	(по) {цео, читав} {ноћ, лето, зиму} (по) {[временска јединица] недељу, месец, годину дана}	ПО ЦЕО ДАН учим. ПО ЧИТАВУ НОЋ игра игрице. Не долази ПО ГОДИНУ ДАНА. Често не разговарају ПО НЕДЕЉУ ДАНА. ≈ ПО : Ø акузатив → ПО уноси значење да се радња понавља и траје исто толико дуго ЦЕО ДАН спава. Није био код нас ГОДИНУ ДАНА.
	2. Када се нешто дешава по неки пут, ПО наглашава понављање или повремено обављање дате радње. (!) Боље је без предлога ПО .	(по) [редни број / неколико] {пут}	ПО ДРУГИ ПУТ смо у Новом Саду. ПО НЕКОЛИКО ПУТА годишње путују у стране земље.

дистрибутивност	1. а. Када нешто узимаш једно по једно, узимаш те предметеједан за другим тако да прво узмеш један, а после њега узмеш још један, па још један итд. б. Када обављаш неку активност тако што си распоређен у групе које чини одговарајући број људи, та група је одговарајућа формација и обавља исту активност, која се понавља у различитим временским размацима и простору. Исто тако, када се предмети појављују у таквим групама, такође чине формацију.	[број] по [број]	Једе ЈЕДАН ПО ЈЕДАН колач. Дођајте ЈЕДНО ПО ЈЕДНО јаје. Улазимо ДВОЈЕ ПО ДВОЈЕ. Такмичимо се ТРОЈЕ ПО ТРОЈЕ. Стижу ЧЕТИРИ ПО ЧЕТИРИ пакета.
	2. Када нешто делиш на две или више особа тако да свако добије исту количину, ти исти део те количине издвајаш и дајеш.	по ([број]) [предмет дељења]	Добили смо ПО ЈЕДНУ ЈАБУКУ. Играчи су добили ПО ТРИ КАРТЕ. ≈ ПО : Ø акузатив → ПО наглашава да су исту количину добили сви и то посебно, свако за себе Добили смо ЈЕДНУ ЈАБУКУ.
	фразе и изрази		
радити нешто корак ПО корак → радиш постепено, након што завршиш један поступак, почињеш други, све до остварења плана, идеје У инструкцијама је све објашњено детаљно и корак по корак.			

Табела 3: Предлог речничког чланка о предлогу и речи по

5. ДИСКУСИЈА

5.1 Поређење речничких чланака о по као предлогу и прилогу односно речци

Приликом сусрета с речничким чланцима, већ на први поглед уочљива је значајна разлика у њиховом обиму. С обзиром на то да обухвата примере из књижевног и народног језика с целовитог простора штокавског наречја, од Д. Обрадовића и В. Стефановића Караџића до данас, јасно је да ће РСАНУ, по завршетку процеса израде, бити најобимнији речник нашег језика, а самим тим и да су постојећи речнички чланци опширнији и свеобухватнији у поређењу с другима. Тако се разликује и простор који је посвећен предлогу (и прилогу односно речци) по: у РМС нешто мање од стране (стр. 487–488), у РСЈ је то четвртина стране (стр. 922), а у РСАНУ готово седам страна (стр. 545–552).

У РМС и РСЈ, како се и очекује, дефиниције значења предлога по не разликују се много – оне су готово идентичне, док се примери најчешће разликују – они су измењени или замењени савременијим. Дефиниције значења су измењене само делимично у погледу формулације, док су примери сведени на један. У РСЈ, дакле, речнички чланак о по прилагођен је савременијој употреби у односу на РМС. Речнички чланак у првом речнику јесте обимнији јер су значења с речи у локативу илустрована најчешће двама примерима, као и значења непредлошког по, док се у другом речнику увек наводи по један пример за свако значење. Значења су подељена на предлошка и прилошка значења јер се у овим речницима по тако и одређује – као предлог и као прилог. Кад је реч о предлогу, у оба случаја прво се дефинишу значења која он има у конструкцији с акузативом, а потом с локативом. Сва значења која остварује овај предлог с једним падежом дата су под истим бројем, дакле сва значења предлога по с именском речи у акузативу дају се под бројем 1, док се различита значења наводе под различитим словима. Исто важи и за локатив. Дат је исти број значења у оба речничка чланка и с акузативом и с локативом (6 значења за акузатив, а 12 за локатив), и у истом редоследу. Исто важи и за прилог по, за који су дата 4 значења.

У РСАНУ се дају значења под редним бројевима, унутар којих се издвајају подзначења под различитим словима, при чему се она, уколико има потребе, даље гранају. У дефиницији значења или подзначења даје се податак о падежу с којим се предлог по јавља. У овом се речнику, сасвим оправдано, на почетку налази месно значење и то с локативом.¹³ За свако значење или подзначење даје се неколико примера, најчешће од четири до шест. Након описа предлошких

¹³ Будући да је просторно значење овог предлога примарно, прототипично, значење из којег се метафоричким проширењима развијају његова непросторна значења, нужно је да оно буде на првом месту. Оправдано је и то што је дата предност локативу, који се, у поређењу с акузативом, чешће употребљава с овим предлогом (в. одељак 4.2) те показује већу значењску разноликост (в. Табелу 1 и Табелу 3).

значења, следе значења речце *по*. За предлог је издвојено укупно 13 значења и 44 подзначења, а за речцу 3 значења и 10 подзначења. Дефиницијама се указује и на специфичности локализатора (предмет, апстрактан појам, део тела итд.) и оријентира (површина, унутрашњост).

Основна разлика између РМС и РСЈ, с једне стране, и РСАНУ с друге, јесте у навођењу нијанси појединих значења – док се у Матичиним речницима указује на једну значењску специфичност, у РСАНУ се готово увек свако значење грана на више мањих. Речнички чланак у РСАНУ даје и разне квалификације – застарело, некњижевно, ретко у савременом језику, неуобичајено, покрајински и сл. Поред тога, различито се интерпретира врста речи којој припада по у непредлошкој функцији, па је тако у РМС и РСЈ у тој функцији он прилог, док је у РСАНУ одређен као речца.

У РМС и РСЈ се предлог *по* обрађује заједно с речи у акузативу и локативу која му следи. У оваквом односу према дефинисању предлога изостаје важан податак, а то је његово основно значење, тј. прецизније одређење тог основног значења – површина као пут односно циљ. У РСАНУ, с друге стране, одмах на почетку се наводи место и прецизира се тип радње која се на њему одвија, а потом се наводе различити типови оријентира – површина, унутрашњост те тип локализатора – издужени предмет, просторија, део тела и сл. У РМС и РСЈ, дакле, предлог се дефинише заједно с речи уз коју стоји (*с речју у акузативу одређује*), док се у РСАНУ он сматра самосталном лексемом (*предлој одређује место*). У првом случају реч је о моделу дефиниције у чијој је основи функција предлога, док је у другом случају у основи лексички садржај предлошке речи (Гортан-Премк 1984: 36).

Кад је реч о појединачним значењима, нпр. о временском, у РСАНУ се указује на значењске нијансе које постоје, па се, осим онога што се наводи у Матичиним речницима, тј. да је реч о значењу постериорности, објашњеном дефиницијом 'време (непосредно) после онога што се казује именицом: после, након' (РСЈ 2011: 922), те илустровано примером *Доћи ће по Ускрсу*, указује и на то да ли се ситуација одвија 'после онога што је означено им. јединицом у лок.', нпр. *Стева је по вечери отишао у своју собу*, или пак 'у временском следу после појма означеног лок., након, после', нпр. *Било је то лањске године по Ускрсу*, односно 'за време периода означеног им. јединицом: у току, током', нпр. *По дану, по ноћи, слушам тишину* (РСАНУ 2017: 547–548). Последњи пример носи значење темпоралне идентификације локационог типа – симултаност (в. Антонић 2005: 285), а то значење није обухваћено чланцима у РМС и РСЈ.

Постоје и значења која се у РМС и РСЈ наводе под различитим тачкама, док су у РСАНУ обједињена под истим значењем, уз то да се наводе под различитим словима, дакле реч је о различитим нијансама истог значења. Тако се значење 'корист или штета за лице наведено у акузативу', илустровано примерима *Кажу*

све њо регу, биће боље по ње и *Ако дође, биће зло по жену* (РМС 1971: 487, РСЈ 2011: 922), у овим речницима издваја као посебно значење по с акузативом, док се у РСАНУ даје под значењем 'циљ, мета, сврха глаголске радње', илустровано примером као што је *Не каже баба како је сан снила, већ како је по њу боље* (РСАНУ 2017: 550–551).

Разлика се огледа и у томе остварује ли дато значење предлог или речца по, па тако у примеру *Учи по сву ноћ* по с акузативом означава 'временско трајање онога што означава именица' (РСЈ 2011: 922), док је пример *По целу је ноћ њлакао* сврстан под подзначање 'значење трајања радње', и то у делу чланка о речци по, у оквиру ширег значења 'истиче, интензификује значење речи или групе речи пред којима се налази' (РСАНУ 2017: 551–552).

Исто тако, исти пример *Али се сеоба чинила ... чиијавим њомилама, њако да су по цела села осџајала њразна* различито се дефинише, па је у РМС и РСЈ сврстан у значење предлога по с акузативом 'вишеструкост онога што значи реч или израз у акузативу' (РСЈ 1971: 487), док је у РСАНУ у том примеру по речца, а носи 'значење изражености особине или интензитета' (РСАНУ 2017: 552).

Постоје и примери који су истоветни, но њихово значење је делимично различито дефинисано. Тако пример *Мислим да њуџујемо по истџом њослу* означава 'сврху, намеру вршења глаголске радње' (РСЈ 1971: 487), док пример *Оно раздражљиво незадовољсџиво ... које ... осваја људе са Заџада који дођу по њослу у ове крајеве исџуњавало ѓа је ... целоѓ* носи значење 'узрок и циљ вршења радње' (РСАНУ 2017: 549).

Значење које се у граматикама одређује као објекатско, уз глаголе типа *удариџи, њомиловиџи, њуцаџи* и сл., дакле уз глаголе којима се подразумева дотицање објекта, који је најчешће део тела, у РМС и РСАНУ налази се у оквиру месног значења. У РМС се оно имплицитно јавља у оквиру значења места тако што један од примера илуструје ово значење, а тај пример је *Ударио ѓа шџаџом по ѓлави* (РМС 1971: 487). У РСЈ је тај пример изостављен јер се у оквиру једног значења даје један, па је дата предност примеру у којем се јавља простор. У РСАНУ ово значење налази се у оквиру значења под бројем 2, иза месног, које није посебно дефинисано, него се оно одмах грана на подзначања, којима може одговарати прво подзначање 'место као циљ, мета', а илустровано је примером као што је *Сџане једнако њуцаџи по мосџу, и по војсџи* (РСАНУ 2017: 546–547).

5.2 Засебна анализа речничких чланака

а) РМС и РСЈ

У месном значењу локатива с предлогом по у РСЈ даје се један пример који није најтипичнији пример употребе, тј. пример у којем би се јавило неусмерено кретање којим се обухвата више тачака ограничене површине, а тај пример јесте: *Људи седе по собама* (РСЈ 2011: 922).

Два су значења могла бити дата под истом тачком: 'начин и услов под којим се остварује оно што се казује именицом', илустровано примером *Жели тио по сваку цену* и 'колика је, каква је цена онога на шта се односи појам у акузативу' уз које је дат пример *Продао је тио по добре њаре* (РСЈ 2011: 922). И у РСМ (1971: 487) наводе се примери са истом конструкцијом, и то само по један пример за свако значење, што упућује на то да нема много таквих примера и да су значења могла бити дата под истом тачком, уз напомену да је у првом значењу у питању фраза. Осим тога, у чланку је изостало исто значење локативне конструкције, нпр. *куйиџи нешиџи по њовољној цени*, које је данас често у употреби. Исто тако, у РСМ су раздвојена два истоветна примера: *Немој ме у ње сџвари мијешаџи ако си по боју браџи* носи значење 'родбински или који други однос, према томе што значи реч или израз у локативу', а пример *Браџи по оцу и мајци, а њобраџи по боју и божјој љубави* значење 'порекло, исход(иште) од онога што је садржано у речи или изразу у локативу' (РСМ 1971: 487).

Дефиниције '(по)ближа ознака појединим деловима реченице' (РСМ 1971: 487) односно 'ближа ознака нечега' (РСЈ 2011: 922) врло су уопштене, због чега се не може претпоставити о којем је значењу реч све док се не прочита пример. Уз поменуто значење даје се пример *По излџегу је био врло сџар*, док се сличан пример *Чини се по њовору да је сџранац* сврстава под значење 'средство, посредништво, за (из)вршење глаголске радње или стања' (РСМ 1971: 487). Исти случај је и са дефиницијама '(не)узимање у обзир онога што значи реч или израз у локативу' (РСМ 1971: 487) односно '(не) узимајући у обзир оно што значи појам у локативу: с обзиром на (некога, нешто), што се тиче (кога, чега)' (РСЈ 2011: 922) код којих је без примера тешко наслутити шта означавају.

б) РСАНУ

У оквиру значења времена (РСАНУ 2017: 547–548), под другом тачком дају се значења '(као додатна одредба појма с временским значењем) у временском следу, после појма означеног лок., након, после', нпр. *Кад буде вече по вечери*, односно 'у редоследу после појма с именом у зависном падежу', нпр. *Драџиџин Илић, њрви по Милуџину, био је џада већ заоџрнуџи једним виџишм ореолом*, која нису одређена као ређа у савременом језику, док нека друга јесу, у изолованим примерима можда и чешћа у савременом језику, нпр. 'после онога што је означено им. јединицом у лок.', у примерима типа *Сада је и сам њрофесор, по сврџиеном њослу, осџајао у дуџој и ниској сали*.

У начинском значењу (РСАНУ 2017: 550) пример *Романи [Виџаковиџеви] су ... џисани по уџлџегу на средовечне риџтерске романе* сврстан је у подзначење начина 'на који се обавља радња', док, у оквиру истог значења, постоји и подзначење 'у смислу узора, модела на основу ког се врши глаголска радња, појма на који се неко угледа при вршењу глаголске радње, према', у којем се не помиње ова конструкција.

У значењу 'вредност, цена појма на који се односи, који захвата глаголска радња', илустрованом примером као што је *Мед се не џродаје сваке џодине по*

истиу цену (РСАНУ 2017: 551) даје се квалификација да се предлог по јавља с локативом, а да је то значење застарело с акузативом. Међутим, даје се пет примера с акузативом, а свега један с локативом.

5.3 Поређење речникâ с граматикама

Увидом у значења која су издвојена у одабраној литератури (уп. Brabec – Hraste – Živković 1970⁹, Стевановић 1989⁴, Станојчић – Поповић 2005¹⁰, Антонић 2005, Пипер – Клајн – Драгићевић 2022⁴) може се констатовати да су сва значења обухваћена речничким чланком у РСАНУ. С друге стране, у РМС и РСЈ изостало је значење које се у граматикама назива ситуативним или околносним значењем (*по киши*, *по већру*), као и темпорално значење – симултаност (*по дану*, *по ноћи*). Остала значења, уколико узмемо у обзир примере који су дати, јесу обухваћена, али та значења нису увек експлицитно дефинисана. У РСЈ је изостало објекатско значење,¹⁴ које се у РМС имплицитно даје – у оквиру значења места дат је један такав пример.

5.4 Понуђени речнички чланак о по

У нашем чланку покушали смо да дефинишемо предлог и речцу по на начин који сматрамо у великој мери прикладним, али који, сасвим извесно, није коначан – може бити полазиште, но не и коначна форма из неколико разлога. У њему, првенствено, недостају сликовни прикази који би умногоме помогли страним студентима у разумевању значења, јер засад још нисмо пронашли адекватан и једноставан приказ који би у потпуности служио тој сврси. Прикази на које смо наишли у литератури, нажалост, нису одговарајући јер чак ни изворним говорницима нису јасни без читања описа. Стога се и слажемо са констатацијом у вези са употребом илустрација у документима, применљивом и на наш случај – оне вреде хиљаду речи, али само ако их читалац разуме (Schriver 1997:147 према Swanepoel 1998: 664). Такви описи би, нажалост, додатно оптеретили речнички чланак и разумевање ових вишезначних јединица, већ довољно тешких за овладавање. Мишљења смо, стога, да решење лежи у примени технологије – како би се сложена структура значења прототипски структурираних вишезначних јединица учинила транспарентнијом за корисника, потребно је темељно истражити такве технике и механизме (аудио, видео, анимација итд.), али и применити постојеће лексикографске методе, богате експозиционе механизме развијене у оквиру когнитивне лингвистике, као и технике и механизме који се користе у другим педагошким текстовима (Swanepoel 1998: 665). Идеалан у случају предлога био би електронски приказ који би био тродимензионалан, покретан и сл., кликом на који би било приказано какву ванјезичку ситуацију одређени пример описује. Осим тога, чланак који

¹⁴ Реч је о локативу с предлогом по уз прелазне глаголе типа (*по*)*миловајши*, *ударивши* / *ударајући*, *иђреснувши* и сл., са слободним акузативом у служби директног објекта (уп. Антонић 2005: 279).

смо понудили нужно је испитати у наставној пракси, и то помоћу одговарајућих задатака, у чијем решавању би он био помоћно средство. Таквим испитивањем дошло би се до вредних закључака о изменама које је потребно у њега унети. Корисно би, такође, било учинити чланак прегледнијим и мање опсежним.

6. ЗАКЉУЧЦИ

С обзиром на свеобухватност, прецизност у дефинисању и бројност примера које карактеришу анализирани речнички чланак РСАНУ, констатује се да он одговара потребама савременог говорника српског језика. У њему су детаљно обрађена сва значења којима савремени говорник српског језика може приступити и када жели да провери значење које је и даље у употреби, као и оно које је данас застарело или ограничено на нека подручја и сл. Веома су притом корисни квалификатори, који се тичу распрострањености, обележености и стандарда, као и информације о синонимним конструкцијама, које се често наводе уз дефиниције. Чланци у РМС и РСЈ, с друге стране, дају сажет и прегледан приказ значења, који омогућава кориснику лак приступ траженим подацима. Као што се и језик мења, тако је нужно и да речници буду у сагласности с тим променама, па се главне измене које је потребно унети тичу осавремењивања.

Иако сваки речнички чланак има извесне предности, они су неизворном говорнику изнимно тешки за разумевање. Разлози за то су следећи – један део дефиниција тешко је разумљив без примера, описи су понекад преопширни, те многа значења нису потребна јер су застарела, ретка, покрајинска и сл. Потребне неизворног говорника веома се разликују од потреба изворног, па и речници страног језика захтевају потпуно другачији приступ обраде, будући да страни студенти „нису заинтересовани само за значење одређене лексичке јединице већ и за њене комбинаторне особине (синтаксичке конструкције у које улази, њене колокате, типичне контексте у којима се јавља, селекционе рестрикције)” (Марковић 2021: 1137).

На самом крају, истичемо да је у настави српског језика као страног нужно континуирано и системски посвећивати пажњу предлозима. Осим одговарајућег приступа приликом дефинисања њихових значења, потребно је често уводити различите типове задатака на којима се могу вежбати предлози (в. нпр. Watsyn-Jones – Allsop 2000, Анциферова 2016). Од велике користи би притом био речник, општи или специјализован, у којем би на одговарајући начин биле обрађене ове јединице. Осим одговарајућег описа у речницима, од велике користи могу бити и приручници који би их допунили (в. нпр. Lindstromberg 2010).¹⁵

¹⁵ Аутор у уводу истиче да је књига *English Prepositions Explained* намењена свима који сматрају да речници не нуде довољно објашњења предлога, а посебно наставницима енглеског језика, студентима англистике, преводиоцима, ауторима наставних материјала и напредним изучаваоцима језика (Lindstromberg 2010: 1). Предлози су у овој књизи дефинисани тако што се

Извори:

- РМС: М. Стевановић, С. Марковић, С. Матић, М. Пешикан (ур.) (1971). *Речник српскохрватскога књижевног језика. Књига четврта* [Друго фототипско издање из 1990. године]. Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ: Д. Гортан-Премк и др. (2017). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Књига XX*. Београд: Српска академија наука и уметности.
- РСЈ: М. Николић (ур.) (2011). *Речник српског језика* [Измењено и поправљено издање]. Нови Сад: Матица српска.
- Alanović, M., Bjelaković, I., Bugarski, N., Dražić, J., Kurešević, M., Vojnović, J. (2018²). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bjelaković, I., Vojnović, J. (2014⁵). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Sketch Engine (n.d.). *Serbian Web (srWaC 1.2 processed by RFTagger v1)* [Text corpus]. Lexical Computing.

Цитирана литература:

- Антонић, И. (2005). Синтакса и семантика падежа. У: П. Пипер и др., *Прилози граматици српског језика: Синтакса савременог српског језика. Простор реченица* (стр. 119–300). У редакцији академика М. Ивић, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.
- Анциферова, О. Н. (2016). Изучение темы «Предлоги» на занятиях по русскому языку как неродному. *Научный диалог*, 5 (53), 176–186.
- Арсенијевић, Н. (2003а). Акузатив с предлогом у савременом српском језику (II). *Зборник Мајнице српске за филологију и лингвистику*, XLVI/2, 53–216.
- Арсенијевић, Н. (2003б). Акузатив с предлогом у савременом српском језику (I). *Зборник Мајнице српске за филологију и лингвистику*, XLVI/1, 107–263.
- Бычков, В. И. (2016). Об особенностях обучения предлогам русского языка в иноязычной аудитории. *Педагогическое образование в России*, 11, 31–35.
- Гортан-Премк, Д. (1984). Обрада предлога у великим описним речницима. У: Ј.

полази од прототипичних или примарних значења, која се проширују у секундарна или изведена, а груписани су према сличности, па се у оквиру истог поглавља објашњава сваки предлог посебно, а потом и у поређењу с другим; примери су илустровани одговарајућим приказима који приказују њихова значења и сл. Исти аутор предлаже и метод за обраду предлога применом којег би наставници и аутори материјала за учење могли учинковитије помоћи ученицима да стекну уједначеније разумевање низа његових честих дословних и метафоричких значења, а занимљиво је то да предложени метод, осим примера и јасних цртежа, подразумева и употребу предмета, активно укључивање ученика (помажу у демонстрацији ситуације, одговарају на питања, погађају и сл.), као и коришћење разних визуелних средстава (в. Lindstromberg 1996).

- Јерковић, Д. Петровић, М. Пижурица (ур.), *Лексикографија и лексикологија* (стр. 35–39). Нови Сад – Београд: Матица српска.
- Ивић, М. (1951–1952). О предлогу *по* у српскохрватском језику. *Јужнословенски филолоџ*, XIX(1–4), 173–212.
- Кликовац, Д. (2018). Предлошка значења у настави српског језика као страног: случај предлога *у* и *на*. У: *Српски језик у свјетлу коинитивне лингвистике* (стр. 113–128). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Марковић, А. (2021). О речницима за стране ученике као посебном лексикографском типу. У: С. Ристић, И. Лазић Коњик, Н. Ивановић (ур.), *Лексикографија и лексикологија у свјетлу актуелних проблема* (стр. 1133–1151), Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Милашин, Г (2023). О конструкцијама с приједлогом *по* у романима *Госпођица* и *Проклећа авлија* Иве Андрића. *Филолог*, XIV(27), 204–235.
- Пипер, П., Клајн, И., Драгићевић, Р. (2022⁴). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Станојичић, Ж., Поповић, Љ. (2005¹⁰). *Граматика српског језика за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. (1989⁴). *Савремени српскохрватски језик. (Грамаћички системи и књижевнोजезичка норма). II Синтакса*. Београд: Научна књига.
- Babić, B. (2011). *Naučimo srpski 1 i 2. Rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Batistić, T. (1972). *Lokativ u savremenom srpskohrvatskom književnom jeziku*. Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.
- Brabec, M., Hraste, M., Živković, S. (1970⁹). *Gramatika hrvatskosrpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dražić, J. (2008). *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gethin, A., Gunnemark, E. V. (1996) *The Art and Science of Learning Languages*. Oxford: Intellect.
- Hanks, P. (2004). Corpus pattern analysis. In: G. Williams, S. Vessier (Eds.), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress, Vol. 1* (pp. 87–97). Lorient: Université de Bretagne-Sud.
- Lindstromberg, S. (1996). Prepositions: meaning and method. *ELT Journal*, 50(3), 225–236.
- Lindstromberg, S. (2001). Preposition entries in UK monolingual learner's dictionaries: problems and possible solutions. *Applied Linguistics*, 22(1), 79–103.
- Lindstromberg, S. (2010). *English Prepositions Explained* [Revised edition]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Matovac, D. (2014a). The semantics of the preposition *po* in Croatian language. *Croatica et Slavica Iadertina*, 10(1), 3–29.
- Matovac, D. (2014b). Kognitivnolingvistički pristup poučavanju prijedloga. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 17(1), 5–32.

- Matovac, D. (2017). *Prijedlozi u hrvatskome jeziku. Značenje, prostorni odnosi i konceptualizacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Prčić, T. (2018). *Ka savremenim srpskim rečnicima*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Swanepoel, P. (1998). Back to basics: Prepositions, schema theory, and the explanatory function of the dictionary. In: T. Fontenelle, P. Hiligsmann, A. Michiels, A. Moulin, S. Theissen (eds.), *Proceedings of the 8th EURALEX International Congress, Vol. 2* (pp. 655–666). Liège: University of Liège, English and Dutch Department.
- Taylor, J. R. (1988). Contrasting Prepositional Categories: English and Italian. In: B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 299–326). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tyler, A., Mueller, C., Ho, V. (2011) Applying Cognitive Linguistic to Learning the Semantics of English to, for and at: An Experimental Investigation, *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(1): 181–205.
- Udier, S. L., Gulešić Machata, M. (2012). Prijedlozi u hrvatskom kao inom jeziku: opis i obrada. U: M. Čilaš Mikulić, A. Juričić, S. L. Udier (ur.), *Croaticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 1. zbornik radova* (str. 36–50), Zagreb: FF Press.
- Watcyn-Jones, P., Allsop, J. (2000). *Test your prepositions*. Harlow: Pearson Education Limited.

Gorica Mirković

THE TREATMENT OF THE PREPOSITION *PO* IN SERBIAN DICTIONARIES

Summary

The paper analyzes the dictionary entry for the preposition (and the adverb or particle) *po* in monolingual dictionaries of the Serbian language by comparing selected dictionary entries, examining their meaning definitions and illustrative examples, and contrasting them with the meanings identified in grammar books. The aim is to determine whether such entries are suitable for non-native speakers of Serbian. The dictionary entry provided in the Dictionary of the Serbian Academy of Sciences and Arts (RSANU), due to its comprehensiveness, precision, number of examples, and other relevant information, meets the needs of users – primarily native speakers. However, a dictionary entry intended for non-native speakers requires a different approach, as evidenced by the difficulties encountered in the acquisition of prepositions in a foreign language. The paper also proposes a sample dictionary entry for the preposition and particle *po* that may better meet the needs of non-native speakers of Serbian.

Keywords: Serbian as a foreign language, monolingual dictionaries of the Serbian language, dictionary entry on the preposition, preposition *po*

Lidija Beko*

University of Belgrade – Faculty of Mining and Geology

<https://orcid.org/0000-0002-2258-6087>

DESIGNING CLIL-BASED TEACHING MATERIALS FOR GEOLOGY: A MULTISENSORY APPROACH FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA

Creating teaching materials based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method for geology students with dyslexia requires a holistic approach that combines linguistic and subject-specific content, with special attention to the needs of students with specific learning difficulties. This paper focuses on developing materials that enable the simultaneous acquisition of English language skills and geological knowledge. Key strategies include using visual elements such as images, clear and consistent text organisation, and professional and direct language adapted to students' reading abilities. The teaching materials are written following the guidelines of the British Association of Dyslexia (BAD), which involves implementing recommended approaches, including dyslexia-friendly fonts, increased line spacing, and clarity in the presentation of information. Additionally, the bionic system is applied in the material design, utilising varying font bolding and styles within words to facilitate reading and improve text comprehension. Special attention is given to creating materials that reduce cognitive load, such as dividing texts into columns, colour-coding words, and segmenting content into smaller units. The results indicate that this approach can significantly enhance both language acquisition and subject-specific knowledge, providing students with dyslexia with an inclusive and encouraging learning environment.

Keywords: CLIL, dyslexia, bionic system, geology, teaching materials

* lidija.beko@rgf.bg.ac.rs

1. INTRODUCTION

Dyslexia is one of the most widely recognized and yet deeply misunderstood learning differences. It is commonly defined as a neurodevelopmental disorder that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. However, this technical definition alone cannot capture the social, emotional, and educational complexities surrounding the condition. Historically, dyslexia has been misdiagnosed, overlooked, and frequently associated with negative stereotypes, especially in contexts where teachers and educational systems are not equipped to support neurodiverse learners.

The term *dyslexia* was first coined by German ophthalmologist Rudolf Berlin in 1887. He used the term to describe a boy of normal intelligence who had severe difficulty learning to read and write (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, p.9). Derived from Greek roots—*dys*, meaning difficulty, and *lexis*, meaning words—*dyslexia* literally translates to “difficulty with words.” Berlin recognized that the boy’s reading problems could not be explained by visual impairment or low intelligence. This insight marked the beginning of a long journey toward recognizing dyslexia as a legitimate neurological difference rather than a moral or intellectual failing.

Despite over a century of research, dyslexic learners around the world have continued to suffer from misunderstanding, stigma, and discrimination. In many educational systems—both historically and in some cases even today—dyslexic children have been punished for their symptoms, accused of laziness or defiance. There are well-documented cases where children with dyslexia were physically punished for writing backwards, reading slowly, or not completing reading tasks “on time” (Westwood, 2008, p.36). These learners have been labeled as “dumb,” “tardy,” or “stupid,” which has profound consequences for their self-esteem, motivation, and long-term educational outcomes (Nalavany, Carawan, & Brown, 2011, p.431).

One reason for this persistent mistreatment is that many educators lack sufficient training in identifying and supporting students with dyslexia. Teacher preparation programs often offer limited coverage of specific learning difficulties, and professional development is frequently optional or underfunded (Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2011, p.30). As a result, even well-intentioned educators may misinterpret dyslexic behaviours as indicators of carelessness, low motivation, or cognitive deficits. This gap between intention and preparedness reinforces systemic barriers and perpetuates educational inequality.

In inclusive education frameworks, there has been a gradual shift from deficit-based models (focused on “fixing” the student) toward strengths-based, context-sensitive approaches. These models recognize that dyslexic learners often demonstrate unique talents in areas like creativity, problem-solving, and visual-spatial reasoning (Eide & Eide, 2011, p.15). Nonetheless, changing beliefs at the systemic level remains a slow process, especially in linguistically and culturally diverse classrooms where

additional factors such as language proficiency or socioeconomic background may obscure the presence of dyslexia

2. UNDERSTANDING DYSLEXIA - FEATURES AND LANGUAGE LEARNING

Dyslexia is now understood as a neurobiological difference that affects the way the brain processes written and spoken language. It is not caused by low intelligence, lack of motivation or poor teaching. Rather, it is associated with differences in phonological processing, which refers to the brain's ability to identify and manipulate the sounds of spoken language, an essential skill for decoding written words (Snowling, 2000, p.43).

Research using brain imaging technologies has consistently shown that individuals with dyslexia process language differently than typical readers. For example, functional MRI (Magnetic Resonance Imaging) studies reveal that dyslexic readers often have reduced activation in the left hemisphere language areas, particularly in the inferior frontal gyrus, temporo-parietal, and occipito-temporal regions (Shaywitz et al., 2002, p.106). These differences make it more difficult for dyslexic individuals to map letters to sounds, blend sounds into words, and recognize familiar words automatically.

The exact causes of dyslexia are complex and likely involve a combination of genetic, neurobiological, and environmental factors. Dyslexia tends to run in families, indicating a strong hereditary component (Pennington & Olson, 2005, p.461). However, its severity and expression can vary significantly between individuals. Some may struggle with decoding, others with spelling, and still others with working memory or attention, which can affect reading and writing.

In terms of behavioural features, dyslexia commonly includes:

- Difficulty decoding unfamiliar words.
- Frequent spelling errors (especially with irregular words).
- Problems with reading fluency and automaticity.
- Avoidance of reading tasks.
- Slow writing speed or disorganized written output.
- Confusion with directionality (e.g., b/d reversals).
- Difficulty with sequencing and short-term memory tasks (Mortimore & Crozier, 2006, p. 247).

Importantly, dyslexia often co-occurs with other conditions such as ADHD, dysgraphia, and specific language impairment (SLI). This can make identification and support even more complicated. Moreover, many dyslexic learners possess compensatory strengths, such as creativity, verbal reasoning, or spatial thinking—abilities that may not be captured in traditional assessments but are crucial for lifelong learning and success (Eide & Eide, 2011, p.20).

Recognizing the heterogeneity of dyslexia is essential. A one-size-fits-all approach does not serve these learners well. Effective support requires personalized strategies, early intervention, and a school culture that values difference rather than punishing it.

2.1 Dyslexia and Language Learning

Language learning, particularly in foreign or second language (L2) contexts, can present additional challenges for dyslexic learners. Since dyslexia primarily affects phonological processing, tasks such as learning new vocabulary, mastering spelling conventions, and decoding unfamiliar orthographies can be especially demanding (Kormos & Smith, 2012, p.37). English, with its deep orthography and irregular spelling rules, is particularly difficult for learners with dyslexia—even more so for those who are learning it as a second or third language.

However, it is a misconception that students with dyslexia cannot learn additional languages. Research indicates that while dyslexic students may require more time, structured input, and tailored strategies, they are fully capable of developing proficiency in new languages (Sparks, Ganschow, & Javorsky, 1992, p.183). In fact, successful language learning can become a source of empowerment and self-efficacy if appropriate supports are in place.

Effective strategies for supporting dyslexic language learners include:

- Multisensory teaching approaches, such as combining visual, auditory, and kinaesthetic cues (Reid, 2009, p.55).
- Pre-teaching vocabulary and providing visual organizers.
- Encouraging the use of assistive technologies like text-to-speech tools and phonetic spell-checkers.
- Allowing alternative forms of assessment, such as oral presentations instead of written tests.

The implications are particularly important in CLIL (Content and Language Integrated Learning) contexts, where language and subject matter are taught simultaneously. Without adjustments, these classrooms may exacerbate the difficulties of dyslexic learners. But with thoughtful design and inclusive pedagogy, CLIL environments can also promote real-world communication and deepen conceptual learning—precisely the kinds of experiences that benefit all students, including those with dyslexia.

3. THEORY AND PRACTICE: CLIL FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN GEOLOGY

The integration of CLIL into subject-specific education—such as geology—brings with it a unique set of theoretical and practical considerations, especially when working with neurodiverse learners. CLIL, by its nature, blurs the line between

language acquisition and content mastery. For students with dyslexia, this dual demand can be both a challenge and an opportunity, depending on how thoughtfully the classroom practice is designed (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p.73).

In theory, CLIL promotes naturalistic language learning through immersion in meaningful subject content. It is grounded in the idea that cognition, content, communication, and culture (the 4 Cs) must be addressed simultaneously (Coyle et al., 2010, p.84). Yet in practice, particularly in technical subjects like geology, the balance between these components becomes more fragile. Geology brings with it abstract terminology, visually dense diagrams, and multimodal texts that often overwhelm learners, even more so for students with dyslexia (Mortimore & Dupree, 2008, p.301).

Here, theory offers crucial guidance: multisensory instruction, scaffolded texts, and universal design for learning (UDL) all support more inclusive CLIL practices. For instance, UDL encourages presenting information in multiple formats—visual, auditory, interactive—precisely the kinds of supports that aid dyslexic learners in content-heavy fields (CAST, 2018). But theory only takes root when translated into relational, iterative classroom acts. Teachers must constantly adapt their methods in real time, based on classroom dynamics and individual student needs (Schon, 1983, p.46).

In the teaching of geology through CLIL, the subject matter itself can become a powerful medium for language development—if handled flexibly. Field-based activities, visual identification of rock types, and student-led presentations offer authentic, embodied language use. A dyslexic learner might struggle with notetaking during a lecture but excel in oral recall after a hands-on rock classification session. This supports the idea that inclusive CLIL teaching requires shared, evolving professional practice between language and subject educators (Llinares, Morton, & Whittaker, 2012, p.53).

3.1 Dyslexia and Language Learning

One of the most powerful lessons from both theory and practice is that inclusive CLIL teaching is co-constructed—it evolves through interaction with students, disciplines, and contexts. In geology, the use of diagrams, maps, and 3D models can become inclusive tools if they are made cognitively accessible. A dyslexic student may benefit from:

- color-coded stratigraphy charts (Hattie & Yates, 2014, p.73),
- recorded instructions during lab tasks (Reid, 2009, p.57),
- structured writing frames for geology reports (Gregg et al., 2005, p.127),
- collaborative learning activities that allow for verbal processing (Gibbons, 2002, p.28).

Here, practice outpaces theory, demanding flexible and creative responses. The role of praxis—reflective, theory-informed action—becomes central (Freire,

1970, p.70; Kemmis & Smith, 2008, p.86). Pre-written materials are rarely sufficient; instead, educators must actively design or adapt tasks to meet both language and cognitive needs.

Students can be powerful co-creators of this inclusive practice. For example, a dyslexic geology student might co-develop a multilingual glossary of key terms using icons, color-coding, and voice recordings—tools that support everyone, not just those with specific needs (Rose & Dalton, 2009, p.76). This aligns with Vygotsky's sociocultural theory, where knowledge is constructed through dialogue and scaffolded support within the learner's zone of proximal development (Vygotsky, 1978).

To support this, teacher education programs must evolve. Instead of simply teaching about dyslexia or CLIL, they must model reflective, responsive practice through action research, peer learning, and real-world application (Larrivee, 2000, p.300). When teachers experiment, reflect, and revise collaboratively, they shift from being implementers of prescribed methods to agents of pedagogical innovation. Put differently, CLIL for geology offers fertile ground for inclusive, embodied language teaching, that is only possible when educators are prepared to bridge theory and lived classroom experience, with a commitment to seeing dyslexia not as a limitation but as a stimulus for pedagogical creativity.

4. CLIL TEACHING MATERIALS AND STRATEGIES: INCLUSIVE PRACTICES FOR ALL LEARNERS

CLIL (Content and Language Integrated Learning) offers an engaging, authentic framework for teaching subject matter and language simultaneously. When thoughtfully implemented, CLIL does more than support language acquisition, promotes deep conceptual understanding, real-world communication skills, and critical thinking. For learners with dyslexia, however, CLIL classrooms can pose both unique challenges and important opportunities, especially when materials and strategies are not adapted to account for diverse learning needs.

One of the fundamental insights from inclusive education is that most strategies that support dyslexic learners benefit all students, particularly in cognitively demanding environments like CLIL (Reid, 2009, p.60; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p.51). Thus, there is no need to design an entirely separate pedagogy. Instead, educators should focus on universal strategies that are multimodal, scaffolded, and metacognitively rich—while still allowing room for personalized support where needed.

4.1 Visual Strengths and Subject Synergy in Geology

Dyslexic learners often excel in visual-spatial reasoning and picture-based thinking (Eide & Eide, 2011, p.17). This neurological difference can become a strategic advantage in geology, a field that heavily depends on interpreting maps, diagrams, cross-sections, and 3D representations of physical landscapes. Unlike more

text-heavy subjects, geology often invites learners to “see” relationships between structures, timelines, and layers—processes that lend themselves well to diagrammatic learning, models, and visual narratives.

This visual emphasis aligns with how many dyslexic students process and store information. When geological content is paired with visual-rich CLIL strategies—such as labeled diagrams, flowcharts, or digital animations, the learning environment becomes more inclusive by design (CAST, 2018). For example, teaching the rock cycle through a series of images, annotated vocabulary cards, and a narrated video supports learners with a range of cognitive profiles.

4.2 Effective CLIL Materials for Inclusive Learning

CLIL materials must serve two goals simultaneously: they must facilitate subject learning and language acquisition. Effective CLIL materials for inclusive classrooms are typically:

- Visually rich (e.g., illustrations, infographics, timelines).
- Linguistically scaffolded (e.g., glossaries, sentence starters, dual-language word banks).
- Cognitively accessible (e.g., structured tasks with clear instructions and step-by-step support).
- Interactive (e.g., hands-on tasks, fieldwork activities, simulations).
- Adaptable (e.g., digital formats with audio support or customizable fonts).

For example, a CLIL geology unit on plate tectonics might include:

- A mind map that integrates visuals and key terms (e.g., “subduction,” “divergent boundary”).
- A student-friendly bilingual glossary with images for each term.
- A step-by-step lab guide for modelling tectonic movement using clay.
- An audio narration of a complex scientific article in simplified English.

These materials do not just support dyslexic students, they enhance learning for all students by appealing to multiple modalities and reducing linguistic and cognitive overload (Gibbons, 2002, p.30).

4.3 Specific CLIL Strategies for Inclusive Classrooms

CLIL strategies that work particularly well in geology classrooms with dyslexic learners include:

A. Multisensory Approaches

Multisensory learning—engaging visual, auditory, and kinaesthetic channels—helps build strong neural connections and compensates for phonological weaknesses. Strategies include:

- Labelling geological models by touch and sight.
- Listening to guided explanations while viewing diagrams.
- Creating clay models of volcanoes or sedimentary layers.

These techniques align with the Orton-Gillingham approach, widely used in dyslexia intervention, and are easily integrated into CLIL lessons (Birsh & Carreker, 2018, p.38).

B. Scaffolded Reading and Vocabulary Support

Scientific language in geology can be dense and unfamiliar. For dyslexic learners, reading tasks must be carefully scaffolded:

- Pre-teach key vocabulary using images, symbols, and gestures.
- Use chunked reading passages with bolded key terms and margin notes.
- Provide audio versions of texts and allow use of text-to-speech tools.
- Use Cloze activities that help focus on meaning-making while reducing output demands.

These scaffolds support content comprehension and language acquisition simultaneously, without reducing academic expectations (Llinares, Morton, & Whittaker, 2012, p.42).

C. Flexible Output Tasks

Writing in English poses a significant barrier for many dyslexic students. Instead of relying solely on essays or worksheets, CLIL teachers can diversify assessment and expression formats:

- Allow oral reports, video presentations, or poster explanations.
- Encourage group tasks where roles can be distributed (e.g., one student presents, another record).
- Use graphic organizers for planning before writing.

This not only supports dyslexic learners but promotes 21st-century skills like collaboration and communication.

D. Metacognitive Strategy Instruction

Helping students understand how they learn is essential. Strategy instruction in CLIL contexts might include:

- Teaching how to break down tasks into manageable steps.
- Using learning diaries or reflection sheets.
- Providing checklists for writing reports or preparing presentations.

Metacognitive awareness increases student independence and reduces anxiety—two important outcomes for dyslexic learners (Snowling & Hulme, 2012, p.81).

4.4 CLIL and Inclusive Pedagogy: Shifting the Frame

Perhaps the most transformative idea is that inclusion is not about lowering expectations or simplifying content. Rather, it is about offering multiple pathways to the same goal. In a well-designed CLIL classroom, the distinction between dyslexic and non-dyslexic learners becomes less important than the shared toolkit of strategies that helps everyone succeed.

By valuing visual learning, supporting language acquisition, and offering flexible modes of engagement, CLIL becomes a space where dyslexic learners are not “accommodated”—they are empowered. The visual richness of geology, the real-world relevance of content, and the flexibility of CLIL methods all converge to create a learning environment that is both inclusive and academically rigorous.

A unit sample with annotations:

	The text is set in Arial, font size 11.5, left-aligned, with a slightly indented right margin.
	The bionic reading method has been applied to enhance readability and facilitate text processing.
	To reduce the high contrast typically associated with black text on a white background, a subtle green overlay is used, creating a more comfortable reading experience.
	The content - intended for all students, with particular consideration for those with dyslexia - is presented without simplification, preserving the academic rigour of the material.
	Subheadings are clearly distinguished to support navigation and comprehension.
	The typographic design employs a minimal number of fonts, restricted to titles, subtitles, and image captions, ensuring visual consistency.
	Italics have been entirely omitted, and underlined italics are absent throughout the textbook.

Figure 1. Sample excerpt from the textual section of a unit in *English for Geology Students 2* (Beko, 2023, pp. 51-52).

 Vocabulary  synonyms: unearthly, from space, not from this planet; antonyms: earthly, from this planet, terrestrial form verb [intransitive/transitive] the action of starting to exist, appearing; being created; synonyms: appear, come into existence, grow; antonyms: break down, disappear, vanish geologist noun a scientist who explores the Earth's structure, and geological materials and processes gypsum noun a common mineral consisting of hydrated calcium sulphate, colourless to white when pure halide noun a group of minerals that form when alkali metals react with halogen acids under appropriate conditions; many salts are halide minerals hornblende noun a dark green or black mineral belonging to the amphibole group however adverb used to introduce a statement contradicting what has previously been said; synonyms: although, even though, on the contrary; antonyms: therefore, hence, consequently hypothesis (pl. hypotheses) noun an assumption resting on previous knowledge, but which has not yet been proven true or false; synonyms: theory, premise, theorem; antonyms: fact, reality, law ignition noun the process of starting a fire, burning, or combustion igneous adjective relating to a rock formed during volcanic activity, solidified lava or magma infinitesimally adverb; extremely, indefinitely or exceedingly small; synonyms: microscopically, atomically, inconsiderably instantly adverb. without delay, immediately; synonyms: instantaneously, straight away, right away, antonyms: with delay, slowly, eventually initial adjective used to describe something occurring at the beginning; synonyms: first, leading, introductory, antonyms: last, ultimate, final investigate verb [transitive] the action of carefully examining something; synonyms: research, analyse, look into; antonyms: disregard, pay no attention to, neglect jadeite noun a green or white mineral of the pyroxene group largely adverb used to indicate mostly or for the most part; synonyms: mostly, predominantly, chiefly; antonyms: slightly, somewhat, minimally likely adjective used to indicate that something is very probable; synonyms: probably, expected, promising; antonyms: unlikely, unattainable, unachievable lithosphere noun the outer rigid layer of the Earth which consists of the crust and the uppermost part of the mantle magnetite noun black magnetic mineral of the spinel group metamorphic adjective relating to new rocks formed when high heat and pressure, deep within Earth's interior, alter the parent rock mica noun a transparent or opaque, coloured or colourless hard mineral characterised by flat crystal forms mineral noun a naturally occurring inorganic substance with a characteristic chemical composition and crystal lattice  Magnetite multicellular adjective relating to an organism having many cells antonym: single-celled, unicellular nebula (pl. nebulae) noun dust or gas mass floating in space nucleosynthesis noun the formation of more complex chemical elements from simple atomic nuclei observation noun the act of monitoring something closely; synonyms: study, survey, review antonyms: neglect, inattention oxygenation noun the process of supplying something with oxygen palaeomineralogist noun a geologist who studies (or is an expert in the) occurrence, formation and evolution of primordial minerals 18	The proposed colour-coding system integrates both visual clarity and academic precision. Academic terminology is highlighted in blue, to unambiguously draw attention to the subtle semantic distinctions among frequently used scholarly terms. Terms denoting minerals are marked in green, reflecting their centrality to the discipline of geology; this distinct colour underscores the fundamental role minerals play in geological inquiry and emphasizes their scientific and educational value. Finally, items from the geological glossary are presented in beige, to foreground the significance and specificity of geological phenomena, thereby enhancing learners' awareness of the technical nuances inherent in the field's specialised vocabulary. Wherever possible, all terms are supplemented with relevant synonyms and antonyms, as well as a comprehensive explanation to elucidate their precise meaning within the given context. Furthermore, each section of the vocabulary is augmented with a high-resolution image illustrating one of the minerals described, thereby providing visual reinforcement of the term's meaning.

Figure 2. Sample excerpt from the vocabulary section of a unit in *English for Geology Students 1* (Beko, 2023, p.18).

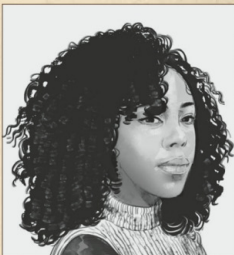
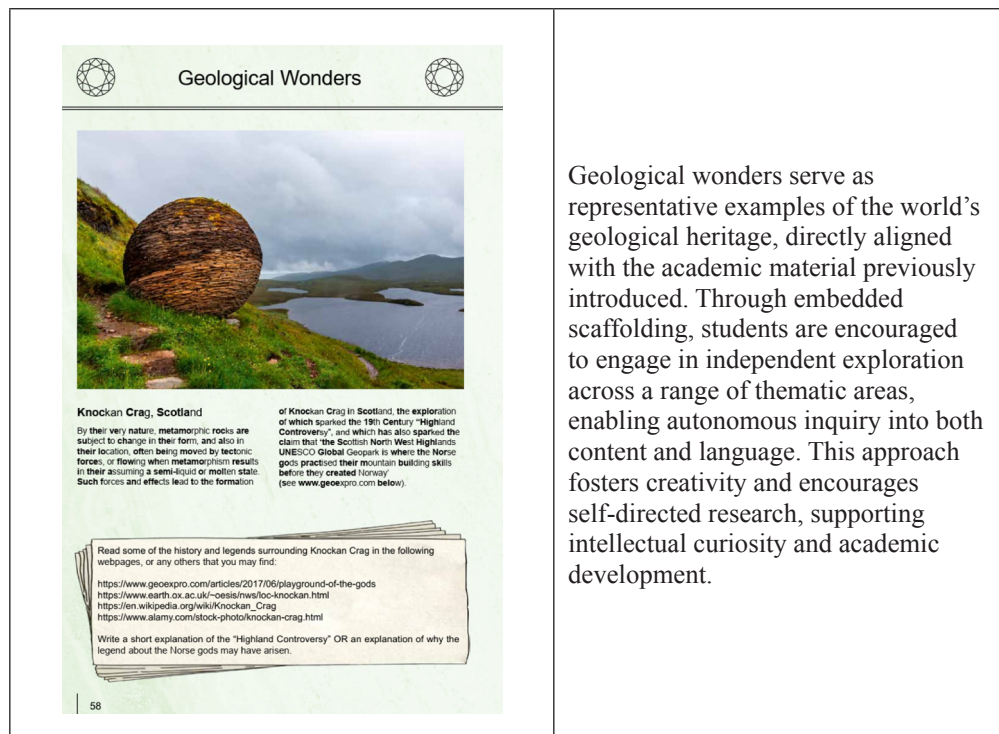
 Profession  YOUNG PALAEOONTOLOGIST Newspaper Palaeontologist Scientist specialising in the recovery, study and classification of fossilised remains of animals and plants. Typical activities may include: • organising / taking part in expeditions focused on locating and retrieving fossil deposits • noting the location / position of discoveries and reassembling fossilised lifeforms • classifying discoveries in terms of genus, era, etc • preparing and publishing papers about discoveries, thereby adding to general scientific understanding and contributing to possible discoveries of fossil fuel deposits. * See also: palaeobiologist; palaeobotanist; palaeozoologist; micropalaeontologist.  in northern Scotland. While no prior experience is necessary, as some basic training will be given on-site, and the work will be supervised by our experienced university team, applicants with some knowledge of identifying and categorising various fossil types, and of different rock formations and types are very welcome. University of Glen Alen, Department of Palaeontology Volunteers are needed to assist in the recovery of specimens from the recently discovered Strathmorangie fossil beds (Do you remember the first time you found a fossil on the beach? Or your first visit to a Museum of Natural History, and coming face-to-face with the articulated fossilised remains of a dinosaur? If you'd like to relive that excitement, we're looking for volunteers to take part in a dig at the newly discovered Strathmorangie fossil beds in northern Scotland. Duties will include cleaning the recovered fossils and preliminary categorisation into type. There will be some opportunities to learn the techniques of fossil recovery, and assist the experienced team members. To apply, contact) 99\$ T: 012-345-4789	Each unit includes an additional activity page focused on a corresponding professional context, offering a real-world application of the theoretical concepts introduced. This component serves to demonstrate the relevance and practical value of the academic material. Irrespective of their reading abilities, both dyslexic and non-dyslexic students are likely to encounter situations requiring them to meet the demands of specific occupational roles. Accordingly, this activity offers a structured opportunity for the development of individual workplace competencies. Moreover, the activity is explicitly designed to foster communicative interaction, encouraging students to engage in meaningful dialogue and collaborative problem-solving. In this way, students' communicative skills are further developed alongside their professional and academic competencies.

Figure 3. Sample excerpt from the *Profession* section of a unit in *English for Geology Students 1* (Beko, 2023, p.67).



Geological wonders serve as representative examples of the world's geological heritage, directly aligned with the academic material previously introduced. Through embedded scaffolding, students are encouraged to engage in independent exploration across a range of thematic areas, enabling autonomous inquiry into both content and language. This approach fosters creativity and encourages self-directed research, supporting intellectual curiosity and academic development.

Figure 4. Sample excerpt from the *Geological Wonders* section of a unit in *English for Geography Students 1* (Beko, 2023, p.58).

5. DYSLEXIA-INCLUSIVE APPROACHES TO TEACHING GEOLOGY WITHIN A CLIL CONTEXT

Supporting students with dyslexia in a CLIL English context, particularly in subject-matter learning such as geology, requires pedagogical approaches that are both inclusive and academically rigorous (Cauchi, & Chetcuti, 2022, p. 66; Andreou, Vlachos, & Stavroussi, 2013, p. 61). Dyslexia, often associated with difficulties in reading and writing, can mask underlying strengths in creativity, spatial reasoning, and problem-solving (Andreou et al., 2013, p. 61). This section outlines a scaffolded, dyslexia-friendly framework for teaching mineral identification in geology. The approach integrates academic language development, content mastery, and occupationally relevant communication skills. Key pedagogical principles include simplified yet precise language, multimodal materials, scaffolded language support, and an emphasis on creative and professional applications of knowledge.

Simplified and Accessible Written Materials

Written materials for students with dyslexia should be presented using clear, accessible formatting. Sans-serif fonts, such as Arial or Verdana, in 12–14 point size with 1.5-line spacing and left alignment, improve readability (Cauchi, & Chetcuti, 2022, p. 66). Texts should use simplified language without compromising scientific accuracy. For example, replacing the term “igneous material” with “molten rock” ensures comprehension while retaining the concept. Each lesson should include a glossary of geology-specific vocabulary, featuring simple definitions and, where possible, visual cues for terms such as sediment, plate tectonics, and stratification.

Visual Aids and Bilingual Labelling

Visual aids play a central role in making geology content accessible. Diagrams, mind maps, and infographics should illustrate key processes such as the rock cycle, plate tectonics, and fossil formation. To support CLIL learners, labels on diagrams should appear in both English and the students’ native language. Colour coding can also be used consistently to indicate different processes or properties, such as blue for water-related processes and red for volcanic activity, aiding both comprehension and memory.

Audio Support and Multisensory Materials

Given the fact that students with dyslexia often benefit from auditory input, all written materials, including vocabulary lists and instructions, should be accompanied by audio recordings (Jazeel, 2020, p.115). Recordings should be clear, slow-paced, and use a neutral accent. Text-to-speech tools can further assist students in reviewing content and practicing pronunciation. Multisensory activities, such as handling rock samples or building geological layers with clay, engage multiple modalities and reinforce learning (Jazeel, 2020, p.116).

Scaffolded Language and Writing Support

Students benefit from scaffolded support in both language and content tasks. Sentence starters and writing frames can be provided for professional tasks, such as lab reports or sample descriptions (e.g., “This rock is classified as... because...”). Structured, fill-in-the-blank activities help students construct correct sentences while learning content. Visual checklists for writing stages—such as brainstorming, planning, writing, and reviewing—help to make writing tasks more manageable.

Professional and Career-Oriented Contexts

Introducing career-linked scenarios enhances relevance and motivation. Examples include simulations where students act as environmental consultants summarizing a soil report, geotechnical technicians describing rock core samples,

or GIS analysts interpreting a map. Dialogue-based worksheets can include sentence stems such as “As a geologist, I would recommend...” and “This sample suggests that...”. Such activities foster the professional register of English while connecting learning to real-world applications.

A specific example of a career-related task in mineral identification involves students taking the role of junior laboratory technicians. Students write a short, professional note to a supervisor describing a mineral sample, using sentence starters such as: “The mineral sample has a shiny lustre and is white in colour. The hardness is about 6 on the Mohs scale. I think the mineral could be feldspar. Please let me know if further testing is needed.” This activity can be extended into an oral task, where students record their report.

Creativity as a Central Pedagogical Element

The inherent creativity of many students with dyslexia, particularly their visual-spatial and narrative thinking, can be harnessed through open-ended, creative tasks (Andreou et al., 2013, p. 61). Designing a museum exhibit on minerals, creating comic strips that explain geological processes, or writing from the perspective of a rock (e.g., “If rocks could talk”) allows students to express understanding in diverse ways. These activities not only support content learning but also validate students’ creative strengths.

Supporting Giftedness and Depth of Learning

Many students with dyslexia are “twice exceptional,” combining giftedness in certain cognitive domains with difficulties in literacy (Andreou et al., 2013, p. 61). These learners require depth over speed, challenging tasks, and opportunities to take mentoring roles. Open-ended investigations, such as identifying ambiguous mineral samples and presenting findings, or creating teaching materials for peers, cater to their intellectual curiosity. Comparative projects, such as analysing geological processes on Earth and Mars, further encourage deep, analytical thinking.

Multiple Intelligences Framework in Geology Education

Howard Gardner’s (1983) theory of multiple intelligences provides a practical framework for designing inclusive geology activities. Dyslexia-friendly, CLIL-appropriate tasks can address a range of intelligences (Gardner, 1983):

- Visual-spatial: Creating three-dimensional models of geological structures.
- Bodily-kinaesthetic: Role-playing tectonic movements using props or body movements.
- Linguistic: Producing podcasts or oral stories explaining geological concepts.
- Logical-mathematical: Sorting minerals by their properties and identifying patterns.

- Musical: Composing songs about geological cycles.
- Interpersonal: Collaborating on presentations or fieldwork.
- Intrapersonal: Keeping reflective journals on learning experiences.
- Naturalist: Identifying and classifying local rocks and minerals in outdoor settings.

Designing dyslexia-friendly, scaffolded teaching materials for CLIL learners in geology not only addresses barriers to learning but also leverages the often-overlooked strengths of these students (Cauchi, & Chetcuti, 2022, p. 66). By combining accessible language and formatting, multimodal and creative activities, scaffolded academic and professional language support, and opportunities for deep engagement, educators can foster both content mastery and confidence. Mineral identification provides a particularly fruitful context for integrating these approaches, demonstrating that inclusive education can be both rigorous and empowering.

7. CONCLUSION

Dyslexia is not a deficit but a neurological difference that affects how individuals process language. While it presents clear challenges, particularly in literacy-based tasks, it also brings unique strengths, especially in visual and spatial reasoning. These strengths align naturally with subjects like geology, which rely heavily on imagery, modelling, and pattern recognition. When delivered through CLIL (Content and Language Integrated Learning), geology can become an inclusive space for both dyslexic and non-dyslexic learners.

One of the central insights of this exploration is that most strategies used to support dyslexic learners are beneficial to all students. Multisensory teaching, visual scaffolding, language support, and flexible assessment methods do not water down academic content, they enrich it. In this sense, inclusive pedagogy is not a remedial adjustment but a universal design principle that elevates learning quality for everyone.

However, this potential can only be realized if educators are equipped with the knowledge, tools, and reflective practices needed to bridge theory and lived classroom experience. The success of dyslexic learners in CLIL environments ultimately depends not on their ability to adapt to rigid systems, but on the system's capacity to adapt to diversity. A more inclusive, equitable educational landscape is possible when we teach with the understanding that difference is not a burden but a source of insight, resilience, and innovation.

References:

- Andreou, E., Vlachos, F., & Stavroussi, P. (2013). Multiple intelligences of typical readers and dyslexic adolescents. *International Journal of Education, Learning and Development*, 1(2), pp. 61–72.
- Beko, L. (2023). *English for Geology Students 1 – dyslexia friendly*. Faculty of Mining and Geology, University of Belgrade.
- Beko, L. (2023). *English for Geology Students 2 – dyslexia friendly*. Faculty of Mining and Geology, University of Belgrade.
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills (4th ed.)*. Paul H. Brookes Publishing.
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cauchi, M., & Chetcuti, D. (2022). Science assessment strategies for students with a profile of dyslexia. *Multidisciplinary Research in Education Review*, 16(1), 66–80.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Eide, B. L., & Eide, F. F. (2011). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Penguin.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Heinemann.
- Gregg, N., Hoy, C., King, W. M., & Moreland, C. M. (2005). Social skills and academic performance in postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 121–133. <https://doi.org/10.1177/00222194050380020201>
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jazeel, A. M. (2020). *Enhancing the attainment of students with dyslexia in science through multisensory instructional strategies*. Sultan Idris Education University.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (Eds.). (2008). *Enabling Praxis: Challenges for education*. Sense Publishers.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>

- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251.
- Mortimore, T., & Dupree, J. (2008). Dyslexia and learning style: A practitioner's handbook. *Educational Studies*, 34(3), 299–308. <https://doi.org/10.1080/03055690802088601>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). Considering the role of traditional and specialist schools in the identity development of adults with dyslexia. *Disability & Society*, 26(4), 427–440.
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of dyslexia. In Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 453–472). Blackwell.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook (4th ed.)*. Wiley-Blackwell.
- Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 74–83. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R., & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological psychiatry*, 52(2), 101–110. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01365-3\(2002\)](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01365-3(2002))
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (2nd ed.)*. Blackwell.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *The nature and causes of reading difficulties*. New York, NY: Guilford Press.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (1992). Diagnosing and accommodating the foreign language learning difficulties of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(3), 179–190.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21–43.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. ACER Press.

Lidija Beko

**IZRADA CLIL NASTAVNIH MATERIJALA ZA GEOLOGIJU:
MULTISENZORNI PRISTUP ZA STUDENTE SA DISLEKSIJOM**

Sažetak

Rad istražuje povezanost disleksije, CLIL pristupa i savremene pedagogije u nastavi engleskog jezika, s posebnim naglaskom na geologiju kao predmetnu oblast. Radom se ukazuje na to kako su studenti sa disleksijom često bili pogrešno shvatani i nedovoljno podržavani u obrazovanju, uprkos svojim izraženim kreativnim i vizuelno-prostornim sposobnostima. Stoga, osvrtno na karakteristike disleksije, posebna pažnja posvećena je kognitivnim i neurobiološkim osnovama disleksije, kao i njenom uticaju na čitanje, pisanje i usvajanje stranog jezika.

Rad naglašava da strategije prilagođene studentima sa disleksijom – poput bioničkog čitanja, multisenzorne nastave, vizuelnog skafoldinga i strukturirane jezičke podrške – podjednako znače svim studentima, što utiče na podizanje kvaliteta nastave i omogućava celokupnu aktivaciju kognitivnog potencijala svih studenata. Naročito se naglašava da vizuelno-prostorni aspekti geologije kao nauke povoljno utiču na usvajanje geološkog sadržaja studenata sa disleksijom, uzimajući u obzir njihove urođene sklonosti ka slikovnom i spacijalnom razmišljanju.

Zaključuje se da inkluzivan CLIL pristup orijentisan ka studentima sa disleksijom kreira okruženje koje potencijalizuje sve mentalne sposobnosti datog specifičnog obrasca učenja, kakav vidimo u disleksiji i naglašava druge ojačana kognitivne sposobnosti poput kreativnosti i intuicije. Uključivanjem adekvatnih nastavnih materijala za potrebe studenata sa disleksijom kroz CLIL nastavu moguće je pretvoriti nastavu u unapređenu verziju jezičke učionice spremne za sve promene.

Cljučne reči: CLIL, disleksija, bionički sistem, geologija, nastavni materijali

Appendix

Enlarged pages from the *English for Geology Students 1 – Dyslexia Friendly* and *English for Geology Students 2 – Dyslexia Friendly* textbooks, referenced in Section 4.4, “CLIL and Inclusive Pedagogy: Shifting the Frame,” are presented below.

Part 3 Metamorphic gemstones



Semi-precious stones

Formation

All three phases of the rock cycle produce gemstones, and certain families or categories are specific to each phase, although as we will see certain gemstones can form during different processes of the rock cycle.

Igneous processes are responsible for the formation of all the members of the quartz family: generally magma rising towards the surface will cool and solidify, and if this happens relatively slowly mineral deposits can crystallise in the crust. Given sufficient pressure, the cooling magma can penetrate other rocks, thereby initiating a number of chemical changes. Gemstones formed in this process include emeralds and other members of the beryl family, the chrysoberyl group, moonstone, topaz, tourmaline and zircon.



In terms of sedimentary cycle, rocks and minerals at the surface become broken down into small pieces or fragments, which can be moved by wind or water. These fragments eventually gather into layers, either on land surfaces or sea, lake or river / stream beds. The increasing weight of the upper layers begins a process of compaction and can also trigger other chemical or physical changes such as lithification, and so lead to the formation of sedimentary rocks. Gemstones associated with this phase are opal, malachite and jasper; zircon, which has already been mentioned in the igneous phase, can also form as a sedimentary rock.

Several different metamorphic processes (regional, dynamic, hydrothermal and contact metamorphism) make up the metamorphic cycle, and their different interactions can produce different minerals and gemstones. For example, the intrusion of superhot magma (contact metamorphism) into any form of rock can trigger metamorphic changes through thermic and chemical reactions, as can the physical pressure of tectonic plate movements and collisions (regional metamorphism), thereby forming new metamorphic rock and mineral deposits. Gemstones associated with metamorphism, which are frequently highly durable, include ruby, sapphire, jade and lapis lazuli.

Variations

There are, of course, other significant factors besides the phases of the rock cycle which affect the formation of gemstone lodes.

One of the most basic, yet most important is the factor of the space necessary for crystallization. If a crystal is to form and grow, it requires space: a cavity of 15mm³ can only accommodate a crystal of 15mm³. A further factor is access for the mineral matrix from which the gemstones form. The interruption of this access, or opening of other access points, can have a significant effect on a gemstone – such as inclusions, in which a new source of mineral deposit is introduced, allowing a different gemstone to begin to form within the primary gemstone. A variation of this is 'phantom inclusion', which occurs when a thin layer of a coloured gemstone forms on the surface of a transparent one, such as quartz, and then the original crystal begins to form once more. The result is an indistinct impression of something almost ghost-like within the crystal. In certain circumstances, two minerals may crystallise at the same time, with one doing so more rapidly than the other, thereby engulfing its slower growing partner – this is the case, for instance, when pyrite crystals are contained within emerald.

Even if the supply of a mineral matrix is constant, there may be differences over time in the exact composition of the matrix, and this can lead to an effect known as colour zoning, in which different layers of crystal are different colours, as in the case of watermelon tourmaline with its red core and outer layer of green, or bands or patches of different colour within a gemstone, as with bi-colour or parti-colour sapphires which mix blue with yellow and / or green.

Exploitation

Gemstone deposits tend to be classified as either primary or secondary: in the case of the former the gemstones remain in the same location in which they formed, while in the latter they have been moved to a new – secondary – location. The majority of gemstone mining and exploitation takes place in secondary deposits.

Primary deposits

When a gemstone lode has remained in the place of its formation, it is likely to be located very deep underground – as is also the case



Vocabulary



- synonyms: unearthly, from space, not from this planet; antonyms: earthly, from this planet, terrestrial
- form** verb [intransitive/transitive] the action of starting to exist, appearing; being created; synonyms: appear, come into existence, grow; antonyms: break down, disappear, vanish
- geologist** noun a scientist who explores the Earth's structure, and geological materials and processes
- gypsum** noun a common mineral consisting of hydrated calcium sulphate, colourless to white when pure
- halide** noun a group of minerals that form when alkali metals react with halogen acids under appropriate conditions; many salts are halide minerals
- hornblende** noun a dark green or black mineral belonging to the amphibole group
- however** adverb used to introduce a statement contradicting what has previously been said; synonyms: although, even though, on the contrary; antonyms: therefore, hence, consequently
- hypothesis (pl. hypotheses)** noun an assumption resting on previous knowledge, but which has not yet been proven true or false; synonyms: theory, premise, theorem; antonyms: fact, reality, law
- ignition** noun the process of starting a fire, burning, or combustion
- igneous** adjective relating to a rock formed during volcanic activity; solidified lava or magma
- infinitesimally** adverb; extremely, indefinitely or exceedingly small; synonyms: microscopically, atomically, inconsiderably
- instantly** adverb. without delay, immediately; synonyms: instantaneously, straight away, right away, antonyms: with delay, slowly, eventually
- initial** adjective used to describe something occurring at the beginning; synonyms: first, leading, introductory, antonyms: last, ultimate, final
- investigate** verb [transitive] the action of carefully examining something; synonyms: research, analyse, look into; antonyms: disregard, pay no attention to, neglect
- jadeite** noun a green or white mineral of the pyroxene group
- largely** adverb used to indicate mostly or for the most part; synonyms: mostly, predominantly, chiefly; antonyms: slightly, somewhat, minimally
- likely** adjective used to indicate that something is very probable; synonyms: probably, expected, promising; antonyms: unlikely, unattainable, unachievable
- lithosphere** noun the outer rigid layer of the Earth which consists of the crust and the uppermost part of the mantle
- magnetite** noun black magnetic mineral of the spinel group
- metamorphic** adjective relating to new rocks formed when high heat and pressure, deep within Earth's interior, alter the parent rock
- mica** noun a transparent or opaque, coloured or colourless hard mineral characterised by flat crystal forms
- mineral** noun a naturally occurring inorganic substance with a characteristic chemical composition and crystal lattice

Magnetite



- multicellular** adjective relating to an organism having many cells antonym: single-celled, unicellular
- nebula (pl. nebulae)** noun dust or gas mass floating in space
- nucleosynthesis** noun the formation of more complex chemical elements from simple atomic nuclei
- observation** noun the act of monitoring something closely; synonyms: study, survey, review antonyms: neglect, inattention
- oxygenation** noun the process of supplying something with oxygen
- palaeomineralogist** noun a geologist who studies (or is an expert in the) occurrence, formation and evolution of primordial minerals



Profession



YOUNG PALAEONTOLOGIST

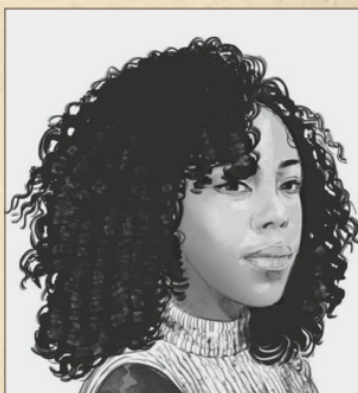
Newspaper

Palaeontologist

Scientist **specialising in the recovery**, study and **classification of fossilised remains of animals and plants**. **Typical activities may include:**

- **organising / taking part in expeditions** focused on **locating** and **retrieving fossil deposits**
- **noting the location / position of discoveries and reassembling** fossilised lifeforms
- **classifying discoveries in terms of genus, era, etc**
- **preparing and publishing papers** about discoveries, thereby **adding to general scientific understanding** and **contributing to possible discoveries of fossil fuel deposits**.

* **See also:** palaeobiologist; palaeobotanist; palaeozoologist; micropalaeontologist.



in northern Scotland. While no **prior experience is necessary**, as some **basic training will be given on-site**, and the work will be **supervised by our experienced university team**, applicants with some **knowledge of identifying and categorising various fossil types**, and of **different rock formations and types** are very welcome.

University of Glen Alen, Department of Palaeontology

Volunteers are needed to assist in the **recovery of specimens from the recently discovered Strathmorangie fossil beds**

(Do you remember the first time you found a fossil on the beach? Or your first visit to a Museum of Natural History, and coming face-to-face with the articulated fossilised remains of a dinosaur? If you'd like to relive that excitement, we're looking for volunteers to take part in a dig at the newly discovered Strathmorangie fossil beds in northern Scotland. Duties will include cleaning the recovered fossils and preliminary categorisation into type. There will be some opportunities to learn the techniques of fossil recovery, and assist the experienced team members. To apply, contact)

99\$

T: 012-345-6789



Geological Wonders



Knockan Crag, Scotland

By their very nature, metamorphic rocks are subject to change in their form, and also in their location, often being moved by tectonic forces, or flowing when metamorphism results in their assuming a semi-liquid or molten state. Such forces and effects lead to the formation

of Knockan Crag in Scotland, the exploration of which sparked the 19th Century "Highland Controversy", and which has also sparked the claim that 'the Scottish North West Highlands UNESCO Global Geopark is where the Norse gods practised their mountain building skills before they created Norway' (see www.geoexpro.com below).

Read some of the history and legends surrounding Knockan Crag in the following webpages, or any others that you may find:

<https://www.geoexpro.com/articles/2017/06/playground-of-the-gods>
<https://www.earth.ox.ac.uk/~oesis/nws/loc-knockan.html>
https://en.wikipedia.org/wiki/Knockan_Crag
<https://www.alamy.com/stock-photo/knockan-crag.html>

Write a short explanation of the "Highland Controversy" OR an explanation of why the legend about the Norse gods may have arisen.

Danka Sinadinović*

University of Belgrade – Faculty of Medicine

<https://orcid.org/0000-0002-3643-5917>

Sofija Mičić Kandijaš**

University of Belgrade – Faculty of Medicine

<https://orcid.org/0009-0003-9332-031X>

STRIKING THE BALANCE: INTEGRATING TECHNOLOGY-MEDIATED INSTRUCTION WITH TRADITIONAL CLASSROOM IN ENGLISH FOR MEDICAL ACADEMIC PURPOSES

This paper examines the integration of technology-mediated instruction into traditional face-to-face teaching through the example of an EMAP compulsory course. It compares three instructional formats (traditional, fully online, and blended) with a focus on their potential to support language skills development, grammar and vocabulary acquisition, and exam preparation, and examines the impact of introducing online and blended component on students' overall achievement and on performance in grammar/vocabulary and reading comprehension components of the final examination. The findings highlight the importance of integrating technology-mediated instruction as a strategic means of enhancing student engagement, improving learning outcomes, and addressing the challenges inherent in large-group instruction.

Keywords: English for Medical Academic Purposes (EMAP), Information and Communication Technologies (ICT), classroom-based instruction, online learning, blended learning, flipped classroom, English for Specific Purposes (ESP)

1. INTRODUCTION

Although educators had long relied on various media to support the learning process, the COVID-19 pandemic significantly accelerated the integration of information and communication technologies (ICT) into teaching, underscoring

* danka.sinadinovic@med.bg.ac.rs

** sofija.micic-kandijas@med.bg.ac.rs

their importance as an essential component of higher education (HE) curricula. A substantial number of traditionally classroom-based courses are now delivered either fully online or in a blended (hybrid) format, combining ICT-supported learning with traditional in-person instruction. This approach has also been successfully applied in the field of English for Specific Purposes (ESP), with numerous studies reporting positive outcomes of technology-assisted teaching compared to traditional instruction (Veselá, 2012; Lungu, 2013; Mijomanović et al., 2018; Kurucova et al., 2018; Vukčević-Lacković & Sinadinović, 2020; Gerasimova et al., 2022; Li & Wang, 2023).

At the Faculty of Medicine, University of Belgrade, English language courses are offered in both compulsory (*English language 1* and *English language 2*) and elective formats (*English language 3*, *English language 4* and *English language 5*). Whereas the elective English courses have gradually evolved into fully online formats, the compulsory courses have largely retained a traditional, i.e., classroom-based, model of teaching. Moreover, these courses are taught in large groups containing 70 to 120 students, which poses significant challenges for effective management. Due to pandemic-related closures, the compulsory courses were temporarily transformed into fully online courses, which initiated the gradual transformation of *English language 2* into a blended course oriented toward the flipped classroom model.

The aim of this paper was 1) to present and compare three modes of teaching *English language 2* at the Faculty of Medicine, University of Belgrade (i.e., traditional, online and blended) with regard to their potential to promote the development of learners' language skills and acquisition of grammar and lexical knowledge, as well as to provide effective preparation of the final exam, and 2) to examine the impact of the integration of technology-mediated instruction on learners' final examination performance, both in overall achievement and in two specific components of the exam (i.e., grammar/vocabulary section, and reading comprehension section). In accordance with the aims of the study, the research questions were formulated as follows:

1. Are there significant differences in final examination results and failure rates among learners across traditional, online, and blended modes of delivery?
2. Has the incorporation of technology-mediated instruction into the traditional course led to improvements in learners' performance on specific components of the final examination (i.e., grammar/vocabulary, and reading comprehension)?

Following the Introduction, the paper is organized as follows: Section 2 presents the theoretical foundations of ICT integration in ESP and EMAP instruction and introduces the two principal modes of online delivery (fully online and blended/hybrid). Section 3 outlines the methodological framework and the analyzed corpus, while Section 4 is dedicated to the results of our research and discussion. Finally, Section 5 offers concluding remarks and considers implications for the further development of the *English Language 2* compulsory course.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. The place of ICT in ESP and EMAP teaching

In contrast to General English (GE), ESP is grounded in the particular learning needs of its target learners (Orr, 1998). ESP learners are expected to develop the ability to communicate effectively in their future professional environments (Živković, 2016, p. 155). As it addresses learners' specific needs, ESP is regarded as specialty-oriented (Hutchinson & Walters, 1987). Consequently, ESP emphasizes language use in context, drawing extensively on authentic materials that engage learners in real-life communicative tasks (Živković, 2016, p. 155).

A clear point of convergence between ICT and ESP is their shared emphasis on fostering learner autonomy, with the intention of creating a more interactive and motivating learning environment (Kabaly & Bitari, 2021, p. 118). Teachers also have to adapt to changed circumstances, so Bjekić et al. (2004, pp. 336-352) emphasized the need for computer competencies as an essential requirement for meeting the demands of the teaching profession. Generally, ICT is regarded as a valuable source of materials and motivation for both teachers and students, facilitating greater interactivity in the learning process (Chapelle, 2001, p. 175). In a pilot study investigating students' perceptions of modern technologies in the ESP classroom at the Faculty of Civil Engineering and Architecture, University of Niš, Živković (2016) reported highly positive outcomes across several domains, including motivation, creativity and innovation, learner autonomy, communication skills, teamwork, and collaborative learning. The sample of 145 undergraduate students expressed strong enthusiasm for ICT-based instruction, highlighting, among other aspects, a heightened sense of control over their learning, opportunities to approach content from multiple perspectives, increased autonomy within the classroom, and exposure to authentic materials and cognitively demanding tasks relevant to their future professions.

As a dynamic and rapidly evolving branch of ESP, EMAP is distinguished by its extensive reliance on authentic materials (Sinadinović & Mičić Kandijaš, 2015). Its distinctive linguistic features include a highly specialized vocabulary rich in technical terms, numerous words of Greek and Latin origin, fixed medical phrases used exclusively within the medical domain, a wide range of abbreviations, and frequent use of compound words (Mičić 2009, p. 75). Regarding earlier research on ICT integration in this field, Askari Arani (2004) conducted a quasi-experimental study with two groups of second-year medical students ($n = 60$), comparing their test results upon using text-based coursebook materials (control group, $n=28$) or Internet-based authentic articles (case group, $n=32$). The findings indicated that case-group students achieved better results and showed greater interest in up-to-date, authentic sources, which allowed them to stay aligned with current developments in medicine and global affairs. The author, thus, underscored the importance of aligning classroom language and topics with those circulating in contemporary media, such as television

and online platforms, as this relevance enhances student motivation and encourages active participation in discussions (Askari Arani, 2004, p. 82). In a qualitative analysis of 30 reflection papers on an online elective Medical English course, Mijomanović et al. (2018, pp. 48–49) identified several notable student perceptions. Participants appreciated the flexibility to manage their own time, felt that the online format promoted more individual work compared to traditional classes, and perceived the course as personalized, addressing them as individuals. They also reported that the format aided memorization, enhanced the retention of knowledge, and provided a sense of accomplishment upon completing each online task.

Perceptions of ICT integration in ESP teaching are generally positive; however, this does not imply the absence of challenges. For instance, Shaabi (2010) examined the ICT practices of six ESP instructors in Saudi Arabia, focusing on classroom changes and the factors influencing ICT implementation. Based on a semi-structured interview with teachers and class observations, he concluded that the transition to ICT was impeded by socio-cultural barriers, which affected both learners' and teachers' attitudes toward technology in the learning environment. In his case study of inactive learners enrolled in an online graduate course, Beaudoin (2002) observed that certain learners experienced discomfort in electronic learning environments, while Yu-Chih & Cifuentes (2001) reported that some online students expressed a sense of detachment.

2.2. Online and Blended Approaches to Teaching

The traditional teaching approach has often been criticized for its teacher-centered nature and for positioning learners as passive recipients; consequently, a shift toward a more facilitative role for teachers has been suggested (Richardson, 2003, p. 1627) and it has been further accelerated by the continual advancement of ICT, especially learning management systems (LMS) such as Moodle or Blackboard. Whereas traditional face-to-face instruction requires teachers and students to interact in the same physical space, ICT-assisted instruction enables such interaction across different locations (Graham & Dziuban, 2007, p. 270). The live, synchronous environment of the traditional classroom (Wu et al., 2010, p. 155) has been gradually, and to varying degrees, supplanted by fully online (virtual) or blended (hybrid) modes of course delivery (Gaffas, 2023, p. 10330).

2.2.1 Online (virtual) learning

Online teaching models typically rely on LMS, which offer learners a range of tools and features such as forums, quizzes, assignments, and chat discussions that facilitate the learning process (Gaffas, 2023, p. 10332). In this teaching model, courses can be delivered both synchronously and asynchronously, but there is no traditional face-to-face instruction involved. On the positive side, Broadbent (2017, p. 24) concluded that the use of multimedia materials in online courses promoted a

higher degree of self-regulated learning strategies compared to traditional instruction. Moreover, Dixson (2010, pp. 1–2) cited several studies (Maki & Maki, 2007; Robertson et al., 2005; Robinson & Hullinger, 2008; Conolly et al., 2007) indicating that online students often outperformed their counterparts in traditional settings, spending more time on tasks, demonstrating higher levels of engagement, and achieving stronger learning outcomes. On the other hand, Gaffas (2023, pp. 10330–10335) referenced several studies (Hara & Kling, 2000; Horspool & Lange, 2012; Alhamami, 2018; Boiling et al., 2012; Dixson, 2010; Mathew et al., 2019; Yunhadi et al., 2020) that identified key challenges faced by online learners, including limited social interaction and peer contact, reduced academic support, fewer opportunities for questioning and the use of nonverbal cues such as gestures and body language, lower levels of course satisfaction, and diminished motivation. Gerasimova et al. (2022, p. 54) also found that students were reluctant to engage in exclusively online lessons, complaining of the absence of face-to-face communication, difficulties in overcoming procrastination, and the lack of opportunities for pair work. To address these challenges, a strong teacher presence has been recognized as essential for effective online learning, encompassing practices such as providing feedback, enhancing student motivation, responding to questions, encouraging course-related discussions, and supporting students' active participation (Dixson, 2010, pp. 2–3; Boling et al., 2012).

2.2.2. Blended (hybrid) model

Considering these factors, blended learning may represent the most effective way to combine the advantages of both traditional and online instruction (Konoplianyk et al., 2021, p. 193; Gaffas, 2010, 10330; Francescucci & Foster, 2013, p. 80). In other words, this model is a combination of face-to-face (i.e., classroom-based) instruction and distance, technology-mediated, learning. Staker and Horn (2012, p. 3) define it as an educational program that combines two modes of learning: online learning, where students have some control over time, place, path, or pace, and face-to-face learning, delivered through in-class instruction at a designated location outside students' home. According to Graham & Robison (2007, pp. 103-104), this model promotes a learner-centered approach and enhances learning outcomes. Its ICT-supported component integrates computer-assisted learning, online individual learning, offline individual learning, and online group interaction, while the traditional component offers face-to-face classroom instruction, informal peer interaction, and formal engagement with both teachers and classmates (Lalima & Dangwal, 2017, p. 130). Momchilova (2021, p. 3) notes that the adoption of blended learning in ESP instruction seeks to cultivate key competencies in ESP students, including reading and comprehending technical publications, writing technical reports and articles, delivering presentations, communicating with colleagues, and engaging in discussion and analysis of various technical issues relevant to their field of study. Farmati et al. (2023, p.117-118) looked

into the effect of blended learning on language skills. They referenced several studies (Abbas, 2015; Agustina et al., 2020; Kurčikova et al., 2014; Kurucova et al., 2018; Shalatska et al., 2020) indicating that blended learning had a greater impact on writing and vocabulary development than on reading and speaking, as it provided students with diverse opportunities to practice ESP writing, thereby broadening their vocabulary as well. Regarding speaking and communication skills, findings are mixed: Kurčikova et al. (2014) and Kurucova et al. (2018) argue that blended learning is not particularly effective in developing speaking abilities, whereas Agustiani et al. (2021) suggest that it can enhance communication skills by providing opportunities for online discussions that extend practice beyond the classroom.

Based on an elective Medical English course, Vukčević Lacković and Sinadinović (2020) concluded that a blended learning environment was superior to both traditional classroom instruction and fully online course delivery. Overall, procrastination is considered one of the major drawbacks of blended learning, due to the lack of strict oversight in the online component (Abbas, 2015). Other challenges may arise from large group sizes, varying levels of English proficiency, differences in student motivation, and limited access to teaching materials (Stanišić et al., 2022, p. 303). In addition, the availability of technology and reliable Internet connection should also be considered (Duong & Nguyen, 2021).

One promising innovation within this framework is the *flipped classroom*. In this model, students engage with online materials before class, while classroom time is devoted to discussions, guidance, and activities designed to promote higher-order thinking skills (Howitt & Pegram, 2015, p. 458). The term *flipped classroom* was introduced in 2007 by Bergmann and Sams, who wished to support their students in organizing self-study more effectively, improving cognitive skills, and shifting the focus from memorization and recall to deeper understanding and application. There is still no consensus on its exact nature, as it has been described as a technology, method, approach, model, or principle (Konoplianyk, 2021, p. 195).

Konoplianyk et al. (2021, pp. 197–198) propose that flipped learning in ESP should be structured around the revised Bloom's taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001), which organizes learning objectives by cognitive processes from lower-order skills (remembering and understanding) to higher-order skills (applying, analyzing, evaluating, and creating). According to this framework, activities targeting lower-order thinking should be completed in the pre-class phase, tasks involving application and analysis should be carried out during face-to-face sessions, while activities fostering evaluation and creation are best suited for the post-class phase. Khoshima et al. (2025, p. 211) highlight that the flipped classroom approach fundamentally shifts learning from a teacher-centered to a student-centered model, emphasizing flexibility and active student engagement. However, Li and Wang (2023, p. 353) identified the instructor's presence as a key factor in promoting learner engagement in the flipped ESP course, where students valued teacher support and prompt feedback. When it

comes to the development of language skills, different authors have reported the positive impact of flipped classroom on the reading comprehension skill (Putri and Nurkhamidah, 2023; Khoshima et al., 2025).

3. METHODOLOGY

The first part of this study examines the compulsory course *English Language 2* across its three modes of delivery: a traditional face-to-face course, a fully online course, and a blended course. When presenting these modes, we focus on the potential of the available instructional materials, teaching methods and teaching and learning circumstances to facilitate the development of learners' language skills, promote the acquisition (and retention) of grammar and vocabulary knowledge, and support effective preparation for the final examination. The second part of the study investigates the impact of introducing online and blended modes of delivery on students' performance in the final examination, considering both overall achievement and outcomes in two specific sections of the test, i.e., grammar/ vocabulary, and reading comprehension.

Based on our research questions, we formulated the following hypotheses:

1. Students receiving instruction through online or blended modes will achieve higher overall scores on the final examination than those receiving only traditional classroom instruction;
2. Students receiving instruction through online or blended modes will demonstrate greater gains in grammatical and lexical competence, as measured by the relevant section of the final exam, than those taught exclusively in the traditional classroom mode; and
3. Students receiving instruction through online or blended modes will obtain higher scores in the reading comprehension section of the final examination than those taught exclusively in the traditional, face-to-face, mode.

In the presentation of the three variants of the English Language 2 course, several aspects are covered: the instructional materials employed, the extent of teacher involvement, the technical characteristics of the learning environment (e.g., classroom setting, class size, and available equipment), the potential for developing the four language skills, the scope and method of fostering grammar and vocabulary acquisition, and the approach to exam preparation. Following the presentation of all three teaching models, a comparative analysis was undertaken with the aim of identifying points of convergence and divergence.

The corpus analyzed in the second part of the study consisted of examination records from three June exam sessions at the Faculty of Medicine, University of Belgrade: June 2018 (pre-COVID, conducted entirely through traditional face-to-face instruction), June 2022 (during the COVID period, conducted fully online), and June 2024 (post-COVID, delivered in a blended format). In total, three examination

records with 801 entries were reviewed to determine the number of candidates, pass rates, and failure rates for each session. In addition, the distribution of grades among successful candidates was examined across five-score ranges (51–60, 61–70, 71–80, 81–90, and 91–100)¹. Apart from examination records, a random sample of 150 final tests (50 from each of the three sessions) was analyzed to assess learners' performance in two specific components of the final test across the selected June exam sessions: grammar/vocabulary component, and reading comprehension component.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Comparison of the three variants of *English language 2* course

4.1.1. *English language 2* as a traditional classroom-based course

In its traditionally delivered, classroom-based format, *English Language 2* is organized as 90-minute sessions combining lectures with exercises based on the coursebook *English for Medicine and Related Sciences* (Mičić Kandijaš, 2017; 2019). Classes are held in large lecture halls with groups of 100 – 120 students. Instruction primarily utilizes PowerPoint presentations, but it adopts an interactive approach, aiming to engage students as active participants rather than passive recipients of knowledge; however, this is not always feasible in very large classes.

Although the curriculum and coursebook are designed to foster all four language skills, their practical implementation has been uneven. Reading comprehension is well covered through authentic medical texts, both from the coursebook and supplementary sources, followed by comprehension exercises. For this reason, learners should be adequately prepared for the reading comprehension component of the final exam, although the format of reading comprehension tasks available in the coursebook does not always correspond to that employed in the exam paper. On the other hand, other language skills are insufficiently addressed in this classroom-based course, owing either to technical limitations, the challenge of managing large class sizes, or a combination of both. Listening comprehension is rarely practiced in class due to inadequate technical facilities, which restricts students' exposure to authentic listening materials; consequently, learners' only in-class listening input comes from the teacher and peers, while supplementary listening activities are recommended as independent practice. Speaking is addressed only partially, as large group sizes limit opportunities for individual participation, despite teachers' efforts to include discussions, pair work, and debates whenever possible. Writing is practiced least frequently, primarily because the curriculum does not predict writing exercises as whole-class activities, so teachers do not have enough time to provide adequate in-class feedback on learners' written work in such large classes as ours.

¹ None of the English courses at the Faculty of Medicine are graded using marks; instead, students are awarded points. The point ranges correspond to marks as follows: 51–60 points equate to a mark of 6, 61–70 to 7, 71–80 to 8, 81–90 to 9, and 91–100 to 10.

Grammar and vocabulary are continuously practiced through exercises provided in the coursebook (e.g., fill-in-the-gap tasks, matching activities, multiple-choice items). Correct answers are subsequently discussed in class, and learners are frequently assigned additional tasks requiring them to apply newly acquired grammar and vocabulary in context, thereby reinforcing both accuracy and communicative competence.

Exam preparation typically entails practicing tests from previous terms, followed by whole-class discussion and teacher feedback, enabling learners to become familiar with the format and expectations of the final examination well in advance.

4.1.2. *English language 2 as a fully online course*

English language 2 was first delivered as a fully online course during the pandemic years (2020/2021 and 2021/2022) via *Reticulum*, the Faculty of Medicine's Moodle-based platform. The curriculum was fully preserved, with new materials released weekly and remaining accessible until the end of the course. Students were given one week to complete their assignments. The online format included recorded lectures, reading and listening comprehension quizzes based on authentic YouTube-hosted video clips, forum discussions, interactive grammar lessons, exam practice quizzes, writing assignments, and Q&A forums.

This delivery mode provided a more balanced treatment of language skills compared to the traditional classroom. Reading and listening comprehension were systematically developed through authentic, up-to-date materials such as video clips, journal articles, and podcasts followed by Moodle-based quizzes. Writing received significantly more attention than in face-to-face teaching, as students were assigned an essay-writing task (*Eating disorders in today's world*) based on provided video and written materials on a given topic, for which they later received individualized feedback. In contrast to the traditional classroom, an entire week was allocated to this specific writing assignment, which allowed the teacher sufficient time to carefully evaluate each submitted essay and provide comprehensive feedback with suggestions for improvement. Writing practice was further reinforced through participation in online discussion forums, where students articulated their views on a range of topics in written form. Speaking was the only skill that could not be practiced directly, since the asynchronous format offered no real-time interaction with teachers or peers.

In this mode of delivery, grammar and vocabulary received greater emphasis than in the traditional classroom. Moodle-based lesson activities were systematically employed to teach and practice specific grammatical structures, requiring learners to achieve complete accuracy before progressing to subsequent tasks. These lessons remained continuously accessible, enabling students to use them at their own pace and revisit them during the exam preparation period, which promoted learner autonomy. Vocabulary was frequently practiced through quiz-like exercises that provided immediate feedback, thus supporting both retention and self-regulated learning.

Exam preparation incorporated Moodle-based quizzes with instant feedback, enabling students to review both correct and incorrect responses. In general, students were permitted to retake these exam-like quizzes an unlimited number of times; however, as the final examination approached, the number of attempts was restricted to two, with a time limit of one hour. This approach familiarized learners with the format of the examination they were required to take. Additionally, Q&A forums were continuously available, providing learners with opportunities to seek clarification or comment on particular test options, with the teacher remaining readily accessible to respond.

4.1.3. *English language 2 as a blended course*

In the post-COVID period, teaching returned to the traditional classroom but was supplemented with online materials delivered through *Reticulum*, aiming to establish a blended approach. Following the pandemic model, new materials are released weekly and remain available throughout the course. Learners are encouraged to consult them prior to face-to-face classes (which is consistent with the flipped classroom approach and is constantly encouraged) or to revisit them later for knowledge consolidation. Although lectures are once again classroom-based, in accordance with accreditation requirements, the exercises are now based not only on the coursebook but also on the extensive range of materials available on Moodle.

With regard to language skills, the current format resembles the pre-pandemic model, where reading comprehension remained the most thoroughly addressed in-class skill. However, the integration of online materials has substantially improved opportunities for listening and writing practice. Students are expected to complete listening comprehension quizzes on *Reticulum* (using their phones when the lecture hall lacks technical support) and to engage in online discussion forums, thereby strengthening skills that were previously underdeveloped. Listening comprehension, long recognized as both crucial and neglected in language learning (Mičić Kandijaš & Čajka, 2014), has been significantly enhanced through this hybrid model. Speaking, however, continues to be constrained by large-group settings, leaving learners with limited opportunities for active oral participation.

Grammar and vocabulary are acquired and practiced both in class, using coursebook materials, and through an extensive range of Moodle-based exercises. Some of these exercises can be completed during class (primarily via mobile devices), while others are recommended for post-class consolidation, as they provide instant feedback and do not require the teacher's presence. Particular emphasis is placed on the continuous integration of Moodle-based grammar lessons, as they effectively support students' preparation for the grammar section of the final examination.

Exam preparation combines online quizzes with in-class feedback and explanations, while the option to repeat quizzes at home offers additional benefits for self-paced learning.

4.1.4. Areas of convergence and divergence among the three instructional models

With regard to instructional materials, the classroom-based model of teaching is the only one that relies exclusively on the contents of the coursebook. Although the coursebook includes authentic materials considered essential in the ESP field, online and blended modes of delivery are superior in terms of their relevance and potential to engage learners more effectively. Videos, podcasts, posters, announcements, articles, television programs, and similar materials become outdated relatively quickly; therefore, regularly updating them is important to maintain learners' interest and engagement.

Teacher involvement differs across the instructional models, although the teacher remains consistently present and active. Whereas the traditional face-to-face model of *English Language 2* is predominantly teacher-centered, the online and blended models adopt a more student-centered approach, offering feedback and support while simultaneously fostering learner autonomy. As consistent teacher presence can help address procrastination, differences in English proficiency, and variability in student motivation, we tend to agree with authors who have identified teacher presence as a critical factor in online and blended learning environments (Dixson, 2010; Boling et al., 2012; Gerasimova, 2022; Li & Wang, 2023).

Regarding the technical characteristics of the learning environment, it should be noted that the traditional mode of delivery is seriously constrained by extremely large class sizes and insufficient equipment. Both online and blended models, in contrast, address these limitations by providing flexible access to learning materials and activities, thereby mitigating the challenges associated with large, technically under-resourced classrooms.

With regard to the facilitation of language skills, there is considerable variation across the three instructional models. Reading comprehension is the only skill consistently promoted in all three formats, providing students with sufficient practice. Listening comprehension, which is largely neglected in the traditional mode due to technical constraints, receives appropriate attention in online and blended formats. Writing, almost entirely absent in the traditional model because of large class sizes, is adequately addressed in the fully online format and, to a significant extent, in the blended format as well. Finally, speaking receives insufficient attention across all models: it is entirely absent in the fully online format, and in the traditional and blended formats it is constrained by class size. Thus, speaking remains a persistent challenge, underscoring the need for additional strategies to promote oral communication in technology-mediated contexts. This observation aligns with Kurčikova et al. (2014) and Kurucova et al. (2018), who noted the limited effectiveness of blended learning in developing speaking skills.

In terms of promoting grammar and vocabulary acquisition, all three models provide students with adequate materials. The online and blended formats, however,

rely extensively on Moodle-based grammar lessons, which encourage learner autonomy while simultaneously preventing students from bypassing essential stages in the learning process. As previously noted, the integration of an online component also enables a greater variety of authentic materials, which positively contributes to vocabulary expansion, which is consistent with the findings reported by Farmati et al. (2023).

Finally, in both the online and blended formats, learners engage with Moodle-based exam preparation quizzes that provide immediate feedback, enabling them to review both correct and incorrect responses. In addition, the flexibility to revisit quizzes at any time supports knowledge retention. By contrast, the classroom-based model benefits from the teacher’s immediate presence but offers less scope for learner autonomy, as students may remain passive and rely on more active peers to supply correct answers and interact with the teacher. For this reason, we argue that medical students receive more effective and comprehensive exam preparation when a technology-mediated component is incorporated.

4.2. Analysis of final examination performance

In the second part of the study, the examination records from three June exam sessions (June 2018, June 2022, and June 2024) were analyzed to determine the number of students who took the exam in each session, as well as the pass and failure rates. The results are summarized in Table 1.

Table 1. Distribution of candidates, pass rates, and failure rates across three June exam sessions

	JUNE 2018 (TRADITIONAL)	JUNE 2022 (ONLINE)	JUNE 2024 (BLENDED)
no. of students who took the exam	235	261	305
no. of students who passed the exam	222 (94.0%)	257 (98.5%)	303 (99.3%)
no. of students who failed the exam	13 (6.0%)	4 (1.5%)	2 (0.7%)

The higher number of students who took the exam in June 2024, compared to the other two sessions, is not pertinent to the present study, as it stems from organizational issues at the Faculty of Medicine, where multiple examinations are occasionally scheduled simultaneously. By contrast, the variation in failure rates across the three sessions is of particular significance: the rate declined by several percent in both the online and blended formats. Although the failure rate in June 2018 (traditional

mode) was not high, the near absence of failures in the online and blended formats is noteworthy. This outcome may be attributed to more effective exam preparation through repeatedly accessible quiz-based practice, as well as to improved mastery of all assessed components. Furthermore, it may be concluded that students exposed to online or blended modes of delivery are generally well-prepared for the examination, demonstrating a clear understanding of its structure and requirements.

The examination records were subsequently analyzed to investigate the distribution of grades among successful candidates across five score ranges (51–60, 61–70, 71–80, 81–90, and 91–100). These results are presented in Table 2.

Table 2. Distribution of grades among successful candidates in three June exam sessions

SCORE RANGE	JUNE 2018 (TRADITIONAL)	JUNE 2022 (ONLINE)	JUNE 2024 (BLENDED)
51 – 60	19 (8.5%)	5 (1.9%)	7 (2.3%)
61 – 70	33 (14.9%)	15 (5.8%)	18 (6.0%)
71 – 80	54 (24.3%)	36 (14.1%)	53 (17.5%)
81 – 90	77 (34.7%)	110 (42.8%)	108 (35.6%)
91 – 100	39 (17.6%)	91 (35.4%)	117 (38.6%)

Analysis of the three selected examination sessions reveals that student achievement is higher in the online and blended formats compared to the traditional format. The lowest score range (51–60) shows the smallest proportion of students in the online format (1.9%), followed closely by the blended format (2.3%), whereas in June 2018, when the course was delivered exclusively in the traditional format, 8.5% of students fell into this range. A similar pattern is evident in the 61–70 score range, where the proportions are considerably lower in the online (5.8%) and blended (6.0%) formats than in the traditional format (14.9%). Conversely, the higher score ranges demonstrate a pronounced advantage of technology-mediated delivery. In the online format, 42.8% of students scored within the 81–90 range, while in the blended format 38.6% reached the highest interval (91–100). Interestingly, June 2018 recorded the highest proportion of students in the 81–90 range (34.7%), but the percentage of students achieving the highest scores (91–100) was markedly lower (17.6%) compared to the other two formats.

Overall, students performed well across all three examination sessions. However, the largest proportions of students in the online and blended formats were concentrated in the highest score ranges, whereas in June 2018, the traditional format, nearly three to four times as many students fell into the lowest score range, and twice as many were in the 61–70 range, compared to the technology-mediated formats. These findings indicate that student achievement is higher under online and blended instruction, which aligns with the conclusions of Dixson (2010).

The results presented in Tables 1 and 2 support our first hypothesis, which suggested that students receiving instruction via online or blended modes would achieve higher overall scores on the final examination compared to those receiving exclusively traditional classroom instruction.

Finally, a random sample of 150 final exam papers (50 from each of the three sessions) was analyzed to evaluate learners' performance in two components of the test² (grammar/vocabulary section and reading comprehension section) across the three observed exam sessions. The grammar/vocabulary section carries a maximum of 70 points, while the reading comprehension section is worth 30 points; accordingly, the results of the corpus analysis are reported relative to the total score and expressed as percentages. The findings are summarized in Table 3.

Table 3. Learners' performance in *English language 2* final exam test

EXAM SESSION	GRAMMAR + VOCABULARY	READING COMPREHENSION
JUNE 2018 (TRADITIONAL)	56/70 (80%)	22/30 (74%)
JUNE 2022 (ONLINE)	61.78/70 (88%)	27.48/30 (91.6%)
JUNE 2024 (BLENDED)	64.16/70 (92%)	25.44/30 (84.8%)

Overall, learners' performance on the final test was exceptional across all three instructional models. The analysis of the selected corpus indicates that achievement in the grammar/vocabulary section was comparable across the three modes, although the online and blended formats outperformed the traditional face-to-face model. This increase in scores in the online and blended settings may be attributed to the implementation of Moodle-based grammar lessons and frequent quiz-like vocabulary exercises, which promote retention and enable students to apply newly acquired lexical items in context. The opportunity to repeatedly access and complete these online lessons and quizzes likely contributed substantially to students' final

² The English Language 2 final exam paper adopts a multiple-choice format comprising three sections: Grammar (40 points), Vocabulary (30 points), and Reading Comprehension (30 points). The Grammar section includes 20 items designed to assess a range of grammatical structures, including modal verbs, relative pronouns, relative clauses, linkers, participles and infinitives, indirect speech, conditional clauses, prefixes and suffixes, as well as the definition of medical terms. Each item follows a uniform multiple-choice format, consisting of a stem and three response options. The Vocabulary section contains 10 items, divided into two parts: the first assesses knowledge of specific medical terminology, while the second evaluates the ability to understand and apply medical terms in context. As in the Grammar section, multiple-choice items are used, with the second part presenting a gapped text as the stem and three options for each gap. The Reading Comprehension section also consists of 10 items, based on two authentic medical excerpts unknown to students. This section is designed to test vocabulary and grammar in context, alongside general comprehension skills. Objective test formats vary: the first part employs dichotomous answers (i.e., YES, NO, NOT GIVEN) whereas the second requires selecting the most accurate option of the three.

examination performance. Moreover, learners' extensive exposure to authentic online materials, both audio-visual and written, may have further facilitated the acquisition and retention of relevant vocabulary and grammatical structures. In comparison with previous research, it is noteworthy that the highest performance in the grammar/vocabulary section was observed in the blended format, a finding consistent with Farmati et al. (2023), who cited several studies demonstrating that blended learning exerts a greater impact on vocabulary (and writing) than on reading and speaking.

With regard to learners' performance in the reading comprehension section, both the online and blended formats again outperformed the traditional model, and this time the difference was even more pronounced. The exceptional result achieved in the fully online format (91.6%) is not unexpected, as during the pandemic *English Language 2* students were extensively engaged with Moodle-based quiz-style reading comprehension exercises. These exercises, which tested understanding of contemporary medical articles discussed weekly, closely mirrored the structure of the final examination, encompassing both dichotomous items and tasks requiring the selection of the most accurate response. The superior outcome in the online format, compared to the blended mode, may be explained by the fact that in the online course students were required to complete the quizzes within specified time frames to obtain weekly attendance credit, ensuring consistent practice. In contrast, in the blended format these activities are occasionally completed in class but are more often recommended as pre- or post-class tasks, with completion largely dependent on students' self-discipline. Nevertheless, the blended format also yielded a high level of achievement (84.8%), which is approximately ten percentage points higher than the result obtained under the purely traditional model. This finding resonates with previous research highlighting the positive effects of flipped classroom approaches on reading comprehension skills (Putri & Nurkhamidah, 2023; Khoshima et al., 2025).

The results presented in Table 3 support our second hypothesis, which proposed that students receiving instruction through online or blended modes would demonstrate superior grammar and vocabulary knowledge compared to those taught exclusively in the traditional classroom setting. Although the percentage differences are modest, there is a consistent increase in performance as instruction shifts from the strictly traditional mode to the online and blended formats.

Our final hypothesis suggested that students receiving instruction via online or blended modes would achieve higher scores in the reading comprehension section of the final exam compared to those taught exclusively through the traditional model. This hypothesis was also confirmed by the results presented in Table 3, which show a marked increase in reading comprehension performance as instruction shifts from the traditional format, particularly in the fully online mode.

5. CONCLUSION

ESP teaching in HE has undergone significant changes over time, largely due to the introduction of ICT and unexpected circumstances such as the recent global pandemic. These changes reflect a continuous shift from in-person instruction to distance (virtual) learning, which may be delivered synchronously or asynchronously and incorporates various features provided by LMS. Given the documented drawbacks of both traditional instruction and fully online course delivery, blended learning, integrating face-to-face teaching with distance learning, has emerged as an effective approach to overcoming the limitations inherent in each of these modes.

Since the compulsory course *English Language 2* at the Faculty of Medicine, University of Belgrade has, over the past several years, been delivered through three distinct instructional formats (traditional face-to-face, fully online, and blended), the present study pursued two objectives: first, to compare these delivery modes in terms of their potential to facilitate the acquisition of language skills, foster grammar and vocabulary development, and provide effective examination preparation; and second, to examine the impact of introducing online and blended modes on students' performance in the final examination, with attention to both overall achievement and outcomes in two specific sections of the test, i.e., grammar/vocabulary and reading comprehension. The findings confirmed all three hypotheses and demonstrated that exposure to online and/or blended instruction resulted in higher overall examination scores, superior performance in grammar and vocabulary, and enhanced outcomes in reading comprehension. These results align with previous research on the influence of technology-mediated instruction on learning outcomes.

The insights gained from this research may inform further adjustments to our teaching materials and methodology, with particular emphasis on strengthening the blended approach to course delivery and systematically introducing the flipped classroom model. The formal adoption of a flipped classroom structure would be especially advantageous in large-group settings such as ours, where pre-class instruction can provide substantial added value by creating more opportunities for interactive in-class activities. In line with Konoplianyk et al. (2021), we argue that the flipped classroom should be organized around the revised Bloom's taxonomy, whereby lower-order skills are developed through independent student work, while higher-order skills are fostered during class sessions. The official integration of the flipped classroom model would also entail a reconceptualization of the teacher's role, from that of a traditional instructor to that of a facilitator, a transition that has thus far been only partially realized in our teaching context. Finally, due to the fact that the full implementation of blended learning and the flipped classroom model depends on accreditation, we actively advocate for their formal recognition and promotion, highlighting the pedagogical benefits they can bring to the fields of ESP and EMAP.

References:

- Abbas, L. (2015). Applying blended learning to English communication courses 101 and 102 at BZU/Palestine: A case study. *Palestinian Journal of Open Education*, 3(2), 1–34.
- Agustiani, M., Ningsih, S., & Muris, A. A. (2021). Students' learning motivation through Edmodo: Blended learning in ESP classroom. *Research and Development Journal of Education*, 7(1), 39–49. <https://doi.org/10.30998/rdje.v7i1.7670>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Askari Arani, J. (2004). The effect of ICT-based teaching method on medical students' ESP learning. *Journal of Medical Education*, 4(2), 81–83.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the invisible online student. *The Internet and Higher Education*, 5(2), 147–155. DOI: 10.1016/S1096-7516(02)00086-6
- Bjekić, M., Bjekić, D., & Stanković, N. (2004). Kriterijumi informatičke pismenosti nastavnika. In *Komunikaciji i mediji u savremenoj nastavi* (pp. 336–352). Učiteljski fakultet.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Boling, E., Hough, C., Kirunsky, M., Saleem, H., & Steven, M. (2012). Cutting the distance education: Perspectives on what promotes positive online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118–126. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.006>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learners' self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Dixson, M. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1–13.
- Duong, T. L. N., & Nguyen, N. H. U. (2021). The challenges of e-learning through Microsoft Teams for EFL students at Van Lang University in Covid-19. *Asia CALL Online Journal*, 12(4), 18–29. <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/60>
- Farmati, C., Yeou, M., & Benzehaf, B. (2023). Blended learning in English for specific purposes instruction: A systematic review. *Digital Education Review*, (44), 114–124. <https://doi.org/10.1344/der.2023.44.114-124>
- Francescucci, A., & Foster, M. (2013). The VIRI (virtual, interactive, real-time, instructor-led) classroom: The impact of blended synchronous online courses

- on student performance, engagement, and satisfaction. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(3), 78–91. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i3.184676>
- Gaffas, Z. M. (2023). Students' perceptions of e-learning ESP course in virtual and blended learning modes. *Education and Information Technologies*, 28(8), 10329–10358. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11579-x>
- Gerasimova, I., Pushmina, S., & Carter, E. V. (2022). A fresh look at blended learning: Boosting motivation and language acquisition in an ESP course for engineering students. *Global Journal of Engineering Education*, 24(1), 52–58.
- Graham, C., & Dziuban, C. (2007). Blended learning environments. In A. G. Picciano & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (pp. 269–276). Sloan Consortium.
- Graham, C. R., & Robison, R. (2007). Realizing the transformational potential of blended learning: Comparing cases of transforming blends and enhancing blends in higher education. In A. G. Picciano & C. D. Dziuban (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (pp. 83–110). Sloan Consortium.
- Howitt, C., & Pegrum, M. (2015). Implementing a flipped classroom approach in postgraduate education: An unexpected journey into pedagogical redesign. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 458–469. <https://doi.org/10.14742/ajet.2439>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Kably, H., & Bitari, W. (2021). Pedagogical methods of teaching ESP and related ICT implementation in higher education: A critical assessment. *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*, 4(1), 117–128.
- Khoshsima, H., Beikian, A., & Mawlood, B. (2025). Investigating the impact of flipped classroom instruction on ESP students' reading comprehension: Students' attitudes in the spotlight. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 17(35), 209–226. <https://doi.org/10.22034/elt.2025.65251.2732>
- Konoplianyk, L. M., Melnykova, K. S., & Pryshupa, Y. Y. (2021). Implementing the flipped classroom: A case study of teaching ESP to the bachelors in automation and computer-integrated technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3). <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4170>
- Kučírková, L., Kučera, P., & Vydrová, H. V. (2014). English for specific purposes e-learning experimental research. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(3–4), 80–86. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070308>
- Kurucova, Z., Medová, J., & Tirpakova, A. (2018). The effect of different online education modes on the English language learning of media studies students. *Cogent Education*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1523514>

- Lalima, D., & Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129–136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>
- Li, Z., & Wang, Y. (2023). Adopting online flipped teaching to improve learner engagement in an English for specific purposes (ESP) course in China: A mixed-methods study. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(2), 335–361. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0021>
- Lungu, I. (2013). The increasing need for blended-learning models in courses of English for specific courses in Romanian universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 470–475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.056>
- Mićić, S. (2009). *Studije o jeziku medicine u engleskom i srpskom*. Beogradska knjiga.
- Mićić Kandijaš, S., & Čajka, Z. (2014). *Principles of listening comprehension in language learning*. Beogradska knjiga.
- Mićić Kandijaš, S. (2019). *English in medicine and related sciences*. Medicinski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mijomanović, S., Sinadinović, D., & Mićić-Kandijaš, S. (2018). Students' reflections on an online elective Medical English course. *Primenjena lingvistika*, 19(4), 41–52. <https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.4>
- Momchilova, M. (2021). Effective application of blended learning in ESP courses. *Proceedings of the Technical University of Sofia*, 71(2). <https://doi.org/10.47978/tus.2021.71.02.001>
- Orr, T. (1998). ESP for Japanese universities: A guide for intelligent reform. *The Language Teacher*, 22(11). <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2428-esp-japanese-universities-guide-intelligent-reform>
- Putri, J., & Nurkhamidah, N. (2023). The implementation of flipped classroom to develop students' reading skill. *Journal of Teaching and Education*, 5, 156–170. <https://doi.org/10.30650/ajte.v5i1.3509>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Shaabi, I. (2010). ESP community in transition: A study of ICT use in a tertiary context in Saudi Arabia (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, University of Wollongong.
- Sinadinović, D., & Mićić-Kandijaš, S. (2014). Authentic materials in teaching English for medical purposes. In *Book of proceedings, III International Conference Language for Specific Purposes: Past, Present, Future*. Faculty of Organizational Sciences.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Innosight Institute. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

- Stanišić, N., Gajić, T., Đerić, I., & Rončević, M. (2022). Blended learning approach to teaching ESP at tertiary level. In *Sinteza 2022 – International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research* (pp. 302–308). <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2022-302-308>
- Veselá, K. (2012). *Teaching English in new environments: CA-CLIL*. ASPA.
- Vukčević Lacković, B., & Sinadinović, D. (2020). A blended elective medical English course: Practical implications. In B. Čubrović (Ed.), *Belgrade English Language and Literature Studies (BELLS90) Proceedings* (Vol. 1, pp. 407–422). Faculty of Philology, University of Belgrade. <https://doi.org/10.18485/bells90.2020.1.ch24>
- Yu-Chih, D. S., & Cifuentes, L. (2001). One tale of how and why to teach online internationally. *TechTrends*, 45(6), 8–17.
- Živković, S. (2016). The ESP technology-supported learning environment. *European Journal of Social Sciences*, 3(1), 154-162. <http://dx.doi.org/10.26417/ejser.v6i1.p154-162>

**Danka Sinadinović
Sofija Mičić Kandijaš**

**USPOSTAVLJANJE RAVNOTEŽE IZMEĐU NASTAVE POSREDSTVOM
TEHNOLOGIJE I TRADICIONALNE NASTAVE U ENGLISKOM JEZIKU
ZA MEDICINSKE AKADEMSKE SVRHE**

Rezime

Ovaj rad istražuje integrisanje nastave posredstvom tehnologije u tradicionalnu nastavu na primeru obaveznog predmeta iz oblasti engleskog jezika za medicinske akademske svrhe Medicinskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu. Porede se tri tipa pristupa izvođenju nastave iz ovog predmeta (tradicionalni, onlajn i hibridni) sa osvrtom na potencijal koji svaki od njih ima u razvijanju jezičkih veština kod studenata, poboljšanju usvajanja gramatike i leksike, i efikasnoj pripremi za završni ispit, a istražuje se i uticaj uvođenja onlajn i hibridnih segmenata nastave na sveukupan uspeh studenata na završnom ispitu, kao i na uspeh u dva segmenta ispita (gramatičko-leksičkom i razumevanju pročitanoog teksta). Dobijeni rezultati ukazuju na značaj integrisanja nastave posredstvom tehnologije koja može doprineti postizanju većeg angažovanja studenata na nastavi, poboljšanju ishoda učenja i prevazilaženju izazova karakterističnih za izvođenje nastave u velikim grupama.

Ključne reči: engleski jezik za medicinske akademske svrhe, informaciono-komunikacione tehnologije (IKT), tradicionalna nastava, kombinovana nastava, obrnuta učionica, engleski jezik za posebne namene

Nevena Ceković*

University of Belgrade – Faculty of Philology

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

LONGITUDINAL EFFECTS OF EXPLICIT INPUT ON GENERAL FEATURES OF DISCOURSE MARKERS IN L2 ITALIAN

This study investigates syntactic-distributional and pragmatic features of discourse markers in FL Italian. Ten students received 14 weeks of explicit instruction (PPP framework), while another ten formed a control group. The data, 3,5 hours of transcribed asymmetrical interactions, underwent both qualitative and quantitative analysis. Results show that, longitudinally, explicit instruction significantly improves discourse marker polyfunctionality and idiosyncratic use. A smaller effect was observed on position variability, with no major differences in grammatical heterogeneity, accumulation and chaining, interchangeability or priming. These findings support the integration of explicit instruction into spoken language teaching for more effective pedagogical planning and targeted L2 instruction.

Keywords: L2 Italian, discourse markers, explicit input, Serbian-speaking learners, ITALSERB learner corpus.

1. INTRODUCTION

Discourse markers (DMs), words and expressions that frequently appear in everyday speech, such as the Italian *allora* ‘well’, *e* ‘and’, *insomma* ‘in short’, *voglio dire* ‘I mean’ and numerous others, are a key component of pragmatic-discourse competence of non-native speakers. Although interest in the role of DMs in second or foreign language (L2) acquisition has increased since 2000 (Fung & Carter 2007, Polat 2011, Nigoević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015, Ferroni 2020, Ni 2023), the research on L2 Italian has yet to generate a broader, systematic theoretical description of the general features of DMs (cfr. De Marco 2016, Mascherpa 2016, Nuzzo & Santoro 2017, De Cristofaro & Badan 2019, Ceković *in press, forthcoming*). Furthermore,

* n.cekovic@fil.bg.ac.rs

the impact of different instructional modalities (particularly explicit versus implicit instruction) on these general features remains insufficiently explored, with only a limited number and range of studies addressing this topic (Jones & Carter 2014, Ceković 2016, *forthcoming*, De Cristofaro & Badan 2019, De Marco & Paone 2022, De Marco 2023). Within the framework of our broader research project on Italian DMs¹, this study aims at contribute specifically to this underexplored area.

From both a theoretical and empirical standpoint we explore and illustrate a set of general, syntactic-distributional and pragmatic features of DMs in L2 Italian, previously identified by Ceković (*in press*): grammatical origin, position, accumulation and chaining, interchangeability, priming, idiosyncrasy, polyfunctionality. Our primary aim is to examine the longitudinal effects of explicit instructional training by comparing the spoken production of intermediate-level learners in experimental and control groups, in order to determine weather and in which ways the explicit input influences these general features of DMs.

For the theoretical, functional framework used to describe DMs and their features in L2 Italian, we draw on Bazzanella's (1995, 2001) pragmatic description and categorization of DMs in L1 Italian, which distinguishes between their interactional functions (e. g., turn-taking, turn-filling and yielding, interrupting, attention-getting and back-channelling, controlling and confirming reception, seeking and expressing agreement, phatic function, modulation) and metatextual functions (demarcation, focalization and reformulation – including paraphrase, correction, exemplification).

The qualitative and quantitative analysis of excerpts from the ITALSERB learner corpus (*ITALiano dei SERBofoni*, Ceković-Rakonjac 2013, Janković 2024), which includes recordings of Serbian-speaking students at the intermediate level of proficiency in L2 Italian, provides data for both the experimental and control groups. These findings, viewed as reflections of the learners' ability to regulate interaction and manage discourse, aim to support the broader systematic description of DMs in second languages contexts and contribute to more effective pedagogical planning in the teaching of spoken L2 Italian and beyond.

Following these introductory observations, the next section of the paper will present its methodological foundations, providing basic information about the participants, the data collection process and the corpus on which the research is based. This is followed by the analysis section, where we will examine the target category of DMs and its seven crucial characteristics, illustrating each one with examples of use by participants from both the experimental and control groups. In the final part of the paper, we will identify the similarities and differences between the two groups

¹ The paper is based on our doctoral dissertation (Ceković 2016) on DMs in spoken L2 Italian. The findings presented here were originally delivered at the 8th International Congress of Applied linguistics Today, "Modern Approaches to Old and New Challenges – ALT8", held at the Faculty of Philology, University of Belgrade, from May 23 to 25, 2025.

regarding the use of DMs and their main features, aiming to explain such similarities and differences through the presence or absence of explicit instruction. We will also outline possible future directions for research in this field.

2. METHODOLOGY

The simple random sample used in this study consists of 20 Serbian-speaking university students in their third year of Italian language and literature studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade, all at an intermediate level of competence. For the purposes of this research, the students were divided in two groups: one experimental group (EG) and one control group (CG), with 10 students each (S1-S10 and S11-S20).² All participants were female, with an average age of 22,3 years. They had two years of prior Italian language study (L2), English as their L3, various other languages as L4 or L5 (German, Polish, Norwegian, French, Spanish, Catalan, Russian, Greek, Japanese). Their stays in Italy ranged from 0 to 90 days and their contact with Italian (L2) occurred primarily during lessons and through media exposure.³

The instructional training, to which only EG was exposed (unlikely the CG), was conducted within the *Contemporary Italian language* course in the third year of study (5th and 6th semester), over a period of 14 weeks. The instruction consisted of providing explicit input regarding the forms and functions (Ellis 2001) of Italian DMs, as well as the opportunity to practice them in the classroom. The instructions were carried out according to the Presentation – Practice – Production (PPP) teaching framework (McCarthy & Carter 1995).

The goal of the PPP framework is to develop both declarative and procedural knowledge in learners, that is, knowledge about forms and functions (through the presentation phase), as well as the ability to apply the acquired knowledge in communication (the practice and production phases). Therefore, the main aim of the PPP framework is the development of language skills and productive use of language, i.e., language practice and production. In addition, this framework aligns with Anderson's (1982) skill acquisition model, according to which the cognitive phase, where the learner consciously makes an effort to acquire a given form and meaning (presentation) is followed by the associative phase, where declarative knowledge is transferred into procedural knowledge (practice) and, finally, by the autonomous phase, in which the learner acquires the ability to use the language spontaneously (production).

² Although small samples are typical for this kind of study, especially longitudinal ones, it is important to understand that a smaller sample inevitably limits the generalizability of the findings.

³ Six students have never been to Italy; one student stayed in Italy for 1 day and another for 90 days. The average length of stay for all the other participants was 15 and a half days. For a more detailed description of the sample, see Ceković 2016: 153-160.

The explicit input involved induction, aiming to guide students to focus their attention on forms and to formulate metalinguistic hypotheses, integrating both form and functions of DMs. The input was oriented toward the students' productive mastery of DMs, with gradually reduced teacher control and increased learner autonomy during production. The experimental participants also received corrective feedback related to DMs, most often in the form of *prompts* (elicitation and repetition, Dilāns 2010).

The materials used during the instructional training included the manual *Hai voluto la bicicletta...* by Zamora *et al.* (2006: 182-206), along with didactic material compiled by the researcher, covering a wide range of DM forms and functions. In all the materials, the identification of marker-related characteristics and functions was carried out according to Bazzanella's (1995) theoretical framework.⁴

For data collection, CILS certification tests (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Barni *et al.* 2009) from the University for Foreigners of Siena were used. These tests consisted of tasks requiring both dialogic and monologic production, including descriptive, narrative, argumentative and expository types. The tests corresponded to the B1 target level at the end of the second year of study, when the pre-test was administrated and to the B2 target level 12 months later, at the end of the third year, when the six-week delayed post-test was conducted, following the instructional period.

When it comes to the topics from the spoken production tasks, participants were asked to respond to questions and actively engage in an exchange (dialogue) or were prompted to deliver an independent oral presentation (monologue). Students were expected to express personal preferences regarding a variety of issues and to describe a book or a provided photograph (B1-level test), as well as to talk about their personality and describe life in their hometown (B2-level test).

The data were extracted from the learner corpus ITALSERB (Ceković-Rakonjac 2013, Janković 2024)⁵ and consist of 40 audio recordings of bidirectional, asymmetrical interaction between students and teachers, totalling three hours and 20 minutes (on average, five minutes per candidate for each test). The recording were orthographically transcribed according to the conventions of the L1 Italian corpus, CLIPS (*Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto*, Savy 2005), developed by the University of Naples. It is one of the most advanced notation systems in the Italian-speaking area, enriched with annotations of linguistic, paralinguistic or extralinguistic elements and aligned with the standards of similar projects at the European level. The total number of tokens in the transcripts is 28.658, with an average of 716 tokens per transcript.

⁴ The description of the instruction is provided in full in Ceković 2016 and partially in Ceković 2018.

⁵ It is a large-scale L2 corpus (currently under revision), consisting of 25 hours of recorded spoken production by 174 students of Italian Language and Literature at the Faculty of Philology, University of Belgrade. The corpus is suitable for both cross-sectional and longitudinal research on L2 Italian acquisition, as its structure allows insight into learners' interlanguage at different stages of acquisition.

3. ANALYSIS

Furthermore we will analyse qualitatively and quantitatively and support our findings from the corpus regarding the use of DMs in, on one hand, EG and on the other, CG of informants, on both tests (pre-test and post-test). Correlating the evidence from the corpus with seven crucial features of DMs identified in L2 Italian (Ceković *in press*) we will try to establish the similarities and differences in the use of markers in the two groups of students.

By *discourse marker*, let us first clarify, we refer to words and expressions such as the second (underlined) instance of *non so* ‘I don’t know’ used by the student in the following exchange, as opposed to the first instance in the same utterance, which, in this case, does not perform a pragmatic-discursive function.⁶

- (1) E: {<NOISE> <ehm> quale<ee> tema ha scelto}, XXXXXX, per la prima prova?
 C: per la prima <ehm> <inspiration> questa<aa> ultima
 E: <mhmh> cioè?
 C: se tu potessi scegliere un lavoro che cosa ti piacerebbe fare
 E: <ahah!> {<NOISE> qua+ / cosa cosa le piacerebbe fare?}
 C: non so ancora ma <breath> forse<ee> <tongue-click> <ehm>
 <inspiration> non so mischiare<ee> <eeh> l’italiano e la musica cioè fare qualcosa<aa> <ehm> in relazione<ee> con la
 E: <mhmh>
 C: musica
 E: <mhmh> (EG: S8, B2)

Similarly, in example (2a), the underlined expression *e così* is used with a marker function, in contrast to example (2b), where its non-pragmatic use is illustrated.

- (2a) C: <tongue-click> <eeh> sempre / non non è non è possibile andare sulla strada e non dire ciao, ciao, come va e così
 E: <mhmh> (EG: S6, B2)

⁶ In the orthographic transcription, the following symbols were used: *C*(andidato) candidate, *E*(saminatore) examiner, XXXXXX protected (anonymized) data, < > transcriber’s comments (filled pauses, short (*sp*) or long (*lp*) unfilled pauses, *back-channels*, drawing, non-verbal and non-vocal phenomena), + truncated words, _ interruption within a word, / false start, * ungrammatical forms, # inter-turn overlap, { } overlap of acoustic phenomena with text. The symbols used at the end of each example indicate whether the speaker belongs to the control group (CG) or the experimental group (EG), along with the corresponding subject number (S1-S20) and the proficiency level at which they were tested (B1 or B2).

- (2b) C: *in questo tempo sono un po' <laugh> malinconica #<E> <laugh>#*
E: #<C> <mhmh>#
C: *e così ho<oo> deciso di parlare di mia città*
E: <mhmh> (KG: S20, B2)

3.1. Grammatical origin

In our learner corpus sample DMs appear both as single words and multi-word expressions (*alla fine* ‘at the end’, *al primo posto* ‘in the first place’, *eccetera* ‘and so on’, *per/ad esempio* ‘for example’, *per me* ‘for me’, *prima di tutto* ‘first of all’), as well as entire sentences (*come si chiama* ‘what’s called’, *come si dice* ‘how do you say it’, *come posso dire?* ‘how can I say it?’, *non (lo) so* ‘I don’t know’, *non so come si dice* ‘I don’t know how to say it’, *va bene* ‘okay’, etc.).

During the analysis, we also observed that certain forms frequently occur in pairs, which raised the question of whether to present them as individual items or not. Ultimately, we opted for group representation in cases of combinations (often prosodically isolated) that appear frequently in our corpus and in those of other researchers (cfr. Jafrancesco 2015). This is primarily the case with the interjections *ah* ‘ah’ and *eh* ‘eh’ in combination with *sì* ‘yes’ or *no* ‘no’, as well as with the previously mentioned combination *non so* with *come si dice*, which was found across both groups of informants.

The analysis highlighted that, from a grammatical perspective, DMs in L2 Italian may originate from heterogeneous parts of speech, as shown in Table 1, which presents parallel data on their occurrence in both the experimental and control groups of informants (cfr. Ceković 2016: 173-179, *in press*).⁷

Although the inclusion of interjections within the functional category of DMs is debated by some authors, findings from our corpus suggest that this part of speech also can fulfil a pragmatic-discourse function. For this reason, it has been included in the Table alongside other grammatical categories.

Part of speech	Experimental group	Control group
nouns	<i>un po'</i> ‘a little’	<i>un po' / poco</i> ‘a little’, <i>un pochino</i> ‘just a tiny bit’
pronouns	<i>nient'altro</i> ‘nothing else’, <i>niente di interessante</i> ‘nothing interesting’, <i>niente di speciale</i> ‘nothing special’, <i>(qual)cos'altro</i> ‘something like that’	<i>niente di speciale</i> ‘nothing special’, <i>(qual)cos'altro</i> ‘something else’, <i>qualcosa così</i> ‘something like that’, <i>qualcosa del genere</i> ‘something of that kind’

⁷ Due to the limited scope of this paper, we are primarily able to present data from a group perspective, except in cases where individual analysis is particularly purposeful, such as in Section 3.6, which addresses idiosyncratic usage.

verbs	<i>credo</i> ‘I believe’, <i>diciamo</i> ‘let’s say’, <i>direi</i> ‘I’d say’, <i>mi sembra</i> ‘it seems to me’, <i>penso</i> ‘I think’	<i>credo</i> ‘I believe’, <i>diciamo</i> ‘let’s say’, <i>mi sembra</i> ‘it seems to me’, <i>penso</i> ‘I think’, <i>sa</i> ‘you know’
adverbs	<i>allora</i> ‘well’, <i>certo</i> ‘of course’, <i>come(?)</i> ‘how(?)’, <i>così</i> ‘like this’, <i>ecco</i> ‘let’s see’, <i>forse</i> ‘perhaps’, <i>generalmente</i> ‘generally’, <i>insomma</i> ‘in short’, <i>magari</i> ‘maybe’, <i>naturalmente</i> ‘naturally’, <i>no(n)</i> ‘no’, <i>sì</i> ‘yes’, <i>okay</i> ‘okay’, <i>poi</i> ‘then’, <i>proprio</i> ‘exactly’, <i>soprattutto</i> ‘above all’, <i>specialmente</i> ‘especially’, <i>veramente</i> ‘truly’	<i>allora</i> ‘well’, <i>certo</i> ‘of course’, <i>così</i> ‘like this’, <i>davvero</i> ‘really’, <i>ecco</i> ‘let’s see’, <i>forse</i> ‘perhaps’, <i>neanche</i> ‘not even’, <i>no(n)</i> ‘no(t)’, <i>perlopiù</i> ‘for the most part’, <i>poi</i> ‘then’, <i>probabilmente</i> ‘probably’, <i>proprio</i> ‘exactly’, <i>sì</i> ‘yes’, <i>specialmente</i> ‘especially’, <i>veramente</i> ‘truly’
conjunctions	<i>anche</i> ‘also’, <i>cioè</i> ‘that is to say’, <i>quindi</i> ‘so’	<i>anche</i> ‘also’, <i>cioè</i> ‘that is to say’, <i>dunque</i> ‘so’
interjections	<i>ah</i> ‘ah’, <i>ahah</i> ‘ahah’, <i>be’/beh</i> ‘well’, <i>eh</i> ‘eh’, <i>mah</i> ‘meh’, <i>mhmh</i> ‘mhmh’, <i>oh</i> ‘oh’	<i>ah</i> ‘ah’, <i>be’/beh</i> ‘well’, <i>boh</i> ‘I have no idea’, <i>mhmh</i> ‘mhmh’

Table 1: Grammatical heterogeneity of DMs in the informants’ speech

3.2. Position

The analysis of the corpus further indicates that Italian DMs in L2 do not have fixed positions and can be found in initial, medial and final positions within the utterance. The size of the corpus allowed us to identify individual forms that occur in all tree positions. Among those is the second most frequent marker in the entire corpus, *non (lo) so* (with *sì* being the most frequent), whose initial position is illustrated in example (3), medial position in examples (4) and (6), and final position in example (5).

- (3) *C: di solito <ehm> indosso<oo> i jeans, una maglietta, le scarpe da ginnastica<aa> <eeh> ma anche amo<oo> vestir+ vestirmi elegante<ee> in #<E> qualche# occasione speciale*
E: #<C> <mhmh># per esempio?
C: <eeh> non lo so una festa<aa>, un compleanno<oo> (CG: S11, B1)
- (4) *E: come fa a conciliare il desiderio di avere cose belle e costose dall’altro lato?*
C: mah quando<oo> non so <eeh> forse quando rispa_rmio (EG: S10, B2)

- (5) *E: e secondo te, è meglio essere ottimista o pessimista?*
C: <ehm> boh <eeh> forse <eeh> e+ e+ essere pessimista perchè non puoi <eeh> essere deluso <laugh> quando <ehm> vedi la <eeh> realtà delle <sp> delle situazioni che ti succedono, {[whispering] non so} #<E> <ehm>#
E: #<C> <unclear># <ehm> facciamo <unclear> questa domanda, e<ee> qual è il tipo di persona con cui vai più d'accordo? (CG: S18, B2)

Certain categories of DMs, however, show a preference for specific locations: for instance, turn-taking markers tend to occur in initial position (*mah* in the previous example (4) and *boh* in (5)), as do reception (*eh sì* in one of the following examples, (7)) and agreement markers (*sì* in (9) and, along with *certo*, in (10)). Fillers (*non lo so* in (6)), exemplification (*per esempio* in (7)) and paraphrase indicators (*insomma* in (19)) typically occur in medial position. Finally, demarcation markers that simultaneously serve the yield the turn often appear in final position (*eccetera* in (6)).

- (6) *C: è interessante quando<oo> <eeh> lavorando puoi <eeh> stringere le nuove amicizie, i nuovi contatti <ehm> <tongue-click> non lo so <eeh> adattarsi ai<i> a a un'altra clim<mm>a, <ehm> l'altri abitudini, eccetera*
E: quali lingue hai scelto di studiare in questa<aa> facoltà? (CG: S12, B2)

Nevertheless, we also observed instances of forms that, deviating from their usual collocation, occupy other positions, as is the case, for example, with final *penso* in (7), *mi sembra* in (8) or *ecco* in (21). This occurs exclusively with participants from the EG (S3 and S4), most notably with S4, in the post-test.

- (7) *C: se l'anno scorso abbiamo comprato per esempio due paia di<i> scarpe quest'anno magari non ci servono <laugh> anche due paia, penso*
E: per evitare di fare uno shopping noioso dice <eh>?
C: <eh> sì (EG: S4, B2)

- (8) *E: seconda immagine?*
C: sì
E: va bene
C: <eeh> <unclear> <eeh> questa gen+ gente sta <eeh> aspettando autobus o
E: <mhmh>
C: tram <eeh> alcuni s+ stanno siedendo alcuni <eeh> s+ stanno in piedi
E: <mhmh>
C: a piedi <eeh> <eeh> questo ques+ quest'uomo è<ee> nervoso mi sembra
E: <mhmh>
C: perché ha le <eeh> le le dita in in boc_ca
E: <mhmh> (EG: S3, B1)

3.3. Accumulation and chaining

Closely related to the described phenomenon is the possibility of accumulation (arranging forms with different functions) and chaining (linking forms with the same or similar functions), which characterize markers in L2. The instances of accumulation identified in the corpus primarily involve sequences in which some of the markers serve a modulatory function: as in example (9), where *non lo so* functions as modulation device, while *e così* serves as demarcation and turn-taking marker.

- (9) C: *lo ha perso* <sp> *quando era* <eeh> *settimo o sesto mese*
 E: #<C> <ah!> *okay* # *okay*
 C: #<E> *non lo so* # *e così* <laugh>
 E: *e così*
 C: *ahah* [whispering]
 E: *è un po' triste questo* #<C> *libro*#, *vero?*
 C: #<E> *sì* #
 E: *va bene, grazie* (EG: S10, B1)

In addition, we identified several examples of “chaining” that concern expressing (dis)agreement, such as *sì, sì, certo* in (10) or *no, sì, sì, no*, as well as modulation (with turn-taking) through the use of specific forms, such as *non so, forse* (4) or *boh, forse* (5).

- (10) E: *le piace passare il tempo* #<C> *libero* #
 C: #<E> <cough> #
 E: *con altre perso* <oo> *ne?*
 C: *sì, sì, certo* <eeh> <ehm> *i miei amici sono* <eeh> <laugh> *persone molto interessante* <ee> <eeh> *è mai* <eeh> / *non è mai* <eeh> *noioso stare con* #<E> *loro* #
 E: #<C> *con loro* # (CG: S18, B1)

We also recorded certain examples of the repetition of the same marker form across both groups of informants. This repetition is associated with markers of agreement or disagreement, such as *sì, sì, sì* or *no, no*, and serves to create an effect of intensification, reinforced in example (11) by the use of the marker *per niente*.

- (11) C: <inspiration> <eeh> #<E> <breath> #
 E: #<C> *lei porta* # *anche le gonne, le gonne sportive*
 C: {<laugh> *no, no*}
 E: {<laugh> #<C> *no, non le* #}
 C: {<laugh> #<E> *no, non mi* # *piacciono per niente*} (CG: S17, B1)

However, repetition does not only occur in its immediate form but also in intermediate repetition, where specific material (markers) is inserted. For example, in (12), *eh sì* serves as modulation device with agreement, followed by *un po'* for modulation and then a repeated *sì*, which expresses agreement. It is important to note that, regarding repetition, the corpus also includes instances such as the interjections *ahah* in (9) or *mhmh* (16), which result from the reduplication of the basic forms *ah* or *mh*.

- (12) E: *e<ee> <ehm> e questo crea stress?*
 C: *#<E> <eh> sì un po' # sì*
 E: *#<C> <laugh> # <ehm>* (EG: S4, B2)

3.4. Interchangeability

Regarding interchangeability, the feature whereby markers can be mutually substituted when performing the same function, it is interesting to note that in the case of such forms, for instance, demarcation markers that also often function as turn-yielding signals, like *eccetera* (6) and *(e) così via* (13), we observed a tendency across both groups for individual informants to consistently use only one of the two available forms, effectively excluding the other. Supporting this observation is the use of the form *eccetera* by informants from the EG, namely S2 and S9 (in the pre-test), S1 and S2 (in the post-test). Similarly, in the CG, *eccetera* was used by S13, S14, S16 (in the pre-test) and by S12, S17, S20 (in the post-test). Notably absent from these lists are informant S10 from the EG and S18 from the CG, the only students from both groups who used the DM *(e) così via* and only in the post-test.

Such is the case in the exchange that follows, where the selected topic for speech production is stated in full at the beginning of the transcript and then partially repeated by the student, who signals its incompleteness precisely through the use of this marker, as well as, judging by all indicators, her readiness to yield the turn to the interlocutor.

- (13) SE *l argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D*
 E: *bene, XXXXXX, sentiamo qual è<ee> <eeh> il primo tema che #<C> ha scelto <unclear>#?*
 C: *#<E> <ehm> mi è# sembrato<oo> più interessante il tema andare in giro per negozi*
 E: *<ah!>*
 C: *e così via*
 E: *ecco*
 C: *<eeh> perchè<ee> <eeh> vivo qui a Belgrado e mi piace andare e {<NOISE> vedere le cose che si vendono} nei negozi de<ee>+ dell'abbigliamento* (EG: S10, B2)

In addition to those already mentioned, the forms used for exemplification, such as *per esempio* in (7) and *ad esempio* in the following example, are also interchangeable in our corpus data.

- (14) C: [...] *e poi non ci sono molte e* <eeh> *opportunità per loro* <eeh> *ad esempio*
a Mallorca [foreign word] *vivono dal turismo* (CG: S12, B2)

3.5. Priming

Priming is manifested as a cause-and-effect reaction in which the use of a certain form by the speaker serves as a *trigger* for the interlocutor to subsequently use the same form. Examples of this phenomenon, characteristic of dialogic exchange, such as in (15), where the primed *e poi* used by the student coincides with the overlapping of the final part of the teacher's turn, can be found in both groups of informants. However, it appears in only a small number of cases: 3 in the EG and 5 in the CG.

- (15) E: *va bene, e poi* dopo #<C> *cosa succede una volta?*#
C: #<E> *e, e poi*# *non so come*<ee> <eeh> *ad un momento mi sento stanchis-*
sima<aa> (CG: S16, B2)

Similarly, in the following example (16), the back-channel *mhmh*, used by the student to signal attentive listening to the examiner while refraining from taking the floor, can be interpreted as the result of priming. Conversely, due to the spontaneity of the interaction, as seen in the previously cited corpus example (9), it may also happen that the student, in the role of speaker, uses the marker *e così*, thereby causing the priming of the same form in the interlocutor, the teacher.

- (16) E: <mhmh> *okay, adesso passiamo alla prova numero due*
C: <mhmh>
E: *di che cosa vorrebbe parlare?*
C: <ehm> *il mio passatempo* #<E> *preferito*#
E: #<C> *bene*# *sentiamo* (CG: S11, B1)

3.6. Idiosyncrasy

When it comes to repetition, even a superficial look at our data in the initial phases of corpus analysis indicated the existence of the idiolectal preferences in the use of DMs by the informants. The student's tendency to use certain forms more frequently, often as specific verbal tic, primarily functioning as discourse fillers, supports the idiosyncratic nature of DMs in L2. We found numerous instances of such usage in our corpus, as illustrated in the following example, which contains three such forms: *forse*, as well as *non (lo) so* and *come si dice*, expressions that also reflect the student's need to explicitly request metalinguistic support.

- (17) *C: mi piace spendere i soldi, non lo so <sp> forse ai libri o<oo> <sp> non lo so <eeh> mi piace <ehm> <eeh> {[whispering] come si dice<ee>} <ehm> <sp> <ehm> avere un<nn> <eeh> grande <eeh> <sp> <breath> <eeh> un grande <eeh> {[whispering] come si dice} <sp> mi / <eeh> avere abbastanza soldi per comprare una cosa, non lo so, come <inspiration> una Ti-Vu o forse<ee> kompjuter [foreign word] o forse queste cose che sono di<ii> <eeh> di più valore <eeh> non le cose<ee> non lo so ordinari <breath> <lp> e<ee> e<ee> {[whispering] cosa potrei dire} <laugh> <eeh> <lp> {[whispering] non so}*
(EG: S9, B2)

Among the informants from the EG, a clear preference for the use of the most frequent marker *sì* is shown by students S8 and S2. Other students stand out based on the frequency of specific forms: S9, who frequently uses the marker *forse*, especially in the post-test, along with other forms illustrated in the previous example (17); or S4, who particularly often uses multiple markers, such as *eh sì* (7) and (12), *non (lo) so*, *diciamo*, *ecco* in (21) and (22).

In the CG, preferences for the frequent use of the DM *sì* were also observed, particularly in students S15 and S16, as well as in S19, who also uses a large number of other forms, such as *non (lo) so* and *non (lo) so cosa dire* or *anche*. Similarly, student S20, in addition to the aforementioned forms, such as *anche* and *sì* in (18), also frequently uses the DMs *diciamo* and *forse*.

- (18) *E: si ricorda di un sogno, per esempio, quando era bambina?*
C: <eeh> #<E> sì<ii>#
E: #<C> cosa# sognava di diventare?
C: anche questo che {<laugh> sono anche oggi}
E: modella? <laugh>
C: sì, modella #<E> <laugh> <unclear>#
E: #<C> <ahah> bene#
(CG: S20, B1)

However, it can be noted that the effect of idiosyncrasy is more pronounced in post-test results of the EG informants, as the most frequent use of certain forms comes precisely from the students in this group: *sì* appears 29 times in S8, 26 times in S2 and *forse* 19 times in S9. In contrast, in the CG, the most frequent form is also *sì*, but it was used “only” 18 times by S16, 15 times by S15 and 12 times by both S19 and S20.

3.7. Polyfunctionality

Polyfunctionality is manifested through the ability of DMs to simultaneously perform a wide range of pragmatic functions in interaction. In this sense, it is possible to distinguish two types of multifunctionality of DMs in Italian as an L2, not only as an L1 (Bazzanella 1995):

- *syntagmatic polyfunctionality*, which is realized on the syntagmatic level and refers to the fact that a single form, in a given context, can simultaneously be assigned multiple functions;
- *paradigmatic polyfunctionality*, realized on the paradigmatic level, whereby the same form, in different contexts, can perform several different functions.

Thus, the DM *insomma* is syntagmatically polyfunctional, as in the following example from the production of a subject from the EG, where it can simultaneously be assigned the functions of paraphrasing and demarcation:

- (19) C: <eeh> *mi piace ascoltare la musica italia<aa>na, leggere i libri* #<E>
<eeh>#
E: #<C> <mhmh>#
C: *parlare con<nn> mia sorella <eeh> uscire con gli amici in discoteca<aa>*
<sp> *insomma divertirmi*
E: <mhmh> *ok, grazie* (EG: S1, B1)

A similar case, with a participant from the CG, involves the use of the marker *è tutto*, which in the following example can simultaneously be considered as performing both the function of demarcation and yielding the floor:

- (20) C: <eeh> *in questi giorni non ho <laugh> molto passatempo<oo> perché devo studiare, ma quando lo ho <ehm> amo passeggiare con gli amici<i> <ehm>*
<tongue-click> *di solito<oo> vado a casa perché non vivo a Belgrado e<ee>*
li<i> <eeh> <eeh> ho molti amici che<ee> di solito andiamo <eeh> un caffè,
chiacchieriamo, <ehm> amo anche leggere un libro<oo> o guardare film, amo
molto la musica, <inspiration> <ehm> <tongue-click> <lp> <breath> non
so <laugh> <sp> è tutto<oo> <laugh> <ehm> <NOISE> <lp> <tongue-
click> amo ballare<ee> e<ee> alla sera forse<ee> vado con gli amici a un
**clu[u]_b, una discoteca<aa> <eeh>*
E: *okay, grazie* (CG: S11, B1)

At both levels, syntagmatic and paradigmatic, the DM *ecco* is, for instance, polyfunctional in the corpus. In example (21), it can simultaneously be assigned the functions of yielding the floor and demarcation, while in (22), this marker is used twice by the same participant for the purpose of focalization.

- (21) C: [...] *e l'anno scorso ho speso tanti soldi per i regali e <sp> però <sp> non*
ho rimpianto quello che ho fatto, ecco [whispering]
E: *bene, grazie* (EG: S4, B2)

- (22) E: <tongue-click> <ehm> *ci sono psicologi che si sono occupati della malattia da shopping, curano depressione, la tristezza, sei d'accordo?*
 C: <eeh> *io ho una {<laugh> malattia di shopping} ecco ho <sp> come tutte le donne io s+ cerco / per per esempio se ho un se ho un problema io cerco di risolverlo con lo shopping <laugh> ecco io sono d'accordo con gli psicologi e<ee>*
 E: *e funziona?*
 C: <ehm> *sì, un po'* (EG: S4, B2)

The most functionally variable DM in the corpus is *non (lo) so*, which serves for taking, filling or yielding the turn, as well as for modulation, demarcation and exemplification. It appears to the same extent in both groups of participants and on both tests. Other polyfunctional forms identified in the corpus and produced by the two student groups include the following: *(eh) sì, così, diciamo, no, ecco* (each with at least three functions), as well as the following (with at least two functions): *allora, anche, beh, certo, cioè, come, dunque, eccetera, eh, mah*, and various others.

Our previous study (Ceković *forthcoming*), conducted on the same corpus and participants, and focused on the effect of explicit instruction specifically on polyfunctionality, confirmed that instruction had a positive impact on the multifunctionality of DMs in L2 Italian. Both individually and at the group level, the EG outperformed the CG on the post-test, among other things, in terms of a broader range of marker functionality and a higher number of the most functionally variable forms, which were found precisely in the production of participants from this group.

4. CONCLUSIONS

The findings obtained through the described longitudinal corpus-based research confirmed, first, that the category of discourse markers is grammatically heterogeneous, in both groups of observed informants and across both tests.

Regarding positional characteristics, the corpus revealed variability in DM positions, but no significant differences were found that could be attributed to either the experimental group or the control group on either test. An exception includes a few forms (*penso, mi sembra, ecco*), which, in addition to their usual positions, also appeared in a new, final position, exclusively among informants from the EG, particularly with student S4 and on the post-test.

As for the possibility of DM accumulation and chaining, no specific differences were found between the EG and CG.

Furthermore, regarding interchangeability, using the example of *eccetera* and *(e) così via*, a preference for only one of the two interchangeable forms was identified in several members of both groups. Still, this may be considered a matter of individual strategy rather than a group effect. Interestingly, only one participant from each

group showed the need to use the marker (*e*) *così via*, and both did so in the post-test. Therefore, we can conclude that the results of the EG and CG do not differ in terms of this marker feature.

Similarly, the conclusion drawn from the corpus analysis regarding the priming feature of markers is that there are no significant differences between the two observed groups.

Finally, the idiosyncratic use of DMs was identified in both groups of students. The observed similarity lies in the use of *sì* as the most frequent form among members of both groups. As for the differences, it can be concluded that the effect of idiosyncrasy is more pronounced in the post-test of the EG, given that the most frequent use of certain forms (*sì, forse*) stems precisely from students in this group.

Therefore, we may conclude, on the one hand, that explicit instruction had no longitudinal effect on most of the general features of DMs identified. On the other hand, we may also conclude that explicit instructional training had a positive impact, most notably on two key features of DMs – idiosyncrasy (as revealed in this study) and polyfunctionality (as established in Ceković *forthcoming* and confirmed here), and to a lesser extent – on slightly more variable DM positions. The findings regarding the more pronounced idiosyncrasy and polyfunctionality of DMs in the EG attributed, based on our results, to the effect of explicit instruction, are potentially applicable in didactics, serving as a tool for more effective selection and definition of specific objectives in L2 teaching.

Future research steps could involve verifying the conclusions of this study through the lens of the missing A and C levels of learner competence, in an effort to contribute to a more comprehensive and systematized approach to these discourse elements in the didactics of Italian as well as other foreign languages.

References

- Anderson, J. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89 (4), 369-406.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A. M., Strambi, B., Fusi, C. & Arruffoli, A. M. (2009). *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Università per Stranieri di Siena. Perugia: Guerra.
- 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. (2001). I segnali discorsivi nel parlato e nello scritto. In M. Dardano, A. Pelo & A. Stefinlongo (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti. Atti del Colloquio Internazionale di Studi* (pp. 79-97). Roma: Aracne.

- Ceković, N. (2016). *Diskursni markeri u govornoj produkciji na italijanskom kao drugom jeziku* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković, N. (2018). Osobenosti nastave pragmatike u italijanskom kao J2 na univerzitetskom nivou. U A. Vraneš & Lj. Marković (prir.), *Kultura univerziteta i filologija, knj. 6/1* (str. 169-186). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković, N. (*in press*). Tratti generali dei segnali discorsivi in italiano L2: evidenze da un corpus.
- Ceković, N. (*forthcoming*). Uticaj eksplicitnih instrukcija na polifunkcionalnost diskursnih markera u L2 italijanskom.
- Ceković-Rakonjac, N. (2012). Ortografska transkripcija govornog korpusa ESNAKIT. U A. Vraneš, Lj. Marković & G. Alexander (prir.), *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu, knj. 3* (str. 163-182). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković-Rakonjac, N. (2013). ITALBEG corpus parlato di italiano L2. *Italica Belgradensia, 1*, 336-348.
- De Cristofaro, E. & Badan, L. (2019). The Acquisition of Italian Discourse Markers as a Function of Styding Abroad. *Corpus Pragmatics*, 1-26.
- De Marco, A. (2016). The use of discourse markers in L2 Italian. *Language, Interaction and Acquisition, 7* (1), 67- 88.
- De Marco, A. (2023). L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica in L2/LS. Il caso dei segnali discorsivi. In P. E. Balboni, F. Caon, M. Menegale & G. Serragiotto, (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan* (pp. 83-92). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- De Marco, A. & Paone, E. (2022). The effects of explicit instruction on the use of discourse markers in Italian as L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, LI* (3), 668-689.
- Dilāns, G. (2010). Corrective Feedback and L2 Vocabulary Development: Prompts and Recasts in the Adult ESL Classroom. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 66* (6), 787-816.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. In R. Ellis (ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning* (pp. 1-46). Oxford: Blackwell.
- Ferroni, R. (2020). Insegnare i segnali discorsivi a studenti brasiliani d'ILS a partire da un corpus di dati empirici. In Ferroni, R. & Birello, M. (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera* (pp. 111-148). Roma: Aracne.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics, 31*, 931-952.
- Fung, L. & Carter, R. (2007). Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics, 28*, 410-439.

- Jafrancesco, E. (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1-39.
- Janković, N. (2024). Anotacija ITALSERB govornog učeničkog korpusa srbofonih studenata italijanskog jezika. U S. Gudurić, M. Stefanović, J. Dražić (prir.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru XI/2* (str. 298-311). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jones, C. & Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies*, 14 (1), 37-54.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49 (3), 207-218.
- Mascherpa, E. (2016). I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, 119-140.
- Ni, Y. (2023). L'acquisizione dei marcatori metadiscorsivi negli apprendenti sinofoni d'italiano L2 e LS: Una ricerca longitudinale. *Forum Italicum: A Journal of Italian Studies*, 57 (3), 999-1018.
- Nigoević, M. & Sučić, P. (2011). Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Nuzzo, E. & Santoro, E. (2017). Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 1-27.
- Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics*, 43, 3745-3756.
- Savy, R. (2005). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi. In F. Albano Leoni & R. Giordano (a cura di), *Italiano Parlato, Analisi di un dialogo* (pp. 1-28). Napoli: Liguori.
- Zamora, P., Arianna, A., Ioppoli, E. & Simone, F. (2006). Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano LS/L2. Perugia: Guerra.

Nevena Ceković

**LONGITUDINALNI EFEKTI EKSPPLICITNOG INPUTA NA
OPŠTE ODLIKE DISKURSNIH MARKERA U L2 ITALIJANSKOM**

Rezime

U radu se opserviraju longitudinalni efekti eksplicitnih instrukcija na sintaksičko-distributivne i pragmatičke odlike diskursnih markera u italijanskom kao stranom jeziku. Ispitivani uzorak čini 10 studenata iz eksperimentalne grupe, podvrgnute eksplicitnom instrukcionom treningu s fokusom na forme i funkcije prema okviru Prezentacija – Praksa – Produkcija u trajanju od 14 nedelja, i 10 ispitnika iz kontrolne grupe, lišene takvih instrukcija. Korpus je sačinjen od približno 3 i po sata transkribovanih asimetričnih interakcija, ekstrahovanih iz ITALSERB učeničkog korpusa srbofonih studenata italijanistike. Rezultati kvalitativno-kvantitativne analize korpusa, s jedne strane, ukazuju da se longitudinalni efekti eksplicitnih instrukcija u najvećoj meri odražavaju na polifunkcionalnost i idiosinkratičnost markera, u manjoj meri i na varijabilnost kolokacije. S druge strane, ukazuju i u pogledu njihove gramatičke heterogenosti, kumuliranja i ulančavanja, međurazmenjivosti i primovanja nema razlika između ispitivanih grupa studenata. Rezultati su primenljivi u didaktici razgovornog jezika u vidu sredstva za efikasniji odabir i definisanje specifičnih ciljeva u nastavi ne samo italijanskog već i ostalih stranih jezika.

Ključne reči: italijanski L2, diskursni markeri, eksplicitni input, srbofoni studenti, ITALSERB učenički korpus.

Весна С. Николић*

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

<https://orcid.org/0000-0002-9194-1759>

ЛЕКСИКОЛОГИЈА НА ТЕСТОВИМА СА ЗАВРШНИХ ИСПИТА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

У раду је испитивано место лексикологије на тестовима са завршних испита на крају основног образовања и васпитања из предмета Српски језик и књижевност. У истраживање су укључени тестови из протеклих 14 година (од шк. 2010/2011. до шк. 2023/2024). Циљ истраживања био је да се дође до података колико је лексикологија заступљена на тестовима које ученици полажу на крају основношколског циклуса образовања, да ли се са порастом интересовања за лексикологију као науку повећавао и број питања на завршним тестовима, из којих лексиколошких области се даје највећи број питања, који типови задатака доминирају, као и какве резултате ученици постижу из ове области. Квантитативна анализа заступљености лексиколошких питања је показала да се на свим тестовима, са изузетком шк. 2012/2013, јављало барем по једно питање из области лексикологије. Највећи број питања односи се на средњи ниво постигнућа. На тестовима убедљиво доминирају питања везана за вокабулар, односно значење речи, док се лексичкосемантичке категорије, попут синонимије и антонимије, јављају врло ретко, при чему неких наставних јединица из области лексикологије предвиђених програмом уопште нема ни на једном анализираном тесту (нпр. механизми полисемије, хомонимија). Резултати ученика на питањима из области лексикологије могу се оценити као половични. Пет најлошијих резултата забележено је код задатака који се тичу значења речи *компромитовати се* (14%), *крейак* (32%), *ревносно* (38%), *јорг* (40%) и синонимије лексеме *одлучно* (49%).

Кључне речи: лексикологија, српски језик, завршни испит, мала матура.

* vesna.nikolic@fil.bg.ac.rs

1. УВОД

Предмет овог чланка јесте место лексикологије као научне дисциплине на тестовима са завршних испита на крају основног образовања и васпитања из предмета Српски језик и књижевност. У истраживање су укључени тестови из протеклих 14 година (од шк. 2010/2011. до шк. 2023/2024). Циљеви истраживања могу се сумирати у неколико тачака: 1) Пре свега, желели смо да проверимо да ли је пораст интересовања за лексикологију као научну дисциплину и њено осамостаљивање као универзитетског курса довело до веће заступљености питања из ове области на завршним тестовима из Српског језика и књижевности на крају основног образовања и васпитања. 2) Даље, желели смо да проверимо из којих лексиколошких области се даје највећи број питања на овој врсти тестова. 3) Такође, један од циљева нам је био да утврдимо који типови задатака доминирају, односно да ли се у инструкцијама од ученика тражи да нешто заокруже, подвуку, прецртају, повежу или сами допишу одговор. 4) Поред тога, намера нам је била да проверимо са ког нивоа постигнућа (основни, средњи, напредни) долази највећи број лексиколошких питања, као и за које су конкретне стандарде ова питања везана. 5) Најзад, један од главних циљева нам је био да представимо ученичка постигнућа на лексиколошким питањима, односно у ком проценту су тачно или погрешно одговарали на ова питања. Структура рада прати постављене истраживачке задатке, па се тако најпре говори о месту лексикологије у основношколском циклусу образовања, пре свега у плановима и програмима, затим се детаљно описује истраживачки корпус, а потом се износе квантитативни подаци о заступљености лексиколошких питања на предметним тестовима (лексиколошке области, типови задатака, нивои постигнућа, стандарди). За овим следи представљање ученичких постигнућа, дискусија о њима и, најзад, закључна разматрања. Главна хипотеза је била да ће резултати потврдити у литератури већ препознати проблем сиромашног лексичког фонда ученика.

2. КРАТАК ОСВРТ НА МЕСТО ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ У СРПСКИМ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Како бисмо могли говорити о месту лексикологије на тестовима са завршних испита из Српског језика и књижевности на крају основног образовања и васпитања, морамо најпре направити краћи осврт на положај ове лингвистичке дисциплине у образовном процесу, пре свега у основној школи, након чијег завршетка се и полаже предметни тест. Будући да је о статусу лексикологије у основној и средњој школи написана изузетно исцрпна и студиозна докторска дисертација (в. Илић, 2022), овде ћемо се само кратко, на основу резултата изнетих у њој, осврнути на најважније чињенице у вези са историјатом и савременим местом ове научне дисциплине у основним школама у Србији.

Наиме, у вези са историјатом лексикологије у наставним програмима за српски језик у основној школи, В. Илић закључује да „корени лексиколошких категорија у основношколском образовању потичу још од XIX века” и наводи да се „[г]одине **1884.** у програму за пети разред појављују ’синоними’, а у шестом разреду указује се на секундарна (изведена) значења, ’у преносном смислу’”, али да се сам термин *лексиколоија* у програмима за основну школу, према њеном истраживању, појављује тек 2010. у наставном програму за 8. разред (Илић, 2022, стр. 186).¹ Када је реч о лексици и богаћењу речника, ауторка износи податак да се упућивање на лексику (с обзиром на сферу употребе и порекло) први пут бележи у наставном програму из 1930. године, и то у четвртном разреду ниже гимназије (данашњи осми разред), термин *богаћење речника* у програму из 1933, *лексичке вежбе* – 1977, а да се у програмима објављиваним од 2004. године лексика и лексичке вежбе јављају у сваком разреду основне школе (*idem*, стр. 187–188), што је за наше истраживање посебно важан податак јер желимо да испитамо колико су ученици на завршном тесту успешни у нечему што се, као што можемо видети, провлачи кроз читаво њихово школовање.

У актуелним, важећим програмима за основну школу, према речима В. Илић, током првог циклуса образовања (1–4. разреда), лексиколошке категорије су део *Језичке културе*, а ови су садржаји превасходно усмерени ка богаћењу лексичког фонда ученика, при чему се на *проширивању* лексичког фонда експлицитно инсистира у сваком разреду првог образовног циклуса, док се *продубљивање* изричито помиње само у програму за први разред (Илић, 2022, стр. 204). Од трећег разреда ученици се описно упознају са синонимима и антонимима, усвајају метафорична значења лексема, а од четвртог разреда се уводе и хомоними (такође без термиолошке ознаке) (*idem*, стр. 204). Што се другог циклуса основношколског образовања тиче (5–8. разреда), све лексиколошке теме и даље припадају подручју *Језичке културе* и оријентисане су пре свега ка лексици и богаћењу речника. Како В. Илић наводи, синоними и антоними се јављају већ у 5. разреду, трагови метафоре у 6. разреду, термин *лексиколоија* такође у 6, док је 7. разред најсиромашнији јединицама из области лексикологије (*idem*, стр. 206).

Централно место током основношколског образовања и васпитања лексикологија има у завршном, осмом разреду. Према *Правилнику о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања*² из 2019. године, лексикологија је поново смештена у подручје Језичке културе, а за

¹ Када је реч о програмима за основну школу, антонимија се, према речима В. Илић, први пут појављује у наставном програму за 1952. годину, хомонимија – 1930, метонимија – 2010, док се синегдоха и даље не појављује у програмима за основну школу. Када је реч о метафори, иако трагови њеног јављања сежу у далеку 1884. годину, она се као механизам полисемије и термиолошки јавља тек 2010. године. Исте године термиолошки се први пут јавља и полисемија. С друге стране, хипонимија се и даље не јавља у основношколским програмима, док се паронимија само описно јавља у програму за 6. разред из 2008. године (детаљније в. у: Илић, 2022, стр. 186–187).

² <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c?fromLink=true>, приступљено 17. 5. 2025.

обраду су планиране следеће наставне јединице: једнозначност и вишезначност речи; лексичка метафора и лексичка метонимија као механизми остваривања вишезначности; синонимија, антонимија³ и хомонимија; застареле речи; нове речи – неологизми; речник, лексикон, енциклопедија (*Правилник*, 2019, стр. 65). У оквиру одељка *Уџбеник за дидактичко-методичко остваривање програма (II Остваривање наставе и учења)* овог документа детаљније се спецификује да би ученике требало оспособити да разликују *реч* и *лексеми*, указати им на разлику између поетске и лексичке (језичке) метафоре и метонимије и истаћи њихов значај за остваривање вишезначности (полисемије), упознати их са набројаним парадигматским лексичким односима, при чему се посебно истиче да лексемама не би требало приступати као моносемантичким, већ као вишезначним јединицама које могу бити у односу праве или неправе синонимије, односно антонимије. Додаје се и да би наставну јединицу везану за застареле речи и неологизме требало везати за наставу књижевности, као и да је веома значајно ученике обучити за коришћење речника и подстицати их да се у њима обавештавају о значењу и употреби појединих лексема (*Правилник*, 2019, стр. 69).

Најзад, у вези са наставом лексикологије у основној школи ваља истаћи и податак да се ова научна дисциплина као засебан предмет на студијама србистике, на којима се образују будући наставници српског језика од којих многи раде и у основним школама, осамосталила прилично касно. Иако је Лексикологија као универзитетски предмет заснована на Филолошком факултету Универзитета у Београду захваљујући проф. др Даринки Гортан Премк, која је 1981. године из Института за српски језик САНУ прешла на Катедру за српски језик са јужнословенским језицима, овај предмет је дуго био колоквијум за полагање Морфологије и у раној фази није се ни оцењивао. Тек је реформа из 2006. године донела осамостаљивање Лексикологије као универзитетског курса (в. Драгићевић, 2017, стр. 265; Николић, 2025, стр. 284).⁴ Можемо стога претпоставити да оваква судбина лексикологије на факултетима који образују наставнички кадар није без последица по њен третман и у школском систему.

На основу свега до сада реченог, можемо закључити да се наставне јединице из области лексикологије, било да је реч о лексичкосемантичким категоријама било о лексици и речничком богаћењу, провлаче кроз све разреде основне школе, почевши од првог разреда (с тим да се, очекивано, не јављају све области у сваком разреду и да лексика и богаћење речника доминирају), најчешће у виду захтева за различитим лексичким и семантичким вежбама. Поред тога, настава лексикологије нераскидиво је повезана са наставом граматике и књижевности, па би се – на основу константне изложености ученика лексиколошким темама

³ О синонимији и антонимији у настави Српског језика и књижевности на основу теренског истраживања писали смо у Николић, 2015.

⁴ О месту лексикологије у другим универзитетским центрима у Србији, Црној Гори и Републици Српској в. у: Николић, 2025, стр. 283–300.

током целокупног основног школовања — очекивали добри резултати на питањима са завршног испита из ове области.

3. ИСТРАЖИВАЧКИ КОРПУС

За потребе овог истраживања ексцерпирана су питања из области лексикологије са 14 завршних тестова из Српског језика и књижевности (од шк. 2010/2011. до шк. 2023/2024), доступних на сајту Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања.⁵ Ексцерпцијом 14 предметних тестова дошли смо до 17 питања која директно припадају области лексикологије, мада је и за решавање читавог теста из матерњег језика и књижевности, али и тестова из математике и изборних предмета, неопходно добро познавање ове лингвистичке дисциплине. О томе, рецимо, сведоче аутори књиге *Teaching Word Meanings*, који већ у самом уводу истичу да је учење нових речи фундаментално важно за генерални успех у школи и да је поседовање широког вокабулара моћно оружје за остваривање бројних академских и животних циљева, као и да је један од најважнијих задатака сваког наставника да ради на богаћењу речника својих ученика (Stahl & Nagy, 2006, p. vii). Аутори додају и да рад на богаћењу ученичког вокабулара не подразумева само упознавање са новим речима већ развијање интересовања за речи генерално (*idem*: viii), а читаво друго поглавље првог дела књиге посвећено је сложеној вези између вокабулара и разумевања прочитаног (*Vocabulary Knowledge, Reading Comprehension, and Readability*).⁶ О јачини ове везе сведоче и друге студије. Како Н. Стрижак на основу литературе преноси, истраживања су показала да је основни фактор неуспеха деце у школама неадекватно знање лексике. Такође, бројне студије су доказале и да је познавање речи јак предиктор укупног академског успеха, да има кључну улогу у когнитивном развоју ученика и да већи вокабулар доприноси бржем усвајању нових речи (в. Stržak, 2019, str. 19–20 и литературу тамо цитирану). Да вокабулар има круцијалну улогу у усвајању језика и разумевању прочитаног, доказале су и бројне емпиријске студије у којима је посебним тестовима испитивана ова веза (нпр. Moghadam et al., 2012; Quian, 2012; Kameli & Baki, 2013). Међутим, како веза између богатог речника и разумевања прочитаног надилази оквири овог истраживања и овог чланка, из завршних тестова су ексцерпирана искључиво она питања која директно припадају лексикологији као научној дисциплини.⁷

⁵ <https://ceo.edu.rs/završni-ispit-u-osnovnom-obrazovanju/testovi-sa-pretходних-završnih-ispit/>, приступљено 20. 3. 2025.

⁶ О важности наставе лексикологије за развијање металингвистичких, когнитивних, комуникативних (читалачких и лингвистичких) и културолошких компетенција в. Илић, 2022, стр. 65–106.

⁷ Према *Спецификацији тјесћа знања из Српског језика и књижевности* лексиколошка питања припадају стандардима из области *Грамаишка, лексика, народни и књижевни језик*. Спецификација се налази поред сваког појединачног теста, на адреси: <https://ceo.edu.rs/>

4. АНАЛИЗА МЕСТА ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ НА ЗАВРШНИМ ТЕСТОВИМА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ ОД ШК. 2010/2011. ДО ШК. 2023/2024.

У овом делу чланка даћемо одговоре на питања постављена у оквиру циљева 1–4, док ћемо ученичка постигнућа из области лексикологије представити у наредном сегменту рада.

4.1. *Заступљеност лексиколошких области на завршним тестовима из Српског језика и књижевности.* Када је реч о заступљености лексикологије на завршним тестовима из Српског језика и књижевности од шк. 2010/2011. до шк. 2023/2024, већ је наведено да се на њима налази укупно 17 питања⁸ из ове области. Гледано по годинама, на сваком тесту у наведеном временском периоду, с изузетком шк. 2012/2013, јавља се барем по једно питање из области лексикологије. У највећем броју случајева (2010/2011, 2011/2012, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022, 2023/2024) јавља се само по једно питање из ове предметне области, и то оно које се тиче лексике, односно значења речи. По два питања јављају се на тестовима из 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016. и 2022/2023. Поред стандардног, односно на свим тестовима присутног питања у вези са значењем речи, јављају се још и питања везана за фразеологију (2013/2014), синонимију (2014/2015), употребу речника у вези са полисемијом (2015/2016) и антонимију (2022/2023). Табеларно приказано, заступљеност лексикологије на тестовима изгледа овако:

2010/2011.	2011/2012.	2012/2013.	2013/2014.	2014/2015.	2015/2016.	2016/2017.
1	1	0	2	2	2	1
ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	/	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ; ФРАЗЕОЛОГИЈА	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ; СИНОНИМИЈА	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ; УПОТРЕБА РЕЧНИКА	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ
2017/2018.	2018/2019.	2019/2020.	2020/2021.	2021/2022.	2022/2023.	2023/2024.
1	1	1	1	1	2	1
ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ; АНТОНИМИЈА	ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ

Табела 1: *Заступљеност питања из области лексикологије по годинама и областима*

завршни-испит-у-основном-образовању/тестови-са-претходних-завршних-исп/, приступљено 20. 3. 2025. Уз тестове и спецификације даје се и *Упутство за оцењивање*.

⁸ У истраживачки корпус укључено је и једно питање из фразеологије, иако се, наравно, залажемо за третирање фразеологије као самосталне научне дисциплине. Ипак, фразеолошке теме се у плановима и програмима, али у уџбеничкој литератури, неретко подводе под област лексикологије, а исти је случај и са стручном лингвистичком литературом, где се у лексикологију у ширем смислу укључује и фразеологија (в. нпр. Šipka, ²2006, str. 133–137; Драгићевић, 2007, стр. 18).

На основу до сада реченог, можемо закључити да се заступљеност лексикологије у испитиваном периоду није битније мењала, као и да на тестовима убедљиво доминирају питања везана за лексику, односно значење речи,⁹ док се лексичкосемантичке категорије, попут синонимије и антонимије, спорадично и ретко јављају, при чему неких наставних јединица из области лексикологије предвиђених програмом уопште нема (нпр. механизми полисемије, хомонимија).

Што се тиче заступљености лексикологије у односу на друге језичке области, у овом тренутку истраживања не можемо изнети такав податак јер нисмо испитивали заступљеност, рецимо, фонетике, морфологије, синтаксе и сл. Можемо само истаћи да није реално очекивати да ће број питања из области лексикологије расти у ближој будућности јер се из читаве области *Грамајшика, лексика, народни и књижевни језик* даје 8 или 9 питања, па није ни могуће очекивати да ће се смањивати број питања из других језичких области како би се повећавао број питања из лексикологије.

4.2. *Типови задатака, нивои постигнућа и стандарди.* Сва питања припадају задацима вишеструког избора, што значи да се ученицима дају понуђени одговори (обично 4 или 5, ређе 6) и од њих се тражи да заокруже слово/слова или обоје кружић(е) испред тачног одговора или тачних одговора. Дакле, сва питања из области лексикологије припадају задацима затвореног типа. Донекле се разликују формулације питања из области фразеологије, у којем се од ученика тражи да поред сваке реченице упишу слово које стоји испред одговарајућег објашњења израза који је у тој реченици употребљен, при чему је једно објашњење вишак, као и оног у вези са употребом речника, где се ученицима најпре даје одломак из приповетке *Чиновникова смрт* А. П. Чехова, а затим и део речничког чланка одреднице *молићи* из *Речника српскога језика* и тражи да одреде под којим се бројем у одредници из *Речника српскога језика* налази значење подвученог глагола *молићи*. У осталим задацима се обично даје реченица или одломак текста у коме је подвучена реч чије се значење испитује.

Када је реч о нивоима постигнућа,¹⁰ највећи број питања односи се на

⁹ Питања у којима се од ученика тражи да препознају значења појединих лексема у директној су, природно, вези и са самом полисемијом и синонимијом, јер се оваквим питањима проверава познавање одређеног значења лексеме у контексту, а као понуђени одговори наводе се њени синоними у датом значењу.

¹⁰ Према *Образовним стандардима за крај обавезног образовања за основни предмет Српски језик*, нивои постигнућа концептирани су на следећи начин:

„**Основни ниво постигнућа.** Чине га знања, вештине и способности којима је овладао 80% ученика (+/-20%). То су базична знања из области, темељи на којима се граде друга знања из области, као и базични принципи преносиви на широк круг ситуација. Најчешће су на основни ниво смештена елементарна знања, али понекад су ту и сложена, теже савладива знања (ако су значајна за област). Било би веома погрешно на овај ниво сместити само чињенична знања. Важно је да се већ на основном нивоу нађу и нека важна концептуална, процедурална и кондиционална знања. Најкраће речено, овде је смештено оно што би требало да зна сваки

средњи ниво (11), док су питања са основног или напредног нивоа знатно ређа (по 3 са оба нивоа).

Податке везане за конкретне стандарде¹¹ који се овим задацима проверавају представимо табеларно како би били прегледнији:

Стандард	Опис стандарда	Број задатака који испитују дати стандард
CJ.2.3.10.	<i>Зна значења речи и фразеологизма који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.), као и литерарним и медијским текстовима намењеним младима, и правилно их употребљава.</i>	8
CJ.2.3.11.	<i>Одређује значења непознатих реч и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (сложенији примери).</i>	3

ученик када изађе из основне школе (другачије речено, оно без чега ученик не би требало да добије сведочанство о завршеној основној школи).

Средњи ниво. Чине га знања којима је овладао 50% ученика (+/-20%), односно, то су знања којима су овладали сви просечно успешни ученици. Највећи број наших задатака ситуиран је управо на овом нивоу – за њега је било најлакше смислити задатке и при њиховом формулисању се најмање грешило у проценама колико ће их ученика успешно решити. С друге стране, овај ниво је најтеже концепцијски одредити управо због велике разнородности постигнућа која су на њега смештена. Дакле, средњи ниво дефинисан је пре свега статистички, према просечном постигнућу ученика.

Напредни ниво постигнућа. Чине га знања којима је овладао 20% ученика (+/-10%). Ту су смештена знања која су важна за наставак академског образовања (пре свега у гимназијама и другим школама општеобразовног типа). По правилу су то сложенија знања која подразумевају ангажовање виших сазнајних способности ученика (анализа, синтеза, вредновање, процењивање, решавање проблема и сл.). Ипак, на овом нивоу могу се наћи и једноставнија знања која су показатељ дубљег познавања неке области, као што су познавање специфичне стручне терминологије и сл., односно знања претежно академског типа. Најкраће речено, овде је смештено оно што би требало да знају најобавештенији и најуспешнији ученици” (*Образовни стандарди* 2010: 9–10).

¹¹ „Образовни стандарди за Српски језик су искази о основним знањима и умећима из области Српског језика, која ученици треба да стекну до краја основног школовања. У листу стандарда улазе генеративна и трансферна знања из ове области. У Српском језику то су она знања и умећа која су важна за разумевање саме области и која су од значаја за даље школовање, за формирање културног идентитета, као и за снажање у различитим животним ситуацијама. За разлику од образовних циљева, који на уопштен начин исказују оно што образовни систем жели да постигне школовањем, стандарди су искази о конкретним постигнућима ученика, о томе шта ученик *уме да уради* после завршене основне школе. Степен остварености стандарда је мерљив, а резултати се могу пратити током више година” (*Образовни стандарди*, 2010, стр. 7). Описи стандарда дати у табели преузети су из исте публикације.

CJ.3.3.8.	<i>Зна значења речи и фразеолојизама у научној и уларним шексјовима, намењеним младима, и правилно их уиошребљава.</i>	2
CJ.1.3.12.	<i>Познаје основне лексичке појаве: једнозначности и вишезначности речи; основне лексичке односе: синонимију, антонимију, хомонимију; метафору као лексички механизам.</i>	2
CJ.1.3.16.	<i>Служисе речницима, приручницима и енциклопедијама.</i>	1
CJ.3.3.7.	<i>Уме да одреди значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава, контекста у коме су уиошребљени, или на основу њиховог порекла.</i>	1

Табела 2: Стандардни везани за област лексикологије

Као што се из приложене табеле може видети, у задацима из области лексикологије најчешће се испитују значења речи која се јављају у школским текстовима и литерарним и медијским текстовима намењеним младима, што би требало, дакле, да подразумева речи које су ученицима већ познате и са којима су се сретали током школовања. Нешто ређе се испитује значење непознатих речи и израза, а најређе познавање лексичких појава као што су једнозначност и вишезначност речи, и лексички односи попут синонимије и антонимије (в. стандард 1.3.12). Од укупно 10 стандарда везаних за подобласт *Лексика* у области *Грамаџика, лексика, народни и књижевни језик* до сада су се јављала питања везана за описаних 6 стандарда. Никада се нису до сада постављала питања која би испитивала оствареност стандарда CJ.1.3.13. – *препознаје различитих значења вишезначних речи које се уиошребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.)*; CJ.1.3.14. – *зна значења речи и фразеолојизама који се уиошребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.)*, као и оних који се често јављају у школским шексјовима (у уџбеницима, шексјовима из лектире и сл.); CJ.1.3.15. – *одређује значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су уиошребљени (једноставни случајеви)*; CJ.2.3.9. – *познаје метонимију** као лексички механизам.

5. УЧЕНИЧКА ПОСТИГНУЋА НА ЗАДАЦИМА ИЗ ОБЛАСТИ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ

Најважнији део овог истраживања представља заправо увид у резултате које су ученици осмог разреда остварили током анализираних 14 година када су посредни лексиколошка питања. Квантитативне податке који ће у наставку чланка бити представљени добили смо од Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, због чега најсрдачније захваљујемо доскорашњем директору овог завода проф. др Браниславу Ранђеловићу и помоћнику директора и руководиоцу Центра за испите Кати Симић-Мишић. Поново, ради прегледности и уштеде простора, подаци ће најпре бити приказани у табели, а потом анализирани:

Шк. година	Задатак	Постигнуће у процентима
2010/2011.	CJ.2.2.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: ПОДОЗРИВО ¹²	1 бод: 82 0 бодова: 18
2011/2012.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: МИСТИЧАН	1 бод: 72 0 бодова: 28
2013/2014.	CJ.2.3.11. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: КОНФРОНТИРАЊЕ	1 бод: 69 0 бодова: 31
	CJ.3.3.8. ЗНАЧЕЊЕ ИЗРАЗА У РЕЧЕНИЦАМА: ДОШЛО ЈЕ ДО ТЕШКИХ РЕЧИ, ПОВУКЛИ СУ РЕЧ, ПОГАЗИЛИ СУ РЕЧ И ДАЛИ СУ РЕЧ.	1 бод: 86 0,5 бодова: 4 0 бодова: 10
2014/2015.	CJ.1.3.12. СИНОНИМИЈА: ОДЛУЧНО	1 бод: 49 0 бодова: 51
	CJ.2.3.11. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: НОСТАЛГИЈА	1 бод: 79 0 бодова: 21
2015/2016.	CJ.1.3.16. УПОТРЕБА РЕЧНИКА: СЕКУНДАРНО ЗНАЧЕЊЕ ГЛАГОЛА МОЛИТИ у РСЈ	1 бод: 85 0 бодова: 15
	CJ.3.3.8. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: ПРИВИЛЕГОВАН	1 бод: 69 0 бодова: 31
2016/2017.	CJ.3.3.7. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: ОВЕШТАЛИ	1 бод: 57 0,5 бодова: 29 0 бодова: 14
2017/2018.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: КОМПРОМИТОВАТИ СЕ	1 бод: 14 0 бодова: 86
2018/2019.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: СПОКОЈНО	1 бод: 85 0 бодова: 15
2019/2020.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: КРЕПКА	1 бод: 32 0 бодова: 68
2020/2021.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: ИЗЛИШНО	1 бод: 50 0 бодова: 50
2021/2022.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: УСПЛАХИРЕНО	1 бод: 69 0 бодова: 31
2022/2023.	CJ.1.3.12. АНТОНИМИЈА: МЛАДА — СТАРА	1 бод: 55 0 бодова: 45
	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: ГОРД	1 бод: 40 0 бодова: 60
2023/2024.	CJ.2.3.10. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ: РЕВНОСНО	1 бод: 38 0 бодова: 62

Табела 3: Задаци и постигнућа по годинама¹³¹² Речи наводимо у оном облику у којем су дате у инструкцији задатка.¹³ У овој табели представљене су само лексеме које се у задацима јављају, док су у Прилогу на крају чланка дати читави задаци са тестова.

Као што се из табеле може закључити, ученици су задатке из области лексикологије урадили половично. Код пет питања ни половина тестираних ђака није успела да у потпуности тачно уради задатак и добије бод, један задатак је успешно решила тачно половина ђака, док је на једанаест питања преко 50% ученика тачно одговорило, али је и даље то далеко од задовољавајућег знања. Пет најлошијих резултата забележено је код задатака који се тичу значења речи *компромитовати се* (проценат тачних одговора: 14%), *крејка* (32%), *ревносно* (38%), *јорг* (40%) и синонимије лексеме *одлучно* (49%), док су најбоље урађени задаци везани за значење фразеологизама (86%), употребу речника (85%) и значења речи *сиокојно* (85%), *позориво* (82%) и *носилација* (79%). Оно што забрињава јесте чињеница да су од пет најлошије решених задатака три са тестова које су ученици полагали у последњих пет година (*крејка* – тест из 2020, *јорг* – 2023. и *ревносно* – 2024), што би могло сведочити о томе да наши ђаци имају све сиромашнији лексички фонд, као и да проблем вероватно није само ширина него и дубина лексичког фонда, што би будућа истраживања требало да испитају.¹⁴

Међутим, ако задатке погледамо из угла нивоа постигнућа (*основни* – 80% (+/-20%), *средњи* – 50% (+/-20%) и *напредни* – 20% (+/-10%)), видећемо да само 6 задатака није у референтним предвиђеним оквирима: 2014/2015. – синоними лексеме *одлучно* (49%), основни ниво; 2017/2018. – *компромитовати се* (14%), средњи ниво; 2019/2020. – значење речи *крејка* (32%), средњи ниво; 2022/2023. – антоним лексеме *млада* (55%), основни ниво; 2022/2023. – значење речи *јорг* (40%), средњи ниво; 2023/2024. – значење речи *ревносно* (38%), средњи ниво. Иако чињеница да се резултати 11 од 17 задатака налазе у оквирима предвиђеним за одређени ниво постигнућа или изнад њега делује охрабрујуће, поново забрињава податак да су четири исподпросечна резултата (од шест) забележена у рецентнијим годинама (2020, 2023 (x2), 2024), што поново наводи на закључак да је вокабулар ученика основних школа у Србији све сиромашнији.

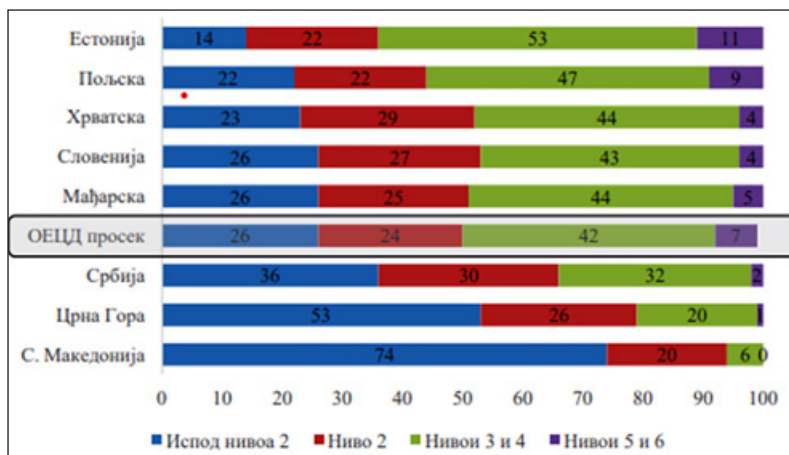
6. ДИСКУСИЈА

На проблем све скромнијег ученичког лексичког фонда годинама уназад скрећу пажњу бројни лингвисти. Р. Драгићевић, рецимо, наводи да деца исказују запањујуће несналажење у учењу свих предмета, изазвано ниским

¹⁴ Под ширином лексичког фонда подразумева се број речи чије значење особа познаје бар површно, док се дубина односи на то колико добро особа познаје значење речи, као и њихову употребу и односе са другим речима (в. Qian, 2002, pp. 515–516; Laufer et al., 2004, pp. 202–226; Moghadam et al., 2012, pp. 557–559). Важно је додати још и то да су знатно бројније студије у којима се испитује и мери ширина вокабулара него што је то случај са онима оријентисаним ка истраживању његове дубине, иако су обе ове димензије подједнако важне за разумевање прочитаног текста и функционишу интерактивно и међузависно (Qian, 2002, pp. 517–518).

степеном језичке културе, а пре свега сиромашним лексичким фондом (2012, стр. 67) и додаје да чак и када се на часовима пажња посвећује речима и њиховим значењима, то се обично чини онда када се обрађује текст који обилује архаизмима и дијалектизмима, при чему се занемарује чињеница да су ђацима непознате и речи из свакодневног, разговорног језика (*idem*, стр. 69–70). На исти проблем указује и једно новије истраживање, спроведено у склопу прикупљања грађе за *Школски речник заборављених речи српског језика*. Наиме, како би се проверило да ли су лексеме за дати речник ваљано одабране, спроведено је истраживање којим је проверавано колико ученици шестог и седмог разреда познају значење 40 изабраних лексема. Резултати овог истраживања још једном показују колико је вокабулар наших основаца скроман, али и колико је некада тешко предвидети шта је за њих непозната реч. Овде ћемо навести само лексеме код којих је најмањи број ученика тачно одговорио – *заједљиво* (4,06%), *варљив* (5,13%), *неимар* (8,55%), *сџуген* (11,11%), *винути се* (12,18%), *меланхолија* (18,16%), *јаросџан* (19,66%), *јамачан* (21,58%), *бедро* (22,01%), *ишџарица* (23,29%), *негра* (25, 64%), *сџреха* (26,92%), *џлећа* (27,35%), *осоран* (27,78%), *сџокојан* (28,42%), *насџојати* (29,06%), *џруи* (30,56%), *суморан* (30,77%) итд. (Марковић & Томаш, 2024, стр. 110).

Да наши ђаци заиста имају проблема са сиромашним вокабуларом и, последично, разумевањем прочитаног, показују и најновији резултати међународног ПИСА тестирања. Укратко, у периоду од 8. марта до 15. априла 2022. у Србији је спроведен нови циклус ПИСА тестирања. У испитивању је учествовало 6.413 ученика из 183 школе (Чапрић & Виденовић, 2024, стр. 17). Када је реч о постигнућима из области читалачке писмености, подаци из *Извештаја за Републику Србију* показују да су компетенције српских петнаестогодишњака за 36 поена испод ОЕЦД просека на скали читалачке писменост (ОЕЦД – 476 : Србија – 440) (*idem*, стр. 18). Даље, у *Извештају* се наводи да је у Србији из читања само 2% ученика постигло резултат на нивоу 5 и 6 (највиши ниво), док је ОЕЦД просек 7%; ниво 2 (основни ниво) читалачке писмености достигао је 30% ученика у Србији, а нивое 3 и 4 – 32% испитаника (ОЕЦД просек: ниво 2 – 24%, нивои 3 и 4 – 42%). Испод нивоа 2, односно основног нивоа читалачке писмености остало је огромних 36% ученика из Србије, што даље значи да је сваки пети петнаестогодишњак функционално неписмен (*idem*, стр. 21–22). Ова забрињавајућа статистика свакако је повод за размишљање и осмишљавање стратегија којима бисмо нашим ученицима помогли да идентификоване проблеме успешно превазиђу, у чему настава лексикологије свакако има једну од централних улога.



Графикон 1: Проценат ученика приказан према нивоима постигнућа из читања (преузет из Чапрић & Виденовић, 2024, стр. 22)

7. ЗАКЉУЧЦИ

Будући да је тема места лексикологије на завршним тестовима из предмета Српски језик и књижевност на крају основног образовања и васпитања веома широка и може бити сагледана из различитих углова, у овом истраживању смо, за почетак, спровели квантитативну анализу заступљености лексиколошких питања на предметним тестовима у периоду од 14 година (од шк. 2010/11. до 2023/2024) и представили, захваљујући подацима Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, ученичка постигнућа на ексцерпираним питањима. Анализа тестова је показала да се на свим тестовима, с изузетком шк. 2012/2013, јављало барем по једно питање из области лексикологије. Углавном је лексикологија заступљена са по једним питањем, а само су се на 4 теста јавила по два задатка из ове области. Имајући у виду укупан број питања на тесту и области које морају бити покривене, тешко је очекивати да ће се заступљеност лексикологије битно мењати. Када је реч о нивоима постигнућа, највећи број питања односи се на средњи ниво (11), док су питања са основног или напредног нивоа знатно ређа (по 3 са оба нивоа). Што се конкретних стандарда тиче, задаци су најчешће везани за стандарде СЈ.2.3.10. и СЈ.2.3.11. Поред тога, закључак је и да на тестовима убедљиво доминирају питања везана за вокабулар, односно значење речи, док се лексичкосемантичке категорије, попут синонимије и антонимије, јављају врло ретко, при чему неких наставних јединица из области лексикологије предвиђених програмом уопште нема ни на једном анализираном тесту (нпр. механизми полисемије, хомонимија). Даље, сви забележени задаци припадају типу питања са вишеструким избором.

Најзад, када је реч о ученичким постигнућима, резултати нису у потпуности задовољавајући. Пет најлошијих резултата забележено је код задатака који се тичу значења речи *компромитовати се* (14%), *крейак* (32%), *ревносно* (38%), *јорг* (40%) и синонимије лексеме *одлучно* (49%), док су најбоље урађени задаци везани за значење фразеологизама (86%), употребу речника (85%) и значења речи *сијокојно* (85%), *йодозриво* (82%) и *носталија* (79%). Оно што забрињава јесте чињеница да су од пет најлошије решених задатака три са тестова које су ученици полагали у последњих пет година (*крейак* – тест из 2020, *јорг* – 2023. и *ревносно* – 2024).

Као што смо већ навели, ово је само почетак истраживања места лексикологије на завршним тестовима из Српског језика и књижевности. У наставку ћемо се бавити дубљом анализом самих задатака, односно адекватношћу формулација инструкција, текстова и примера у којима се испитиване лексеме дају, као и понуђених одговора. На пример, чини нам се да текст у коме се јавља лексема *компромитовати се*, који је тачно урадило свега 14% ученика, није сасвим адекватан јер се у њему чиновник компромитовао збирком песама, што није типично семантичко окружење за овај глагол (в. Прилог). Већина ученика вероватно није мислила да се неко може обрукати збирком песама, због чега сматрамо да је требало изабрати типичнији контекст. Такође, у наставку истраживања ближе ћемо осветлити конкретне лексеме чије се значење или релације на тестовима испитују – којим врстама речи припадају, да ли се чешће дају домаће лексеме или позајмљенице, да ли се обично ради о њиховим примарним или секундарним семантичким реализацијама, којој сфери употребе припадају и сл. Најзад, сви подаци добијени током овог и будућих истраживања требало би да воде ка добро осмишљеној и развијеној стратегији за превазилажење детектованих проблема и унапређењу наставе лексикологије и богаћењу ученичког вокабулара, а самим тим и бољим резултатима на свим врстама тестирања.

Цитирана литература:

- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Завод за уџбенике.
Драгићевић, Р. (2012). *Лексикологија и граматика у школи*. Учитељски факултет.
Драгићевић, Р. (2017). Српска лексикологија данас: садашње стање и перспективе. *Јужнословенски филолоџ*, LXXIII/3–4, 259–390.
Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за основни предмет Српски језик*.
https://ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Srpski%20jezik.pdf

- Илић, В. (2022). *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)* [Необјављена докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду 9. јуна 2022]. Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Марковић, Г., & Томаш, Д. (2024). Путевима резултата упитника о заборављеним речима до школског речника. У: С. Марјановић (ур.), *Лексикографски сусрећи 1 – Модерни речници у функцији просечног корисника: стари проблеми, савремени правци и нови изазови* (стр. 103–115). Филолошки факултет Универзитета у Београду.
https://doi.org/10.18485/lexicog_meet.2024.1.ch8
- Николић, В. (2015). Синонимија и антонимија у настави српског језика и књижевности. *Књижевност и језик*, LXII/3–4, 343–361.
- Николић, В. (2025). Статус лексикологије српског језика на универзитетима у Србији, Републици Српској и Црној Гори. У: В. Брборић (ур.), *Универзитетски планови и програми србистике. Зборник радова са V интеркампедарске србистичке конференције* (стр. 283–300). Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања. (15. август 2019). *Службени гласник Републике Србије. Просветни гласник*, LXVIII/11, 61–190.
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c?fromLink=true>
- Чапрић, Г., & Виденовић, М. (2024). *Писа 2022 – Извештај за Републику Србију*. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/04/20240401-PISA-2022-Izvestaj.pdf>

- Kameli, S., & Baki, R. B. (2013). The impact of vocabulary knowledge level on EFL reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 85–89.
<http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.85>
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202–226.
<https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., & Ghaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 555–563.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812052858>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Strižak, N. (2019). O dimenzijama leksičkog znanja, načinima njegovog sticanja i procene. *Примењена лингвистика*, 20, 19–30.
<https://doi.org/10.18485/primling.2019.20.2>
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina* (2. izd.). Matica srpska.
- Quian, D. (2022). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>

ИЗВОР

Завршни испит у основном образовању: <https://ceo.edu.rs/завршни-испит-у-основном-образовању/тестови-са-претходних-завршних-исп/>.

ПРИЛОГ

Шк. година	Задатак	Постигнуће
2010/2011.	CJ.2.2.10. Прочитај текст. Обрати пажњу на значење подвучене речи у њему. – Ах, којешта... Ја сам већ заборавио, а ви све о томе! – рече генерал, а доња му усна задрхта од нестрпљења. „Заборавио, а у очима му пизма“, помисли Червјаков и <u>подозриво</u> погледа на генерала. (А. П. Чехов, <i>Чиновникова смрт</i>) Заокружи слово испред тачног одговора. Реч подозриво у тексту значи: а) сумњичаво; б) радознало; в) подругљиво; г) иронично. Решење: а) сумњичаво	Проценат ученика који су добили 1 бод: 82 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 18
2011/2012.	CJ.2.3.10. Одреди значење речи која је подвучена у следећој реченици: У сећању је мој завичај с крошњама шума добио <u>мистичан</u> изглед, издвојивши се од свега другог. Заокружи слово испред тачног одговора. Реч мистичан значи: а) незабораван; б) тајанствен; в) привлачан; г) суморан. Решење: б) тајанствен	Проценат ученика који су добили 1 бод: 72 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 28
2013/2014.	CJ.2.3.11. Прочитај почетак студије <i>За и против Вука</i> Меше Селимовића. Одреди значење подвучене речи. Од првих дана Вукове борбе за реформу језика и правописа па све до нашег времена, научници, писци, културни радници и политичари упорно се опредељују и изјашњавају за Вука и његова схватања о језику и правопису, или устају против њих. То <u>конфронтирање</u>, које не престаје више од сто година, означава стално живи интерес за питања језика и културе, а истовремено открива веома различита, често и сасвим супротна становишта. Разлози прихватања или одбијања вуковског, народског, у основи сељачког језика различити су у разним временским раздобљима... Заокружи слово испред тачног одговора. Реч конфронтирање означава: а) побуну; б) упоређивање; в) сукобљавање; г) препознавање. Решење: в) сукобљавање	Проценат ученика који су добили 1 бод: 69 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 31

	CJ.3.3.8. Поред сваке реченице упиши слово које стоји испред одговарајућег објашњења израза који је у тој реченици употребљен. Једно објашњење је вишак. 1. Дошло је до тешких речи. ____ а) Обећали су. 2. Повукли су реч. ____ б) Нису испунили обећање. 3. Погазили су реч. ____ в) Нису се разумели. 4. Дали су реч. ____ г) Предомислили су се. д) Извређали су се. Решење: 1. д) 2. г) 3. б) 4. а) 2.	Проценат ученика који су добили 1 бод: 86 Проценат ученика који су добили 0,5 бодова: 4 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 10
	CJ.1.3.12. Заокружи слова испред два синонима подвучене речи у реченици. Полако али <u>одлучно</u> стиже се до сваког циља. а) разумно б) забринuto в) храбро г) колебљиво д) смело Решење: в) храбро д) смело	Проценат ученика који су добили 1 бод: 49 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 51
2014/2015.	CJ.2.3.11. Прочитај одломак из приче <i>Дечак и њас</i> Данила Киша, па одреди значење подвучене речи. Драги господине Берки, Ово Вам писмо пишем издалека и хоћу да Вас поздравим и питам за здравље. Полако се привикавам на нове другове у школи, али ми се сви ругају због мог изговора. Још увек сањам ноћу да сам тамо код вас, па ме мама будила баш синоћ, јер сам плакао у сну. Мама каже да је то <u>носталгија</u> и да ће све брзо проћи. Заокружи слово испред тачног одговора. Реч носталгија означава: а) страх од самоће; б) жељу за сном; в) трагање за срећом; г) чежњу за завичајем; д) осећање стида. Решење: г) чежњу за завичајем	Проценат ученика који су добили 1 бод: 79 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 21
2015/2016.	CJ.1.3.16. Прво прочитај одломак из приповетке <i>Чиновникова смрт</i> Антона Павловича Чехова, па затим други текст из <i>Речника српскога језика</i>. Под којим се бројем у одредници из <i>Речника српскога језика</i> налази значење подвученог глагола <i>молићи</i>? I За време паузе, пришао је Брижалову, обигравао је око њега и кад је савладао страх, промуцао је: – Ја сам Вас попрскао, Ваше	Проценат ученика који су добили 1 бод: 85 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 15

ЛЕКСИКОЛОГИЈА НА ТЕСТОВИМА СА ЗАВРШНИХ ИСПИТА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

	превасходство... Опростите... јер сам... нехотице... – Маните, <u>молим</u> Вас... Ја сам већ заборавио, а Ви исту песму! II молити, мољм несвр. 1. (некога) а. на леп начин, лепим, бираним речима обраћати се некоме тражећи да нешто учини, предузме; б. упућивати захтев, молбу некој установи, надлежном органу, појединцу и др. тражећи остварење неког права, добијање неког документа, потврде, решења и сл.; в. обраћати се некоме с позивом, са жељом да дође; 2. религијски а. в. молиши се; б. изговарати текст, речи неке молитве; 3. (у 1. л. јд.) а. учтиво захтевати (нешто), позивати, предлагати да се нешто учини. – <i>Тишину, молим!</i> б. у учтивом обраћању, ословљавању: <i>молим Вас;</i> в. са упитном интонацијом, када се показује да се саговорникове речи нису добро чуле или разумеле и да се тражи, односно очекује, њихово понављање, објашњавање или допуна. – <i>Молим, иша сје хтели?</i> Заокружи слово испред тачног одговора. а) 1. в. б) 2. б. в) 3. б. г) 3. в. Решење: в) 3. б.	
	СЈ.3.3.8. Прочитај текст из интервјуа с књижевником Владимиром Пишталом и одреди значење подвучене речи. Мени је приче жао зато што је то одличан књижевни жанр који је занемарен. Свако ко пише и романе и приче зна да је теже написати добру причу јер је захтевнија. Не видим разлога да роман зато буде <u>привилегован</u>, нити за мене постоји разлика између романа и приче. Заокружи слово испред значења речи привилегован. а) осуђен б) прихваћен в) повлашћен г) одбачен Решење: в) повлашћен	Проценат ученика који су добили 1 бод: 69 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 31
2016/2017.	СЈ.3.3.7. Прочитај одломак из приче <i>Јабука на грму</i> Вељка Петровића. Обрати пажњу на значење подвучене речи. Већ у рано пролеће почну несташни излетници, пролазници, да поскакују и кидају гранчице јабуке, посуте оним топлим ињем зеленкастобелог цвета. А већ при повратку – испустиће их расејано негде у прашину, или ће, ипак, покушати да њима, бар за дан-два, освеже свој <u>овештали</u> намештај у стану. Којим речима истог или сличног значења можемо заменити реч овештали у наведеном тексту? Заокружи слова испред тачних одговора. а) раскошни	Проценат ученика који су добили 1 бод: 57 Проценат ученика који су добили 0,5 бодова: 29 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 14

	б) обновљени в) остарели г) похабани д) модерни Решење: в) остарели г) похабани	
2017/2018.	СЈ.2.3.10. Чиновник у државном надлештву у последње време <u>се компромитовао</u> некаквом збирком својих песама. Заокружи слово испред одговарајућег значења. Глагол компромитовати се значи: а) наметнути се; б) прославити се; в) обогатити се; г) обрукати се; д) хвалити се; ђ) занети се. Решење: г) обрукати се	Проценат ученика који су добили 1 бод: 14 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 86
2018/2019.	СЈ.2.3.10. Одреди значење подвучене речи у одломку из дела <i>Небеска река</i> Гроздане Олујић. Текле реке, свака по своме: нека на исток, нека на запад, а нека с планине право у море. Па, и куда би? Велика Речна Мајка <u>спокојно</u> је надгледала рађање нових река, унапред им одређујући ток. Заокружи слово испред тачног одговора. Реч спокојно значи: а) забринутост; б) поносно; в) савесно; г) мирно; д) радосно. Решење: г) мирно	Проценат ученика који су добили 1 бод: 85 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 15
2019/2020.	СЈ.2.3.10. Одреди значење подвучене речи у реченици из дела <i>Бојојављенска ноћ</i> Светозара Ђоровића. Тога истог часа, он лијепом угледа мајку, како се диже са душека и иде ка њему, да га загрли. Она бијаше сада тако лијепа, <u>крепка</u>, здрава, какву је познавао, док је био врло мали. Обој кружић испред тачног одговора. Реч крепка значи: ○ нежна; ○ ведрост; ○ срећна; ○ спокојна;	Проценат ученика који су добили 1 бод: 32 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 68

ЛЕКСИКОЛОГИЈА НА ТЕСТОВИМА СА ЗАВРШНИХ ИСПИТА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

	○ снажна; ○ румена. Решење: ● снажна	
2020/2021.	CJ.2.3.10. Прочитај одломак из приповетке <i>Књига</i> Иве Андрића. Обрати пажњу на значење подвучене речи. Недеље и месеци пролазили су, а догађај са књигом, обичан и незнатан сам по себи, добивао је, стално и све брже и брже, нестварни и аветињски изглед тајне и непоправљиве грешке коју ваља крити. Све је то било лудо, <u>излишно</u> и у основи безразложно, а ипак стварно и болно, стварније од дневних игара и разговора. Почео је да избегава другове и њихове забаве. А на најбезбрижније међу њима гледао је са незлобивој али болном завишћу. Обој кружић испред значења речи излишно. ○ немогуће ○ неизбежно ○ непотребно ○ нелогично ○ невероватно Решење: ● непотребно	Проценат ученика који су добили 1 бод: 50 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 50
2021/2022.	CJ.2.3.10. Одреди значење подвучене речи у реченици из приповетке <i>Све ће што народ поклањати</i> Лазе Лазаревића. Благоје казанија цео дан нестрпљиво ходаше, обрташе се непрестано, улажаше у станичну гостионицу, и чисто као да ће одоцити, <u>усплахирено</u> истрчаваше поново напоље упирући поглед далеко преко мирне Саве. Обој кружић испред тачног одговора. Реч усплахирено значи: ○ често, сваког часа; ○ упорно, истрајно; ○ узнемирено, уплашено; ○ жустро, енергично. Решење: ● узнемирено, уплашено	Проценат ученика који су добили 1 бод: 69 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 31
2022/2023.	CJ.1.3.12. Обој кружић испред антонима подвучене речи у следећој реченици. Била је као <u>млада</u> „српска вила”, која има изванредну улогу у српским песмама. ○ лепа ○ стара ○ некадашња ○ невеста	Проценат ученика који су добили 1 бод: 55 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 45

	Решење: ● стара СЈ.2.3.10. Прочитај одломак из романа Бранимира Тосића <i>Покошено поље</i>. Обрати пажњу на значење подвучене речи. Ненад Бајкић, чист дечак у плавом морнарском оделу, са кратким панталоницама и дугим тракама на капи, био је тога дана необично горд, јер је дивна кожна лопта, чија кожа мирише на ново и шкрипи под притиском руку, његова. Обој кружић испред значења речи горд. ○ срећан ○ поносан ○ раздраган ○ усхићен ○ задовољан Решење: ● поносан	Проценат ученика који су добили 1 бод: 40 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 60
2023/2024.	СЈ.2.3.10. Одреди значење подвучене речи у одломку из романа <i>Хајдуци</i> Бранислава Нушића. Жика Дроња је ревносно учио лекције, ал' му некако Бог није дао да упамти што учи. Он, на пример, научи лепо лекцију из земљописа и, да га тога часа запиташ, одговорио би ти реч по реч. Али док дође од куће до школе, а он заборави. Обој кружић испред тачног одговора. Реч ревносно значи: ○ критички, с разумевањем; ○ повремено, с времена на време; ○ вредно, марљиво; ○ напамет, наизуст; ○ брзо, без муке. Решење: ● вредно, марљиво	Проценат ученика који су добили 1 бод: 38 Проценат ученика који су добили 0 бодова: 62

Vesna S. Nikolić

LEXICOLOGY IN THE FINAL EXAM IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

The paper examines the place of lexicology in the final exam tests at the end of primary education in the subject Serbian Language and Literature. The research includes tests from the past 14 years (from the 2010/2011 school year to the 2023/2024 school year), available on the website of the Institute for Education Quality and Evaluation. The aim of the study was to obtain data on the extent to which lexicology is represented in the tests taken by students at the end of the primary school cycle, whether the number of questions in the final tests increased along with the growing interest in lexicology as a science, from which areas of lexicology the largest number of questions is drawn, which types of tasks dominate, as well as what results students achieve in this field. A quantitative analysis of the prevalence of lexical questions showed that all tests, with the exception of the 2012/2013 school year, contained at least one question from the field of lexicology. The tests are overwhelmingly dominated by questions related to vocabulary, i.e. the meaning of words, while lexical-semantic categories, such as synonymy and antonymy, appear very rarely, with some teaching units from the field of lexicology foreseen by the program not being present at all in any of the analyzed tests (e.g. mechanisms of polysemy, homonymy). The results of students on questions from the field of lexicology can be assessed as mediocre. The five worst results were recorded in tasks related to the meaning of the word *kompromitovati se* (14%), *krepak* (32%), *revnosno* (38%), *gord* (40%) and synonymy of the lexeme *odlučno* (49%). Data on students' performance in lexicology-related questions, provided by the Institute for Education Quality and Evaluation, showed – or rather confirmed – that primary school students in Serbia possess a very limited lexical repertoire and face considerable difficulties in understanding the meaning of words in their mother tongue. This poses a serious problem for the educational process as a whole, since the breadth and depth of vocabulary are directly linked to reading comprehension.

Keywords: lexicology, Serbian language, final exam, vocabulary, reading comprehension.

Mirjana Mirić*

Institute for Balkan Studies, SASA

<https://orcid.org/0000-0001-6125-0562>

LITERACY PRACTICES IN ROMANI: PILOT DATA FROM SERBIA

This study explores adult literacy in Romani in two Roma communities in Serbia through responses to the sociolinguistic V LingS Questionnaire 1.0. Results indicate that reading and writing in Serbian significantly exceed Romani literacy, which is mostly confined to personal communication via messaging apps. Awareness of Romani-language publications, written media and language instruction remains low. Structural educational disadvantages and minimal institutional support contribute to limited written engagement. The findings suggest that promoting multidialectal, community-centred literacy and leveraging digital platforms could enhance Romani literacy, supporting multilingual competence among Roma speakers.

Keywords: Romani, Serbia, literacy, digital platforms, minority language education, sociolinguistic questionnaire

1. INTRODUCTION

This study explores literacy practices in the Romani language, presenting the results of the empirical study conducted within the project “Vulnerable Languages and Linguistic Varieties in Serbia” (V LingS, 2022–2024). The project aimed to assess the levels of endangerment of eight minority varieties spoken in Serbia, specifically Aromanian, Banat Bulgarian, Bayash Romanian, Ladino, Megleno-Romanian, Romani, Vojvodina Rusyn, and Vlach (for details, see Sorescu-Marinković, Ćorković & Mirić, 2025). This paper focuses on the data collected within the V LingS project in several Roma communities in Serbia during fieldwork in 2023. The data were collected using the sociolinguistic *V LingS Questionnaire 1.0*, and the paper analyzes responses to selected questions that address the issue of literacy in Romani and Serbian.

* mirjana.miric@bi.sanu.ac.rs

Literacy competence is listed as one of the eight key competencies in the EU Council's Recommendations on Key Competencies for Lifelong Learning (European Commission, 2019). It is defined as "the ability to identify, understand, express, create and interpret concepts, feelings, facts and opinions in both oral and written forms [...]" Depending on the context, literacy competence can be developed in the mother tongue, the language of schooling and/or the official language in a country or region." The same source also defines multilingual competence, which is particularly relevant for this study, given that Romani speakers in Serbia are predominantly bilingual, using both their own Romani variety and Serbian as the official state language (Mirić & Ćirković, 2022; Mirić, 2025). Multilingual competence is defined as "the ability to use different languages appropriately and effectively for communication", acknowledging that "it can include maintaining and further developing mother tongue competences, as well as the acquisition of a country's official language(s)" (European Commission, 2019). Furthermore, UNESCO (2017) emphasizes the use of printed and written materials, defining literacy as "the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society." In light of these definitions, understanding literacy in Romani requires not only assessing individuals' ability to read and write but also considering the broader sociolinguistic and educational context in which this literacy develops, as well as the challenges faced by Romani speakers.

The paper focuses on the data collected from members of the Roma communities living in the village of Bavanište (Banat region) and the Belgrade suburban settlement of Batajnica, both in Serbia. According to the latest census (2022), Bavanište reported 475 Roma residents (9.35%), while Batajnica reported 1,224 Roma (3.6%). According to the same census, 131,936 (1.98%) individuals in the country identified as Roma,¹ whereas only 79,687 declared Romani as their 'mother tongue' (for more details on Roma across censuses, see Knežević, 2025). This discrepancy likely indicates that a significant number of Roma either no longer speak Romani, due to a language shift to Serbian, or choose not to disclose it as their mother tongue.

In addition to the discrepancy between the number of Roma and Romani speakers, census data from 2022 also reveal that around 80% of Roma aged 15 and above have either no schooling (13.3%), have incomplete primary education (24.6%) or only primary education (43%), compared to approximately 24% of the overall population in Serbia with the same levels of education. These figures are highly relevant for the discussion of literacy in Romani, as they point to structural educational disadvantages that likely affect literacy skills among Roma communities.

This study aims to examine the current state of literacy in Romani among adult members of Roma communities in Serbia. Its primary objective is to present empirical

¹ Unofficial estimates suggest that the number of Roma in Serbia is significantly higher.

data collected from Romani speakers and to contextualize these findings within the broader framework of existing legislation and administrative practices in Serbia, as well as previous scholarly research.

The paper is structured as follows. The remainder of the Introduction provides basic information on the Romani language, with particular attention to its status in Serbia, especially in relation to language standardization, education and available publications. The Methodology section describes the research instrument used to investigate literacy within selected Roma communities and presents the sample of respondents. The Results section is divided into several sub-sections relevant to the topic of literacy, including education, reading and writing habits (in terms of frequency and content), publications and written media in Romani, and self-assessed language proficiency. This is followed by a discussion of the results, focusing on potential areas for improving literacy in the Romani language. The paper concludes with a summary of the key findings.

1.1 Romani in Serbia

Romani is an Indo-Aryan language spoken by at least 3 to 4 million people worldwide, primarily in Europe. However, there are no reliable census figures on the exact number of Romani speakers (Matras, 2002, p. 238). Romani is a transnational, heterogeneous language, with at least four major dialect groups: Balkan, Vlax, Central, and Northern (Matras, 2002). Recent research suggests there may be as many as twelve dialect groups (Elšik & Beníšek, 2020). In Serbia and the Balkans, the Vlax and Balkan dialect groups dominate, both in the number of speakers and geographical spread. Within those two dialect groups, numerous varieties are spoken.

In terms of language endangerment, Romani is classified as ‘potentially vulnerable’ in the current online version of the UNESCO *World Atlas of Languages* (2024),² unlike in previous estimates, which classified Romani as ‘definitely endangered’ (Moseley, 2010). However, in recent studies (Halwachs, 2020; Leggio & Matras, 2017; Sorescu-Marinković, Mirić & Ćirković, 2020), linguists have argued that Romani should not be evaluated as a whole, given that particular varieties and specific areas where Romani is spoken display significantly different endangerment levels. The same holds true for Serbia, where even dialects spoken within the same settlement may differ in terms of frequency and domains of use, as well as in the degree of transmission to younger generations (Mirić, 2025).

Romani has been characterized mainly as an oral language, functionally restricted, dominated language, spoken primarily in the home (Halwachs, 2012, 2020), but some recent research has begun to shed light on the new domains of Romani

² The beta version of the UNESCO *World Atlas of Languages* across countries is available at: <https://en.wal.unesco.org/#countries> and across languages at: <https://en.wal.unesco.org/#languages>. Accessed: 12 June 2025.

language usage in the digital world (Leggio, 2011, 2020; Matras, 2015). In Serbia, the domains of usage are usually restricted to oral, informal communication in the home environment, with family members and Romani-speaking friends (Ćirković & Mirić, forthcoming; Mirić, 2025). Romani is largely absent from formal communication (Mirić, 2025) and remains virtually invisible in the linguistic landscape in Serbia (Ćirković, 2023), where Serbian, the majority language, dominates. Romani speakers in Serbia are typically bi- or multilingual, using Serbian for intergroup communication in public domains as well as in everyday life (Mirić, 2025, see also Halwachs, 2012). In terms of education, all Roma with access to schooling are educated in the state language and acquire literacy in it before acquiring literacy in Romani (Matras, 1999, p. 482). This also holds for Serbia.

Standardization. Although Romani lacks a single codified written form or generally accepted literary standard (Matras, 2005a; Tirard, 2023), different countries have made attempts to codify Romani varieties spoken within their territories (see more in Matras, 1999, 2005a). In Serbia, Romani has been recognized as a minority language since 2006, when the *European Charter for Regional or Minority Languages* came into force. In 2013, the National Council of the Roma National Minority of Serbia passed a resolution on the standardization of the Romani language, while the book “Standardizacija romskog jezika” [Standardization of the Romani language] (Đurić, 2012) was published in 2012.³ The standardized form was founded on elements derived largely from the Gurbet variety, but also from the Kalderash and Leyash varieties (Aleksandrović, 2024), all belonging to the Vlax dialect group. In terms of orthography, it is based on the Latin rather than the Cyrillic script of the majority Serbian language. However, it has been pointed out that this standardized form has not been widely accepted. According to Aleksandrović (2024), there are several reasons for this, such as insufficient promotion efforts by the National Council of the Roma National Minority, a limited number of textbooks written for the elective subject taught in schools, the fact that Romani writers do not use the standard, as well as the diversity of Romani dialects (Aleksandrović, 2024, pp. 330–331). Studies on Romani language instruction at primary schools in Knjaževac (eastern Serbia) and the village of Bavanište (Banat) also emphasized the problem of overlooking the diversity of Romani dialects in curriculum design and textbook development (Mirić, 2019; Mirić, forthcoming).

Education. In Serbia, language education policies generally promote multilingualism, with a legal framework supporting minority language instruction. Minority language education in Serbia includes three modalities: 1) Complete education in one of the eight national minority languages (Albanian, Bosnian,

³ According to Matras (2005a, p. 9), when describing the local or regional initiatives, the term ‘codification’ is more appropriate, as it refers to the process of creating a written form of a language, without the ambition to impose it globally as a ‘standard’ on all Roma communities.

Bulgarian, Hungarian, Romanian, Rusyn, Slovak, and Croatian), with the mandatory subject *Serbian as a non-native language*; this modality is not applied to Romani; 2) Complete education in Serbian with an elective subject *Mother tongue/speech with elements of national culture*, offered for 16 minority languages, including Romani; 3) Bilingual education in Serbian and a national minority language, not applicable to Romani.

In primary school, Romani is taught as an elective subject, *Romani language with elements of national culture*, with 72 45-minute classes per year. Romani language classes were initiated in the territory of Vojvodina in two schools during the school year 1997/1998 and were attended by 70 pupils (Aleksandrović, 2024, p. 337, see also Dimić, 1997), but it wasn't until the 2016/2017 school year that classes began in central Serbia (Apostolovic, 2023, pp. 34, 37).⁴ The number of pupils in Serbian schools increased over the years, and in the 2024/2025 school year, there were 1,691 pupils enrolled from the 1st to the 8th grade, according to the open data of the Ministry of Education.⁵ However, as demonstrated by earlier empirical studies (Aleksandrović, 2024; Apostolovic, 2023; Mirić, 2019, 2024, forthcoming), a considerable gap exists between the opportunities offered by Serbia's legal framework for integrating Romani into the education system and the actual implementation of these opportunities. While the legislation allows for Romani language instruction, many Roma families remain unaware of this option, suggesting that either the Ministry of Education and schools have not effectively promoted these classes or that there is a shortage of qualified Romani language teachers (Aleksandrović, 2024; Mirić, forthcoming). In addition, some scholars argue that the standardization of Romani caused a significant delay in the introduction of the language in schools; moreover, once Romani was standardized, some students were reluctant to learn it in school (Apostolovic, 2023, p. 34).

Courses in Romani were also offered at the university level, for a short period, at the Faculty of Philology of the University of Belgrade from 2015 to 2017 (Aleksandrović, 2024, pp. 339–340; Ćirković, 2018, p. 245). They ceased to exist due to insufficient interest from students of the Faculty of Philology and a lack of promotional efforts made by the Faculty and the National Council of the Roma National Minority (Aleksandrović, 2024, p. 339). Currently, Romani is taught only at Visoka strukovna škola za vaspitače “Mihajlo Pavlov” [Higher Vocational Preschool and Medical School “Mihajlo Pavlov”] in Vršac (Aleksandrović, 2024, pp. 339–340; see also Tirard, 2023, for a recent overview of Romani language instruction across education levels in various European countries).

⁴ The initiation of Romani language classes in the two regions followed different approaches (see Apostolovic, 2023, p. 37). In Vojvodina, the Romani language instruction followed a bottom-up approach, based on the standardization proposed by Trifun Dimić, who authored the first textbook in Romani. In central Serbia, classes were introduced through a top-down approach, supported by the National Council of the Roma National Minority.

⁵ Available at: <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/osnovno-obrazovanje.html>. Accessed: 12 June 2025.

The implementation of Romani language teaching is an issue raised by other scholars as well. Halwachs (2012) notes that, in the case of Romani, authorities rarely implement top-down measures directly. One reason for this is the plurality of Romani dialects, as educational authorities are accustomed to dealing with standardized, homogeneous languages in schools. Furthermore, Romani is not used systematically to teach literacy to children who have acquired it as their mother tongue during their primary socialisation (Halwachs, 2012).

Publications and media. Different types and genres of Romani-language publications exist in Serbia, pointing to a prolific production by and for Romani-language speakers. The brief overview below does not aim to be exhaustive, but to provide examples across several types of relatively recent publications and written media.

In the domain of education, the materials used in classes consist of language primers, textbooks and workbooks intended for pupils from the 1st to the 6th grade, published in the standardized language (Aleksandrović, 2024; Mirić, forthcoming). However, in schools where Romani has been introduced as an elective subject, a major obstacle is the disparity between the standardized form of Romani taught and represented in the textbooks and the local dialects spoken by pupils (Apostolovic, 2023; Mirić, 2024, forthcoming).

As for literature in Romani, the earliest examples of literature appeared in the 19th and early 20th centuries. For a long time, Romani was documented only in academic publications or written by non-Roma authors, particularly in religious translations since the early 20th century (Leggio, 2011, 2020). However, beginning in the 1970s, Roma themselves began writing in Romani, driven by the rise of Roma rights activism and the emergence of a Romani intellectual movement (Leggio, 2011, 2020; Matras, 2015). A notable rise in the use of Romani in books, translations, and periodicals created by and for Roma communities has been evident since the 1989–1990 period (Matras, 1999, p. 483; Zahova, 2020, p. 539). More pertinently for this paper, the Socialist Federal Republic of Yugoslavia began supporting Romani cultural production in the 1960s, when Roma were recognized as an ethnic group. This, in addition to the participation of Yugoslav Roma activists within the international Romani movement, led to Romani language literature production, primarily in the form of bilingual poetry books by Romani authors (Zahova, 2020, pp. 544–545).

In addition to the language textbooks used in schools or literature in Romani, a range of other publications in Romani is available in Serbia (and former Yugoslavia). These include dictionaries (e.g., Ćirković & Mirić, 2017; Haliti, 2011), grammar books (e.g., Đurić, 2005), story collections (e.g., Tahirović-Sijerčić, 2022), children's literature (e.g., Simić & Stojadinović, 2022), as well as literary and Bible translations (see, among others, <https://rombib.com/>).

Written media in Romani also exist, such as newspapers, news periodicals, and various news portals available online (e.g., <https://www.romanenevimata.rs/>,

<https://romaworld.rs/rm/startno/>), but they are rare. A closer look at online portals publishing news in both Serbian and Romani shows that only some news items are available in both languages, while the majority are published exclusively in Serbian (e.g., <https://romaworld.rs/rm/startno/>). A Romani magazine, *Romano lil*, and a children's magazine, *Čhavrikano lil*, had a long tradition of publishing in Serbia. Even two issues of the weekly periodical *Politikin zabavnik* (written in Serbian) included a comic book translated into Romani (issued 29 March 2024 and 5 April 2024).

Internet. For a long time, the use of written Romani remained largely confined to Roma intellectuals and texts such as news periodicals, translations of world literature, literacy primers, collections of Romani fairy tales and original poetry (Leggio, 2020; Matras, 2015; Zahova, 2020). However, with the rise of the Internet, broader segments of the Roma population gained the opportunity to write in their language (Matras, 2005b, 2015). Importantly, the Google Translate platform has included Romani among the languages available for translation since 2024.

Analyses of Romani use on so-called Web 1.0 platforms, i.e., “static web pages and interactive spaces allowing for both asynchronous (newsletters, forums) and synchronous (chat rooms) one-to-many communication” (Leggio, 2020, p. 516), show that Roma individuals employ written Romani to “replicate the conviviality of face-to-face encounters” (Leggio, 2015, p. 110). Over the last decade or so, the use of Romani has expanded to Web 2.0 platforms such as Wikipedia, YouTube, Facebook, and other social networks. These online media represent a new domain of language use that is particularly important for developing literacy, as they require only basic literacy skills without adherence to specific codification systems or norms (Matras, 2015, p. 303). They are characterized by ‘linguistic pluralism’ (Matras, 2005b), i.e., variation in orthography and grammar (see also Leggio, 2020, p. 517), and are not limited to particular countries or communities, enabling Roma from diverse backgrounds and linguistic varieties to engage with one another.

Regardless of the prolific production in Romani, Matras (2005a, p. 12) notes that many uses of written Romani serve an emblematic function, as they are intended to demonstrate that it is possible to produce written culture in Romani and that Romani can function as an “all-purpose language”. Halwachs (2012) also notes that most texts in Romani primarily serve symbolic functions, i.e., demonstrating the language's capacity for broader use, asserting cultural equality, and expressing aspirations for Roma sociopolitical integration. Although Romani is present across various media, it is still marginalized, and its use also remains largely symbolic, with most speakers engaging primarily with mainstream media in dominant languages (Halwachs, 2012). Therefore, the central question in this study is not the (un-)availability of publications and written media in Romani, but whether members of the Roma community are aware of these materials and whether they possess the literacy skills and interest needed to access and engage with them.

1.2 Aims

Considering previous research that characterizes Romani as primarily an oral language used in the home, but also the expansion of written Romani due to the diffusion of the Internet, the goal of this study is to explore and understand the current state of literacy in Romani among adult members of Roma communities in Serbia. The study also aims to assess both quantitative and qualitative dimensions of literacy in Romani, identify gaps in education and access to written materials, and highlight opportunities for strengthening written Romani, particularly through modern digital communication.

2. METHODOLOGY: INSTRUMENT AND SAMPLE

2.1 Instrument: V LingS Questionnaire 1.0

The study is based on the responses to the sociolinguistic *V LingS Questionnaire 1.0* (Mirić et al., 2025), which was created to assess the levels of language endangerment or vulnerability in several minority communities in Serbia, including the Roma community. The questionnaire is divided into 16 sections, comprising 151 questions (see Mirić et al., 2025, for details and the English version of the questionnaire).⁶

This paper investigates the responses to the selected questions across 6 sections of the questionnaire (Literacy, Education, Publications in Romani, Media, Language level self-assessment, and Demographic information about the respondent). The analyzed questions focus on whether the respondents are literate, their education levels, their reading and writing habits and frequency, the type of content they read and write, and how they self-evaluate their reading and writing skills. Additionally, the paper examines issues of education in Romani and awareness of written publications and printed or online media in Romani. These questions are explored across Romani as the respondents' 'mother tongue' and Serbian as the official state language to detect areas in which Serbian as the official language may dominate.

The questionnaire was applied in person, and the data were audio-recorded and stored in the Digital Archive of the Institute for Balkan Studies SASA, in the dedicated V LingS Archive, under a unique code to ensure anonymity. The responses were entered into a database created in the SPSS program.

2.2 Sample

The questionnaire was administered by the author of this paper in 2023 to 56 respondents in two Roma communities in Serbia: the Belgrade suburban settlement of Batajnica (N=35) and the village of Bavanište in the Banat region (N=21). Although this paper focuses solely on the responses from the two locations, the *V LingS Questionnaire 1.0* was administered to 686 members of the aforementioned minority

⁶ The questionnaire applied in the Roma community is available in Serbian: https://vlings.rs/wp-content/uploads/2025/01/VLingS_upitnik_romski.pdf. Accessed: 12 June 2025.

communities, out of which 290 were members of the Roma community in the following locations: the village of Bavanište (northern Serbia), the towns of Kikinda (northern Serbia), Knjaževac (eastern Serbia), Kragujevac (central Serbia), and Pirot (southern Serbia), and two suburban settlements in the capital city of Belgrade: Orlovsko naselje (Mirijevo) and Batajnica.

Fifty-six respondents participated in this study (see Table 1 for demographic details). All respondents signed an informed consent form before the interviews, in which they were informed about the aims of the study, participating institutions, data anonymization procedures, and their right to withdraw from the study.

Respondents differ regarding the Romani dialects they speak. Roma from the village of Bavanište speak the Banat Romani variety, belonging to the Northern Vlach dialect group (ROMLEX).⁷ In the settlement of Batajnica, two varieties are spoken: the Sremski Romani variety, belonging to the Southern Vlach group, and Arli Romani, belonging to the Balkan group (see more in Mirić, 2025). Dialectal diversity exceeds the scope of this paper and will not be analyzed. However, future studies may explore how specific varieties affect literacy, particularly in terms of their similarities with the standardized language.

		Roma community	
		Batajnica	Bavanište
Gender	Male	17	7
	Female	18	14
Age range	18–29	10	4
	30–44	9	9
	45–59	12	4
	60+	4	4
Religion	Orthodox Christian	16	19
	Catholic	/	1
	Muslim	18	/
	Other	1	1
Education level	Without schooling	6	9
	Unfinished primary school	6	9
	Primary school	17	3
	Three-year vocational school	4	/
	Higher vocational school	1	/
	Other (evening school)	1	/

Table 1: Respondents' demographic information

⁷ Available at: <http://romani.uni-graz.at/romlex/>. Accessed August 16, 2025.

The uneven distribution across gender, age, and education level stems from the unavailability or reluctance to participate of potential respondents in different categories. Therefore, it is impossible to conduct a statistical analysis across some of these demographic categories. Given the relatively small number of participants, this study can be considered a pilot aimed at identifying specific factors that may affect the current state of literacy in Romani. Nevertheless, as the statistical analyses in the next section demonstrate, the number of respondents is adequate for observing various literacy trends characterizing the Roma communities under investigation.

3. RESULTS

In this section, the results of the quantitative analysis are presented across different sections of the questionnaire related to literacy, namely, literacy and education, reading and writing habits (frequency and content type), Romani language classes, publications in Romani, written media in Romani, and self-assessment of language proficiency.

3.1 Literacy and education

When asked whether they could read and write in any language, nearly one-fifth of the respondents reported being illiterate, as 19.6% (N=11) stated they cannot read and 17.9% (N=10) stated they cannot write. Illiteracy was more prevalent among female respondents, with 9 women unable to read and 8 unable to write. Regarding age, illiterate respondents were distributed as follows: 30–44 years (4 cannot read, 3 cannot write), 45–60 years (4 cannot read, 4 cannot write), and 60+ years (3 cannot read, 3 cannot write). No respondents in the youngest age group (18–29 years) reported illiteracy.

These findings are not surprising given that 26.8% of the respondents have had no formal schooling whatsoever, as shown in Table 2. Moreover, the respondents’ overall education levels reflect the low-education trend observed in the latest 2022 Census (see Introduction), with 89.3% of the respondents in this study having either no schooling, incomplete primary education, or only primary education. The pilot study conducted within the same V LingS project in the town of Knjaževac (eastern Serbia) with 30 local Roma (Ćirković & Mirić, forthcoming) yielded a similar distribution of respondents across education levels.

Without schooling	Incomplete primary education	Primary education	Vocational school	Higher education	Other
26.8%	26.8%	35.7%	7.1%	1.8%	1.8%

Table 2: Respondents’ education levels

3.2 Reading and writing habits: frequency

To determine the frequency of reading and writing, respondents were asked how often they read or write in Romani and Serbian. The response options were: ‘always’, ‘often’, ‘sometimes’, ‘rarely’, and ‘never’, coded in the database from 5 – ‘always’ to 1 – ‘never’. The mean ratings are given in Table 3. The data are based on the responses obtained from 44 respondents who answered these four questions. Overall, both reading (R) and writing (W) in Romani (Rom) are less frequent ($R\_Rom=2.66$, $W\_Rom=2.36$) than reading and writing in Serbian (Sr) ($R\_Sr=4.45$, $W\_Sr=4.30$).

	N	Mean	SD	Minimum	Maximum
R_Rom	44	2.66	1.346	1	5
R_Sr	44	4.45	.875	2	5
W_Rom	44	2.36	1.123	1	5
W_Sr	44	4.30	.978	2	5

Table 3: Mean ratings of reading and writing frequency (1 = never, 5 = always)

A statistical analysis using the Friedman test was conducted to examine the significance of the obtained differences. The results revealed a statistically significant difference across the four options (reading in Romani, reading in Serbian, writing in Romani, writing in Serbian): $\chi^2(3, N=44) = 83.052$, $p = .000$, indicating that language use frequency varied depending on the skill and language. Post-hoc Wilcoxon signed-rank tests were further conducted to examine pairwise differences between the four language-use options. Participants reported reading in Serbian significantly more frequently than reading in Romani ($Z = -4.910$, $N = 44$, $p = .000$). Writing in Serbian also differed significantly from writing in Romani, as the respondents reported writing in Serbian more frequently than in Romani ($Z = -5.166$, $p = .000$).

In addition, we analyzed how many respondents chose specific ratings across reading and writing, as shown in Figures 1 and 2. The data are based on the responses obtained from 44 respondents who answered these four questions. The analysis shows that over half of the respondents never or rarely read in Romani (52.27%) or write in Romani (56.82%). However, the majority always or often engage in these activities in Serbian (79.54% for reading and 72.73% for writing) (Figures 1 and 2).

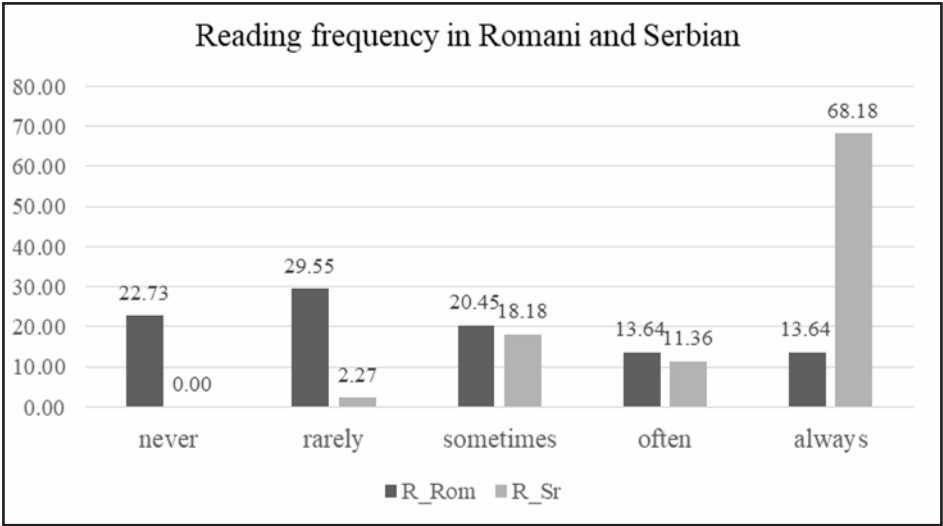


Fig. 1: Percentage of respondents by rating for reading in Romani and Serbian

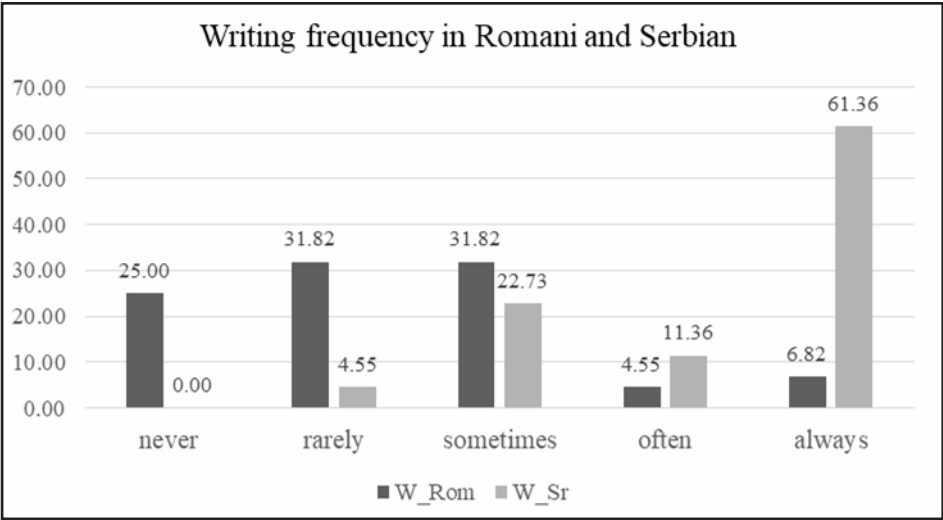


Fig. 2: Percentage of respondents by rating for writing in Romani and Serbian

3.3 Reading and writing habits: type of content

When it comes to the content of their reading and writing, respondents were asked if they read and write the following content in Romani and Serbian: SMS/Viber or other messages, content on social networks, and letters/emails, with the given response options ‘yes’ and ‘no’.

As shown in Figure 3, the majority of respondents mainly read and write SMS or Viber messages in Romani (R: 65.9%, W: 63.6%). Fewer read or write content on social networks (R: 47.7%, W: 34.1%), and even fewer read or write letters or emails (R: 20.5%, W: 15.9%). In contrast, both reading and writing of the same types of content in Serbian are reported by more respondents: messages (R: 95.5%, W: 95.5%), social networks (R: 81.4%, W: 75%) and letters or emails (R: 65.9%, W: 65.9%).

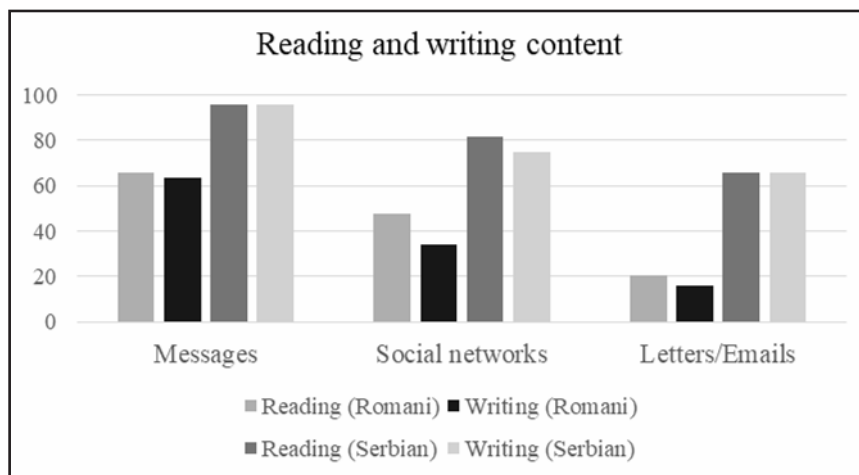


Fig. 3: Reading and writing habits by content type and language

In order to investigate if the obtained differences are significant, a Generalized Linear Mixed Model (GLMM) with a binary logistic link function was used to assess how language (Romani vs. Serbian), skill (writing vs. reading), and content type (messages, social networks, letters/emails) predicted participants' likelihood of responding 'yes' to language use questions. Participant ID was included as a random effect.

Type III Wald Chi-Square tests showed a highly significant main effect of language ($\chi^2(1) = 60.98$, $p < .001$), indicating that participants were significantly less likely to answer 'yes' for Romani than for Serbian when asked if they read or write particular types of content in these two languages. The effect of content type was also significant ($\chi^2(2) = 44.92$, $p < .001$), indicating that the likelihood of 'yes' responses varied by context of language use, i.e., messages vs. social media vs. emails. The interaction between language and content type was also significant ($\chi^2(2) = 6.09$, $p = .048$), showing that the effect of language depends on the content type (e.g., Romani is more likely to be used for messages than emails). Skill and other interactions were not significant ($p > .05$), meaning that there is no pronounced difference in reading vs. writing likelihood, overall or by content. Respondent ID was a significant random factor ($\chi^2(43) = 66.75$, $p = .012$), suggesting that in rare cases, personal patterns

diverged from the general group trends. However, most respondent differences were not significant, indicating that the model adequately captured the group-level effects of language, skill, and content type.

3.4 Romani language classes

Regarding Romani language instruction, 51.8% of the respondents reported being aware of the existence of a school subject dedicated to teaching Romani. The statistical analysis using the Chi-square test revealed a significant difference based on place of residence ($\chi^2(2) = 14.619$, $p = .001$), indicating that the majority of respondents from the village of Bavanište knew about the classes (81%), compared to the lower percentage of respondents from the settlement of Batajnica (34.3%). This discrepancy is not unexpected as Romani language classes are offered at the primary school in Bavanište, but not in any of the three schools in Batajnica (including one with a substantial number of Roma pupils, see Mirić, 2025, for details). Notably, only three respondents, all from the younger generation, had attended classes of the elective subject *Romani language with elements of national culture*. These data align with previous empirical studies indicating the gap between the opportunities for introducing Romani in schools and the actual implementation of these opportunities (Aleksandrović, 2024; Mirić, forthcoming).

3.5 Publications in Romani

When it comes to publications written in Romani, only 26.8% of the respondents mentioned that they are aware of libraries in Serbia that offer publications written in Romani, while 51.8% reported that they know of literature written in Romani, such as poems or novels.

When asked which types of publications exist in Romani, with the given response options: ‘dictionaries’, ‘grammar books’, ‘language textbooks’, ‘scientific articles about Romani’, ‘religious publications’ and ‘other’, the respondents most frequently mentioned language textbooks (7.1%) or religious publications (10.7%), while 17.9% chose multiple answers. Approximately half of them (51.8%) stated that they did not know, and 12.5% did not respond.

These findings suggest that most respondents are not well-acquainted with available publications in Romani. Language textbooks were likely mentioned because some respondents’ (grand)children attend Romani language classes and use these materials, while religious publications are often distributed in Romani across Serbia. Nonetheless, only 12.5% ($N=7$) of respondents reported having personally used any publications in the Romani language (primarily religious publications), highlighting a significant gap between availability and actual use.

3.6 Written media in Romani

The section on media in the *VLingS Questionnaire 1.0* included several questions about various types of media available in Romani. However, this study focuses solely on written media.

When asked whether any of the following exist in Romani: newspapers, internet websites or social networks dedicated to media, only 5.5% (N=3) of the respondents said they are familiar with newspapers in Romani. However, only two had read those newspapers. A larger share of respondents was familiar with internet websites (23.2%) and media content on social networks (32.1%) written in Romani. However, just 17.9% of respondents reported reading Romani-language media content on internet websites, and 23.2% on social media.

While the overall numbers remain low, these findings suggest that digital platforms are currently the most effective medium for written media in Romani.

3.7 Self-assessment of language proficiency

The respondents were asked to evaluate how proficient they are in Romani and Serbian across four skills (understanding, speaking, reading, writing) on a 5-point scale (1 – not at all, 2 – poorly, 3 – well, 4 – very well, 5 – excellent). Mean ratings are given in Table 4.

Skill	Romani (Mean)	Serbian (Mean)
Understanding	4.77	4.93
Speaking	4.76	4.87
Reading	3.33	4.48
Writing	3.15	4.57

Table 4: Mean ratings of self-assessed language proficiency

A series of paired-samples t-tests was conducted to compare self-rated language skills in Romani and Serbian. There was no significant difference in understanding skills between Romani (M = 4.77, SD = .572) and Serbian (M = 4.93, SD = .322), $t(55) = -1.921$, $p = .060$, nor in speaking skills between Romani (M = 4.76, SD = .693) and Serbian (M = 4.87, SD = .474), $t(54) = -1.030$, $p = .308$. However, participants rated their reading skills in Romani (M = 3.33, SD = 1.550) significantly lower than in Serbian (M = 4.48, SD = 1.207), $t(45) = -5.791$, $p = .000$. Similarly, writing skills in Romani (M = 3.15, SD = 1.633) were also rated significantly lower than in Serbian (M = 4.57, SD = .981), $t(45) = -6.330$, $p = .000$.

In addition, paired-samples t-tests were conducted to compare self-rated skills within each language. In Romani, there was no significant difference between speaking and understanding skills, $t(55) = 0.000$, $p = 1.000$, but both were rated significantly higher than reading ($t(45) = 6.429$, $p < .001$ and $t(45) = 6.523$, $p < .001$, respectively)

and writing ($t(45) = 6.875$, $p < .001$ and $t(45) = 7.041$, $p < .001$, respectively). No significant difference was detected between reading and writing skills in Romani, $t(45) = 1.091$, $p = .281$. In Serbian, understanding and speaking were not significantly different, $t(54) = 1.765$, $p = .083$, but both were rated higher than reading and writing. Specifically, understanding was significantly higher than reading, $t(45) = 3.158$, $p = .003$, and writing, $t(45) = 2.716$, $p = .009$. As in Romani, reading and writing in Serbian were not significantly different, $t(45) = -1.000$, $p = .323$.

These findings indicate that respondents perceive their oral proficiency in Romani to be strong, while their literacy skills in the language are relatively weak. In contrast, for Serbian, all four skills are rated highly, with small but statistically significant differences showing slightly higher self-assessments in speaking and understanding than in reading and writing.

4. DISCUSSION

This pilot study investigated the current state of Romani literacy among adult members of two Roma communities and revealed several trends: a significant dominance of Serbian over Romani in literacy practices, limited exposure to or awareness of Romani-language educational materials, publications and written media, and a clear gap between oral fluency and written competence in Romani. These findings align with earlier research characterizing Romani as an overwhelmingly oral language (Halwachs, 2020; Mirić, 2025), but they also reveal the complexity of multilingual repertoires among Roma speakers and the evolving role of digital media.

Despite the presence of Romani in Serbia's legal and educational frameworks, the study confirms that institutional support has not yet led to widespread literacy or functional access to written Romani. This is evident in the relatively low frequency of reading and writing in Romani, limited mainly to informal digital communication such as SMS and messaging apps. The self-assessed literacy ratings reflect this pattern as well: while respondents report strong oral proficiency in Romani, their reading and writing skills are rated significantly lower. In contrast, Serbian is reported to be used consistently across all written domains, with significantly higher literacy frequency and self-assessment scores.

These findings highlight a systemic issue: the language of literacy and education in Roma communities is predominantly Serbian, while Romani remains restricted to oral domains. Given that literacy competence, as defined by the EU and UNESCO, includes the ability to interpret and create written texts in one's mother tongue (European Commission, 2019; UNESCO, 2017), this asymmetry reveals a marginalization of Romani in the domain of literacy. Furthermore, the educational disadvantage evident in the census data, but also confirmed in our sample, intensifies the problem. With over a quarter of the respondents reporting no formal education, it is unsurprising that literacy in Romani is underdeveloped.

The findings also reflect a broader issue of access and visibility. Although a diverse body of literature and written media exists in Romani, ranging from school textbooks to poetry, translations, and online content, most respondents reported being unaware of these materials, and very few reported actively using them. This confirms that the mere existence of written materials is insufficient: without active dissemination and community involvement, written Romani remains inaccessible to most.

Importantly, the data suggest that digital communication offers an important space for literacy development. Respondents were more likely to engage with Romani in digital environments than in traditional media or formal contexts. This supports findings from Leggio (2020) and Matras (2005b) on the rise of vernacular digital literacy in Romani and suggests a bottom-up approach for reinforcing written language use. The percentages of respondents who employ Romani in the digital space are still relatively low, but significantly higher than the percentages of respondents who engage with other forms of written Romani.

Furthermore, the gap between Romani oral proficiency and literacy raises questions about the implementation of standardization policies. While efforts have been made to promote a standardized form of Romani in Serbia, these have not achieved broad acceptance or use in everyday literacy practices. As the data show, written practices, where they exist, are shaped more by local needs and informal norms than by institutional models. This may point to the need for a more pluralistic approach to literacy, one that acknowledges dialect diversity rather than imposing a top-down model, especially in educational contexts (see more in Halwachs, 2020; Mirić, forthcoming). One possible solution to this issue would be the use of multidialectal teaching materials, similar to those already employed in Germany and the Czech Republic, which have been shown to motivate pupils to develop an interest in other Romani dialects (Matras, 2005a, p. 8).

Several limitations of the study should be acknowledged. First, the study is based on a relatively small sample from two locations and cannot be generalized to all Roma communities in Serbia. Second, dialectal variation was not examined in detail, although it may influence literacy practices, particularly with respect to how closely specific varieties align with standard Romani. Further research is also needed to investigate regional patterns, intergenerational differences, and the role of local initiatives in supporting Romani literacy. For example, Mirić (2021) discusses the involvement of the local library in Knjaževac (eastern Serbia) in promoting Romani literature through the publication of children's books in two Romani varieties (Gurbet and Arli) with Serbian translations (e.g., Simić & Stojadinović, 2022), as well as a Romani-Serbian dictionary (Ćirković & Mirić, 2017) and a collection of narratives in Romani (Sikimić, 2018).

Finally, this study did not investigate respondents' attitudes toward written Romani or the standardized variety, which may significantly influence language use

in the written form (Levinson, 2007; Rizova, Bekar & Velkovski, 2020). According to Matras (1999, p. 483), some Roma communities “favour traditionalism which cherishes oral transmission of language and customs”, perceiving written codification as a form of outsider interference. Therefore, qualitative research, including interviews or focus groups with Roma communities in Serbia, would provide valuable insight into how Roma perceive the value, accessibility, and function of literacy in Romani today.

5. CONCLUDING REMARKS

The results of this pilot study indicate that Roma respondents rarely engage in reading and writing in Romani. When they do, such practices are largely limited to personal communication via messaging apps. Most participants are also unaware of existing Romani-language publications or the possibility of attending Romani language classes. Additionally, they tend to rate their reading and writing skills in Romani lower than their speaking and understanding abilities. In contrast, Serbian, the official state language, dominates across all domains examined.

These findings highlight the need for substantial efforts to promote the use of Romani in written form and to motivate speakers to use written Romani beyond personal communication. Notably, the domain of modern digital communication emerges as a key space where written Romani can be more frequently used. Strengthening literacy in Romani through both educational initiatives and digital platforms could play a crucial role in supporting the language. A low level of formal education limits access to reading and writing instruction in any language, including Romani. Moreover, if Romani is primarily acquired orally within the home and not widely supported through institutional education or literacy programs, the chances of developing functional literacy in the language are significantly reduced. The combination of limited schooling and a lack of widely accepted educational materials in Romani creates additional barriers to developing reading and writing skills in the language, further contributing to its marginalization in public and educational spheres. As noted by Apostolovic (2023, p. 38), there are observable tensions between institutional policies and those practiced in schools, one of them being between the political recognition of Romani within the educational system, on the one hand, and its ambivalent and marginal place in school, on the other.

Interventions needed to meaningfully strengthen literacy in Romani could include expanding educational opportunities, developing materials in local dialects and varieties, training teachers for specific varieties, and integrating Romani into digital platforms. Policy makers should recognize the importance of community-based literacy practices, especially in digital spaces, and work to support them rather than replacing them with rigid standardization. Only an inclusive approach could help transform literacy in Romani from an exception into an everyday practice.

References:

- Aleksandrović, M. (2024). Romski jezik u osnovnim školama u Vojvodini: Potreba za očuvanjem kulturnog identiteta [The Romani language in primary schools in Vojvodina: The need to preserve cultural identity]. In M. Mandić (Ed.), *Manjinski jezici u Vojvodini: Jezička obrazovna politika, ideologija i praksa* (pp. 323–351). Akademsko knjižništvo.
- Apostolović, M. (2023). *L'enseignement et l'apprentissage du romani en Serbie: entre politiques linguistiques, représentations des acteurs éducatifs et pratiques de classe* [Romani language teaching and learning in Serbia: Between language policies, educational actors' perceptions and classroom practices] [Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-04613936>
- Census. (2022). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2022. godine: Nacionalna pripadnost. Podaci po opštinama i gradovima* [2022 Census of population, households and dwellings: Ethnicity. Data by municipalities and cities]. Statistical Office of the Republic of Serbia. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2023/Pdf/G20234001.pdf>.
- Ćirković, S. (2018). Savremena lingvistička istraživanja romskih govora u Srbiji [Contemporary linguistic research on Romani dialects in Serbia]. In T. Varadi & B. Sikimić (Eds.), *Očuvanje, zaštita i perspektive romskog jezika u Srbiji* (pp. 229–252). Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Ćirković, S. (2023). The Romani language in the linguistic landscape of Serbia: A (non)visible minority language. *Balkanica*, 54, 21–63.
- Ćirković, S., & Mirić, M. (2017). *Romsko-srpski rečnik knjaževačkog gurbetskog govora* [Romani–Serbian dictionary of the Knjaževac Gurbet variety]. Narodna biblioteka „Njegoš“.
- Ćirković, S., & Mirić, M. (forthcoming). Language vulnerability of Romani in Eastern Serbia: A pilot study. In Z. Vrzić & M. Crnić Novosel (Eds.), *Language endangerment, documentation and revitalization in Southeast Europe*. Brill.
- Dimić, T. (1997). Preduslovi za standardizaciju romskog jezika u Jugoslaviji [Preconditions for standardization of the Romani language in Yugoslavia]. *Romologija – Časopis za umetnost, kulturu i društvena pitanja Roma*, 4, 4–19.
- Đurić, R. (2005). *Gramatika romskog jezika / Gramatike e rromane čhibaki* [Grammar of the Romani language]. Otkrovenje.
- Đurić, R. (2012). *Standardizacija romskog jezika* [Standardization of the Romani language]. Udruženje „Kali Sara”.
- Elšik, V., & Beníšek, M. (2020). Romani dialectology. In Y. Matras & A. Tenser (Eds.), *The Palgrave handbook of Romani language and linguistics* (pp. 389–427). Palgrave Macmillan.

- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Haliti, B. (2011). *Srpsko-romski rečnik sa gramatikom i pravopisnim savetnikom* [Serbian–Romani dictionary with grammar and orthographic guide]. Prometej.
- Halwachs, D. W. (2012). Romani teaching: Some general considerations based on model cases. In European Centre for Minority Issues & The European Academy of Bozen/Bolzano (Eds.), *European yearbook of minority issues* (Vol. 11, pp. 249–269). Martinus Nijhoff Publishers.
- Halwachs, D. (2020). Language policy and planning in Romani. In Y. Matras & A. Tenser (Eds.), *The Palgrave handbook of Romani language and linguistics* (pp. 429–457). Palgrave Macmillan.
- Knežević, A. (2025). *Romi u popisima stanovništva Srbije – između statistike i demografske stvarnosti* [Roma in the population censuses of Serbia – Between statistics and demographic reality]. Republički zavod za statistiku.
- Leggio, D. V. (2011). The Romani Internet: Language codification and identity formation. *Annual Meeting of the Gypsy Lore Society*, Graz, Austria.
- Leggio, D. V. (2015). Radio Romani Mahala: Romani identities and languages in a virtual space. In A. Alietti, M. Olivera, & V. Riniolo (Eds.), *Virtual citizenship? Roma communities, inclusion policies, participation and ICT tools* (pp. 95–114). McGraw-Hill Education.
- Leggio, D. V. (2020). Romani on the Internet. In Y. Matras & A. Tenser (Eds.), *The Palgrave handbook of Romani language and linguistics* (pp. 457–478). Palgrave Macmillan.
- Leggio, D. V., & Matras, Y. (2017). Orthography development on the Internet: Romani on YouTube. In M. Jones & D. Mooney (Eds.), *Creating orthographies for endangered languages* (pp. 254–275). Cambridge University Press.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5–39.
- Matras, Y. (1999). Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics*, 20(4), 481–502.
- Matras, Y. (2002). *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- Matras, Y. (2005a). The status of Romani in Europe. *Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division*. <https://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/1/statusofromani.pdf>
- Matras, Y. (2005b). The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. *Roma Rights Quarterly*, 1, 31–44. <https://www.errc.org/roma-rights-journal/the-future-of-romani-toward-a-policy-of-linguistic-pluralism>
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295–316.

- Mirić, M. (2019). Izazovi i značaj izvođenja nastave romskog jezika u Knjaževcu i okolini [Challenges and significance of teaching Romani in Knjaževac and the surrounding area]. In M. Sabinović, V. Stojadinović, & D. Popović Nikolić (Eds.), *Knjaževački kraj – potencijali, stanje i perspektive razvoja* (pp. 158–178). Narodna biblioteka „Njegoš“; Srpsko geografsko društvo.
- Mirić, M. (2021). Promotion and preservation of Gurbet Romani in Eastern Serbia: Actions targeted at children and youth. *Multiethnica*, 40, 29–49.
- Mirić, M. (2024). Stavovi učenika o nastavi romskog jezika u opštini Knjaževac: Pilot istraživanje [Students' attitudes toward Romani language instruction in the municipality of Knjaževac: Pilot study]. In M. Sabinović & V. Stojadinović (Eds.), *Knjaževački kraj – potencijali, stanje i perspektive razvoja 2* (pp. 232–257). Narodna biblioteka „Njegoš“; Srpsko geografsko društvo.
- Mirić, M. (2025). When two Roma communities meet: Consequences for the vulnerability of Romani in the Belgrade suburb of Batajnica. In A. Sorescu-Marinković, M. Ćorković, & M. Mirić (Eds.), *Vulnerable and endangered languages in Europe* (pp. 261–290). Institute for Balkan Studies SASA; Faculty of Philology – University of Belgrade.
- Mirić, M. (forthcoming). Romani language education in Serbia: Unveiling the discrepancy between opportunities and implementation. In V. Bopp-Filimonov & A. Sorescu-Marinković (Eds.), *Linguistic and Semiotic Landscapes of South-East European Border Regions*. Peter Lang.
- Mirić, M., & Ćirković, S. (2022). *Gurbetski romski u kontaktu: Analiza balkanizama i pozajmljenica iz srpskog jezika* [Gurbet Romani in contact: An analysis of Balkanisms and borrowings from Serbian]. Balkanološki institut SANU.
- Mirić, M., Sorescu-Marinković, A., Sokolovska, V., Vlajić, D., Babić, A., Ćorković, M., Ćirković, S., Paunović Rodić, S., Sokolović, D., Pons, N., Miličević Petrović, M., & Ramač, J. (2025). V LingS Questionnaire 1.0. In A. Sorescu-Marinković, M. Ćorković, & M. Mirić (Eds.), *Vulnerable and endangered languages in Europe* (pp. 337–379). Institute for Balkan Studies SASA; University of Belgrade – Faculty of Philology.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>
- Rizova, E., Bekar, M., & Velkovski, Z. (2020). Educational challenges of Roma minorities: The case of the Republic of North Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(3), 113–122.
- Sikimić, B. (Ed.). (2018). *Jezik i tradicija knjaževačkih Roma* [Language and tradition of the Roma of Knjaževac]. Narodna biblioteka „Njegoš“.
- Simić, Lj., & Stojadinović, V. (2022). *Žaba nevesta: Romska narodna priča = E žamba bori: Romani paramiča* [Frog the bride: A Romani folk tale]. Narodna biblioteka „Njegoš“.

- Sorescu-Marinković, A., Mirić, M., & Ćirković, S. (2020). Assessing linguistic vulnerability and endangerment in Serbia: A critical survey of methodologies and outcomes. *Balkanica*, 51, 65–104.
- Sorescu-Marinković, A., Ćorković, M., & Mirić, M. (2025). What the European vulnerable and endangered languages tell us: An editors' introduction. In A. Sorescu-Marinković, M. Ćorković, & M. Mirić (Eds.), *Vulnerable and endangered languages in Europe* (pp. 9–20). Institute for Balkan Studies SASA; University of Belgrade – Faculty of Philology.
- Tahirović-Sijerčić, H. (Ed.). (2022). *Rromane paramiča = Romske priče. Zbirka 3 / [sakupio] Rade Uhlik* [Stories in Romani. Volume 3, collected by Rade Uhlik]. Fond otvoreno društvo BiH; Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine.
- Tirard, A. (2023). Education in Romani and Romani teaching. In I. Andrijanić (Ed.), *Roma as an Indian diaspora – Unbreakable ties* (pp. 137–177). Croatian Romani Union 'Kali Sara'.
- UNESCO. (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next: Global literacy trends today*. <http://on.unesco.org/literacy-map>
- UNESCO World Atlas of Languages. (2024). *World Atlas of Languages*. <https://en.wal.unesco.org>
- Zahova, S. (2020). Romani language literature. In Y. Matras & A. Tenser (Eds.), *The Palgrave handbook of Romani language and linguistics* (pp. 539–569). Palgrave Macmillan.

Acknowledgment:

The author is grateful to all respondents who participated in the study, to the audience of *The 8th International Congress of Applied Linguistics Today – Modern Approaches to Old And New Challenges* (ALT8) (Belgrade, 23–25 May 2025) for their generous feedback, and to the anonymous reviewers for their suggestions.

The manuscript is the result of the project “Vulnerable Languages and Linguistic Varieties in Serbia” (VLingS), funded by the Science Fund of the Republic of Serbia (grant number: 7736100) within the program IDEAS (2022–2024) and the author's activity at the Institute for Balkan Studies of the Serbian Academy of Sciences and Arts (SASA), which is financed by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia based on the Agreement on the Implementation and Financing of Scientific Research Work in 2025, no. 451-03-136/2025-03 dated 27 January 2025.

Mirjana Mirić

PISMENOST NA ROMSKOM JEZIKU: PILOT PODACI IZ SRBIJE

Rezime

Istraživanje se bavi pismenošću na romskom jeziku među odraslim članovima dve romske zajednice u Srbiji: u selu Bavanište (Banat) i prigradskom naselju Batajnica (Beograd). Podaci su prikupljeni sociolingvističkim upitnikom „VLingS Questionnaire 1.0“, a rad je fokusiran na kvantitativnu analizu odgovora ispitanika na pitanja vezana za pismenost, obrazovanje, sadržaj i učestalost čitanja i pisanja, romski jezik u školama, publikacije i pisane medije na romskom, kao i samoprocenu jezičkih veština. Rezultati pokazuju dominaciju srpskog jezika u svim domenima, dok je pismenost na romskom ograničena uglavnom na ličnu digitalnu komunikaciju (privatne poruke i društvene mreže). Većina ispitanika nije upoznata sa postojećim publikacijama ili časovima romskog jezika, a samoprocena nivoa čitanja i pisanja u romskom znatno je niža nego za razumevanje i govor. Pismenost na romskom je takođe ograničena nizom obrazovnih i institucionalnih faktora, uključujući nizak nivo formalnog obrazovanja ispitanika. Studija ukazuje na potrebu za razvojem lokalnih i dijalekatski prilagođenih obrazovnih materijala, jačanjem nastave romskog jezika i podrškom pismenosti kroz digitalne medije, kako bi se romski jezik učinio vidljivijim i funkcionalnijim u pisanom obliku.

Ključne reči: romski jezik, Srbija, pismenost, digitalne platforme, obrazovanje na manjinskim jezicima, sociolingvistički upitnik

Мерима Кријеџи*

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

<https://orcid.org/0000-0002-2230-5329>

Предраг Мутавџић**

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

<https://orcid.org/0000-0001-7195-4053>

Α ΔΑ (CUIVA) ΡΑΡΥCΠ / ΔΙΝΩ ΣΕ (ΚΑΠΟΙΟΝ) ΤΑ ΠΑΠΟΥΣΙΑ ΣΤΟ ΧΕΡΙ / ΙΑ ДНА КЃРΥCЃТ НЕ ДОРЃ... О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА ФОРМИРАНИМ У САВРЕМЕНОМ РУМУНСКОМ, АЛБАНСКОМ И ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ ПУТЕМ ЛЕКСЕМЕ ЦИПЕЛА И ЊЕНИМ СИНОНИМНИМ ОБЛИЦИМА

Рад се бави анализом фразеологизама и паремија које садрже кључну лексему *ципела* (*παπούτσι*, *rarisi*, *kërisë*), у савременом румунском, албанском и грчком језику, при чему су додатно узете у обзир како све њене лексемске (синонимне) варијанте, тако и фразеологизми образовани путем њих. Циљ рада оличен је у контрастивно-компаративној анализи свих забележених фразеологизама с указаном лексемом, како би се установило да ли је и у ком обиму је могуће пронаћи сличности и разлике између три фразеолошке слике, односно колико су оне међусобно конвергентне и дивергентне. Даљом анализом утврдили смо којем семантичком пољу сваки од разматраних фразеологизама припада, како бисмо имали један релативно шири и прецизнији увид у то како се путем лексеме *ципела* доживљава и приказује језичка слика света код Румуна, Грка и Албанаца. С обзиром на одабрану методу рада, сваки од наведених језика је сагледан и као полазни и као циљни, док српски језик фигурира као језик *tertium comparationis*. Грађа је ексцерпирана из релевантних једнојезичних и двојезичних речника доступних како у штампаној, тако и у електронској варијанти, као и из збирки пословица.

Кључне речи: фразеологија, лексема *ципела*, контрастивно-компаративни приступ, језичка слика, културолошко-психолошки аспект, румунски, грчки, албански.

* merima.krijezi@fil.bg.ac.rs

** predrag.mutavdzic@fil.bg.ac.rs

1. ЦИЉ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Како су ципеле један од кључних одевних предмета, одлучили смо се да истражимо колико је лексема *ципела/ципеле* ушла у фразеолошки корпус трију савремених балканских језика, грчком, албанском и румунском. Додатно смо узели у обзир све њене лексемске (синонимне) варијанте као и фразеологизме образоване путем њих. Грађа је ексцерпирана из релевантних једнојезичних и двојезичних општих и фразеолошких речника (доступних како у штампаној, тако и у онлајн варијанти), као и из збирки пословица.

Наш основни циљ оличен је у контрастивном и компаративном покушају анализе свих забележених фразеологизама с лексемом ципела како бисмо установили да ли је и у ком обиму је могуће пронаћи сличности и разлике између три фразеолошке слике, односно колико су оне међусобно конвергентне и/или дивергентне. Истовремено смо утврдили којим семантичким пољима сваки од разматраних фразеологизама припада чиме настојимо да проникнемо, барем у најширим основама, у то како је лексема *ципела* употребљена у приказивању и доживљавању непосредне језичке слике света код Румуна, Грка и Албанаца а која се тиче културолошке, менталне и психолошке стране. Овде, пре свега, имамо на уму то да ципеле, у својству посебног облика невербалне комуникације, преносе одређену поруку и садржај који се тумаче у складу са утврђеним друштвеним нормама, правилима, обичајима. Сама језичка слика света је, према Бартмињском (2011: 46), „интерпретација стварности садржана у језику која се може представити као комплекс судова о свету, људима, стварима, догађајима. Она је интерпретација а не одраз, субјективни портрет а не фотографија реалних предмета. Ова интерпретација је резултат субјективне перцепције и концептуализације стварности од стране говорника датог језика“.

Ради постизања опште слике, сваки фразеологизам дат је у заградама као глоса, односно пружен је његов буквални превод. С обзиром на то да смо се ослањали на компаративну анализу, сваки од наведених језика може бити сагледан и као полазни и као циљни, утолико пре што се у сваком језику фразеолошке јединице формирају на посебне, неретко и идиотипичне начине. У исти мах смо сваком од фразеологизама придружили и најбољи одговарајући преводни еквивалент на српском, односно његов најприближнији семантички парњак. У свим случајевима где је било могуће, српски ће у нашем раду фигурирати као језик *tertium comparationis* како би се пружена слика у што већем обиму заокружила и употпунила.

2. УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

До данас није тачно утврђено од када људи носе обућу баш као што није познато ни од када људи носе одећу. Највероватније је да су се и обућа и одећа

појавили у истом тренутку, као посебна врста заштите изложеног (незаштићеног) човековог тела. Још има племена, попут оних у сливу Амазона или на Папуи Новој Гвинеји, чији припадници немају никакву заштиту на ногама, док на себи носе врло оскудне „одевне“ предмете израђене од најједноставнијих природних материјала, као што су упредене влати траве, сасушено или пресовано лишће, парче најпримитивније прерађене коже, крзна животиња и слично. Виђења појединих етнографа (Mützel 1925; Quincke 1908; Racinet 1888) крећу се у правцу да су се први облици обуће највероватније појавили као најједноставнија заштита за табане и ножне прсте. Временом, а свакако у зависности од географског терена, климатског поднебља, практичних потреба као и намена, ова почетна форма обуће се нужно мењала, прилагођавала и даље усавршавала. Тако су се у умереним и топлим пределима усталиле сандале као отворени и лаки тип обуће, а у хладнијим и влажнијим, затворени и тежи тип, попут чизама и дубоких ципела¹. Уколико пођемо од научне претпоставке да се прапостојбина Словена налазила на подручју између река Одре и Дњепра (Пипер 1998: 81), при чему је неминовно захватала и велике делове јужних руских степа (у правцу Кавказа), онда можемо рећи да је чешки антрополог и историчар Лубор Нидерле, после опсежних истраживања и упоредних проучавања, сасвим исправно назначио како је обућа старих Словена припадала такозваном „лакшем типу“ те да је умногоме наликовала на обућу Јужних Словена (Ердељановић 1922: 234) која се у облику опанка (и то не само као део фолклора, него и као саставни део националне традиције) сачувала углавном код Срба (додајмо овде, и код Румуна и Албанаца услед мешања и прихватања културолошких утицаја) до наших дана².

На бројним уметничким сликама, графикама и цртежима, од антике, преко средњег века па надаље запажају се различити облици обуће, следствено ципела,

¹ Стари Грци су се први пут сусрели с чизама и крзненим ципелама током Александровог похода према истоку, на снежним завејаним путевима на Кавказу. О овом податку сведочи *Анабаса* Проксенија Ксенофонта – како је навео Милош Ђурић (1996: 443), ово дело је значајно и данас, будући да пружа низ етнографских и географских података о Малој Азији као и о самој вештини ратовања у ономе добу.

² Међутим, како је својевремено указао Зеленин (Zelenin 1927: 241–242), код Украјинаца и Белоруса су такође дуго задржани опанци сличне израде као у Срба, с тиме што су се на њих стављали (везивали) посебни дрвени додаци, звани „колачки“, чији је задатак био да уздигну опанак од блата и воде. Слично је било и код Пољака који су од коре лике и штављене коже израђивали своју обућу звану *dsherej/zrew* (Weiss 1883: 204). Назначимо још и то да се чак и данас на Кавказу носи обућа израђена од штављене свињске коже која по свом изгледу веома подсећа на српски опанак, само без украсног „кљуна“ (односно, повијеног врха; Buschan 1926: 544). И поједини стари народи Азије, попут Персијанаца, носили су лаку обућу од коже која се на врховима прстију завршавала блажим или оштрим шпицем а који је, као код српског опанка, могао бити и благо повијен навише. Угледни немачки историчар народних ношњи Херман Вајс у свом опсежном истраживачком делу посвећеном историји народних ношњи и обуће изнео је мишљење да је израда ове персијске обуће веома наликовала изради српског врнчаног опанка (Weiss 1872: 121).

што значи да је ципела била важан одевни предмет који је углавном био уско везан за градско становништво и аристократију. Према наводима Муцарелијеве (Muzzarelli 2011: 54), у Европи, а посебно у средњовековној Италији, „some of the laws forbade the use of certain footwear, although they more frequently limited the height of shoes or the materials used in their production according to precise social criteria“. Управо због тога је цилепама придавана посебна важност која и данас није занемарљива, будући да на свој начин указују на друштвени статус особе која их носи, на њен положај и значај – примера ради, док римске папе одувек носе црвене ципеле као важан симбол Христове проливане крви на крсту, византијски цареви носили су *κόκκινα τσαγιά*, црвене ципеле (које више одговарају појму „високе“, дубоке чизме), које су, заједно са *κόκκινη χλαμίδα*, односно црвеним огртачем (плаштом), израђеним од свиле, симболично оличавале владарску моћ. О царској обући на византијском двору старао се искусан обућар, пангар (*τσαγκάρης*). Истакнимо да је ово именовање занимања и данас релевантно, мада је могуће да се на рекламама обућарских радњи широм Грчке прочитају и следећи називи као њему синонимни, *παπουτσής* те учени *υποδηματοποιός*.

Све изнето указује на то да су ципеле више него обичан комад одевног предмета, будући да јасно истичу и саму личност и њен укус, њен род, затим етнички, религијски, социјални и културни идентитет (тако се у поп култури патике везују за масе на општем нивоу) као и њену карактерно-психолошку страну. Такође, обућа је додатно правила разлику између урбаног и руралног становништа, мада су и начин живота, стил, временске (климатске) и друштвене прилике као и саме потребе условљавале да се израђује различита обућа. Шустер је било занимање без кога се није могло замислити ниједно веће или мање насеље, како у Европи, тако и шире. Из дубровачког архива може се прочитати да су на посебном гласу били средином 14. века обућари Обрата из Бара (*Obrat caligarius de Antibaro*) те Ђуко Кравида (*Giucho Carauida caligarius*), иначе обојица Албанци (cf. Malaj, 2020). На Балканском полуострву, посебно од друге половине 19. века, како наводи Онузи (Onuzi, 2024: 94), уз остваривање јачих контаката са Западном Европом, чији је културни утицај постајао интензивнији, у већим и значајнијим албанским градовима све више се носила одећа западне моде, а посебно место су имале ципеле, нарочито полудубоке, чији је горњи део био прављен од коже украшене разнобојним свиленим концем.

У усменој и писаној књижевности многих народа света ципеле су представљене као ентитет магијске функције. Тако, у бајци о Пепељуги браће Грим, њене распаднуте ципеле претварају се у специјалне, стаклене, што, као облик чаробног даривања, омогућава да се пређе у један сасвим други (оностран) свет. У албанској верзији ове бајке *Maro Përhitura* (= „Пепељава Мара“) принцу се у сну приказује Мара и он њој узима меру за одећу као и отисак стопала за ципеле које ће му слуге направити како би је пронашао и њоме се оженио (*Pralla*

popullore shqiptare, 1954). И у српској варијанти коју је забележио и објавио Вук Караџић 1821. г. у збирци *Народних српских ђриповједака*, Пепељуга се зове Мара и њој с десне ноге спада папуча при бекству из цркве након литургије, када за њом трчи царевих.³

У забележеним веровањима народа са Балкана (а и шире) ципеле носе посебну симболику. Тако, на пример, како наводи Душанка Марковић (2017: 32), једна од разлика између девојака и удатих жена у Војводини била је у томе што је свака млада обавезно добијала на поклон пар ципела што је ципеле уздигло на ниво ритуалног артефакта. У Библији (Псалми 41.10, 60.10, 108.10; Јеванђеље по Јовану 13:18) наводи се да је највећи чин увреде ако неко баца ципелу на другога – ципелом се гази тле, прашњава је, прљава, у њој се задржава непријатан мирис. Отуда, када се неко гађа ципелом, доживљава се психолошки и емотивно као неко недостојан угледа, поштовања. У Истри је постојало веровање да ће се човек заштитити од Орка (демона), ако десну ципелу обује на леву ногу, а леву ципелу на десну (СМ, 2001: 411). Маријан Стојковић (1936: 19) је својевремено указао да обичај изувања ципела, иначе и данас веома чест и на Балкану и шире, недвосмислено шаље одговарајућу поруку: ако је у питању и особа која није део домаћинства (породице), и њена обућа, онда су „po starinskoj vjerskoj predodžbi profani, tudi, „nečisti”, tabu, perhorescirani, jer su bili u dodiru s prahom tuđe i zato drugima hude zemlje; osobito im je naprašena obuća „nečista”, tuđa, obredno nedopuštena te je treba izuti, a tuđom prašinom naprašene noge umiti, jer i inače vrijedilo je obredno načelo: ili bosonog ili obredno obuven, u hramovskim postolima – to je stari kulitički zahtjev”. Обичај окретања ципела од улаза у кућу означава или да је особа напустила дом, или да је умрла, док ако су ципеле на самом отирачу или испред прага, усмерене према улазу у кућу, тада указују да је особа жива и да обитава у кући. По правилу, покојник се сахрањује са најбољим ципелама које је имао, заједно са најбољом одећом, због дубоког веровања да ће се у истој тој одећи пробудити на „ономе свету” те да ће наставити да хода.

У својим мемоарима пољски математичар Хуго Штајнхаус (Steinhaus, 2015: 215) изнео је запажање француског колеге Анрија Лебеска како је извесни математичар с Универзитета Сорбона у 13. веку приметио да људска стопала нису иста у погледу Еуклидовога виђења трансформације која чува оријентацију те да су тек тада обућари кренули да праве две одвојене ципеле. Међутим, занимљива је следећа опаска Марге Демело – велики број Европљана „were accustomed to wearing shoes that did not really fit their feet“ (Demello, 2007: 283) што, према записима Свонове (Swann, 1986: 7), значи да су у Европи, почев од 15–16. века па надаље, ципеле опет израђиване без разликовања десне ципеле од леве и то

³ У најранијој забележеној верзији ове бајке наводи се да су маћехине кћерке, да би успеле да обују Пепељугину ципелицу, одсекле себи ножне прсте, али су ухваћене у превари на основу крвавих трагова (уп. Aarne-Thompson 1961: 177, бајка под ознаком K1911.3.3.1.).

понајпре из техничког (производног) разлога, будући да није постојала могућност да се направи обратни калуп (због високе пете која је у то време уведена као модни детаљ). Тек с изумом пантографа од 19. века поново почиње масовнија израда ципела за сваку ногу,⁴ мада, сходно мишљењу МекКормака, без обзира на то што се ципеле већ од 1790. године израђују за сваку ногу посебно, „this did not necessarily mean that they fitted better“ (McCormack, 2024: 95). Једно време су у Западној Европи биле веома омиљене ципеле с повијеним кљуном, какав имају и опанци, код мушке обуће посебно током 14. и 15. века што се директно везивало за друштвени статус и престиж особе која их је носила. Колико су ципеле биле важан културолошки, модни и социјални феномен сведочи и прва књига посвећена њима под називом *De Calceo Antiquo* аутора Беноа Бодуена и Ђулија Негронеа, штампана на латинском 1667. године у Паризу.⁵ У њој се пружа, с једне стране, ретроспектива обуће од времена Адама па до њиховог доба, а с друге се указује на све познате специфичности у изради обуће и на њене намене. Већ је ова књига показала оно што се данас добро зна: као што нема јединствене људске културе, тако нема ни јединствене људске обуће.

3. О ЛЕКСЕМИ ЦИПЕЛА У ГРЧКОМ, АЛБАНСКОМ И РУМУНСКОМ ЈЕЗИКУ

Према устаљеној дефиницији, под ципелом се подразумева посебан вид затворене обуће најчешће израђене од коже (или од каквог другог материјала), а која је или плитка, или покрива стопало до глежњева, или је полудубока или дубока те тада обавезно прекрива глежњеве.

Најопштија реч за ознаку појма 'ципела' у савременом грчком јесте лексема оријенталног порекла *παπούτσι* (< турски *paşı*)⁶ која се у српском, румунском и албанском препознаје у речи промењеног значења *папуча*, *парис*⁷, *парисџ* те у том погледу сасвим семантички одговарају мађарској лексеми *parics*⁸ која се односи само на кућну обућу. Додатно, у румунском, обично

⁴ У САД израда обуће за леву и десну ногу започела је масовније од 1850-их година. (<https://www.infokg.rs/skver/da-li-ste-znali-leva-i-desna-cipela-postoje-tek-od-1850-ih.html>; <https://www.satra.com/bulletin/article.php?id=3392>).

⁵ https://books.google.rs/books?id=xFvXd6coZ2IC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

⁶ https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eFZjXRU%3D

⁷ Према наводима Антонескуа (Antonescu, 2016: 496), постоји неколико румунских веровања у вези с папучом. Тако, на пример, веровало се да није добро децу тући папучом, јер ће после имати главобоље. Ако девојка за удају пребаци папучу преко куће, њен врх, у зависности од правца у ком се окрене, показаше јој одакле ће јој бити будући муж. У Мунтенији се веровало да ће супруг бити добар и нежан према жени уколико му она на дан венчања подари да једе суво грожђе из папуче. Исто тако, ако спадне папуча при пењању на кревет ђоном навише, то је знак да ће у кућу доћи неки блиски рођак. У Сучави се веровало да ће пас престати да завија у дворишту само ако жена окрене папучу ђоном навише.

⁸ Удобна, широка, равна или обућа с ниском потпетицом која се носи углавном код куће; особито

употребљена у множини, лексема *papuci* односи се на обућу која покрива стопало до скочног зглоба, што одговара српском појму „плитке ципеле“, односно обућа која покрива стопало. Наведене лексеме недвосмислено указују на међусобне алоглотске утицаје из једног језика на други и, следствено, на преношење једног културолошког феномена који је код различитих народа примио различите семантичке реализације. С друге стране, у савременом грчком се врло често употребљава учена лексема *υπόδημα* за означавање појма „ципела“, мада је њено друго значење много шире и указује на било шта што служи за заштиту стопала и табана; другим речима, „обућа“.

У албанском, како сматрају етимолози, лексема за ципелу *këpusë* јесте варијанта речи *këputë/krpus* (= „ћон“, „табан“/„стопало“), мада има и појединих лингвиста који сматрају да такође потиче од указаног оријентализма (cf. Meyer 1891 [2007]: 239). У једном ширем погледу, указана лексема употребљава се и за ознаку обуће у најширем погледу, па је отуда синонимна с лексемом *mbathje* која семантички подразумева све оно што може да се обује на ногу, дакле, и ципеле, и чарапе, и назувке и слично. (FGJSSH, 2006: 602).

На српско-хрватском говорном подручју лексема *ципела* је позајмљеница из мађарског, *cipellő*⁹ чија краћа и далеко шире заступљена варијанта гласи *cipő*.

У стандардном румунском друга лексема за означавање појма „ципела“ јесте германизам *pantof* (< Pantoffel). У албанском и у српском овај германизам се препознаје у лексемским облицима *pantofël/īанићофле* (мн.) који се употребљавају за означавање врсте лагане обуће која се носи по кући, „папучу“, што одговара румунској лексеми *papuc*. Постоји још једна лексема у румунском која се данас сматра већ застарелом – то је *jumătate* (буквално „половина“) у ознаци „ципела“, а данас се једино сусреће у оквиру петрифицираног номиналног израза *jumătăți de ghetë*, „получизме“.

Из изнетог може се видети да у румунском и српском речи за лексему *ципела* јесу позајмљеница (за разлику од бугарског, на пример, где се употребљава славизам *обувки*), док грчки и албански имају мешовиту ситуацију, и домаћу и страну реч, при чему је могућа њихова активна комутативна употреба у језику, без обзира на семантичка нијансирања.

Уједно, напоменимо да се у једном броју албанских и румунских фразеологизама лексема *ципела* налази у комутативном и парасинонимском односу с другим лексемама из истог домена, а најчешће је то лексема опанак (*opingë/opincă*) те потковица – у албанском је искључиво употребљена у множини *potkonjtë*. Присуство указаних лексема унутар одређених фразеолошких

од коже, тканине (főként otthon viselt kényelmes, bő, sarkatlan v. alacsony sarkú lábbeli; rendsz. bőrből, posztóból készül; < <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/p-44572/papucs-44B90/>).

⁹ https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f1xiWhg%3D

склоповима у оба језика недвосмислено говори у прилог прихватању појединих утицаја јужнословенске материјалне културе на Албанце и Румуне.

4. ЛЕКСЕМА *ЦИПЕЛА* У ФРАЗЕОЛОШКИМ КОНСТРУКЦИЈАМА – СЕМАНТИЧКА ПОЉА

На основу прикупљене и анализиране грађе, уочили смо да фразеологизми и паремије с лексемом *ципела* у савременом грчком, албанском и румунском језику припадају разноликим семантичким пољима која, по свом карактеру, носе, у највећем броју анализираних случајева, негативна значења, што нас је донекле изненадило, будући да нам је полазно становиште било да би конструкција које припадају позитивним пољима по свом семантичком значењу требало да буде више и да би могле бити заступљеније.

Када је реч о самим фразеолошко-паремијским конструкцијама, све припадају глаголским, веома су развијене због одговарајућих допуна и већина њих је идиотипична, што значи да смо пронашли само мали број хомотипичних, односно подударних или сличних. Ово, са своје стране, неминовно указује на то да је у сваком од ових језика указана лексема искоришћена да означи посебан културолошки феномен, описан језички на јединствен и непоновљив начин.

Највећи број забележених фразеологизама припада албанском језику (18), потом следи румунски (14) и на крају грчки (10), што укупно даје 42 фразеолошке јединице.

4.1. Негативна семантичка поља

Највише фразеологизама који припадају неком негативном семантичком пољу забележено је у албанском фразеолошком корпусу, а потом следе румунски и грчки. Из примера који следе, увиђа се да наведени фразеологизми припадају семантичким пољима која указују на:

а) СИРОМАШТВО

nuk ka këpusë në këmbë (= „нема *ципеле* на ногама“)

*нема за шта пас да га уједе *a lăsa pe (cui)va la rapici* (= „остати код / кога/ у *ципелама*“)

*довести (кога) до просјачког штапа *a fi cu rapici* (= „бити са *ципелама*“)

*бити убог/бедан *μένω με μισό παπούτσι* (= „живети с пола *ципеле*“)

*бити сиромашан као црквени миш

У наведеним примерима полазна позадинска слика је у виду циљног усмерења жиже посматрања на то да ли особа носи, односно поседује *ципеле*, или је боса. У зависности од самог описа, дочарава се нијансирани степен сиромаштва: тако се особа или без *ципела* или „с пола *ципеле*“ сврстава у

категорију апсолутне немаштине, што није сасвим случај с особом која је и даље „у ципелама“. Позадинска слика румунског фразеологизма указује на то да особа још једино што поседује своје јесу ципеле, што такође назначава да живи у веома тешким економским и материјалим условима.

б) РАСИПНИШТВО

a bate/toca la papuc (= „ударати/сећи по ципели“)

*арчити паре/*трошити и шаком и капом

Семантички смисао „ударања ципелом“ подразумева метафоричку слику човека који се непримерено размеће тиме што претерано троши огромне новчане своте, обично на коцку. Како показује историја моде, добростојећи друштвени кругови су на посебну израду ципела и на њихово украшавање некада давали читаво богатство, што се сачувало као атавизам у овом идиотичном румунском фразеологизму.

в) ПРИСИЛА, ПРИНУДА

ia mbathi këpucët/flanit (dikujt) (= „обуо је /коме/ ципеле“)

*заврнути (коме) руку

У основи указаног фразеологизма налази се слика особе којој се ципеле обувају, док му је метафорички смисао потпуно друкчији, управо како показују преводни еквиваленти на српском. У суштини, и поред тога што обување ципела није насилна радња сама по себи нити може бити схваћена као физичка претња, ипак може садржавати негативну конотацију и бити прилично насилан чин, што се види у свим оним ситуацијама када, на пример, дете плаче, негодује и одбија да му се назују ципеле. Сагледно из овог угла, нема сумње да је „обување ципела“ изазивало гласну нелагоду и отпор појединаца, што се највероватније по интензитету непосредно изједначаваало са чином физичког кажњавања.

г) ЛИЧНА ПАТЊА

doli me këpucë të kuqe (dikush) (= „неко/ је изашао с црвеним ципелама“)

*(некоме је била) скупља дара него мера

Овај идиотични албански фразеологизам односи се на то да је појединац уложио много више властитог труда и напора него што је било потребно да би се обавио, на пример, неки посао. Колико смо обавештени, једино у албанском језику од свих других европских фигурира синтагма „црвене ципеле“ – оне метафорички оличавају својеврсни симбол патње, посебно оне емотивне. Црвена боја се, по правилу, не везује само за снажна осећања и за унутрашње психолошко

стање особе, већ је и ознака опасности, разарања и уништења. По свему судећи, мишљења смо да је ова синтагма у албански језик ушла преко хришћанства, посебно уколико имамо на уму да су, поред римских папа, и византијски цареви носили црвене ципеле из поштовања према Христовој проливној крви из стопала док је висио на крсту. И поред тога што Мишел Пастуро потврђује да „papska, carska, kraljevska, državna ili sudska, crvena je takođe potpuno aristokratska“ (Pasturo, 2017: 74) – добро је познат податак да су и римске патриције као и сви високи дужносници у Римском царству носили црвене ципеле чиме су јасно истицали свој друштвени положај и значај (Mileusić, 2006: 17) – Бидерман (Biderman 2004: 53) је указао и на то да се црвена боја у бројним културама, попут кинеске, везује и за ознаку богатства, среће и моћи. Сагледано у овом контексту, и овакво могуће тумачење би се могло узети за тачно.¹⁰

д) СЕРВИЛНОСТ, ПОНИЗНОСТ:

У оквиру овог семантичког поља запажамо две врсте фразеологизама – једну врсту представљају следећи апсолутно подударни у румунском и српском:

a sta/fi sub pantoful/ papucul (cuiva) (= „ставити / бити под /чијом/ пантофлом / ципелом“)

a ține/pune sub papuc/picior/călcâi pe (cineva) (= „држати / ставити /кога/ под ципелом/нојом / пешом“)

бити/држати (кога) под (чијом) папучом

односно делимично подударан (у структурном погледу) у албанском и српском:

iu bë këpusë (= „поставио је /некоме/ ципела“)

бити (чија) папуча/папучић

у којима се ципела, односно нога (стопало) сагледава као средство личног приморавања, силе и отвореног притиска. У бити, реч је о постигнутом стању (результату), а очувана је позадинска слика ципеле/ноге која је згазила, пригњечила. Настанак ових фразеологизама везује се за једну ритуалну радњу која се и данас практикује на венчањима, када младожења или млада (з)гази ногу своме партнеру. Овај обичај подразумева смисао исказивања покорности, односно послушности – по веровању, ако прво мушкарац згази жену, онда ће он бити глава у кући, а ако жена згази мушкараца, онда ће она бити доминантна. На тај начин ципела као да постаје својеврсна ознака „власничког права“ над неким.

С друге стране, наредни албански идиотипични фразеологизам указује на сасвим супротно психолошко понашање од претходно указаног:

¹⁰ Чињеница је да је из данашње перспективе веома тешко докучити како је формиран наведени фразеологизам, односно који је био непосредан мотив за његов настанак.

nuk bëhemî këpusë para tyre (= „не постајемо ципеле пред њима“)
*не бити (чији) отирач

Овде се у позадинској слици читава особа која управо тиме што пружа отпор и што не дозвољава да буде чија ципела, односно да се гази, јасно ставља до знања да држи до себе и својих принципа.

Друга група оличена је у потпуно подударном албанском и грчком фразеологизму:

ia vuri (futi/shtiu) të dyja këmbët në një këpusë/opingë (dikujt) = βάζω σε (κπ) τα δύο πόδια σ'ένα παπούτσι (= „ставити /коме/ обе ноге у једну ципелу“)
*као бела лала има да ...; *приморати (кога) на (нешто); *довести (кога) у тежак положај

који носи мотивисани смисао активне присиле и беспоговорног извршавања. Оба изразито експресивна фразеологизма почивају на парадоксу и апсудру, будући да је у питању објективна, а искуствено потврђена, немогућност извршења изнете глаголске радње. Управо због одсуства сваке логике и здраворазумског размишљања, смисао приморавања добија на свом значењу и на тежини.

ђ) ПОНИЗНО МОЉЕЊЕ

na u bë këpusë (= „постао нам је ципела“)
*кумити/преклињати (кога)

Тиме што неко „постаје ципела“, албански фразеологизам указује на важну промену како у психологији личности, тако и у њеном устаљеном понашању, при чему долази до испољавања снажних емоција. Чињеница је да се према ципелама људи углавном немарно односе, будући да фигурирају као одевни предмет с којим се може поступати како нам је воља. У указаном фразеологизму метонимијским поступком човек је сведен на ципелу чиме је особа, услед (објективних и/или субјективних) околности, преке потребе и евентуално немања другог избора, принуђена да се апсолутно препусти другоме на његову милост и немилост. Крајњи резултат оваквог поступка јесте изазивање емпатије, апеловање на хуману страну и на самислост.

е) СУМЊА

i hodhi/futi një gur në këpusë (shollë/opingë) (dikujt) (= „ставио је /некоме/ камен у ципелу /ђон, опанак/“)
*унети немир/раздор/сумњу/црв сумње

Смисао неспокојства лежи у непосредно доживљеној искуственој слици: врло често у ципелу уме да упадне обично мали камен (или каква трун од траве, дрвета и слично), што ходање (корачање) чини отежаним, а што врло брзо изазива осећај и физичке нелагоде и унутрашње (психолошке) напетости и непријатности. У том погледу, камен у ципели се метафорички може сагледати као било шта што уноси несигурност, опречност али и немир, раздор, било да је реч о личном плану, било да је у питању интерперсонални однос.

ж) СМРТИ

i ktheu këpucët (këmbët/potkonjtë/thundrat) nga dielli (= „окренуо је ципеле /ноге, потковице/ ка сунцу“)

*црћи/*отићи Богу на истину/*склопити очи

ia tregoi këpucët/potkonjtë diellit (qieilit) (= „показао је ципеле/потковице сунцу/небу“)

*одапети папке/*отегнути се

vdiq me këpucë në këmbë (= „умро је с ципелама на ногама“)

*умрети изненада; *убити (кога) као зеца / на лицу места

a-și pierde papuci

изути опанке

У наведеним фразеологизмима приказана је слика смрти – било оне антиципиране, очекиване, било оне изненадне, па чак и насилне – а која је затекла особу са ципелама на ногама. Покојник се, по правилу, сахрањује с ципелама што има симболику напуштања (одласка) с овоземаљског пута и наставак пута на другом свету. Посебну фразеолошку занимљивост проналазимо у прва два наведена албанска фразеологизма: осим што уз лексему *ципеле* фигурира у парасинонимском односу и лексема *попковице*, у њима је уведен и посебан спој са сунцем. Оваква прилично необична конструкција утемељена је на приказу „окретања од сунца – у питању је искуствена слика: када животиња угине, она као да `окреће` (изврће) ноге, што је потом пренесено и на свет човека – чиме се експресивно тумачи прелазак на ону другу страну, страну таме“ (Мутавџић, 2022: 116–117).

Румунски фразеологизам је структурно веома близак српском *изући* (*некој*) *из ципела/ојанака* (варијанта: *изући ојанке /некоме/*) – чије значење припада семантичком пољу СМРТ – те ова паралела указује на то да је реч о лажним фразеолошким пријатељима.

з) УЗАЛУДНОСТ

a roade papucii degeaba pe drumuri (= „грести цаба ципеле по друмовима“)
цаба дерати/цепати опанке

где је асоцијативна веза с приказаном сликом врло очигледна: обућа се, по правилу, хаба, гули, дере, цепа услед ходања по (неравном) путу или терену. Фразеологизми подвлаче одсуство узрочно-последичне везе између циља, жељене реализације неке радње, и постигнутог резултата – неоствареност радње. У том погледу ходање, односно ношење обуће која се беспотребно хабала, сагледава се као потпуна узалудност, односно као јаловост посла.

и) ЛУБОПИТЉИВОСТИ

e pyes grip p r k ruc  (= „пита каиш за ципелу“)
*пропитивати / испитивати

По свему судећи, указана слика настала је услед психолошке потребе да се дочара нечија претерана, неумесна и непримерена радозналост. Због алогичног, дакле сасвим неочекиваног споја двају оделита одевна предмета, овај фразеологизам се одликује маркираном семантиком и експресивношћу „која је делимично плод упечатљиве [додајмо овде, и *йоейске*] слике, али и категоричности која не даје никакву наду да је нешто оствариво“ (Ајдацић-Непоп, Ајдацић, 2015: 203). Иако одсуствује поређење, очигледно је да у њему преовладавају парадокс и хипербола (Мршевић-Радовић, 1987: 20, 33), па се отуда може разумети и као емфаза.

ј) НЕСПРЕМНОСТ

a lua pe (cineva) cu un pantof  i c-o opinc  (= „ухватити /кога/ за ципелу и опанак“)
*затећи/ухватити (кога) напречац

У питању је карактеристична слика која, тиме што повезује два обувна предмета из исте категорије, дочарава моменат изненађења. Реч је о приказу особе (у обућарској радњи, на пример) која је на једној нози обула ципелу (репрезент модерног), док јој је друга и даље у опанку (репрезент старог). Управо овакав спој двају опречних елемената сугерише на недостатак психолошке одлучности, односно на одсуство равнотеже, па отуда проистиче значење изненађења или неприпремљености.

к) ИСТЕРИВАЊЕ

a da (cuiva) rapucii = δίνω σε (κπ) τα παπούτσια στο χέρι = ia dha kēpucēt/opingat
ně dorě (= „дати /некоме/ ципеле/опанке у руке“)

*показати (коме) врата/*избацили (кога) наглавачке; *отерати (кога)

По правилу, по кући и у кући се не носи обућа, па позадинска слика овог идентичног фразеологизма у анализираним језицима описује особу којој се даје (предаје у руке) њена обућа, што имплицира на њено испраћање из куће. Сагледано у ширем контексту, оваква врста испратнице је постала посебна ознака за озбиљно нарушене и/или поремећене међуљудске односе чиме смисао „давања обуће“ указује на брзо, насилно, можда и (не)планирано, избацивања из дома. У оквиру породице значење указаног фразеологизма садржи и једну дубљу конотативну црту – лишавања особе породичног наслеђа, њено искључење (одбацивање) из круга породице као и одрицање од ње.

л) НЕПРИМЕТНОГ НЕСТАЈАЊА

a o șterge/lua la rapuc/picior (= „обрисати/узети ципелом/ногом“)
mar opingat ně dorě (= „узети опанке у руку“)

*нестати/испарити/кинути/извући се као тарана из лонца

Претходно указана слика умногоме се ослања на ову где је у жижи сасвим друкчија ситуација – особа сама, својом вољом, без икакве принуде, узима своју ципелу / опанке што, у пренесеном значењу, носи конотацију вештог искрадања и/или извлачења из неке, обично непријатне, нелагодне, ситуације у којој не жели да буде затечена или укључена, или пак избегавања (последичне) одговорности.

љ) НЕЈЕСТИВОСТИ

(κάτι) εἶναι σκληρό σαν παπούτσι (= „нешто/ је тврдо као ципела“)
*(нешто) је тврдо као камен/ђон

Конотативни смисао нејестивости у грчком и у српском исказују наведени компаративни фразеологизми са различитим поредбеним елементом, при чему се лексеме *ципела/камен* узимају као еталони одмеравања и вредновања. Чињеница је да је ципела направљена тако да издржи хабање и да се лако не може поцепати, па је у том погледу сагледана као посебна јединица отпора и истрајности.

м) НЕРАЗУМЕВАЊА И/ИЛИ НЕСЛОГЕ

uně thom po mẽ dhemb kamba, ti mẽ thue mbath kēpucēn (колокви.) (= „кажем ти да ме боли нога, ти ми кажеш да обујем ципелу“)

*ја у клин, ти у плочу

*άλλα λέει η θεία μου, κι άλλα ακούν τα αυτιά μου (= «једно каже моја тетка, а друго чују моје уши»)

На повезаност ципеле и ноге управо указује ова идиотипична албанска пословица, а која на пластичан начин описује две реалне ситуације: или погрешно схватање, разумевање онога о чему је реч током комуникације, или конфликтну ситуацију када се обе стране налазе на опречним линијама. Главни мотив за настанак ове пословице крије се у позадинској слици: из искуства је познато да уколико постоји неки проблем са стопалом, ципела се или тешко обува или се никако не може обути те зато у таквим ситуацијама тражити од некога да се обује представља парадоксалну и нелогичну радњу. На ширем конотативном пољу њоме се указује на било какав неспоразум, неразумевање или потешкоћу у постизању заједничког језика.

4.1.2. Фразеологизми с лексемом *ципела* као опис човека

Посебно су занимљиве следеће албанске, грчке и румунске идиотипичне фразеолошке конструкције које се односе на описе доживљаја човековог карактера, као што је:

– опис равнодушне особе:

nuk ia vret/shtrëngon këpica këmbën (= „не убија/стеже /нечију/ ногу ципела“) *γράφω (κπ/κτ) στα παλιά μου παπούτσια* (= „писати /некога, нешто/ у старе моје ципеле“)

*не давати ни пет пара за (некога)/*болети (кога) уво за (шта); *бринути за (кога/шта) као за лањски снег (*колокви*.)

Жуљање, стезање или „ударање“, ципеле у ногу је болно и непријатно искуство које је свако од нас осетио. У психолошком погледу, међутим, људи у истим или у различитим ситуацијама реагују на сасвим друкчије начине: док ће неко исказати разумевање, емпатију, поделити емоције, биће и оних који ће се поставити равнодушно, не дозвољавајући тако да њихов свет емоција буде додирнут, побуђен или угрожен. Оваква ситуациона равнодушност није одраз правог психолошког профила неке особе, али у датој околности ипак оставља утисак њене велике неосетљивости, уздржаности, небриге. Хладан однос, можда не толико према предмету, колико пре према човеку, лишен присности, топлине и личне заинтересованости показује и наведени грчки фразеологизам у форми позадинске слике: старе, непотребне ципеле се одбацују, „отписују“. У емотивном погледу, чин одбацивања односи се на опис личног искључивања, на потребу заштите од негативних последица и преживљавања неког непосредног догађаја, чиме се подиже и зид око себе као и праг емоционалне осетљивости.

- опис нападне и досадне особе:

iu ngjit si bajga/balta pas këpucës (dikuji) (= „залепити се /некоме/ за ципелу као балега / блато“)

залепио се за (која) као шаксена марка

На основу глосе, увиђа се неумитна чињеница: блато (балега) се лако лепи на ципелу и тешко се скида с ње. Ово практично сазнање је омогућило да путем искуствене слике овај фразеологизам поприми шире контекстуално значење и да прикаже друштвени однос између људи, онај где нека особа исказује претерано интересовање за другог и кога не може да остави на миру.

- опис лукаве, препредене и незајажљиве особе која не преза ни од чега:

t'i nxjerr (merr/heq) këpucët/opingat nga këmbët (= „извлачи /узима, скида/ ти ципеле/опанке с ногу“)

*узети (некоме) и црно испод нокта

- опис веома некултурне, непристојне особе:

a merge pe lângă pantof (= „ићи близу ципеле“)

*бити прост/груб/вулгаран

- опис нечије јединствености или особености:

a fi cu rapici galbeni (= „бити са жутим ципелама“)

*бити ретка птица (звер/ка/) / бела врана

У овом идиотипичном румунском фразеологизму сачувана је једна од одлика жуте боје која је у средњем веку имала, између осталог, не само симболику почаста, него и посебног истицања, издвајања. По свему судећи, само одабране особе из високог друштвеног сталежа су могле носити и/или поседовати ципеле у жутој боји што је временом условило да се у румунском језику устали указана конструкција као ознака изузетне реткости, несвакидашњости или неуобичајености.¹¹

- опис дрске, неваспитане особе:

βγάζω γλώσσα παπούτσι (= „извући језик ципеле“)

* не заклапати/*не затварати уста/*блебетати

¹¹ Борхес је сматрао да, „ништа не свету није тако недокучиво, али је недокучивост очигледнија у одређеним стварима него у другима: у мору, у очима одраслих, у жутој боји и у музици“. (<https://www.goodreads.com/quotes/429185-there-is-nothing-in-the-world-that-is-not-mysterious>).

Наведени грчки фразеологизам чува јасну позадинску слику – у питању је повлачење језика (језичка) ципеле навише с циљем да се омогући стопалу да лагано уђе у ципелу. Другим речима, језик ципеле је максимално извучен и апсолутно слободан, пошто није заведен пертлама с обе стране риса стопала. И као што језик ципеле тако вири, асоцијативним путем је метонимијски извршен пренос на човека чији се језик доживљава као неспутан, „повучен“¹² и без икакве контроле.

– опис глупе, непромишљене или неуке особе:

γλῶσσα παπούτσι, μυαλό κουκούτσι (= „језик ципела, мозак зрно“)

*дуга коса, кратка памет/*бити шупље главе

У грчкој и српској номиналној паремији садржан је посебан контраст према величини предмета, чиме се на експресиван и пластичан начин пружа потребна информација о непосредном доживљају неке особе, (и/или њених поступака и њене интелигенције. За разлику од српске конструкције, која се углавном односи на карактеризацију жене, грчка је полно амбивалентног карактера, те указује или на сасвим глупу, непромишљену особу, или на особу која много говори, а без пуно размишљања. На то управо указују њени саставни делови: први, „језик [као] ципела“, означава брбљивог човека, док други „мозак [као] зрно“ симболизује особу чији се мозак доживљава као „мали“, као неразвијен.

– опис особе која се наметљиво улагује:

γυαλίζω τα παπούτσια (κάποιου) (= „лаишшшшш“) = *лизати* (некоме) *ципеле* / *шабане*

a linge cizmele (cuiva) (= „чизме“)

i lëpin këmbët/ cizmet/ tabanet (dikujt)

Како показују дати фразеологизми, реч је о кинеграму у виду јасне слике завршног чишћења ципела (када им се удара гланц). У фразеологизмима се запажа исти негативни смисао, при чему је он у српском, румунском и албанском због емфазе далеко подвученији и то због употребљеног глагола „лизати“ којим се на гротескни начин истиче веома ниски степен положаја људског тела. Тако је указана (физичка) радња непосредно повезана с психолошком мотивисаношћу особе и њеном жељом да буде од користи, а што се доживљава као снисходљивост и претерана понизност.

¹² На пример, у српском се у фигуративном контексту повлачења употребљава фразеологизам *вући (некоја) за језик*.

– опис посебног физичког стања особе

έγινε η γλώσσα μου παπούτσι / τσарούχι! (= „језик ми се претворио у ципелу /
царухи“)¹³

*умрех/црких од жеђи!

У основи овог екскламаторног фразеологизма налази се доживљај властитог језика као стврдлог, сувог, храпавог због жеђи. Поређење је постигнуто директним путем, чиме је логички, семантички и асоцијативно подигнут степен емфазе. У бити, језик је изједначен с материјалом од кога је израђена ципела, односно царухи, а најчешће је то кожа која има сва указана својства – опорост, крутост, тврдоћу, грубост. У српском смо пронашли три идиотипична фразеологизма који такође припадају негативним семантичким пољима, а односе се на:

- промену социјалног статуса, чиме се додатно имплицира да особа није променила свој устаљени начин понашања: *ускочиши у цицелу* – у значењу „погосподити се“, „постати грађанин“;
- довођење у стање великог изненађења, шока, изнервираности: *избацши/изуши (која) из цицела*;
- апсолутне непотребности, несувислости: *не треба ми ни у цицелу*.

5. ПОЗИТИВНА СЕМАНТИЧКА ПОЉА

Када је реч о позивитним семантичким пољима, њих је свега три из нашег фразеолошког корпуса, а то су:

– непристајање, немирење с нечим, односно задржавање моралне исправности или придржавање властитом ставу и мишљењу, а који припада семантичком пољу НЕПОКОРНОСТ/ДОСЛЕДНОСТ:

nuk bëhetim këpusë para (dikujt) (= „нисмо ципела пред /киме/“)

*не бити (чији) отирач

– смисао повезаности с властитом околином, друштвом, средином где су углавном добро познати сви односи:

παπούτσι από τον τόπο σου κι аς είναι και παλωμένο

(= „ципела из твог краја па и да је закрпљена“)

*сличан се сличном радује

i belbëti merr vesh më mirë të belbëtit, i belbëti me të belbëtin

(= «муцавац се најбоље разуме са муцавцем»)

¹³ Царухи је врста традиционалне грчке народне обуће с великом кићанком у облику лоптице на предњем делу. Царухи као саставни део парадне униформе носе припадници председничке гарде.

У основи, ова паремија се понајпре односи на будућег младожењу и може се схватити као (добронамеран) савет да треба да потражи девојку из свога краја. У једној широј контекстуалној употреби, указује на потребу блискости и повезаности људи између себе, где се као везивни елемент сагледава заједничка култура, језик, религија, припадност нацији и слично.

- самоспознаја:

*свако зна iđe iа циџела жуља = secili e di mirë se ku e shtrëngon këpusa
fiecure singur ştie unde-l strânge opinca*

6. НЕУТРАЛНО СЕМАНТИЧКО ПОЉЕ

Из анализираног корпуса фразеологизама, само један у сва три језика се може схватити амбивалентно, било као негативан, било као позитиван, све у зависности од самог контекста, а гласи:

*κρεμάω τα παπούτσια (μου)
var këpusët e futbollit në gozdhë = обесиии койачке о клин*

Иако се везује, по правилу, за завршетак нечије спортске каријере, његова семантичка, а не стилска, неутралност огледа се више у томе што се домен не може тачно одредити „без познавања (реченичног и ситуационог) контекста у којем је такав фразеологизам употребљен“ (Сивачки, 2024: 37).

7. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Прикупљена и анализирана грађа указала је да фразеологизми и паремије с лексемом *циџела* у савременом грчком, албанском и румунском језику припадају разноликим семантичким пољима, али која по свом карактеру носе примарно негативна значења – укупно 18, с малим бројем примера који припадају позитивним семантичким пољима – свега три којима се условно може додати и четврти у облику неутралног а који је, по својој структури, калк. Сва три језика поседују идиотипичне фразеолошке конструкције које се односе на описе доживљаја човековог карактера, макирајући особине као што су: глупост, бахатост, некултура, неукост, дрскост, неваспитање, лукавост, претворност и сл. Највећи број од укупно 42 јединице или забележених фразеологизама припада албанском језику (18), а најмањи грчком (10). Свега два забележена примера, један албански и један румунски, садрже у себи одређену боју ципела (црвене/жуте) која се схвата као посебан облик невербалне комуникације који се у целисти уклапа у дати културно-ментални и когнитивни контекст, што значи да, ма колико тумачили одређену боју према устаљеним, опште прихваћеним

начинима, ипак „even when it is evident that the colour of something has symbolic significance, we can never be sure what it is. Each case must be investigated in its particular context“ (Leach 1976: 59). Другим речима, у фразеологизмима номиналне допунске конструкције *rapuci galbeni / kēpusē tē kuqe* припадају изворном домену „kulturno-jezički ustrojene, kondenzovane predstave o obojenoj stvarnosti“ (Krimer-Gaborović, 2019: 57) које унутар фразеолошких конструкција функционишу искључиво и као посебни сигнали, и као маркирани лингвистички кодови који самом фразеологизму пружају крајње специфично, изнијансирано значење.

У начелу треба рећи и то да, и поред уочених сличности и подударности, у сва три језика фразеолошка слика с лексемом *циџела* развијена је на посебне начине што непосредно говори у прилог томе да између њих постоји тек незнатан степен блискости, подударности као и међукултурних утицаја. Другим речима, свака слика је пре дивергентна него конвергентна у односу на друге две.

Како Драгана Мршевић-Радовић истиче, на фразеологију се одавно у науци гледа „као на један од најважнијих избора за реконструкцију језичке слике света“ (Мршевић-Радовић, 2014: V), док фразеолошке јединице као вишеслојни спојеви целовитог значења и релативно устаљеног лексичког састава, представљају експресивне јединице које се репродукују у језику и могу се перципирати као адекватна и повољна „спремишта“ за најразличитије културне садржаје (cf. Мршевић-Радовић, 2014). Лексема *циџела* у румунском, грчком и албанском употребљена је да означи посебан културолошки феномен, описан језички на јединствен и непоновљив начин, али ипак с врло сличним и универзално препознатљивим конотацијама.

Цитирана литература:

- СМ 2001: *Словенска митологија – енциклопедијски речник* (редактори Светлана М. Толстој – Љубинко Раденковић). Београд: Zepter Book World.
- Ајдацић, Дејан – Непоп Ајдацић, Лидија. (2015). *Поредбена српско-украјинска фразеологија*. Београд: Alma.
- Бартмињски, Жежи. (2011). *Језик – слика – свей*. Ајдацић, Дејан. (прир.). Београд: SlovoSlavia.
- Ђурић, Милош. (1996). *Историја хеленске књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ердељановић, Јован. (1922). Нидерлево дело о старим Словенима. *Гласник Етнографској друштва* 7–8 (1922): 218–239.
- Марковић, Душанка. (2017). *Свадебни обичаји у Војводини*. Нови Сад: Музеј града Новог Сада.

- Мршевић-Радовић, Драгана. (2014). *Фразеологија и национална култура*. Друго допуњено издање. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Мутавчић, Предраг. (2022). *Из балканске фразеологије II*. Београд: Филолошки факултет (<https://www.fil.bg.ac.rs/sr/biblioteke-i-izdavastvo/izdavacka-delatnost/elektronske-monografije-i-udzbenici>).
- Пипер, Предраг. (1998). *Увод у славистику I*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сивачки, Ана. (2024). Неутрални и контекстуално зависни фразеологизми са соматском саставницом у албанском језику и њихови преводни еквиваленти у српском. *Езиков свјет – Orbis Linguarum*, Vol. 22/2 (2024): 35–49 (https://ezikovsvyat.com/images/stories/issue%2022.2_2024/4.%20Ana%20Sivacki_35_49.pdf).
- Aarne, Antti–Thompson, Stith. (1961). *The Types of Folktale. A Classification and Bibliography*. Second Revision. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Antonescu, Romulus. (2016). *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*. Iași: Tipo Moldova.
- Biderman, Hans. (2004). *Rečnik simbola*. Beograd: Plato.
- Buschan, Georg. (1926). *Illustrierte Völkerkunde in zwei Bänden*. Stuttgart: Strecker&Schröder Verlag.
- Demello, Margo. (2009). *Feet and Footwear: A Cultural Encyclopedia*. Oxford: Greenwood.
- Krimer-Gaborović, Sanja. (2019). *Prepoznavanje i imenovanje boja u engleskom i srpskom jeziku*. E-disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet. (https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/edis20_Krimer_Gaborovic.pdf).
- Leach, Edmund. (1976). *Culture and Communication: The logic by which symbols are connected*. Cambridge: CUP.
- Malaj, Edmond. (2020). Mjeshtërit dhe zejtarët shqiptarë në Raguzë gjatë mesjetës. *Studime Historike*, Nr. 1-2 (2020): 7–36.
- McCormack, Matthew. (2024). „Embodying the history of shoes: Footwear and gender in Britain, 1700–1850“, у: (Elizabeth Craig-Atkins–Karen Harvey, eds.). *The material body – Embodiment, history and archaeology in industrialising England, 1700-1850*. Manchester: Manchester University Press, 81–99.
- Mileusnić, Zlatko. (2006). „O trgovima“, у: *Koje dobre šuže – šetnja kroz povijest obuće*, 9–18. Zagreb: Etnografski muzej.
- Müntzel, Hans. (1925). *Vom Lendenschurz Zur Modetracht. Aus Der Geschichte Des Kostums*. Berlin: Widder.
- Muzzarelli, Maria Giuseppina. (2011). “Sumptuous Shoes: Making and Wearing in Medieval Italy”, у: (Giorgio Riello–Peter McNeil, eds.) *Shoes – A History From Sandals To Sneakers*. London-New York: Berg, 50–74.

- Onuzi, Afërdita. (2024). Gjurmë qytetërimesh të ndryshme në veshjet popullore shqiptare. *Univers* 10 (10): 91–95. (<https://albanica.al/univers/article/view/4578>).
- Pasturo, Mišel. (2017). *Crvena: istorija jedne boje*. Beograd: Službeni glasnik.
- Quincke, Wolfgang. (1908). *Handbuch der Kostümkunde*. Leipzig: Weber.
- Racinet, Auguste. (1888). *Le costume historique. Cinq cents planches, trois cents en couleurs, or et argent, deux cents en camaieu*. Paris: Librairie de Firmin-Didot.
- Steinhaus, Hugo. (2015). *Mathematician for All Seasons. Recollections and Notes*. Vol. 1 (1887–1945). Vita Mathematica Vol. 18. (ed. by Martin Mattmüller). Birkhäuser.
- Stojković, Marjan. (1936). Obuća. *Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena* XXX/2 (1936): 17–26.
- Swann, June. (1987). *Shoes*. London: B. T. Batsford LTD.
- Weiss, Hermann. (1872). *Das Kostüm vom 16ten Jahrhundert bis auf die Gegenwart*. Stuttgart: Ebner&Seubert Verlag.
- Weiss, Hermann. (1883). *Kostümkunde – Geschichte der Tracht und des Geräthes im Mittelalter vom 4. bis zum 14. Jahrhundert*. Stuttgart: Ebner&Seubert Verlag
- Zelenin, Dmitrij. (1927). *Russische (Ostslawische) Volkskunde. Grundriss der slawischen Philologie und Kulturgeschichte* (Hrsg. von Reinhold Trautmann und Max Vasmer). Berlin-Leipzig: Walter de Gruyter.

Онлајн извори:

- https://books.google.rs/books?id=xFvXd6coZ2IC&printsec=frontcover&source=gs_b_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (приступљено 13.04.2025)
- <https://www.satira.com/bulletin/article.php?id=3392> (приступљено 08.10.2025)
- <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/p-44572/papucs-44B90/> (приступљено 24.08.2025)
- https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f1xiWhg%3D (приступљено 17.5.2025)
- <https://www.infokg.rs/skver/da-li-ste-znali-leva-i-desna-cipela-postoje-tek-od-1850-ih.html> (приступљено 09.10.2025)

Извори:

- а) једнојезични речници (штампани и доступни онлајн)

Речник српскохрватској књижевној језика (1–6). (1995). Нови Сад: Матица Српска.

- Речник српскохрватској књижевној и народној језика САНУ* (том 1–19). (1959–). Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Стефановић Караџић, Вук. (1852). *Српски рјечник: исцпумачен њемачкијем и лаџинскијем ријечима*. Беч: Штампарија Јерменског манастира (<https://digital.bms.rs/ebiblioteka/publications/view/1255>).
- Croitoru-Bobârniche, Nina. (1996). *Dicționar de argou al limbii române*. Slobozia: Editura Arnina.
- Fjalor i gjuhës së sotme letrare shqipe*. Vëllim I–II. (1981). Prishtinë: Rilindja.
- Meyer, Gustav. (1891 [2007]). *Fjalor etimologjik i gjuhës shqipe*. Tiranë: Çabej.
- Κριαράς, Εμμανουήλ. (1995). *Νέο Ελληνικό λεξικό–Λεξικό της σύγχρονης ελληνικής δημοτικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος². (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* (σύνταξη–επιμέλεια Χριστόφορος Γ. Χαραλαμπίδης). (2014). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών – Εθνικό Τυπογραφείο.
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
<http://www.dixonline.net/index.php?inputWord=gum%C3%A3r%C3%A3ts>
<https://dexonline.ro/>
<http://www.fjalori.shkenca.org/>
<https://ibl.bas.bg/rbe/>
<https://www.dictionardesinonime.ro>

б) двојезични речници на балканским језицима:

- Marku, Lavdimir. (2011). *Ελληνο-αλβανικό λεξικό*. Tiranë: Infobotues.
- Marku, Lavdimir. (2010). *Fjalor shqip-greqisht*. Tiranë: Infobotues.
- Стојановић, Миодраг–Балаћ, Александар². (2009). *Грчко-српски речник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ρουμανο-νεοελληνικό λεξικό* (coordinare finală: Lia Brad-Chisacof). (2007). București: Editura Demiurg.
- Topciu, Renata–Melonashi, Ana–Topciu, Luan. (2003). *Dicționar albanez-român*. București: Editura Polirom.
- Tuna, Enes. (2005). *Albansko-srpski/srpsko-albanski rečnik*. Beograd: IK Jasen.
- Fjalor serbokroatisht-shqip* (botimi i dytë). (1986). Prishtinë: Instituti albanologjik i Prishtinës.
- Fjalor shqip-serbokroatisht*. (1981). Prishtinë: Instituti albanologjik i Prishtinës.

в) фразеолошки речници

- Мутаџић, Предраг. (2007). *Грчко-српски речник идиома*. Београд: ИК „Јасен“.
- Оташевић, Ђорђе. (2012). *Фразеолошки речник српској језика*. Нови Сад: Прометеј.

- Croitoru-Bobârniche, Nina. (1996). *Dicționar de argou al limbii române*. Slobozia: Editura Arnina.
- Dumitru, Ștefan. (2022). *Dicționar neogrec-român de expresii idiomatice uzuale*. București: UER Press.
- Gjevori, Mehmet. (1988). *Frazeologjizma të gjuhës shqipe (me shpjegime)*. Prishtinë: Rilindja.
- Fotea, Mircea-Țăranu, Ecaterina. (2004) *Dicționar frazeologic român selectiv, cu echivalente în limbile franceză, engleză, neogreacă*. Iași: Lumen.
- Ilinca, Vasile. (2016). *Dicționar de expresii românești în contexte*. Vol. 1-4. Cluj: Presa universitară clujeană.
- Matešić, Josip. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Menac, Antica–Fink Arsovski, Željka–Venturin, Radomir. (2014). *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Qerimi, Bajram. *Fjalor frazeologjik, idiomatik dhe sinonimik-antonimik i gjuhës shqipe* (<https://www.zemrashqiptare.net/news/14644/bajram-qerimi-fjalor-frazeologjik-idiomatik-dhe-sinonimik-antonimik-i-gjuhes-shqipe-i.html>)
- Thomai, Jani. (2010). *Fjalor frazeologjik i gjuhës shqipe*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë–Botime EDFa.
- Tomici, Mile. (2012). *Dicționar frazeologic român-sârb*. Timișoara: Uniunea Sârbilor din România.
- Βλαχόπουλος, Στέφανος. (2007). *Λεξικό των ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Δημητρίου, Αντώνη. (1995). *Λεξικό Νεοελληνισμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ιορδανίδου, Άννα. (2007). *Λεξικό λόγιων εκφράσεων της σύγχρονης ελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

г) збирке народних пословица

- Стефановић Караџић, Вук. (1849). *Српске народне њословице и грује различне као оне у обичај узетије рјечи*. Беч: Штампарија Јерменског манастира ([publications/view/1529](https://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/publications/view/1529)). (<https://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=publications&id=1529&m=2#page/2/mode/2up>)
- Botezatu, Grigore–Hîncu, Andrei. (2001). *Dicționar de proverbe și zicători românești*. București–Chișinău: Litera.
- Fjalë të urta shqipe*. (1987). Prishtinë: Rilindja.
- Pralla populllore shqiptare*. (1954). Tiranë: Instituti i Shkencave.
- Αναγνωστοπούλου, Ίνα–Μπουσούνη–Γκέσουρα, Λία. (2014). *1.864 παροιμίες και γνωμικά. Ξέρουμε τι σημαίνουν;*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Δουλαβέρας, Αριστείδης Ν. (2010). *Νεοελληνικός παροιμιακός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντ. εκδοτικός οίκος.

- Κουβελάς, Δημ. Αλέξης. (2018). *Παροιμίες και παροιμιώδεις φράσεις του Ελληνισμού*. Τόμος Α΄ - Β΄. Θεσσαλονίκη: Κουβέλας Αλέξης.
- Μερακλής, Μιχάλη Γ. (2012). *Παροιμίες ελληνικές και των άλλων βαλκανικών λαών* (συγκριτική εξέταση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Πολίτης, Νικόλαος Γ. (1899–1902). *Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού: Παροιμιαί*. Αθήνα: Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.

**Merima Krijezi
Predrag Mutavdžić**

**A DA (CUIVA) PAPUCII / ΔΙΝΩ ΣΕ (ΚΑΠΟΙΟΝ) ΤΑ ΠΑΠΟΥΣΙΑ ΣΤΟ ΧΕΡΙ / IA
DHA KËPUCËT NE DORË
ABOUT PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS FORMED IN CONTEMPORARY
ROMANIAN, ALBANIAN, AND GREEK WITH THE LEXEME SHOE AND ITS
SYNONYMOUS FORMS**

Summary

This paper examines idiomatic expressions and proverbs in contemporary Romanian, Albanian, and Greek that feature the key lexeme *shoe* (παπούτσι, papuci, këpucë), taking into account not only its full range of lexical (synonymous) variants, but also the phraseological units derived from them.

The main aim of the paper is to conduct a contrastive-comparative analysis of all recorded phraseological units containing the specified lexeme *shoe*, in order to establish whether, and to what extent, similarities and differences exist among the three phraseological conceptualizations – that is, how convergent or divergent they are in relation to each other. We also sought to identify the semantic field to which each examined phraseological unit belongs, thereby gaining a clearer and more precise understanding of how the lexeme *shoe* is perceived culturally, cognitively, and psychologically by the Romanians, Greeks, and Albanians.

Within the adopted methodological framework, each of the languages under examination is conceptualized both as a source and as a target language, with particular emphasis on the fact that phraseological units in each develop through distinctive, frequently idiosyncratic mechanisms (Serbian functioning as the *tertium comparationis*). The empirical material was systematically extracted from authoritative monolingual and bilingual dictionaries – accessible in both printed and electronic edition – as well as from curated collections of proverbs.

Keywords: phraseology, lexeme *shoe*, contrastive-comparative approach, linguistic image, cultural-psychological aspect, Romanian, Greek, Albanian.

Ивана Петровић*

Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет

<https://orcid.org/0009-0007-7065-7154>

ФРАЗЕОЛОШКЕ МОДИФИКАЦИЈЕ У РОМАНУ КОНТРАЕНДОРФИН СВЕТИСЛАВА БАСАРЕ

У раду је представљена анализа фразеолошких модификација у роману *Контраендорфин* Светислава Басаре, као пример употребе ових језичких средстава у књижевноуметничком дискурсу. Поступци модификовања фразеолошких израза испитују се са аспекта теорије језичке личности применом лексичко-семантичког и прагматичко-циљног приступа, а добијени резултати се посматрају у односу на претходна истраживања у новинарском дискурсу. Истраживање указује на модификовање фразеолошких израза као важну карактеристику у језику аутора, која упућује на начин изградње ауторске слике света у тексту и потврђује значај фразеолошких модификација за проучавање његове језичке личности.

Кључне речи: фразеолошке модификације, теорија језичке личности, језичка слика света, књижевноуметнички дискурс, Светислав Басара

1. УВОД

Анализа фразеолошког слоја у роману *Контраендорфин* Светислава Басаре усмерена је у овом раду на употребу модификованих фразеолошких израза и представља део ширег истраживања које прати фразеологију овог аутора у два различита дискурса, новинарском и књижевноуметничком, са циљем да укаже на могућности проучавања језичке личности аутора анализом ових језичких средстава. Модификације фразеолошких израза посматрају се са аспекта теорије језичке личности и анализирају на лексичко-семантичком плану, уз праћење мотивационог плана који се одражава на прагматичком нивоу језика. Задаци истраживања били су испитати поступке модификовања фразеологизама и циљеве њихове употребе на примеру књижевног текста, те добијене резултате упоредити са резултатима претходног истраживања у новинарском дискурсу.

* evepet.i@gmail.com

Полази се од претпоставке да ће ауторов приступ фразеолошком фонду српског језика бити доследан у различитим типовима дискурса, али да ће начини модификовања фразеолошких јединица бити детерминисани различитим прагматичким циљевима њихове примене у књижевном тексту и особинама самог књижевног жанра. Очекује се и да ће тема романа *Контираендорфин*, усмерена на деконструкцију националних митова у српској култури, као представа укорењених у њеном систему вредности, условити високу фреквентност модификација фразеолошких израза, као устаљених јединица које су носиоци културних и вредносних информација у језику једног народа и чијом модификацијом може да се утиче на промену језичке слике света у књижевном тексту.

Циљ истраживања је да укаже на специфичне модификације фразеолошких израза као препознатљиво обележје језичке личности аутора, које осветљава његов начин изградње ауторске слике света у књижевном тексту, и да потврди да се анализом ових језичких средстава може проучавати језичка личност аутора, нарочито њен лингвокогнитивни и мотивациони ниво, у различитим текстовима у новинарском и књижевноуметничком дискурсу.

1.1 Теоријски оквир истраживања

Теоријски оквир истраживања заснива се на теорији језичке личности, чију је најпотпунију формулацију дао Ј. Караулов (1987).¹ Језичком личношћу се, према Караулову, назива укупност (и резултат реализације) способности стварања и перципирања текстова, који се разликују по а) степену структурно-језичке сложености, б) дубини и прецизности одражавања стварности и в) одређеној циљној усмерености (Караулов 2010: 245).²

Троделна структура језичке личности коју Караулов предлаже подразумева постојање вербално-семантичког, лингвокогнитивног и мотивационог (прагматичког) нивоа. Анализа фразеолошких модификација усмерена је нарочито на лингвокогнитивни и мотивациони ниво језичке личности. Јединице лингвокогнитивног нивоа су појмови, идеје и концепти, који одражавају слику света, док мотивациони ниво језичке личности обухвата мотиве и циљеве у стварању текстова и одређивању хијерархије значења и вредности у језичком моделу света, а његове јединице су комуникативно-делатносне потребе личности, као што је изношење мишљења и деловање на реципијента (Караулов 2010: 48–56). На свим нивоима могу се издвојити инваријантни део, формиран под утицајем националнокултурне традиције и заједнички свим члановима

¹ Теорија језичке личности настала је средином XX века у оквирима совјетске лингвистике увођењем корисника језика и његових особености у лингвистичка разматрања.

² Студија Ј. Караулова објављена је први пут 1987. године. За потребе овог рада коришћено је издање: Караулов Ј. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ.

колектива, и променљиви део слике света. Непроменљиви део језичке личности упућује на националну личност, која се, према Воробјову, може разумети ако се разумеју друштвеноредносне норме народа (према: Штрбац, Штасни 2022: 11–15). Језичка личност аутора се реализује на непроменљивом плану кроз припадање колективу и националној језичкој личности, и на индивидуалном плану кроз испољавање субјективних особина.

Караулов издваја следеће могућности истраживања језичке личности аутора: а) као речник језика писца који се прави по узору на речник језика у целини, са указивањем на одступања у семантици и употреби речи у односу на књижевни стандард б) као анализа лексичко-стилских средстава које аутор користи за откривање важних општељудских тема, универзалних идеја и конкретних људских карактера в) као анализа лексичких и граматичких средстава у текстовима, с аспекта адекватности у односу на уметничке циљеве аутора и њиховог деловања на читаоца (Караулов 2010: 85–86).

У српској лингвистици могућност примене теорије језичке личности у перцепцији савремених књижевних текстова прва је представила С. Ристић (1997). Проучавањем говора јунака у драми *Косанчићев венац* С. Селенића, ауторка је показала да ликови у драми преко свог говора испољавају и своју језичку личност са свим специфичностима социјума из ког потичу, али да се у њиховом говору одражавају и инваријантне карактеристике које чине општи језички тип српског језика. Појава варирања језичких јединица сагледава се, при томе, не само као природан облик постојања језика, већ и као начин на који се реализује улога појединца у развоју језика (Ристић 1997: 77–86).

Студија Г. Штрбац и Г. Штасни (2022) даје увид у основне поставке теорије језичке личности, од њеног конституисања до примера примене у српској лингвистици. Ауторке користе теорију језичке личности као основу за истраживање слике природе рефлектоване у српском језику, чиме се осветљава лингвокогнитивни ниво језичке личности, у коме су садржана знања о свету. Резултати њиховог истраживања показали су да се анализом језичких података, где важно место заузима и фразеолошки слој језика, могу открити облици концептуализације природе у српској лингвокултурној заједници, те да је на основу лексичког система могуће реконструисати језичку слику природе (Штрбац, Штасни: 2022).

Језичку слику света чине колективне представе и знања једне заједнице о стварности фиксирани у језичким јединицама (према: Штрбац, Штасни 2022: 29), које ће у језику појединца свакако имати и личне особености (Ајдачић 2016: 398). У етнолингвистичким и лингвокултуролошким истраживањима фразеологија се сматра једним од најважнијих извора за реконструкцију језичке слике света, будући да се фразеологизми, као експресивне јединице које се репродукују у језику, захваљујући својој релативно стабилној структури и

значењу, понашају као повољна спремишта за најразличитије културне садржаје (Мршевић-Радовић, 2008: V).

Ауторска слика света на различите начине одступа од опште језичке слике света и удаљава се од ње бројним поступцима очућавања у књижевном делу: начином приказивања стварности, позиционирањем ауторског гласа, вишегласјем ликова, вишегласјем текстова и променом значења појединих речи.³ Аутор може да ствара књижевни текст и са намером да утиче на читаоце и обликује њихове ставове, додељивањем одређених позиција неким својим јунацима. У делима са значајним одступањима ауторске слике света од општераширених представа могуће је анализирати начин преградње слике света. Променом значења речи и израза аутор спроводи намеру да преобрази слику света у књижевном делу, јер се ауторска слика света тада драстично супротставља општераширеној језичкој слици света, док се субјективност аутора, захваљујући уметности речи, испољава на сложеније начине него у свакодневном језику (Ајдачић 2016: 401–406).

Модификовање фразеолошких израза утиче на експресивно-сликовити и емотивно-вредносни садржај језичке слике света, који је, према речима Н. Алефиренка, повезан са представама и вербализован знацима секундарне номинације, као што су метафоре и фразеологизми (према: Штрбац, Штасни 2022: 29). Употреба модификованих фразеологизама упућује на ауторску слику света и мотивацију при стварању текста, одражавајући лингвокогнитивни и мотивациони ниво језичке личности аутора.

У оквиру лингвокултуролошког приступа, под фразеолошком креативношћу подразумева се креативност макрометафоричких концептуалних модела, који се налазе у основи фразеолошких слика и из којих се развија фразеолошко значење (Zykova 2019).⁴ При томе се разликују колективни и индивидуални аспект лингвокултуролошког истраживања фразеолошке креативности, што се посматра кроз однос систем – дискурс. Са аспекта колективне личности и колективне свести фразеолошка креативност тумачи се као способност макрометафоричких концептуалних модела да стварају фразеолошке слике и знакове, што обликује фразеологију као културно детерминисан подсистем, који указује на специфичан поглед на свет језичке заједнице. Са друге стране, индивидуална личност односно индивидуална свест стварају фразеолошку креативност као способност макрометафоричких концептуалних модела да се фразеолошке слике и фразеологизми, као знакови богатог културног садржаја,

³ Руски формалисти уводе појам очућавања за поступке писаца који одступају од уобичајеног начина исказивања, како би читалац са додатном пажњом пратио текст (према: Ајдачић 2016: 402).

⁴ У овој студији (Zykova 2019) издваја се 11 макрометафоричких модела у енглеском језику: вербална комуникација је игра/друштвена активност/повезана с медицином/путовање/занат/гастрономија/комерцијална делатност/повезана с религијом/лов, риболов или рударство/свакодневна активност/сликарство.

комуникативно прилагоде прагматичким задацима приликом стварања дискурса (Zykova 2019: 146–147). Из овога произилази одређење фразеолошких модификација као модификација фразеолошких слика насталих применом стратегија комуникативног прилагођавања фразеолошких слика дискурсу како би се постигли одређени прагматички циљеви постављени приликом обликовања дискурса, што је резултат деловања макрометафоричких концептуалних модела у њиховој основи (Zykova 2019: 172). Стратегије фразеолошке креативности, којима настају различите модификације фразеологизама у дискурсу, могу се остварити као:

а) Уметање – унутрашње ширење основне слике фразеологизма саставницама које су одређене истим макрометафоричким концептуалним моделом, чиме се наглашава макрометафоричка слика у основи и истиче један од семантичких аспеката у садржају фразеологизма. Ова стратегија не спада у сложене, али има широку распрострањеност. Уметањем се сматра и замена саставница, што спада у парадигматско проширење (Zykova 2019: 173–181).

б) Срastaње – спољашње, препозицијско или постпозицијско, ширење основне слике фразеологизма, додавањем нових саставница или целих фраза. Модификације фразеолошких слика настале применом ове стратегије условљене су истим макрометафоричким концептуалним моделом који је био извор основног облика. Спада у сложене стратегије и доводи до лексичко-синтаксичких трансформација фразеологизама, и често је праћена употребом других стратегија (Zykova 2019: 182–189).

в) Премештање – стратегија промене редоследа саставница у основном облику слике фразеологизма, која се обично употребљава са другим стратегијама. Променом редоследа се наглашава једна од саставница, што омогућује да се истакне неки од семантичких аспеката садржаја и да се реализују конкретни прагматички задаци у дискурсу (Zykova 2019: 190).

г) Бифуркација – нарушавање целовитости основног облика слике фразеологизма, при чему најчешће настају две међусобно повезане алтернативне слике, које се затим могу даље обликовати. Тиме долази до јачања фразеолошке слике као доказ њихове концептуалне кохерентности, што доводи до наглашавања одређених семантичких аспеката. Спада у сложене стратегије које се јављају ретко, обично у комбинацији са другим стратегијама (Zykova 2019: 194–199).

д) Комбиновање – истовремена употреба неколико фразеолошких слика приликом обликовања дискурса. Резултат употребе ове стратегије је прагматички условљено интегрисање фразеолошких слика истог или различитог концептуалног модела што доводи до акумулирања или интензификације фразеолошке сликовитости (Zykova 2019: 200–210).

2. КОРПУС

Корпус чине примери модификованих фразеолошких израза из романа *Конџраендорфин* Светислава Басаре. Фразеолошке модификације посматрају се, при томе, као резултат примене различитих стратегија комуникативног прилагођавања фразеолошких слика дискурсу, ради постизања постављених прагматичких циљева, што се одражава на лексичком, граматичком или семантичком плану устаљене фразеолошке структуре.

За потребе представљања резултата истраживања фразеолошких модификација у књижевоуметничком дискурсу, у раду ће бити приказана анализа одабраних примера из корпуса од 37 ексцерпираних јединица са присутним модификацијама и потврђеним фразеолошким пореклом. Анализом обухваћени примери пружају одговоре на постављене истраживачке задатке, илуструјући начин на који аутор романа употребом фразеолошких модификација постиже прагматичке циљеве у изградњи књижевног текста.⁵

Роман *Конџраендорфин* одабран је као извор грађе јер преиспитује и разграђује укоренење представе у српској култури, те се могло очекивати да ће својом темом допринети учесталој употреби фразеолошких модификација, као језичких јединица у којима се чува културно и вредносно наслеђе заједнице и чијим модификовањем се може утицати на начин преобликовања слике света у књижевном тексту.

3. МЕТОД

У анализи је, поред традиционалног лексичко-семантичког приступа у описивању модификација као трансформација фразеолошке структуре, примењен и прагматичко-циљни приступ, усмерен на посматрање мотивационог и лингвокогнитивног плана, односно начина на који се уз помоћ модификација фразеолошких слика обликује слика света у роману.

Типови трансформација фразеолошких израза на различитим плановима фразеолошке структуре (лексичком, граматичком и семантичком) описани су у радовима В. Петровић (1982) и Ј. Паризоске (2007) на примерима из новинских текстова. Обе ауторке истичу да су промене на лексичком плану најчешће, где се остварују као а) проширивање фразеолошке структуре б) редукција фразеолошке структуре, в) комбиновање лексичких јединица из више фразеологизама (контаминација) и г) замена компонената основног фразеологизма компонентама ван њега (супституција). Граматичке промене су, са друге стране, мање уочљиве и могу довести до нарушавања семантичког јединства фразеологизма (Петровић 1982: 111), док се семантичке промене остварују као реактуелизација

⁵ У раду су побројани сви ексцерпирани примери, али неће сви бити предмет анализе, како би се избегло сувишно понављање.

лексичких значења саставница, односно као истовремена употреба лексичког и фразеолошког значења фразеологизама, чиме се освешћују слике у њиховој основи (Parizoska 2007: 175).

Наведени типови трансформација потврђени су у претходном истраживању на примерима фразеолошких модификација у колумнама Светислава Басаре (Петровић 2024). Један од задатака овог истраживања био је да упореди модификације у књижевном тексту са њиховом употребом у колумнама. Могло се очекивати да ће, за разлику од новинарског дискурса, модификовање фразеолошких израза бити мање усмерено на деловање на реципијента и исказивање критичких ставова према друштвеној стварности, а више на остварење књижевноуметничких поступака.

Полазиште у организовању грађе била је мотивација аутора при употреби фразеолошких модификација у изградњи књижевног текста. Фразеолошке модификације се најпре посматрају у оквиру поглавља односно тематске целине којој припадају, а у којој, по правилу, преовладава одређена слика света као одраз језичке личности неког од ликова у роману. Будући да се уметнички циљеви и ауторске стратегије остварују преко ликова и њиховог говора, примери су груписани према томе која је њихова функција у тексту и чијој језичкој личности припадају. Модификације се затим сагледавају као резултат деловања стратегија фразеолошке креативности у дискурсу: „уметање”, „срастање”, „премештање”, „бифуркација” или „комбиновање” фразеолошких слика, уз праћење промена на лексичко-семантичком плану фразеолошке структуре. Посебну групу чине примери у којима основна фразеолошка слика постаје основа за игре речима, којима се такође утиче на обликовање слике света у роману. Говорећи о језичкој креативности на нивоу реченице и лудичкој функцији језика која се на тај начин остварује, Дражић (2022) међу стилским поступцима који су у основи игара речима издваја оне који се заснивају на понављању и на дезинтеграцији идиоматизованих израза као што су фразеологизми (251–268). У овим примерима се, новоствореним асоцијацијама између концепата заснованим на сличности, аналогiji или суседности постижу комуникативни ефекти од којих су најчешћи контраст, иронија, критика, парадокс и сл. (према: Дражић 2022: 268).

Модификовани фразеолошки изрази анализирани су у односу на њихове основне облике, чије је фразеолошко порекло и значење потврђено у неком од речника. У те сврхе су коришћени речници српског језика, како посебни, фразеолошки: *Фразеолошки речник српског језика* Ђ. Оташевића (ФРС) и *Фразеолошки рјечник хрватског или српског језика* Ј. Матешића (ФРХС), тако и општи, дескриптивни: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* САНУ (РСАНУ) и *Речник српскохрватског књижевног језика* Матице српске (РМС).⁶ У навођењу примера основних облика фразеолошких израза из речника

⁶ Примери који показују фразеолошке карактеристике, али чији основни облици нису потврђени у речницима, нису обухваћени анализом.

коришћени су само облици и значења која се односе на конкретну употребу у тексту.⁷

У роману су поједине личности из српске културе, чији су вредносни доживљаји код читалачке публике прерасли у извесне национале митове, измештене из постојећег вредносног поретка како би се, као ликови у књижевном делу, нашли у новом, неочекиваном контексту. Одређивање језичке личности аутора и ликова у роману отежано је различитим стратегијама ауторског удаљавања од језичке слике света, најпре немогућношћу поузданог одређивања субјекта у неким деловима текста због преплитања различитих гласова и прожимања различитих реалности и визура у тексту. Језичка личност аутора на први поглед може се лако одредити његовим поистовећивањем са ликом наратора Калоперовића јер овај лик представља пишчев алтер его (Milenković 2021), односно пишчев псеудоним (Basara 2021), па тако и делови романа у којима се може директно чути глас наратора Калоперовића показују највише сличности са језиком Басариних колумни. Пишчеви ставови, слика света и особине његове језичке личности испољавају се, међутим, и кроз говор других ликова у роману.

4. РЕЗУЛТАТИ

Анализа грађе показала је да примери модификованих фразеолошких израза нису равномерно заступљени у свим поглављима романа. Разлог томе су, поред уметничких циљева, различите језичке личности ликова у роману преко којих се сагледава реалност и испољава слика света, те ће се због тога приступити анализи примера у сваком поглављу понаособ.

4.1 Микрофонија

У првом поглављу доминантан је глас Андрића, чије речи преноси Стојковић, те се мањи број модификација (укупно 3) може објаснити сликом света коју представља лик Андрића, а која не одступа од опште слике света коју аутор у роману настоји да промени. Према Живковићу, Андрић је, као и друге историјске личности у овом делу романа, лишен дубље карактеризације и представљен као одраз ставова различитих наративних маски (Живковић 2021: 593). Миленковић, са друге стране, примећује да сви ликови у роману, било да су стварни или измишљени, више представљају књижевне функције него особе (Milenković 2021). Аутор, међутим, истиче да ни Андрић ни друге стварне личности у његовим романима „nisu verne slike istoimenih pokojnika”, већ „prozne cirkuske atrakcije, stilska pirotehnika” (Basara 2024), чиме потврђује постојање стратегија које се преносе из новинарског дискурса у књижевни, а којима се постижу ефекти попут привлачења пажње и деловања на читаоца.

⁷ Ради постизања уједначености и лакшег праћења извршених модификација, у раду су основни облици и значења фразеологизама из различитих речника наведени у донекле прилагођеном облику.

Различита фреквентност фразеолошких модификација у роману условљена је и особинама различитих дискурса. Претходно истраживање у новинарском дискурсу показало је да се фразеолошке модификације у колумнама могу посматрати као поступак у пародирању новинарског стила (Петровић 2024: 97). Њихово одсуство у неким деловима романа може се тумачити као пародирање научног стила, којем није својствена употреба експресивних језичких средстава. Прво поглавље бележи мањи број фразеолошких модификација услед присуства научних тема попут историје и медицине, које су праћене поступцима псеудодокументарности, због чега се овај део романа назива фикционализацијом историје (Живковић 2021: 593), или се бар не може са сигурношћу тврдити шта су у њему чињенице, а шта пишчева фикција (Milenković 2021). У елементе пародирања научног стила спадају и велика обимност података, поднаслов романа *дисертација*, употреба фуснота, док примери у којима се захтева да се исказ стави у фусноту, или нека реч прецрта, пародирају сам поступак писања научног дела. Према Миленковићу, пародирање научног стила у роману *Контраендорфин* јесте извесна пародија пародије, односно „parodija naučnog govora koji se, u savremenoj srpskoj historiografiji, naročito kod nacionalno osvešćenih istoričara, pretvorio u parodiju nauke” (Milenković 2021).

Увођењем лика Кангилама, текст поприма другачије особине, међутим, ни његов говор не одликује честа употреба фразеолошких модификација. За француског лекара и филозофа, који је Стојковићу „откривао чудесне светове” (51), карактеристично је често понављање истих гестова и истих израза, што доводи до њиховог обесмишљавања. Фразеологизам *укуло је коме њред очима* ‘одједном схватити, увидети шта’ (ФРХС) у различитим облицима се понавља у говору Кангилама, и тако постаје препознатљиво језичко средство и дистинктивно обележје његове језичке личности.⁸

1. ... a onda *mi puče pred očima* da *mi nije moglo pući*, zato što ja nisam bio jednostavan, рече Стојковић да му је рекао Кангилем... (58)

Модификација се огледа у структурном удвајању фразеологизма да би се указало на сложену природу Кангилемове личности. У другом делу израза редукована је компонента *њред очима*, а глагол *ућући* остао је носилац фразеолошког значења ‘схватити’. У основи овакве употребе фразеологизма налази се игра речима, која се заснива на понављању. Онеобичавање израза се постиже и несвакидашњом употребом управног говора. Према Ковачевићу, аутор је уведеним слободним управним говором, без ортографских маркера

⁸ Кангилем у наредном делу текста даје објашњење насловног појма *контраендорфин*, као хормона чије је постојање открио код народа Југоисточне Европе, сматрајући га узрочником њихове екстремне свирепости (108).

говора лика, стварао какофонију конферанси (Ковачевић 2022: 97). Овај поступак се може посматрати и као стратегија ауторског удаљавања од језичке слике света у књижевном тексту, при чему се, увођењем вишегласја кроз поступак слободног управног говора, усложњава процес утврђивања језичке личности и отежава могућност одређивања субјекта и ауторске слике света. Иако нема значајних промена на плану фразеолошке структуре, модификација се одвија на семантичком плану између дословног и фразеолошког значења.

Иако је, према аутору, главни јунак у роману језик, док су сви ликови, догађаји и ситуације само повод да се разбију окамењени језички обрасци (Basara 2021), несумњиви значај припада лику Стојковића, који се кроз роман оглашава као посматрач стварности и сведок догађаја, и ког аутор сматра јединим правим књижевним ликом у својим романима (Basara 2021; 2024).

Стојковићев однос према реалности, будући да је његово основно средство изражавања сликарство, исказује се више сликама него језичким средствима, што се одражава и на плану фразеолошких модификација. Значај сликарства у роману огледа се и у Стојковићевим рефлексима о сликарској уметности, а често се истиче и преимућство сликарства над изражавањем речима у приказивању реалности, као у градирано употребљеном изразу *jedna slika вреди koliko 10.000 reči* (230), односно *više nego 100.000 reči* (281).⁹

2. Materija je, rekao mi je Kangilem, (...) reče Stojković, (...) svoju čemernu egzistenciju počela zasnivati na petparačkoj filozofiji dijalektičkog materijalizma, sa koje visi i landara po vasioni, kao što – po tebi – srpska realnost landara i visi o koncu izvučenom iz sargije Predičevog moleraja Vesela braća, kukala im majka. (52)¹⁰

3. ... Dali do u beskonačnost produžava Isusovu agoniju, istovremeno usporavajući njegovu pobjedu nad smrću, istina samo prividno, *samo na papiru, to jest na sargiji...* (73)

Основни облик фразеологизма *висити о концу* ‘бити угрожен, у великој опасности; бити веома несигуран’ (РСАНУ) проширен је новим компонентама, које се надовезују на слику у основи фразеологизма (пример 2). Семантичком модификацијом реактуелизује се лексичко значење компоненте *конац*, чиме се наглашава сликовитост израза и омогућује његова употреба како у дословном, тако и у пренесеном смислу. Постојање конкретне слике из које се метафорично развија ново, фразеолошко значење, омогућује да се представи слика српске

⁹ Модификација израза *jedna slika вреди више од 1000 речи*.

¹⁰ Пример стратегије отежаног одређивања субјекта и аутора модификације, где долази до преплитања гласова Стојковића, Кангилема и Калоперовића.

реалности која несигурно ландара и виси о концу, извученом из саргије познате Предићеве слике.¹¹ Примењена је стратегија срastaња, односно проширивање фразеолошке слике изразом који се постпозицијски додаје на основни облик фразеологизма. Аутор у колумнама на сличан начин, остајући у оквирима истог концептуалног модела, потврђује да је српска реалност на овој Предићевој слици, коју назива омиљеном, најверније приказана, наводећи да „Predićeva platna ne vise u muzejima unutar srpske realnosti, nego da srpska realnost visi s njegovih ulja na platnu” (Basara 2023).

У коментару о Далијевим сликама (пример 3), у фразеологизму *остјаићи на љаиуру* ‘не остварити се, не претворити се у дело’ (ФРХС) Стојковић, тражећи нову реч (на *сарџији*), задржава и компоненту из основног фразеологизма (на *љаиуру*), што је омогућено семантичком трансформацијом, којом се актуелизује лексичко значење компоненте *љаиур*. Примењена је стратегија унутрашњег проширивања фразеолошке слике новом саставницом, којом се замењује саставница из основног облика. Овим поступком се указује на немогућност језика да прецизно пренесе мисли, чиме се потврђује став о премоћи сликарства над речима у приказивању стварности. Повезаност са претходним примером, који такође садржи компоненту *сарџија*, огледа се у потцртавању разлике између папира, који представља средство за изражавање реалности речима и сликарског платна, као средства за изражавање реалности кроз сликарство.

4.2 Контраиницијације

У другом поглављу забележено је знатно више примера фразеолошких модификација, укупно 11. Ове модификације најчешће се односе на приказивање Андрићевог лика и припадају гласовима ликова Стојковића и Главуртића.

Тако ће Главуртић, који „није имао длаке на језику” (86) и са којим се „никад не зна шта те чека на крају његове реченице” (102), употребити следеће модификације.

4. *Crveni krst je, uzgred, jedini krst koji je Andrić spreman da ponese – ne ponese, nota bene – sa kojim u izvesnom smislu i živi u kohabitaciji, reče Glavurtić...* (88)

5. ... u specijalnom ratu koji Andrić vodi protiv svih, uključujući i tebe, naravno preko tuđih leđa, uključujući i tvoja. (91)

Фразеологизам *носићи крст* ‘невоља, мука, терет’ (РСАНУ) модификован је на лексичком и семантичком плану применом више сложених

¹¹ Прави назив слике Уроша Предића, на којој су приказани младићи који се пијани враћају из кафане и жена која их из далека прекоревала, јесте *Весела браћа, жалосна им мајка*.

стратегија (пример 4). Најпре је дошло до премештања саставница у основној фразеолошкој слици како би се нагласила компонента *крси*, чије је дословно значење омогућило да буде проширена новом компонентом *црвени*, односећи се на здравствену организацију и тиме истичући Андрићеву бригу о здрављу. У наставку поново може да се прати сам процес модификовања фразеолошког израза, а праву реч овог пута тражи Главуртић, који компоненту *донесе* замењује изразом *живи у кохабиџацији*. Тиме се Андрићу приписује одсуство акције као суштинска особина његове личности: њему се ствари дешавају без његове воље, али у његову корист. У овом примеру је, осим премештања, срastaња и уметања, примењена и сложена стратегија бифуркација, којом се из основне фразеолошке слике издвајају два дела која се затим посебно модификују.

У изразу *радији* нешто *преко* чијих *леђа* ‘радити нешто на чији рачун уз неугодне последице’ (ФРХС) компонента *шућих* допуњује се и конкретизује компоненатама *укључујући и њвоја* (пример 5). Примењена је стратегија срastaња односно спољашњег проширивања основне фразеолошке слике са циљем да се Андрић прикаже као неко ко све око себе доводи у неповољну ситуацију.

Стојковић представља Андрића у истом светлу као Главуртић користећи следеће примере фразеолошких модификација.

6. Čudesne su (...) spretnost sa kojom je *bujice pomahnitalih istorijskih stihija počeo navraćati na svoju vodenicu...* (126)

7. ... a realnost (...) prilagođavati potrebama i naumima svog nenadmašnog egoizma i realizma, sve vreme *ostajući po strani, u dubokoj senci...* (126);

8. ... Andrić (...) *stojeći po strani, u dubokoj senci*, prećutno podržava svaku vlast... (127)

У фразеологизму *навраћајући воду* на чију *воденицу* ‘вешто подешавати прилике у чију корист’ (ФРХС) супституција компоненте *вода* синтагмом *бујице њомахнијалих историјских стихија* заснива се на концептуалној кохерентности, при чему се стратегијом уметања проширује метафорична слика у основи фразеологизма и истовремено наглашава фразеолошко значење (пример 6). Стратегијом премештања омогућено је да уметнута саставница буде у фокусу и да се тиме нагласи њен семантички аспект, са циљем да се лик Андрића представи као неко ко уме да подешава историјске прилике у своју корист и да манипулише реалношћу.¹²

¹² Ова фразеолошка слика је у роману два пута модификована. У другом примеру „...а demoni i flash backovi alkoholnog bunila znali su da ta maštanja navrate na vodenicu prelasti...” (183) модификована је од стране Калоперовића.

Фразеологизам *сѣјајѣћи њо сѣрани* ‘не мешати се у шта, пасивно посматрати’ (ФРХС) употребљен је (у примерима 7 и 8) као *сѣојећи њо сѣрани* и *осѣјајући њо сѣрани*, оба пута допуњен изразом у *дубокој сенци*, који представља модификацију фразеологизма *биѣћи у сенци* ‘не скретати пажњу на себе, прикривати своју улогу у чему’ (ФРХС). Долази до контаминације два фразеологизма, где први означава одсуство утицаја, а други прикривено деловање. Проширивање фразеологизма *биѣћи у сенци* новом саставницом *дубокој* упућује на савремени политички дискурс (*дубока држава, владајѣћи из сенке*), чиме се пародира политички говор и псеудонаучни стил конспиролошких теорија. Применом комбиновања, као стратегије која подразумева интеграцију две фразеолошке слике настале од истог концептуалног модела, у овом примеру постиже се акумулирање фразеолошке сликовитости.

Стојковићеве изјаве о Андрићу у роману су често праћене парадоксом, што показују следећи примери.

9. ... Reši nerešiv problem, nikako da se reši sebe (...) *uvek se zajebe u računu, naravno uvek u svoju korist.* (77)

10. Nije mu bilo mrsko – *imao je obraza, iako ga nije imao...* (128)

Модификација у фразеологизму *превариѣћи се у рачуну* ‘не промислити добро о чему, преварити се у плановима’ (ФРХС) (пример 9) забележена је и у Басариној колумни, где је компонента *превариѣћи се* такође супституисана вулгаризмом из разговорног језика *зајебаѣћи се* (Петровић 2024: 109). У наставку се ова модификована фразеолошка слика поново проширује изразом *наравно увек у своју користи*, те се применом стратегије срastaња постиже игра речима заснована на парадоксу и остварује прагматични циљ да се лик Андрића представи као неко ко, чак и када погреши, то ради у своју корист.

Парадокс се постиже и контаминацијом два антонимна фразеологизма са заједничком компонентом *образ*: *имаѣћи образа* (*учиниѣћи нешѣо*) ‘смети, усуђивати се’ (РМС) и *немаѣћи образа* ‘бити непоштен, немати осећања части’ (РМС) (пример 10). Семантичка трансформација омогућује да се оба фразеологизма користе како у фразеолошком тако и у свом основном, лексичком значењу, преко ког остварују антониман однос. Применом стратегије комбиновања интегришу се две фразеолошке слике са истим концептуалним моделом у основи, чиме се постиже игра речима која се заснива на контрасту.

Називајући Стојковића *мајсѣјором ѡпарадокса* (113), аутор наговештава његов значај у формирању слике света у роману будући да је парадокс стално обележје његове прозе. Још у раним Басариним делима Дамјанов примећује да је једна од централних формула њихове прозне структуре парадоксни дискурс,

међу чијим постигнућима спадају успешно остварени ефекти неочекиваности, необичности и изненађења (Дамјанов, 1990: 73).

Наредни примери фразеолошких модификација који се односе на Стојковића и припадају Калоперовићу такође доприносе овом парадоксном дискурсу.

11. ... potom prasnu u smeh, pucnu prstima, *razveja oblak klobuka, plikova i mehurova...* (155)

12. Jedva je Stojković *posle smrti izvukao живу главу...* (225)

Фразеолошки израз *расштеривати облаке* ‘орасположити се, постати ведрији’ (ФРХС) проширен је новим саставницама *клобука, њликова и мехурова*, надовезујући се на једно од лексичких значења компоненте *облак*, чиме је извршена трансформација на лексичком и семантичком плану (пример 11). Постпозиционим додавањем нових компонената основној фразеолошкој слици, наглашава се сликовитост Стојковићевог разбијања композиције направљене од пивске пене. Присуство израза *ипрасну у смех* испред овог модификованог фразеологизма упућује на истовремену употребу његовог фразеолошког значења.

У фразеологизму *извући живу главу* ‘спасити се, једва остати жив’ (ФРХС) такође долази до трансформације на лексичком и семантичком плану (пример 12). Применом стратегије срастања, основна фразеолошка слика препозиционо је проширена временским квалификатором *после смрти*, чиме се постиже игра речима заснована на парадоксу и остварује прагматички циљ приписивања парадоксних обележја Стојковићевом лику.

У овом поглављу забележени су још и следећи примери фразеолошких модификација, које су настале применом комуникативних стратегија прилагођавања дискурсу као што су срастање (пример 13) и комбиновање (пример 14).

13. ... iako je nečastivi bio spreman da *štedro otvori kesu*. (90)
(*отворити кесу*)

14. Tako to ide kod Katolika. Spasavaju se *preko tuđe grbače...* (115)
(*ипреко чијих леђа + бијели коме на ирбачи*)

4.3 *Метафизика евродизела*

У трећем поглављу, у ком је забележено 9 примера фразеолошких модификација, доминантан је глас наратора Калоперовића. У овом делу романа реалност се јасније сагледава из перспективе наратора, при чему се у његовим

експлицитно исказаним ставовима и избору језичких средстава могу препознати особине језичке личности аутора потврђене у језику колумне. Језичка личност аутора препознаје се и у наглашеном хуморном тону чији је главни извор аутоиронија.

15. ... i nikada ishemiju ne bih doveo do savršenstva – prethodnu rečenicu precrtati, zameniti je rečenicom nikada me ishemija ne bi do savršenstva saterala u ćorsokak... (164)
16. ... gde bi me Đilasova rezidencija neprestano imala na oku. Precrtati oku, napisati nišanu. (179)
17. ... ostavih astru na ispitivanju, da bi mi posle dva dana koja provedoh kao na iglicama (...) saopštili da je sa astrom g enjoy sve u redu... (192)

Контаминацијом два сродна израза *саићераићи* некога у *ћошак* ‘довести некога у безизлазан положај’ (ФРС) и *бићи* у *ћорсокаку* ‘наћи се у безизлазном положају’ (ФРХС) акумулира се њихово заједничко фразеолошко значење безизлазности (пример 15). Фразеолошка слика, настала интеграцијом две слике са истим концептуалним моделом у основи, проширена је постпозиционо новом компонентом *до савршенствва*, преко које се повезује са претходним исказом, остварујући ефекате парадокса и ироније. Глаголи *прецртаићи* и *замениићи* које Калоперовић упућује себи омогућују праћење поступка модификовања, али и самог процеса писања, где тражење одговарајућег израза постаје предмет пародирања и аутоироније.

У фразеологизму *имаићи* кога на *оку* ‘пазити, вребати на кога’ (ФРХС) компонента *на оку* супституисана је компонентом *на нишану* те тако настаје други фразеолошки израз *имаићи* кога на *нишану* ‘нападати кога, радити против кога’ (ФРХС) (пример 16). Уметањем нове саставнице у основну фразеолошку слику остварује се фразеолошко значење које верније одражава реалност. Читалац посматра поступак модификовања и процес настајања текста кроз пародију и аутоиронију, што се и у овом примеру огледа у употреби глагола *прецртаићи* и *написати*.

У фразеологизму *бићи* као на *иілама* ‘бити узрујан, нервозан, немиран због чега’ (ФРХС) промена фразеолошке структуре огледа се у употреби деминутива *иілицама*, који има функцију исказивања ироније, односно аутоироније са којом се наратор односи према бризи за свој аутомобил (пример 17).

Језичку личност Калоперовића карактерише и посебан вид религиозности, праћен апокалиптичним представама, што се такође одражава на плану фразеолошких модификација.

18. Samo što se vrata Donjeg Bezdana dopola pritvoriše da uraganska promaja *prevremeno ne oduva Srbiju s lica sveta (oduvaće je prekasno)*... (181)
19. ... bogatstvo nasleđeno od Stojkovića samo je *dolilo ulje na pakleni oganj moje škrtosti (i gordosti) – koje su se već mogle meriti sa Andrićevim*... (183)
20. ... a demoni i flash backovi alkoholnog bunila znali su da ta *maštanja navrate na vodenicu prelasti*... (183)
21. *Đavo, međutim, koji nikad ne spava i koji riče kao lav, stade mi u dušu ubacivati crve sumnje (...)* ja sam pak *mislene crve jeresi u začetku gnječio* kontrapomišlju... (196)

У фразеологизму *избрисајти шта с лица земље* ‘посве уништити, искоренити шта’ (ФРХС), основна фразеолошка слика парадигматски је проширена компонентом *одувајти*, како би се приписала промаји (пример 18). Избор промаје као узрока нестанка Србије с лица земље није случајан, имајући у виду њено место у српској култури.¹³ Фразеолошка слика се проширује и додавањем нових компонената, временских квалификатора *превремено* и *прекасно*, као двема крајностима које појачавају апокалиптични ефекат ове слике.

У фразеологизму *долијти уље на вајру* ‘распирити сукоб, погоршати већ лошу ситуацију’ (ФРС) (пример 19) основна фразеолошка слика проширена је, применом стратегија срастање и уметање, компонентама *паклени ојањ моје шкртости и гордости*, које указују на узрок настанка и погоршања лоше ситуације. Религиозна обојеност постиже се супституцијом компоненте *вајра* стилски обележеним синонимом *ојањ* и додавањем квалификатора *паклени*, који наглашава интензитет тих мука. Истиче се критички и ироничан однос наратора према себи и Андрићу, као мерилу највише шкртости и гордости. Овај фразеологизам модификован је и у колумни као *долијти љојрилично уља на овде увек тињајућу вајру* (Петровић 2024: 101), где се одликује мањом сложености.

У једном од најсложенијих примера у роману (пример 21) примењено је више стратегија услед којих настају модификације основних фразеологизама *ђаво не спава* ‘зло стално вреба’ (РСАНУ) и *бацати црва у лаву* ‘изазвати неспокојство, сумњу у кога’ (ФРХС). Најпре је дошло до премештања у фразеологизму *ђаво не спава*, који у основном облику има структуру просте реченице, док у модификованом примеру компоненту *ђаво* квалификује

¹³ Иако није забележена у речнику као варијанта, супституција компонената *земље* и *свећа* није неуобичајена и заснована је на синонимiji.

релативна реченица *који никад не сјава*, што омогућује да се израз прошири још једном клаузом у функцији квалификатора *и који риче као лав*, те се тако срastaњем проширује и актуелизује слика у основи фразеологизма. Комбиновање се остварује интеграцијом још једне модификоване фразеолошке слике која је у основи израза *сјаде ми у душу убацивајћи црве сумње*, где се додавањем компоненте *сумња* акумулира фразеолошко значење. У другом фразеологизму је компонента у *лаву* супституисана, такође у религијском контексту, компонентом у *душу*. Овај израз ће у наставку бити још једном модификован, те црви постају *мислени*, односећи се поново на главу, док нова компонента *јереси* у овом контексту може бити синоним компоненте *сумња*. Ова модификација омогућена је бифуркацијом основне фразеолошке слике при чему настају две алтернативне слике. На овај начин настао је и пар модификованих фразеолошких антонима: *убацивајћи црве (у душу)*, који означава изазивање сумње са нечије стране и њен зачетак и *ћечичићи (мислене) црве*, што би означавало нечију унутрашњу борбу против сумње.

Наредна два примера фразеолошких модификација, попут претходних, представљају доказ прилагођавања дискурсу како би се постигли прагматички задаци приказивања Калоперовићевог лика у специфичном религиозном и аутоиронијском светлу. У оба примера примењена је стратегија проширивања основне фразеолошке слике уметањем нових саставница.

22. ... jurnuh kao poslednji rapalj u budućnost, koja će me, kako se bude pretakala iz sutrašnjeg šupljeg i današnje prazno, grubom silom ubediti da ne postoji... (181) (*јурењакаћи из шуљге у празно*)

23. Iako sam jednom (i to boljom) nogom već bio u grobu (...) nisam odustao od pijančenja... (219) (*бићи једном нојом у гробу*)

4.4 Samsung Galaxy J5

Радња последњег поглавља смештена је у конкретан, читаоцу близак, временски и просторни оквир.¹⁴ Ово поглавље такође карактерише језик близак колумни. Фразеолошке модификације су у њему најбројније, укупно 14, и припадају доминантним гласовима наратора Калоперовића и његове саговорнице др Санде В., који показују сличности у исказивању ставова и употреби језичких средстава, као и у припадању истом савременом културном контексту.

Др Санда В. оглашава се као познавалац стваралаштва свог саговорника, па се појава истих језичких средстава у њеном говору може посматрати као референца на Калоперовићева односно Басарина дела, а њена функција у роману као увођење других текстова. Њена друга улога биће да, сведочећи о догађајима из новије српске историје, представи своје виђење реалности.

¹⁴ Радња је смештена у децембар 2017. године на бензинској станици Бешка 2.

24. ... *Držim ga međutim na pristojnoj distanci. Na kratkom sidžimku.* (276)

25. ... ali meni su opisi Stojkovićeve strategije *danonoćnog nabijanja na nos* da ste skraćivali život slikarima... (232)

Фразеологизам *гржати* некога на узди ‘имати власт, контролу над неким’ (ФРС) (пример 24) модификован је на исти начин као у колумни: немаркирана лексема *узге* супституисана је синонимном и стилски обележеном компонентом, турцизмом *сицим* (Петровић 2024: 99), па се употреба ове модификације може тумачити као утицај језика колумне на Санду В. као њеног читаоца. За разлику од колумне, у роману се може пратити поступак модификовања, као парадигматског ширења основне фразеолошке слике, кроз присуство компонената из основног и модификованог облика. У примеру (25) основна фразеолошка слика проширена је препозиционим додавањем нове саставнице *дананоћно* на основни фразеолошки израз *набијати* неке *нешто* на нос ‘пребацивати, замерати неке нешто’ (ФРС).

Калоперовићев однос према новинарству испољава се као оштра критика листова *Политика* и *Вечерње новости* и одражава ауторове ставове приказане у колумнама.

26. ... to ni Politiku ni Večernje novosti nije sprečilo da objave (...) nekrologe *iz govnavih pera* dvaju vodećih beogradskih nekrofila o državnom trošku ... (225)

27. Svaki sto spaljenih Politika (...) znači jednu spaljenu kuću manje i *prosečno dve glave na ramenima više.* (226)

Фразеолошка слика која је у основи израза *изаћи из њега* чијег *њера* ‘бити написан од кога’ (ФРХС) проширена је компонентом *говнавих*, која има функцију негативне квалификације и критике поменутих листова (пример 25). Употреба вулгаризама представља једно од спорних места у рецепцији романа. Ковачевић сматра да су вулгаризми и псовке језичко-стилска доминанта у структури романа, али да су, иако у језичком систему имају статус стилема, у Басарином роману нестилогени и служе за дескрипцију појмова и ситуација, чиме губе експресивно-емотивну подлогу и функцију експресива као говорног чина (Ковачевић 2022: 100). Употреба вулгаризама може се свакако посматрати и као језичко-стилско средство које се преноси из језика колумне.

Модификација фразеологизма *носити на рамену главу* ‘бити жив’ (ФРХС) огледа се на граматичком плану у промени граматичког броја, и на лексичком

у редуковању глаголске компоненте (пример 26). Премештањем саставница и проширивањем основне фразеолошке слике новим компонентама (*просечно две и више*) постиже се значење да се спаљивањем примерака *Полиџике* спасавају људски животи.

Наредни примери доприносе иронијско-пародијској визури као препознатљивом обележју Басариног стваралаштва (Дамјанов, 1990: 73), осликавајући однос Стојковића према Калоперовићу.¹⁵

28. ... tebi se stvari moraju *olupati o glavu*... (236)

29. ... a *činjenice ti se moraju pesnicom sasuti u lice*... (236)

30. Idemo dalje, reče Stojković i *ošinu me pogledom čiju brazgotinu i danas nosim*. (237)

31. ... da bi po ko zna koji put *zabio prst u moju otvorenu živu ranu*... (233)

32. ... nastavi Stojković da *svrdla moju živu ranu*... (235)

Фразеологизам *сасуџи* коме *истину* у *лице* ‘говорити, казати коме отворено истину без страха’ (ФРХС) (пример 28) проширен је компонентом *песницом* која има функцију квалификатора упућујући на начин саопштавања истине (не само отворено, већ и употребом силе). Најпре долази до премештања саставница, а затим до ширења основне фразеолошке слике новим саставницама (*чињенице* уместо *истину*; *песницом*). Овај израз употребљен је у непосредном окружењу фразеологизма *обиџи се о љаву* неке ‘запасти у невоље, обично услед сопствене или нечије грешке, лоших поступака’ (РСАНУ) (пример 27), у ком се саставница *обиџи* замењује саставницом *олупати*, при чему се оба израза, на основу концептуалне кохерентности, надовезују на слику која се налази у њиховој основи, указујући на истовремену употребу фразеолошког и лексичког значења.

У фразеологизму *ошинуџи* кога *очима* ‘оштро и љутито, прекорно погледати кога’ (ФРХС) компонента *очима* замењена је на метономијској основи компонентом *погледом* (пример 30), а фразеолошка слика је затим проширена релативном реченицом *чију бразготину и данас носим*, исказујући последицу претходног израза, чиме се наглашава сликовитост и постиже игра речима.

¹⁵ Стојковићев однос према Калоперовићу је често испуњен иронијом, злоробом и хумором, не само у овом роману, већ и у другим Басариним делима у којима Калоперовић „trpi sporadične uvrede i hrani se Stojkovićevom zlobom, njegovim humorom i nepokolebljivošću” (Milenković 2021).

У примерима (31 и 32) фразеолошке модификације настају услед комбиновања различитих фразеолошких слика са истим концептуалним моделом у основи (31. *жива рана + ошворена рана + забиџи њрсџи у рану*) (32. *дираџи рану + жива рана*), при чему је у примеру 32 примењена и стратегија уметања нове саставнице *сврдла*.

Последњем поглављу припадају и наредни примери фразеолошких модификација, који се такође приписују лику Калоперовића. У њима су примењене стратегије уметање (33 и 34), премештање (пример 35) и срastaње (пример 36). У примеру 33 се модификацијом основног фразеологизма добија антонимни фразеолошки израз. Последња реченица (пример 37) такође садржи фразеолошку модификацију која се заснива на уметању, те се овом проширеном фразеолошком сликом и карактеристичном игром речима затвара читав роман.

33. U tome je uspeo, rekoh, *ostao je izvan puškometa* SANU. (224)
(*биџи на нишану*)

34. ... praktično tu, *na dohvrat ruke, takoreći na puškomet...* (258) (*на дохвџи руке*)

35. Skrpio sam jednu primitivnu eshatologiju *babe koja sniva ono što joj je mило*. (278) (*шџио је баби мило џио јој се и снџило*)

36. ... *zašto bih vadio kestenje iz vatre u kojoj i sam gorim*. (288)
(*вадиџи кесџење из ваџире*)

37. ... *stade metku na crtu i pade za otadžbinu*. (288) (*изаџи некоме на црџу*)

5. ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања потврдили су да модификовање фразеолошких израза има значајно место у роману *Конџраендорфин* Светислава Басаре, као поступак који је условљен самом темом романа и чијим посматрањем се осветљава лингвокогнитивни и мотивациони ниво језичке личности аутора. Употреба фразеолошких модификација упућује, такође, и на језичке личности различитих ликова у роману.

Анализа је потврдила присуство свих пет стратегија комуникативног прилагођавања фразеолошких слика дискурсу, чијим деловањем настају фразеолошке модификације. Најраспрострањеније су, очекивано, стратегије проширивања основне фразеолошке слике новим саставницама: уметање је присутно у више од половине примера, чак 20 (3, 4, 6, 7, 8, 9, 16, 18, 19, 20, 21,

22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37), док се срастање јавља у 16 примера (2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 26, 29, 31, 36). Њиховом применом долази до проширивања у оквиру истог концептуалног модела, при чему је срастање потврђено као сложенија стратегија која доводи до значајнијих промена основне фразеолошке слике. Комбиновање фразеолошких слика присутно је у 7 примера (7, 8, 10, 14, 15, 21, 31, 32), као интеграција више фразеолошких слика са истим концептуалним моделом у основи, којом се акумулира или интензификује значење. Забележено је и деловање најсложенијих стратегија: премештање саставница присутно је у 5 примера (4, 6, 20, 21, 35) док је бифуркација забележена у 2 примера (4, 21). Премештање и бифуркација спадају у најкомплексније стратегије које доводе до већих померања на плану фразеолошке структуре и у основи фразеолошке слике. Може се уочити да је велики број примера настао применом сложених стратегија, као и да су многе модификације настале истовременим деловањем више различитих стратегија. У примеру (21) је забележено чак свих пет стратегија истовремено. Постоје и примери у којима фразеолошка слика постаје основа за игру речима (1,17). Присуство сложених стратегија чијим деловањем настају фразеолошке модификације са значајним променама основне фразеолошке слике, потврђује важну улогу фразеолошких модификација у обликовању слике света и почетну тезу да се модификовањем фразеолошких израза може преобликовати слика света у роману.

Лексичко-семантичка анализа потврдила је све типове трансформација фразеолошке структуре описане у ранијој литератури и претходном истраживању у новинарском дискурсу. Најчешће су трансформације на лексичком плану, где се остварују као контаминација, супституција, проширивање и редукција лексичког садржаја. Граматички план фразеолошке структуре обухваћен је модификацијама више него у колумнама, што је узроковано већом сложености књижевноуметничког текста. Већа сложеност примера из романа, у којима су модификације извршене на више нивоа фразеолошке структуре, применом више различитих стратегија, представља једну од кључних разлика у односу на колумне.

Друга значајна разлика огледа се у већем присуству семантичких трансформација, што се може тумачити семантичким аспектима Басарине прозе, у којој, према Дамјанову, нема чврсте семантичке усмерености (Дамјанов, 1990: 78). Семантичким трансформацијама истовремено се активира лексичко и фразеолошко значење и освешћују се слике у основи фразеологизма (Parizoska 2007: 175). Будући да је културна информација садржана управо у тој унутрашњој форми, сликовитој основи фразеологизма, дајући им специфичан културно-национални колорит (Штрбац 2018: 31), може се закључити да семантичке модификације имају најважнију улогу у преобликовању језичке слике света у роману, што објашњава њихову већу фреквентност у односу на колумне.

Посебан облик преобликовања језичке слике света представљају примери у којима читалац прати цео поступак модификовања од тражења праве речи до промене значења фразеолошког израза, чиме се постиже пародирање поступка писања.

Разлике у употреби фразеолошких модификација у односу на колумне условљене су жанром и дискурсом, и упућују на различите циљеве њихове употребе у књижевноуметничком тексту. Ови циљеви у роману реализују се као:

1. Деконструкција језичких образаца, односно преобликовање језичке слике света садржане у окамењеним језичким структурама, као начин преградње слике света у књижевном тексту.

2. Изградња ликова, мање у смислу њихове карактеризације, а више као начин испољавања њихове мотивације и слике света и диференцирање различитих реалности којима ликови припадају.

3. Постизање иронијско-пародијске визуре, која је не само једно од главних обележја Басарине прозе (Дамјанов 1990: 73), већ и важно обележје његових колумни. Као смеховне стратегије које уносе двосмисленост и вишесмисленост у текст (Ајдачић 2016: 402), иронија и пародија присутне су у целом роману, али највише у последња два поглавља где се аутоиронија испољава као једна од најистакнутијих карактеристика језичке личности наратора Калоперовића, преко које овај лик можемо да повежемо са језичком личношћу аутора.

Када су у питању конкретни прагматички задаци употребе фразеолошких модификација, поред њихове функције у обликовању књижевног текста, што је у анализи описано на појединачним примерима или групама примера, значајно је повезати их са ауторовом препознатљивом склоношћу ка поигравању речима и постизању различитих облика хумора, као и са присуством стратегија које се преносе из новинарског дискурса, као што су изазивање пажње, деловање на рецепијента, исказивање критичких ставова.

Анализа је показала да је употреба фразеолошких модификација у различитим деловима романа условљена доминантном сликом света коју одређени лик у роману заступа у оквиру одређеног дискурса, па ће на страницама које пародирају научни стил бити најмање фразеолошких модификација, док ће поглавља у којима се препознаје највећа блискост са језиком колумне имати највећи број модификованих фразеолошких израза. Тако је у првом поглављу забележено најмање модификација, укупно 3, у другом 11, у трећем 9, док четврто поглавље има највише модификација, укупно 14.

Онда када у роману чујемо Андрићев глас, обично преко Стојковића, у тексту је присутно најмање модификација. Лик Андрића је представник митологизираних реалности коју аутор жели да деконструише, због чега у роману функционише на нивоу представе, чије је упориште у миту о писцу. Модификације ће, међутим, бити чешће када о Андрићу говоре други ликови, јер се на тај начин

у роману, употребом језичких средстава, спроводи деконструкција као један од главних циљева.

Мања фреквентност модификација присутна је и код Кангилама, чије ће особине говора послужити за пародирање научног стила. Као лекар и филозоф, који у роману даје дијагнозу и научно објашњење понашања балканских народа, посматрајући их са научне дистанце, Кангилам не дели са њима исту слику света, те је и то разлог што у његовом говору нема много фразеологизама, па ни њихових модификација. Са ликом Кангилама уводи се стратегија неодређености субјекта, кроз различите поступке удвајања гласова.

За лик Главуртића важи да није имао длаке на језику, да се са њим „никад не зна шта те чека на крају реченице” и да је неко ко „доводи реченице у непријатне ситуације”. Његова улога је приказивање Андрића на начин који се разликује од постојећих представа о њему, односно деконструкција слике о Андрићу необичном употребом језика коју одликује и употреба фразеолошких модификација.

Стојковић такође настоји да употребом модификација у говору преобрази устаљене представе, не само о Андрићу, већ и о другим догађајима из прошлости којима је присуствовао. Стојковић има важну улогу и у стварању слике света у роману. Са њим се у роман уводи парадоксни дискурс, при чему се парадокс јавља као обележје бројних модификација у његовом говору, али и онда када други ликови говоре о њему. За његову слику света значајно је и то што је он сликар, те свој однос према реалности исказује више кроз сликарство него кроз језик, указујући на недостатке изражавања речима.

Највећи број фразеолошких модификација налазимо у поглављима која припадају стварности наратора Калоперовића. Овај део романа показује највећу сличност са језиком Басариних колумни, што се рефлектује на плану употребе фразеолошких модификација, не само због њихове фреквентности, већ и понављања примера истих модификација. Калоперовић се сматра пишчевим алтер егом, те се његова слика света највише може довести у везу са ауторском. Карактеристике овог лика које се могу потврдити на примерима модификованих фразеолошких израза огледају се и у специфичном односу према језику, у исказивању оштрог критичког става према новинарству, у религијском, апокалиптичном погледу на свет, и ироничном односу према себи.

У говору Др Санде В. такође постоје примери фразеолошких модификација који су присутни у Басариним колумнама. Ова појава се може посматрати као случајна употреба фразеолошких јединица које су се у новом облику и значењу усталиле у језику аутора, али и као свесни поступак којим се доводе у везу ликови са истом језичком сликом света. Будући да је Санда В. у роману представљена као познавалац Калоперовићевих, односно Басариних дела, употреба истих модификација фразеологизама може се тумачити и као утицај прочитаних текстова и извесна референца на ова дела.

6. ЗАКЉУЧЦИ

У овом истраживању фокус је претежно био на улози фразеолошких модификација у изградњи књижевног текста и обликовању ауторске слике света. Описане су различите стратегије и прагматички циљеви њиховог настанка, док остали аспекти њихове употребе могу бити предмет будућих анализа.

Истраживање се може проширити и на друга књижевна дела из богатог опуса овог аутора, чиме би се прецизније дефинисала условљеност употребе фразеолошких модификација особинама књижевног дела и остварио потпунији увид у карактеристике језичке личности аутора.

Резултати истраживања сагледани су у односу на резултате анализе у новинарском дискурсу, при чему је уочено да постоје извесне разлике у употреби фразеолошких модификација у различитој врсти текстова. Примери из романа одликују се већом сложености модификација, насталих применом великог броја сложених стратегија, које се одражавају на више нивоа фразеолошке структуре, при чему је модификацијама нарочито обухваћен семантички план, као одраз преобликовања језичке слике света у књижевном делу.

Истраживање је потврдило да се језичка личност аутора може проучавати анализом језичких средстава као што су модификовани фразеолошки изрази, чиме се осветљава њен лингвокогнитивни и мотивациони ниво. У раду је указано и на могућност преношења особина језичке личности аутора из једног дискурса у други, и на значај сагледавања њиховог прожимања.

Резултати истраживања пружају нови увид у проучавање фразеолошких модификација и описивање различитих поступака модификовања. Могу се применити у будућим лингвокултуролошким и фразеолошким истраживањима, нарочито у оквиру теорије језичке личности, као и у анализи језичке личности других аутора у новинарском и књижевноуметничком дискурсу. Резултати истраживања могу се применити и у даљем проучавању Басариног стваралаштва.

Цитирана литература:

- Ајдачић, Д. (2016). Ауторски текстови и реконструкција језичке слике света. У: С. Ристић, И. Лазић Коњик, и Н. Ивановић (ур.), *Лексиколоија и лексикографија у свешту савремених јрисијуа*. Зборник научних радова (стр. 395–408). Институт за српски језик САНУ. <https://doi.org/10.5281/zenodo.437427>
- Дамјанов, С. (1990). *Шта то беше „млада српска јроза“?: записи о „младој српској јрози“ осамдесетих*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада
- Живковић, М. (2021). Снежана и седам празнина. *Летопис Мајнице српске*, 508(4), стр. 593–596. https://www.maticasrpska.org.rs/letopis/letopis_508_4/23%20Zivkovic.pdf

- Дражић, Ј. (2022). *Присјуији проучавању значења речи*. Филозофски факултет.
- Караулов Ј. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ.
- Ковачевић, М. (2022). Стилематична нестилогеност у роману „Контраендорфин” Светислава Басаре. У: М. Ковачевић и Ј. Петковић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*: зборник радова са XVI међународног научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (29–30. X 2021). Књ. 1, *Језик и стил српскога романа*. (стр. 93–102). Филолошко-уметнички факултет.
- Мршевић-Радовић, Д. (2008). *Фразеологија и национална култура*. Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Оташевић, Ђ. (2012). *Фразеолошки речник српског језика*. Прометеј.
- Петровић, В. (1982). Неки типови трансформација фразеолошких израза у језику новина. *Зборник за филологију и лингвистику*, 25(2), стр. 103–111.
- Петровић, И. (2024). Фразеолошке модификације у колумнама Светислава Басаре. *Прилози проучавању језика*, 55, 89–118. <https://doi.org/10.19090/prj.2024.55.89-118>
- Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Књ. 1–. (1959–). САНУ; Институт за српски језик САНУ.
- Речник српскохрватског књижевног језика*. Књ. 1–6. (1967–1976). Матица српска.
- Ристић, С. (1997). Примена теорије језичке личности. *Наш језик XXXII/1–2*. Институт за српски језик САНУ, Београд. 73–87.
- Штрбац, Г. (2018). *Фразеологија о човеку и човек у фразеологији*. Филозофски факултет.
- Штрбац, Г., и Штасни, Г. (2022). *Слика природе у српском језику*. Филозофски факултет.
- Basara, S. (2020). *Kontraendorfin*. Laguna.
- Basara, S. (29.09.2021). Isečak našeg sveta prerađen u laboratoriji Basarinog temperamenta. Intervju Tanje Vučković sa Svetislavom Basarom. *Bukmarker 4*. Laguna. <https://www.laguna.rs/laguna-bukmarker-isecak-naseg-sveta-preradjen-u-laboratoriji-basarinog-tempera-unos-19445.html>
- Basara, S. (28.11.2023). Vesela braća. *Kurir*. <https://www.kurir.rs/licni-stav/4302410/famozno-svetislav-basara-vesela-braca>
- Basara, S. (1.1.2024). Nije naš problem Vučić, pogotovo ne Kosovo, već to što smo govna, krpe, lažovi i prevaranti. Intervju Jelene Koprivice sa Svetislavom Basarom. *Nova.rs*. <https://nova.rs/kultura/basara-za-nova-rs-nije-nas-problem-vucic-pogotovo-ne-kosovo-vec-to-sto-smo-govna-krpe-lazovi-i-prevaranti/>
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Školska knjiga.
- Milenković, I. (27.1.2021). Opsesivni posmatrač arbitara stvarnosti. *Vreme*. <https://www.vreme.com/kultura/opsesivni-posmatrac-arbitara-stvarnosti>

- Parizoska, J. (2007). Pragmatički aspekti modifikacija frazema u novinskim naslovima. U: Ž. Fink-Arsovski, i A. Hrnjak (ur.), *Slavenska frazeologija i pragmatika* (стр. 173–177). Knjigra.
- Zykova, I. V. (2019). *Konceptosfera kulture i frazeologija: teorija i metode lingvokulturološkog proučavanja*. Srednja Europa.

Ivana Petrović

**PHRASEOLOGICAL MODIFICATIONS
IN THE NOVEL *KONTRAENDORFIN* BY SVETISLAV BASARA**

Summary

This paper presents an analysis of modified phraseological expressions in the novel *Kontraendorfin* by Svetislav Basara, as part of a broader study of the author's phraseology in literary and journalistic discourse. The analysis, conducted within the framework of the theory of linguistic personality, examines modifications at the lexical, grammatical, and semantic levels, while tracing the motivational level as manifested at the pragmatic level of language. The study focuses on these modifications in literary discourse and compares the findings with those from journalistic discourse. The results indicate that the author's approach to Serbian phraseology has remained consistent across discourse types, while the ways of modifying phraseological units have been shaped by different pragmatic goals in the literary text and by the characteristics of the literary genre. Because it deconstructs national myths of Serbian culture, the novel *Kontraendorfin* contains numerous modifications of phraseological expressions conceptualized as culturally marked linguistic units that contribute to reshaping the linguistic picture of the world in the literary text. The research demonstrates that such modifications are a distinctive feature of the author's linguistic personality and that their analysis provides insight into its linguo-cognitive and motivational levels.

Keywords: phraseological modifications, theory of linguistic personality, linguistic picture of the world, literary discourse, Svetislav Basara

Milica M. Kočović Pajević*

State University of Novi Pazar, Department of Philology

<https://orcid.org/0000-0002-2997-8438>

Jelena V. Grubor**

State University of Novi Pazar, Department of Philology

<https://orcid.org/0000-0003-1518-7704>

ESP TEXTBOOK EVALUATION: GETTING A GRIP ON OLD PROBLEMS AND CHALLENGES

Since ESP literature pivots around “dos and don’ts” concerning textbook qualities and due to scarcity of research into the criteria of textbook evaluation, the paper explores key challenges when a scientifically rigorous perspective is adopted (cf. evaluators, evaluation process/methods/tools, validity, reliability and practicality). The main goal hence is to point to the critical issues of ESP textbook evaluation that need to be resolved prior to undertaking any empirical testing, driven by the underlying idea that any evaluation tool must be operationalizable, valid and reliable so as to provide valuable data. Due to the complexity of the aspects discussed, both theoretical and methodological, further research is needed either to support or dispute the proposed approach.

Key words: ESP textbooks; textbook evaluation; reliability, validity, practicality.

1. INTRODUCTION

Despite long-standing critiques of their limitations, English for specific purposes (ESP) textbooks play a pivotal role in ESP curricula (Mishan, 2022), as they do in English language teaching (ELT) contexts in general. Although no single coursebook can be ideal for every class and every context (Azarnoosh et al., 2018; McGrath, 2002), studies show that the majority of teachers regularly rely on coursebooks (e.g. Mishan, 2022; Tomlinson, 2012).

* mkocovicpajevic@np.ac.rs

** bram.english@yahoo.co.uk

The overarching reason behind this adherence to and/or reliance on textbooks lies in the fact that they provide relevance and structure. In terms of advantages, they integrate domain content and language, provide ready-made syllabi and workable materials, save planning time for teachers (Gilmore, 2007; Harwood, 2010; Richards, 2001; Ushioda, 2013). Textbooks provide teachers and/or language instructors with a framework to rely on in terms of appropriate and consistent language level, authentic samples of language (e.g. audio and/or video materials, articles from domain-specific magazines etc.), photocopiable supplementary materials (e.g. role plays reflecting real-life scenarios relevant to the field of study). They also reduce planning time and help novice teachers and/or those new to the respective ESP field through a teacher's book. Furthermore, Richards (2001) highlights that textbooks provide a planned, systematic coverage of language components and skills, offering continuity across lessons, as well as that they can give learners a sense of progress and security by offering tangible evidence of what they are learning. Through textbook learners also have a framework to rely on in terms of self-study, frame of reference, practice, revision, and preparation for tests and/or examinations.

Regarding disadvantages, textbooks fall short of keeping pace with rapidly changing fields and/or professional domains (e.g. IT, healthcare, engineering) which are evolving so quickly that textbooks might become obsolete shortly after their publication. In addition, textbooks might put limits on teacher and learner autonomy by imposing a strict plan and content to follow. Concerning creativity, reliance on fixed schemes and pre-packaged tasks can curb teachers' initiative to design open, creative activities and limit learners' opportunities for creative language use and problem-solving (Allwright, 1981; Richards, 2001). In addition, some textbooks might present inauthentic or outdated contexts by incorporating reading and listening materials that are oversimplified or abridged/adapted or outdated (Gilmore, 2007). In the most extreme case, they cannot possibly fulfil every learner's needs. These drawbacks may place extra burden particularly to ESP teachers working within a learner-oriented paradigm, which is geared towards learners, their needs and/or affinities, as well as directed at their learning outcomes and/or achievement (Elkasović & Čolakovac, 2023; Huang, 2016).

All the stated therefore underscores the need for a systematic approach to ESP textbook evaluation, since evaluation may facilitate tailoring materials to learners' needs and curriculum aims (Al Abdullah, 2022). In practice, evaluation in the field of ESP appears to have often been *ad hoc* and/or checklist based, focusing on teacher's first impressions, neglecting a more analytical approach. In theory, the existing evaluation models typically rely on broad EFL frameworks (e.g. Sheldon 1988, Cunningsworth 1995; Shak et al., 2022), which disregard specific ESP-relevant features and requirements (e.g. professional relevance, domain-specific lexis, task authenticity). In a word, ESP-specific evaluation demands for rigorous, theory-driven

approach and/or empirically grounded evidence, rather than reliance on impressionistic data within “dos and donts” lists.

In order to raise awareness of the need for the creation of valid and reliable evaluation criteria, operationalizable frameworks and/or measurement instruments, the main goal of the paper is to identify and systematize the main challenges in ESP textbook evaluation that need to be addressed before undertaking any empirical research. By clarifying issues related to evaluators, evaluation procedures, and by ensuring the key preconditions for an effective research instrument (i.e. validity, reliability, practicality) are met, the paper seeks to lay the groundwork for developing frameworks and tools that can be consistently applied across contexts. Addressing these challenges is crucial as research findings risk being impressionistic, nonreplicable, and ultimately of limited value for advancing ESP pedagogy without rigorous and operationalizable evaluation criteria. To do so, we will provide a taxonomy of challenges that need tackling prior to devising operationalizable, valid and reliable evaluation tools. By addressing the most relevant issues concerning ESP textbook evaluation in turn, we will attempt to contribute to the respective field by providing some potential solutions to the discussed problems. Hence, the issues emphasized in the paper and possible solutions are intended to provide a well-defined basis for subsequent empirical studies and for refining evaluation practices across various ESP environments.

2. CHALLENGES THAT NEED ADDRESSING

ESP textbook evaluation faces a wide range of challenges. In comparison to the general field of ELT, ESP researchers and/or practitioners encounter an additional layer of complexity: not only do materials need to be appropriate in terms of language level and content and learner-oriented, but they must also be aligned with the rapidly evolving content of a specific professional field (Basturkmen, 2010; Marcu, 2020). As such, the evaluation of a textbook should extend beyond a checklist of general language teaching features. In line with recent trends in ELT, it requires skill integration and learner motivation as well, but also careful analysis of domain-specificity. Apart from this most common general issue, there is another central problem that refers to bridging the gap between academic expectations for scientific rigor, and strong tendency to use impressionistic, often intuitive, methods of measurement in practice (Azarnoosh, et al., 2018; Ellis, 1997).

In general, these challenges may reflect both theoretical dilemmas (e.g. how to define and measure abstract constructs, such as learner engagement), but also practical constraints, such as limited time that practitioners have for their textbook evaluation, need for and/or lack of evaluation training and/or institutional support for thorough evaluation, together with recognizing the potential of textbooks as well as their drawbacks. Evaluators may also face the challenge of ensuring that

textbooks are sensitive to diverse cultures and learner populations, as appropriacy and motivation, for example, in one educational, social and/or cultural setting may not translate effectively to another. Another difficulty lies in coordinating input from multiple stakeholders, such as language teachers, subject-matter experts, curriculum planners, policy makers, learners, whose overriding priorities and/or perspectives on what constitutes an effective ESP textbook may be in almost diametrical opposition (Bachman & Palmer, 2004; Santika & Wirza, 2021; Tomlinson, 2003).

In sum, the challenges we discuss within the taxonomy given below are framed around six key questions. Each question highlights issues deriving from research and/or classroom experience/practices. Plainly put, the following subsections briefly outline the most prominent challenges that emerge when evaluation is approached from a scientifically grounded and/or pedagogically relevant perspective. Therefore, each subsection may serve both as a critical reflection as well as a guide for improving current ESP evaluation practices.

2.1. Challenge 1: To use or not to use?

Given the prominent role of textbooks in ESP (Kočović Pajević, 2024; Mishan, 2022; Tomlinson, & Masuhara, 2018), the main question that arises is whether to use them altogether or not.

The advocates against textbooks point to many disadvantages of using them. They argue that textbooks can be static, culturally biased, or ill-suited to local needs (Allwright, 1981; Nunan, 1988). Basturkmen (2010) and Gilmore (2007), for instance, underline that many ESP books lack truly immersive professional tasks that learners often find not to represent real-life scenarios. Others maintain that textbooks dictate a fixed syllabus, leaving little room for learner-driven content (Allwright, 1981; Richards, 2001; Tomlinson, 2012). Accordingly, some ESP instructors consider the idea of simply eschewing coursebooks altogether in favor of tailor-made materials.

Nevertheless, abandoning textbooks completely is often unfeasible and impracticable. Coursebooks provide coherence, integrated skills development, and a “trustworthy source” of materials and support for structuring classes, especially for novice or overworked teachers. Mishan (2022) reports that teachers, especially those new to the profession, welcome the security and structure of ready-made textbooks. Textbooks offer well-presented materials, they can be suitable for students’ needs and provide students with the possibility not only to look ahead in terms of the content, but to refresh their knowledge as well (O’Neill, 1982). Moreover, studies investigating teachers’ use of textbooks show that approximately 92% of the tested teachers “regularly use” a coursebook and around 65% “always or frequently” use them (Mishan, 2022; Tomlinson, 2012). Finally, from an administrative perspective, selecting an ESP textbook streamlines curriculum planning and saves time and finances.

In short, while the reality suggests that teachers need to supplement and/or adapt coursebooks, the entire rejection of textbooks is rather unrealistic. The debate over *whether* to use textbooks hinges on balancing their practical benefits against their pedagogical drawbacks. Despite the disadvantages stated above, authors are in general agreement that advantages outnumber potential drawbacks (Azarnoosh, & Ganji, 2014; Cunningsworth, 1995; Kočović Pajević, 2024).

In practical terms, systematic and in-depth evaluation of a textbook leads to sounder choices, regarding the selection of the most optimum one, because adequate evaluation provides an overview of its positive and negative sides and opens room for material improvement and/or needed supplementary materials. In a word, using a textbook in an ESP classroom is both necessary and justifiable because overall its advantages outweigh its limitations.

2.2. Challenge 2: To evaluate or not to evaluate?

The next question to consider when a course makes use of a textbook is whether to evaluate it formally or else intuition suffices, as evaluation typically involves impressionistic or predictive evaluation (cf. Ellis, 1997). In spite of the fact that teacher intuition and classroom experience *are* valuable, teachers can be subjective and/or inconsistent, particularly across different teaching contexts and/or student populations.

Simply put, experience and research support the idea of a systematic approach to evaluation. Since textbook adoption is an “executive educational decision” with major pedagogical and financial stakes, basing it on data turns out prudent (Azarnoosh et al., 2018). Specifically, checklists and other evaluation tools are explicitly designed to uncover strengths and weaknesses of a coursebook prior and upon its use (Al Abdullah, 2022). Numerous authors emphasize that checklists can help *pre-use* evaluation (predictive evaluation) to select the most suitable book, as well as *post-use* evaluation (retrospective evaluation) to diagnose how well a selected book meets learners’ needs or else whether they enable them to attain language mastery (e.g. Dudley-Evans, & St John, 1998; Ellis, 1997; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Tomlinson, 2012). Similarly, this temporal stand is essential for making sure that materials continue to meet learners’ needs throughout the course, especially in fast-changing professional fields like medicine or IT. Nevertheless, only by combining pre-use, in-use and post-use evaluation, along with quantitative and qualitative methods, can we obtain a clearer perspective. Since evaluation is an intrinsic part of teaching and must be ongoing (Rea-Dickins & Germaine, 1994; Sheldon, 1988), discarding evaluation may lead to misalignment between course content and learners’ goals.

In practice, though, formal evaluation is often reduced to a minimum. Some teachers rely solely on publishers’ claims and/or cursory reviews, and others may feel that critiquing a chosen book is a “waste of time” due to a large pool of textbooks in the

global ELT market. As previously noted, impressionistic evaluation is often the most commonly employed type, which is not remotely sufficient for an informed opinion on the book and/or assessment of its strong and weak sides. Moreover, as Mishan observes “coursebooks formats have continued to replicate each other in a washback effect, whereby new coursebooks are based on previous commercially successful models”, implying that many “new” textbooks tend to share the same features with “older” ones (Mishan, 2022, p. 493).

In summary, recent studies in ESP contexts show that structured evaluation yields useful insights (e.g. Al-Abdullah, 2022; Atigh, & Khabbazi, 2021; Kočović Pajević, 2024; Mollanazar et al., 2023) and the ESP literature accentuates that evaluation should be cyclical. In other words, one evaluates a textbook *before* use to facilitate its selection, and *after* use to improve teaching and course content, as well as to meet the needs of as many learners as possible. Furthermore, systematic post-use evaluations can generate valuable feedback not only for teachers but also for material developers and authors, thereby contributing to more specific, more customized and field-relevant ESP textbooks.

Consequently, the question is not *whether* to evaluate, but *how rigorously* and *continuously* to do so. The conclusion that imposes itself is that textbooks need to be evaluated as systematically as possible, ideally prior and during their use, with objectives, methods and values of the teaching program in mind (Cunningsworth, 1995), alongside special attention to learners’ needs and course settings (its length, number of learners etc.).

2.3. Challenge 3: Who to evaluate?

Another question to be tackled is to do with the *who* element, i.e. the person conducting the evaluation (evaluator).

Traditional approaches to L2 textbook evaluation often assume that experienced teachers can judge a book’s quality on their own (e.g. Atigh, & Khabbazi, 2021; Mukundan et al., 2011). Notwithstanding that teachers and curriculum designers bring in classroom expertise and awareness of students’ needs, they also have personal biases. Preferably, evaluation involves multiple stakeholders. Recent studies take the triangulating perspective: combining feedback from ESP instructors, subject-matter experts, and, importantly, learners themselves (e.g. Kočović Pajević, 2024; Sari, & Sari, 2020). By obtaining opinions from language instructors and field professionals as well as neutral (external) evaluators, educational and real-world priorities can be thus balanced. This reduces individual bias and provides a more nuanced view of textbook qualities. Likewise, learners’ perceptions can reveal issues their teachers might have missed. Preliminary research in different ESP contexts indicates, for example, that many students want more focus on language form in addition to subject matter content or that they find certain topics irrelevant (Litz, 2005; Sari, & Sari,

2020; Warti, 2020). Incorporating student feedback helps ensure that the textbook meets learners' evolving goals.

Another important consideration is that the effectiveness of any tool depends on the evaluator's familiarity with ESP contexts and intended learner population (Harwood, 2010; McGrath, 2002). This is especially significant with external evaluations and/or evaluators so that it can be ensured that the evaluation is as unbiased as it may be.

In short, textbook evaluation is most effective when conducted collaboratively, or more precisely, when including perspectives of all relevant agents (i.e. evaluator's, ESP instructor's, ESP learners') in the evaluation process that can be analysed and compared. Thus, instructors bring in pedagogical insights, based on their methodological knowledge and/or teaching experience, thereby providing insights into pedagogical suitability, classroom applicability, and methodological soundness. ESP subject specialists (e.g. external evaluators) ensure domain relevance, alignment with successful teaching approaches and/or theory-driven and empirically grounded data, or more simply whether materials are aligned with disciplinary content, terminology, professional relevance. Furthermore, learners, as the ultimate beneficiaries, provide individual feedback on perceived usefulness for their future professions, motivational dimensions, their preference of engagement levels, the extent to which a coursebook fulfils their needs, and the like. Finally, involving different evaluators is beneficial for professional development, since it may prompt both teachers and subject experts alike to reflect more deeply on their practices and assumptions.

2.4. Challenge 4: How to evaluate?

Yet another question to deal with is concerned with the method of evaluation, or else *how* to perform evaluation in terms of measurement instruments. This aspect is particularly challenging as well as significant because when different data collection instruments and/or methods are used for the same construct, they may yield different results.

Broadly put, literature offers a variety of tools to choose from: checklists, rating scales (i.e. continuous scales), questionnaires, interviews, and/or their blend (e.g. open-cloze questions used in combination with a type of scale: e.g. Likert-type, frequency, semantic differential, etc.). Since different researchers use different terms interchangeably, we will further define each said data collection tool primarily to avoid possible ambiguities.

Naturally, different instruments are used for data collection depending on the type of data being measured (Phillip, 2024), but regarding the subject matter of this paper, the most used tools are checklists, also termed evaluation questionnaires (e.g. e.g. Cunningsworth, 1995; McDonough, & Shaw, 2003; McGrath, 2002; Richards, 2001; Sheldon, 1988). *Checklists* are predefined sets of specific criteria, principles,

guidelines or questions, or else categories for judgement, against which an object of evaluation is tested (Fuentes, & Martínez, 2018; Wilson, 2013). ESP checklists include dozens of features to be ticked off and that can be filled out by teachers and/or evaluators (e.g. Cunningsworth, 1995; Sheldon, 1988). Regarding textbook evaluation, they may be used as part of criteria development, namely, key categories that a coursebook is meant to include (e.g. Kočović Pajević, 2024; McGrath, 2002; Mukundan et al., 2011; Sheldon, 1988), given in variable forms and levels of comprehensiveness. In terms of measure, they approximate to dichotomous scales due to their binary range of values (i.e. “yes/no”, “present/not present”). Although checklists allow side-by-side comparisons of multiple books and help ensure that all important items are considered, they fall short of providing different degrees of presence if taken in their typical binary form. Differently put, they may gloss over subtleties or lack descriptive levels for each feature, which is why they would be better used as a type of scale that features a wider range of degrees (e.g. five- or seven-point scale). Plainly put, they are useful in terms of having a criteria framework (i.e. as a starting point), as well as for evaluation criteria development, but they would be better used in parallel with other research tools (cf. Kočović Pajević, 2024; Litz, 2005).

On the other hand, *rating scales* (self-reports) include different degrees of frequency, levels of (dis)agreement, thus offering participants a wider range of points to choose from and allowing for more nuanced differences (cf. Albert et al., 2010; Grubor, 2012). These scales are commonly checked for psychometric properties, which adds on to their validity (e.g. Grubor, 2021, 2020, 2012; Kočović Pajević, 2024; Phillip, 2024). In general, rating scales have been used in ESP contexts to assess students’ and language instructors’ and/or teachers’ opinions of their textbooks (e.g. Atigh, & Khabbazi, 2021; Kočović Pajević, 2024; Litz, 2005).

Finally, although questionnaires are typically used as an umbrella term for different types of research instruments in applied linguistics (Dörnyei, & Dewaele, 2022),¹ for the sake of distinguishing between different types of data collection tools, in this paper they relate to an instrument comprising a set of items that are predominantly open-cloze questions that are analyzed qualitatively (e.g. via content analysis). In the ESP context these tools have been mainly used to define predominant qualities of a textbook as well as to obtain more detailed insights into textbook users’ opinions (e.g. Litz, 2005; Mukundan, Hajimohammadi, & Nimehchisalem, 2011). As for interviews (cf. Brinkmann, 2014; Loewen, & Plonsky, 2016), which are also treated qualitatively, the interviewer has a predefined list of questions for their interviewees, given in a predetermined order (structured interview), as in Atigh and Khabbazi (2021), Harbi (2017), Karimnia and Jafari (2017), coupled with follow-up questions arising from conversation (semi-structured interviews), as in Kočović Pajević (2024), Karimnia

¹ Questionnaires are also interchangeably used with surveys as another generic term for different types of data collection tools (Brown, 2001).

and Jafari (2017).² Another qualitative data collection method is focus groups. Thus, besides individual interviews, some ESP studies employed focus groups to facilitate discussion among groups of textbook users, thereby generating richer data through interaction (e.g. Krueger, & Casey, 2015).

Moreover, digital tools and learner analytics are increasingly being used to assess textbook effectiveness, particularly when materials are delivered in hybrid or online ESP environments (e.g. Sari, & Sari, 2020; Soto, Fabre-Merchán, & Amaya-Díaz, 2025).

All things considered, recent trends in applied linguistics call for mixed-methods evaluation (Atigh, & Khabbazi, 2021); hence, methods are often combined in research. For example, classroom observations may be used to determine how the textbook is used, interviews with teachers or students and/or focus groups can be employed so as to obtain insights into their use, and the quantitative method to judge effectiveness of a textbook on student performance and/or achievement. A combined approach can therefore capture both the quality of materials (e.g. coverage of skills) and their effects (e.g. learner engagement or motivation). By combining quantitative and qualitative methods, we can therefore obtain more reliable and detailed insights into characteristics of a textbook.

2.5. Challenge 5: Validity, reliability, and practicality

One of the most important issues that needs careful consideration pertains to the general assessment requirements: validity, reliability and practicality of a tested construct and/or instrument. Ensuring that an evaluation tool meets these standards is essential, as shortcomings in any of these areas can undermine the credibility of the findings and thus lead to misguided decisions about textbook adoption and/or revision.

Even when operating within a framework, ensuring rigorous evaluation is indeed challenging. Validity entails that the evaluation accurately reflects the textbook's quality. For internal validity, criteria must truly represent important aspects of good ESP materials. Involving multiple experts in defining the criteria (e.g. ESP researchers, curriculum designers) helps ensure content validity. Piloting a checklist and seeking feedback can confirm construct validity. Soto et al. (2025) stress that evaluation should check text accuracy and alignment with needs analysis, tying the criteria against an actual learning objective. Therefore, to ensure validity, evaluation criteria must be clearly linked to the underlying constructs they purport to measure (e.g. authenticity, task usefulness) through content-and-construct validation procedures, such as expert reviews and pilot testing of the rubric items (Bachman & Palmer, 2004; Dörnyei, 2007). Every item of a scale, questionnaire etc. needs to reflect a concrete component of a textbook (Tomlinson, 2012).

² Unstructured interviews appear to be generally absent in the context of this paper.

Reliability entails that different evaluators (or the same evaluator at different times) yield consistent results. Establishing reliability requires detailed operational definitions, evaluator training, and empirical checks like inter-rater agreement statistics (e.g. Cohen's Kappa, Intraclass Correlation Coefficient (ICC), and/or percentage agreement) to confirm consistency across users and occasions (Dörnyei, 2007; Hughes, 2003). This can be improved by providing clear rubrics and training or instructions for evaluators. For instance, if several teachers rate "authenticity", their judgments should be calibrated to the employed scale and their ratings need to yield similar results. Inter-rater reliability can be checked by having multiple evaluators score the same sample materials and computing agreement. Using mostly objective or relatively objective items (counts or benchmarks) also boosts reliability since these involve less ambiguity and provide a clear frame of reference within which evaluators can work. Lastly, reliability also relates to research instruments in terms of how closely related a set of items are as a group, whether items of a scale, for instance, make up a construct and whether they measure what they are devised and/or meant to measure. With this respect different statistical reliability analyses are performed such as Cronbach's alpha, a measure of internal consistency, Guttman's lambda, McDonald's omega.

Practicality, however, is often in discord with validity and/or reliability. A checklist with hundreds of items (though exhaustive) will be too burdensome for regular use, whereas a very simple checklist might miss important aspects. Thus the key is in balance: to include core, high-impact criteria while keeping the tool usable (Skierso, 1991; Tomlinson, 2003). Many authors suggest tailoring the length of evaluation instruments to teachers' time constraints, and ensuring each item is clearly defined (Al-Abdullah, 2022; Litz, 2005; Jusuf, 2018). Practicality, consequently, demands a judicious selection of high-impact criteria (i.e. balancing comprehensiveness with usability), so that regular classroom teachers can apply an instrument within realistic time and resource constraints (Brown, 2018; Richards, 2001). The same is true for rating scales completed by ESP textbook users (e.g. learners and ESP instructors).

Ultimately, criteria and scoring rubrics should be created in consultation with experts; the developed tool needs piloting (both in terms of statistical testing for psychometric properties and qualitative reflections of textbook users: learners and/or ESP teachers); the instruments might require further improvements based on preliminary findings; once they display good psychometric properties, they may be used across multiple ESP courses. Such a mixed-method cycle echoes recommendations by Richards (2001) and Dörnyei (2007) for language assessment – using both statistical analysis and user feedback to improve evaluation tools. By doing so, the evaluation becomes not just a one-off judgment but part of a curriculum review and/or evaluation process.

2.6. Challenge 6: Acknowledging learners' individual needs

The last but crucial question that needs addressing is to delve into learners' needs that may concern coursebook content, design, layout and/or individual differences (IDs) among learners.

ESP courses are often aimed at diverse students. Any evaluation must therefore consider how well a textbook can be adapted to individual and/or group needs, along with its flexibility in terms of adaptation, supplementation and/or self-study options. Most authors agree that a thoroughly conducted needs analysis is indispensable (Al-Abdullah, 2022; Gu, Bo, & Ren, 2019; Koltai, 2018; Minodora, 2015; Sheldon, 1988) and thus advise that textbooks be accompanied by ongoing needs analysis and feedback collection (Graves, 2000; Sheldon, 1988; Tomlinson, 2003). This is a challenging task, since learners in an ESP class have similar needs (in terms of their profession), but differ in other aspects (e.g. language level, age, background, learning styles etc.). Nevertheless, their professional needs are the most important aspect and therefore ought to be assessed in a systematic way.

Research into ESP students' needs reveals that ESP students consistently report that materials need to be directly relevant to future professional activities, to provide field-specific vocabulary and realistic tasks, to offer opportunities so that learners can practice real-world communication, to be flexible enough to accommodate diverse proficiency levels as well as to be engaging and motivating (Basturkmen, 2010; Gu, Bo, & Ren, 2019; Rajović, 2021). Regarding earlier checklists, they frequently failed to reflect the stated needs. Many rather focused on general pedagogical features, such as clarity of instructions, layout, or cultural appropriateness (e.g. Cunningsworth, 1995) and often underemphasized contextual relevance and needs analysis. In contrast, more recent checklists tend to integrate needs analysis components more often, reflecting a tendency towards learner-centered evaluation, both in ELT and ESP (e.g. Basturkmen, 2010; Mukundan et al., 2011). Such checklists typically address relevance, authenticity, engagement, and flexibility as core dimensions of quality.

What is more, different factors are inextricably intertwined with learners' experience with a coursebook. Those are learner motivational drives, cultural fit of the content, their appeal to learners, and so on. For example, if students do not find topics or examples engaging, motivation drops (Dörnyei, & Ushioda, 2011). Richards (2001) emphasizes the importance of appeal, variety and interest as core criteria in evaluating materials. McKay (2003) underlines that the cultural content of materials strongly influences learner attitudes and can affect motivation and identity. Radić-Bojanić and Topalov (2016) show how textbook topics influence perceived relevance and student engagement.

In addition, ESP textbook evaluation is meant to solicit learner feedback on content relevance and interest. Studies show that students value materials that connect with their future work (e.g. Belcher, 2006; Dudley-Evans & St. John, 1998; Liang, 2023), as well as materials that are perceived as interesting to learners. Mishan

and Timmis (2015) argue that materials should “spark curiosity and engagement,” noting that perceived dullness is a frequent reason why teachers abandon otherwise linguistically sound materials. Interest has been one of the main criteria for choosing textbooks for many years. One of the pioneers to include interest as one of the three major criteria for judging coursebooks (besides usability, and balance) was Grant (1987). Nevertheless, investigating the coursebook potential to engage learners seems to be absent in empirical research, despite its relevance in the general context of ELT studies (e.g. Radić-Bojanić, & Topalov, 2016; Vitta, 2023; Wen-Cheng et. al., 2011).

Overall, ignoring IDs in textbook evaluation (such as individual learner needs, motivation, attitudes), poses a risk of overlooking the “human dimension” of language (Mihăescu, 2008). Besides research work, those factors can be explored by ESP instructors themselves in the form of short questionnaires and/or focus-group discussions, thereby ensuring that the final decision about the choice of a coursebook acknowledges individual learner needs and preferences.

3. CONCLUDING REMARKS

ESP textbook evaluation is inherently complex, which further highlights the need for rigor and practicality. Textbooks have been and will be crucial in ESP, so systematic evaluation cannot be optional, since it is essential for aligning materials with course goals.

This paper has delineated six key challenges and sketched a framework on how they can be addressed. Overall, one of the key issues that will be the subject matter of further research is to identify underlying components of ESP textbooks, to develop evaluation criteria following strict procedures, to check their validity and reliability, and consequently to classify them by their measurability so as to allow for comparisons with different types of evaluation instruments as well as across textbook users. Another conclusion that may be derived from a large body of research within applied linguistics studies in general is that mixed-methods research design is preferable in order to obtain as valid and informative results as possible. In doing so, evaluators can operationalize even abstract qualities (like authenticity) while still capturing indispensable subjective insights.

Recent studies support this integrated view. For example, Soto et al. (2025) underscore that evaluation must include checks of text accuracy and suitability to learning situations, ongoing feedback is necessary to make sure that a textbook aligns with evolving student needs. Al-Abdullah (2022) showed how checklist data can directly inform curriculum revisions and teacher training to remedy textbook gaps. Crucially, by combining teacher, expert, and learner perspectives, evaluation becomes richer and more valid (cf. section 2.3).

Finally, future studies could also explore how evaluation instruments can be refined and validated across different ESP domains while still retaining flexibility

to adapt to local contexts. There is also a need for more empirical studies that test the effectiveness and reliability of mixed-method evaluation models, particularly in under-researched areas such as vocational ESP, CLIL-integrated courses, or digital/AI-enhanced materials. Another promising direction lies in developing learner-centered evaluation tools, where learners themselves play a more active role in assessing the relevance, usability, and motivational impact of the textbook. Technology-mediated evaluation might be another potential direction for future research, exploring how digital analytics, corpora, or AI-based tools can support or automate parts of the evaluation process. Cross-cultural and cross-institutional comparisons would also be valuable, as they could reveal how well evaluation tools transfer across diverse educational contexts and ESP domains.

In practical terms, a more rigorous ESP evaluation is beneficial to class outcomes. Coursebooks can be updated or supplemented when needed, ESP teachers can become more reflective, and learners thus get materials that match their learning purposes. Moreover, the increasing availability of digital resources and corpus-based tools opens new possibilities for designing evaluation instruments that are both more efficient and more responsive to learners' developing needs.

As many authors concur, textbook evaluation is vital because the information gained along the way can facilitate decision-making concerning the use of textbooks and ESP materials. By embracing systematic evaluation frameworks, which are grounded both in empirical research and classroom experience, ESP programs can ensure that their textbooks remain assets rather than liabilities.

References

- Al-Abdullah, S. (2022). *ESP textbook evaluation: The case of Kuwaiti students of business administration*. *English Language Teaching*, 15(10), 78–85.
- Albert, B., Tullis, T., & Tedesco, D. (2010). *Beyond the usability lab: Conducting large-scale online user experience studies*. Burlington: Elsevier.
- Allwright, D. (1981). What do we want teaching materials for? *English Language Teaching Journal*, 36(1), 5–18.
- Atigh, R., & Khabbazi, S. (2021). The evaluation of ESP textbooks based on students' perspectives. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 56–62.
- Azarnoosh, M., Khosrojerdi, M., & Zeraatpishe, M. (2018). Evaluation of ESP textbooks. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 129–143). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004387379_008
- Azarnoosh, M., & Ganji, M. (2014). ESP book evaluation: The case of management course book. *International Journal of Secondary Education*, 2(4), 61–65.

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2004). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (online edn.). Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>, accessed on 27 June 2025.
- Brown, H. D. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd edn.). Pearson Education.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. London: Heinemann.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd edn.). London: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (pp. 238–256). Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing* (3rd edn.). New York: Taylor & Francis.
- Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkasović, S., & Čolakovac, J. J. (2023). The teaching of ESP lexis revisited: The effect of authentic text adaptation on vocabulary retention. *ESP Today*, 11(1), 75-95. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2023.11.1.4>
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36–42.
- Fuentes, E.M. & Martínez, J.R. (2018). Design of a checklist for evaluating language learning websites. *Porta Linguarum*, 30, 23–41.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Grant, N. (1987). *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Grubor, J. (2021). The context of learning English as a foreign language (AL2LC scale). *Folia Linguistica et Litteraria*, 36, 291–308. <https://doi.org/10.31902/fl.36.2021.17>

- Grubor, J. (2020). What makes up the attitude to learning English: EFLS-ALE scale. G. Jašović et al. (Eds.), *Science beyond boundaries 3: Language and languages* (pp. 31–51). Kosovska Mitrovica: Faculty of Philosophy, University of Priština.
- Grubor, J. (2012). *Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće* [neobjavljena doktorska disertacija]. Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Gu, H., Bo, H., & Ren, L. (2019). Developing ESP teaching materials based on the analysis of information engineering majors' needs. *Open Journal of Social Sciences*, 7(10), 121–131.
- Harbi, A.A.M. (2017). Evaluation study for secondary stage EFL textbook: EFL Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 10(3), 26–39.
- Harwood, N. (Ed.). (2010). *English language teaching materials: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Huang, Y.-H. (2016). Examining the usefulness of an ESP textbook for information technology: Learner perspectives. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(8), 2808–2815.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jusuf, H. (2018). The models of checklist method in evaluating ELT textbooks. *Al-Lisan*, 3(2), 17–35. <https://doi.org/10.30603/al.v3i2.422>
- Karimnia, A., & Jafari, F.M. (2017). Critical ESP textbook evaluation: The case of visual arts textbook. *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 219–236.
- Kočović Pajević, M. (2024). *Evaluacija udžbenika za engleski kao jezik struke neposrednih korisnika u obrazovnom procesu* [neobjavljena doktorska disertacija]. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Koltai, A. (2018). *Understanding learner needs: A qualitative study of ESP learner needs in EU English courses in Hungarian tertiary education* [unpublished doctoral dissertation]. Budapest: Faculty of Pedagogy and Psychology, Eötvös Loránd University.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Liang, H. H. (2023, October). *Exploring EFL students' perception of evaluation of an ESP textbook and practitioners' performance* [Conference presentation]. International Joint Conference of APLX, ETRA40, and TESPA 2023: *Advancing empowerment and resilience: Language, culture, policy and pedagogy*, Taipei, Taiwan.
- Loewen, S., & Plonsky, L. (2016). *An A-Z of applied linguistics research methods*. London: Palgrave.

- Litz, D.R.A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1–53.
- Marcu, N. A. (2020). Challenges in the selection of ESP materials. *Acta Marisiensis. Philologia*, 2(1), 1–4. <https://doi.org/10.2478/amph-2022-0034>
- McKay, S. L. (2003). *The Cultural Basis of Teaching English as an International Language*. TESOL Quarterly, 37(2), 233–257.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd edn.). Malden/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2nd edn.). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mihăescu, L. (2008). The subjective dimensions of the human resources' evaluation in educational system. *Revista Economica*, 41(4), 49–57.
- Minodora Otilia, S. (2015). English for specific purposes: Past and present. *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu. Economy Series*, 1(1), 54–55.
- Mishan, F. (2022). *The global ELT coursebook: A case of Cinderella's slipper? Language Teaching*, 55, 490–505. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000646>
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mollanazar, H., & Salimi Beni, M. (2023). ESP materials evaluation: Toward communicative and cultural competence in legal and journalistic texts. *Translation Studies of Iran*, 21(1), 75–102.
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21–27.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal* 36(2), 104–111.
- Philip, M. (2024). Questionnaire, rating scale and checklist – How do they differ? *Methods in Psychology*, 10, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100145>
- Radić-Bojanić, B., & Topalov, J. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy*, 46(3), 137–153.
- Rajović, J. (2021). *Engleski jezik struke u srednjim školama tehničkog usmerenja na Kosovu i Metohiji: analiza potreba učenika*. [neobjavljena doktorska disertacija]. Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet.
- Rea-Dickens, P., & Germaine, K. (1994). *Managing evaluation and innovation in language teaching*. London: Routledge.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Santika, S., & Wirza, Y. (2021). Evaluation of an ESP textbook entitled *Practice your English competence*. In *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)* (pp. 562–567). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.085>
- Sari, L.I., & Sari, R.H. (2020). ESP coursebook evaluation from the perspectives of teachers, cadets, and graduates: The case of Maritime English. In *Advances in social science, education and humanities research* (vol. 434) (pp. 56–60). Amsterdam: Atlantis Press.
- Shak, J., Gardner, S., & Arunasalam, D. (2022). Evaluating English language textbooks: A synthesis of published checklists. *RELC Journal*, 53(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/0033688220964793>
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(2), 237–246.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 432–453). Boston: Heinle & Heinle.
- Soto, S. T., Fabre-Merchán, P., & Amaya-Díaz, I. (2025). *ESP textbook design and development: Some considerations for language teachers embarking on ESP textbook creation*. *Revista InveCom*, 5(1), e501004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10888759>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language teaching*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching*. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: An overview. *ELT Journal*, 67(1), 3–23.
- Vitta, J.R. (2023). The functions and features of ELT textbooks and textbook analysis: A concise review. *RELC Journal*, 54(3), 856–863. <https://doi.org/10.1177/00336882211035826>
- Warti, W. (2020). ESP students' needs analysis based on the learning-centred approach. *Wanastra: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 12(2), 164–170.
- Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L., & Chung-Chieh, L. (2011). Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91–96.
- Wilson, C. (2013). *Checklists: Credible checklists and quality questionnaires: A user-centered design method*. Waltham: Elsevier.

**Milica M. Kočović Pajević
Jelena Grubor**

**EVALUACIJA UDŽBENIKA ZA ENGLISKI JEZIK STRUKE:
KAKO PRISTUPITI STARIM PROBLEMIMA I IZAZOVIMA**

Rezime

Budući da se literatura iz oblasti EJS pretežno bazira na razlozima „za i protiv“ u pogledu toga šta optimalan udžbenik treba da sadrži ili ne i da nedostaju istraživanja kriterijuma za evaluaciju udžbenika, rad se bavi ključnim izazovima (v. evaluator, evaluacioni proces/metod/instrument, validnost, pouzdanost i praktičnost) imajući u vidu naučno zasnovan pristup. Osnovni cilj rada je stoga ukazati na kritična pitanja koja se moraju razrešiti pre bilo kakve empirijske provere, vodeći se osnovnom idejom da svaki evaluacioni instrument mora biti operacionalizovan, validan i pouzdan kako bi pružio značajne podatke. Zbog kompleksnosti aspekata problematizovanih u ovom radu, kako teorijskih tako i metodoloških, neophodna su istraživanja kako bi se potvrdio ili opovrgao predloženi pristup.

Ključne reči: evaluacija udžbenika; udžbenici za engleski kao jezik struke; pouzdanost, validnost i praktičnost

Marija Nedeljković Pravdić*

Faculty of Foreign Languages – Belgrade Metropolitan University

<https://orcid.org/0009-0005-7919-3849>

Aleksa Stošić**

Faculty of Foreign Languages – Belgrade Metropolitan University

<https://orcid.org/0009-0005-4601-0401>

THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC LANDSCAPE IN ANALYZING MINORITY LANGUAGE POLICY¹

This paper examines the concept of linguistic landscape – the study of written language in public spaces – as a tool for understanding multilingualism in specific territories. The authors argue that researchers of minority language policy have paid insufficient attention to the written display of minority languages in public spaces. Emerging technologies and new modes of displaying written language present both challenges and opportunities for researchers exploring societal multilingualism. Further theoretical development is needed, with empirical validation of theoretical foundations representing a key challenge for future research. Linguistic landscape research, through its analysis of language presence and use in public spaces, provides insights into the status and role of minority and official languages, informing decisions about whether to preserve or reform existing policies. Such research can expose challenges faced by minority communities, thereby improving cooperation between these communities and state institutions in realizing linguistic rights. Drawing on literature spanning four decades, this paper provides a comprehensive synthesis of theoretical and methodological approaches in linguistic landscape research, with particular focus on applications to minority language policy analysis, critically evaluating the field's evolution and identifying methodological challenges requiring future attention. While the field emerged in the 1970s, it has experienced exponential growth particularly over the last decade, transforming from a niche area into one of the most dynamic subfields of applied linguistics and sociolinguistics.

Keywords: linguistic landscape, written language, public space, minority languages, linguistic rights

* marija.nedeljkovic@metropolitan.ac.rs

** aleksa.stosic@metropolitan.ac.rs

¹ This paper draws upon and significantly expands the author's earlier theoretical and empirical work on linguistic landscape research. The conceptual framework presented here was initially developed in Nedeljković Pravdić (2015) and subsequently refined through the author's doctoral research (Nedeljković Pravdić, 2022).

1. INTRODUCTION

Public space represents the place *par excellence* where different languages come into contact, revealing societal multilingualism and general patterns of human behavior (Edelman, 2010: 1). In these spaces, we see how linguistic diversity plays out in real contexts, shaped by who lives where, what politics dominate, and which cultural groups have influence. The linguistic landscape that surrounds us – from shop windows to directional signage, from street art to official government notices – often goes unnoticed despite its ubiquity, as we tend to perceive it as an inherent part of our environment (Gorter, 2006: 1; Nedeljković Pravdić, 2015: 37; 2022: 5). These signs, though often unnoticed in daily life, encode significant information about power relations, territorial claims, and community identity construction.

Written language is everywhere in public spaces and this creates what some researchers call a “textual environment.” These visual manifestations of language fulfill diverse functions beyond mere communication - they establish territorial claims, signal economic opportunities, express cultural identities, and negotiate social boundaries. Their symbolic nature necessitates careful interpretation, recognizing that they represent deliberate human creations rather than neutral artifacts (Shohamy & Gorter, 2008: 1; Nedeljković Pravdić, 2015: 37; 2022: 5). Each visible sign represents a deliberate decision by its creator. Whether it’s a government office, a local business, or a community group, decisions get made about which languages to use, what to say, and how to present information to the public.

The examination of these written linguistic elements offers researchers a methodological framework to explore how our material reality is symbolically constructed through visual linguistic practices (Ben-Rafael et al., 2006; Gorter, 2013; Hult, 2013: 510; Nedeljković Pravdić, 2015: 37; 2022: 5). When researchers study linguistic landscapes, they can see how language and power work together. Public signs both reflect existing social hierarchies and help create them. This research helps us understand how communities fight for linguistic rights, show their cultural presence, and deal with changes brought by globalization and urban development. The visibility and prominence of certain languages on written signs marks the relative power and status of linguistic communities living in a given territory (Backhaus, 2007; 2009), serving as tangible indicators of social hierarchies and reflecting the complex dynamics of linguistic dominance and subordination within communities.

This visual representation of power relations becomes particularly evident when examining which languages occupy premium positions on signage, receive official endorsement, or are relegated to secondary or marginal spaces. The study of the linguistic landscape is particularly interesting in bilingual and multilingual contexts, where it greatly contributes to the description and establishment of systematic patterns of presence or absence of written language in public space (Demaj & Van den Broucke, 2013). In such environments, the linguistic landscape becomes a contested

area where different language groups negotiate their place in the public sphere, often revealing tensions between official language policies and linguistic practices.

Therefore, a significant characteristic of the linguistic landscape is precisely the display of such linguistic diversity, with the note that the “official” linguistic landscape rarely represents a true reflection of the diverse linguistic composition of society. The officially displayed linguistic landscape frequently diverges from the actual linguistic composition of the community. The linguistic landscape analysis is more closely related to its symbolic function (Puzey, 2007: 11), since these signs mean more than just the words they contain – they show what a community values and who has power.

The importance of studying the linguistic landscape lies in understanding given linguistic ideologies, usage, motives, language varieties that appear in the public space, and the impact on the perception of the status and use of different languages, as well as the perception of the official language policy of a given area or region (Cenoz & Gorter, 2006). Analysis of language presence on signage reveals underlying attitudes toward different languages and demonstrates how government policies function in practice. Visual information about the presence of language can certainly influence the status perception of different languages and even one’s own linguistic behavior (Gorter, 2007: 4; Nedeljković Pravdić, 2015: 38–39; 2022: 6).

The ubiquitous presence of one’s language in public spaces engenders fundamentally different perceptions and attitudes compared to its complete absence from the public domain. The goal of analyzing the linguistic landscape of an area is a more comprehensive view of our knowledge of societal multilingualism, with a special focus on the choice and influence of different languages, their hierarchy, applicable regulations, and aspects of literacy (Gorter, 2013: 191). Researchers want to understand how official language policies actually play out on the street level. The research of minority language policy to date has mainly been focused on studying issues of language replacement, revitalization and maintenance of languages, education of minority communities, while less importance has been attached to visibility, or the “written display” of the presence and use of minority languages in public space (Marten et al., 2012: 1–2). While substantial research has examined educational institutions and language programs, relatively limited attention has been devoted to the visibility of minority languages in public signage and commercial spaces.

Recent comprehensive overviews of the field (Gorter & Cenoz, 2024; 2025) confirm that linguistic landscape studies have rapidly emerged as one of the most dynamic and expanding fields within applied linguistics and sociolinguistics, with exponential growth in publications over the last decade. Cenoz and Gorter (2024: 316) emphasize that the field now offers unique insights into multilingualism in public spaces, exploring themes including minority languages, language policy, and effects of globalization. The exponential growth of this field is clearly indicated by the dramatic increase in publications, with Troyer’s bibliography (2025, cited in Cenoz & Gorter,

2024: 316) containing 2041 references compared to only 30 publications documented until 2006. This growing body of work underscores the continued relevance of examining how minority languages achieve – or fail to achieve – public presence in contemporary urban environments.

The primary objective of our paper is to provide a comprehensive theoretical overview and synthesis of existing linguistic landscape research as it pertains to minority language policy analysis. This paper does not present new empirical data; rather, it synthesizes and critically evaluates the substantial body of literature that has emerged in this field, with particular emphasis on recent theoretical and methodological developments.

Through this synthesis, we evaluate how linguistic landscape research has contributed to our understanding of minority language dynamics, particularly regarding the implementation and compliance of official minority language policies in multilingual territories, examining what this research reveals about the gap between policy formulation and actual implementation. We begin by establishing a comprehensive definition of the linguistic landscape concept – examining its applications, purposes, and functions, before critically analyzing the diverse theoretical and methodological frameworks that have emerged in this field. Our investigation then proceeds with a systematic review of key theoretical and empirical studies relevant to our research focus, with particular attention to how linguistic landscape analysis reveals the gap between policy formulation and actual implementation in multilingual contexts (Nedeljković Pravdić, 2015: 38–39; 2022: 6). We are particularly interested in the difference between what policies say should happen and what actually happens in real communities.

2. DEFINING THE LINGUISTIC LANDSCAPE

The concept of linguistic landscape is used in several different ways, which can sometimes make it confusing to pin down exactly what researchers mean when they use the term. The term was originally used to denote the general “linguistic situation in a given region or area,” to provide clarification of the “linguistic mosaic” of a particular area (Lou, 2009: 31), or for the description and analysis of the general state of language in a specific country (Gorter, 2013: 191). Initially, the term served to describe the distribution of languages within specific geographical areas and their interrelationships. A linguistic landscape described in this way can also be understood as synonymous with concepts such as linguistic market, linguistic diversity, linguistic mosaic, emphasizing that the linguistic landscape primarily refers to the presence of multilingualism in a social context (Gorter, 2006a: 1; Nedeljković Pravdić, 2015: 39; 2022: 6).

Over time, the concept comes to prominence in the field of language planning, meaning that the linguistic landscape informs us about language policy and/or reflects

it (Phillips, 2011: 22). This theoretical orientation reflects a logical principle: assessing language policy effectiveness requires empirical examination of actual language practices in physical spaces rather than relying solely on policy documentation. The question of ethnolinguistic vitality and the perception of linguistic minorities about the vitality of their native languages is also a subject of study in this field (Landry & Bourhis, 1997; Puzey, 2007). This is particularly important because minority language speakers often have strong feelings about whether their languages are thriving or disappearing, and these perceptions matter for language maintenance efforts.

However, the concept of linguistic landscape is sometimes understood so broadly that it includes the description of language history (Gorter, 2006a: 1). Some researchers use it to mean almost anything related to languages in a particular area, which can make the term less useful. The linguistic landscape is clearly a complex phenomenon, and its study involves multiple perspectives and disciplines – from sociolinguistics to urban geography to policy studies. What's interesting is how research on specific aspects of linguistic situations has led to new applications of the term itself, which is particularly associated with the range of languages in textual form (Puzey, 2007: 10; Nedeljković Pravdić, 2015: 39–40; 2022: 7). This shift toward focusing on written signs and texts has really changed how we think about linguistic landscapes, moving from broad descriptions of multilingual situations to more specific analysis of visible language use.

The most cited and widely accepted definition of linguistic landscape by leading researchers in this field (Backhaus, 2005; Cenoz & Gorter, 2006; Lou, 2009; Edelman, 2010; Marten et al., 2012) is that it is »the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings that together form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration« (Landry & Bourhis, 1997: 25). This definition has achieved enduring acceptance due to its concrete specificity, focusing on observable written language visible in urban and municipal environments. Essentially, this definition states that the linguistic landscape represents text in public space, which makes it something researchers can actually study systematically rather than just talk about in abstract terms.

Given that most research is conducted in urban environments, due to urbanization and globalization, a more appropriate term might be “linguistic cityscape” (a term introduced by Gorter, 2006). This makes sense because cities are where you really see the collision of different languages most dramatically. Urban environments characteristically display diverse linguistic elements, ranging from official government signs in the national language to immigrant-owned businesses with signs in their heritage languages, plus international brands trying to appeal to local markets.

The authors (Landry & Bourhis, 1997) emphasize that the linguistic landscape has an informative function (determining territorial and linguistic boundaries, as well

as the dominance of a particular language) and a symbolic function (relating to the weakness or strength of a particular linguistic community and closely linked to the question of linguistic identity). The informative function is pretty straightforward – signs tell you where you are and what languages are expected or accepted in that space. But the symbolic function is more interesting and complicated. When you see your language prominently displayed in public spaces, it sends a message about whether your community matters in that place.

Connected to the symbolic function is the question of ethnolinguistic vitality and individual assessment of a language's status, which can also affect an individual's linguistic behavior (Cenoz & Gorter, 2006: 67–69; Puzey, 2007: 11; Moriarty, 2014: 458; Nedeljković Pravdić, 2015: 39–40; 2022: 7). This is where things get really interesting from a psychological perspective. If you're a minority language speaker and you never see your language on public signs, you might start to feel like it's not a "real" language worth using in public settings. On the other hand, seeing your language displayed prominently can reinforce its importance and encourage you to use it more confidently. These individual reactions add up to broader patterns of language maintenance or shift in communities.

Some authors also speak of the mythological or folkloric function of the linguistic landscape, emphasizing that place names can suggest what cultural-linguistic boundaries existed in the past (Hicks, 2002; Gorter, 2006a; Puzey, 2007: 14; Litvinskaya, 2010), as well as the commercial function of language use for product promotion and tourism purposes (Hornsby, 2008 cited in Litvinskaya, 2010: 14). Urban toponymy frequently preserves linguistic traces of communities no longer linguistically active in these spaces. The commercial aspect is readily observable in diverse urban contexts – businesses use different languages to appeal to tourists or to signal authenticity.

Based on these functions, different domains have been defined in which linguistic landscape research can be helpful. With the process of globalization and the spread of the English language, many studies have emerged on its use in contexts where it is neither an official nor a minority language (Litvinskaya, 2010: 14–15; Nedeljković Pravdić, 2015: 39–40; 2022: 7). English now appears ubiquitously, even in contexts with minimal English-speaking populations. English signage in small European or Asian towns frequently serves symbolic functions related to modernity and internationalism rather than practical communicative purposes.

Contemporary scholarship has further expanded our understanding of linguistic landscape functions beyond the traditional informative and symbolic dimensions. Cenoz and Gorter (2024: 318–320) emphasize that linguistic landscapes provide powerful pedagogical tools for developing language awareness and understanding linguistic diversity in educational contexts, demonstrating how signs in public spaces can serve as authentic learning materials that help students connect multilingualism to

historical, social, and political contexts. Moreover, recent work has begun to theorize the relationship between online and offline spaces in linguistic landscape research (Rosendal et al., 2023: 181–182), demonstrating that the translocal interconnectedness between digital and physical spaces reveals important dynamics often invisible when examining only traditional street-level signage. This methodological innovation shows that businesses and organizations may maintain significant online presence even when their physical visibility is minimal, particularly in socioeconomically disadvantaged neighborhoods.

Some authors believed that the concept of linguistic landscape should be more comprehensive and include all types of text, whether it is written language on a sign or image, inside or outside buildings, shops, and even speech on the street (Shohamy & Gorter, 2009; Litvinskaya, 2010: 11). These authors emphasize that one of the shortcomings of the given definition of linguistic landscape (Landry & Bourhis, 1997: 25) is that public space is understood as static and fixed, while ignoring the reality of public space which is dynamic, mobile, and changeable (Ben-Rafael et al., 2006; Moriarty, 2014: 458). Longitudinal observation reveals that – signs change, new businesses open with different language choices, communities shift, and the linguistic landscape evolves.

Building on these premises and recognizing the need for a comprehensive analysis of written language in public spaces to better understand how linguistic landscapes illuminate minority language policy implementation, we advocate for an expanded methodological approach that transcends the examination of isolated sign types (Nedeljković Pravdić, 2015: 41; 2022: 8). Beyond simple enumeration of individual sign types, researchers need to look at the bigger picture of how language appears across different types of spaces and contexts. This “expanded” conceptualization of the linguistic landscape encompasses “any written sign or advertisement found outside or inside a public institution or private business at a given geographical location” (Ben-Rafael et al., 2006: 14), allowing for a more nuanced investigation of how language policies manifest across diverse textual representations in the public domain.

Within regulated linguistic territories where language use in public spaces is governed by official policies, researchers have identified critical distinctions between two categories of signs in the linguistic landscape. This distinction is really important because it helps explain why you might see inconsistencies in language use even in places with clear language policies. Private written signs (non-official, commercial, “bottom-up” elements such as shop names and street advertisements) primarily reflect individual preferences and market forces, though they may be indirectly influenced by language policies. These signs reflect autonomous decision-making by commercial actors about what languages to use, often based on who their customers are or what image they want to project. In contrast, official written signs (government-issued, public, “top-down” elements including street names, traffic signage, and government

building identifiers) are directly mandated by governing authorities and must explicitly comply with established language policies (Backhaus, 2006; Ben–Rafael et al., 2006; Edelman, 2010; Waiching, 2012: 65; Nedeljković Pravdić, 2015: 41; 2022: 8). These signs remain under direct governmental regulatory authority and can enforce their language policies most easily.

Therefore, two categories serve distinct sociolinguistic functions: official signs operate as markers of institutional status and power, while private signs manifest community-level language practices that express cultural identity and collective aspirations. Together, they provide valuable insights into power dynamics within multilingual communities and demonstrate how globalization influences local linguistic ecology (Huebner, 2006: 31). Moreover, patterns in private signage can reveal how state language policies are interpreted and implemented at the grassroots level (Said, 2010: 3). This official/private distinction proves particularly valuable for evaluating language policy effectiveness – official signs demonstrate authorities’ linguistic preferences and priorities, while private signs indicate the degree to which these policies achieve public acceptance and practical implementation (Puzey, 2012: 141; Yavari, 2012: 13; Nedeljković Pravdić, 2015: 41; 2022: 8).

The linguistic landscape offers nuanced insights into a community’s language policies and practices (Said, 2010: 3) by examining not only the visible written elements in public spaces but also the complex social dynamics behind them – who initiates, creates, positions, and consumes these linguistic artifacts. Advanced studies in this field investigate how linguistic landscapes are strategically manipulated, whether deliberately or unconsciously, to reinforce existing linguistic hierarchies or to challenge dominant language practices. This approach reveals how the linguistic landscape reflects demographic patterns, actual language usage, attitudinal dispositions toward languages, and the implementation of formal language policies. Conceptualized in this comprehensive manner, linguistic landscape research constitutes a vital component of minority language policy studies, particularly because questions of power and representation for minority language communities in multilingual contexts carry profound socio-political significance (Marten et al., 2012: 1; Nedeljković Pravdić, 2015: 41–42; 2022: 8). We can therefore position the linguistic landscape field as an innovative methodological approach for “mapping” linguistic diversity and multilingualism within urban environments, providing crucial visibility metrics for minority languages that often struggle for recognition and representation in public spaces (Marten et al., 2012, cited in Gorter, 2013: 201; Nedeljković Pravdić, 2015: 42; 2022: 9).

The definitional evolution of linguistic landscape outlined above carries particular significance for minority language policy research. Each conceptual refinement – from broad societal multilingualism to specific visible textuality, from static snapshots to dynamic spatial processes – has enhanced our analytical capacity to

investigate how minority languages achieve (or fail to achieve) public presence. The expanded conceptualization we advocate, encompassing all written signs in public and semi-public spaces, proves especially valuable for minority language contexts, where linguistic visibility often extends beyond official domains into commercial, grassroots, and transgressive signage practices. Understanding these diverse manifestations enables more comprehensive assessment of minority language vitality and policy implementation effectiveness.

3. METHODOLOGICAL AND THEORETICAL FRAMEWORK

The study of linguistic landscape, which some authors also call a new “promising” subdiscipline of sociolinguistics (Backhaus, 2005; 2006; 2007; 2009; Edelman, 2010), finds application in many fields and has an interdisciplinary character, building its foundations in a large number of theories from different disciplines (history, education, tourism, politics, media, economics, law, geography, linguistics, psychology, art) (Shohamy & Gorter, 2008: 1; Litvinskaya, 2010: 17; Marten et al., 2012; Gorter, 2013: 192). Consequently, the field encompasses diverse disciplinary perspectives: historical analyses of toponymy, economic investigations of language choice in commercial contexts, and psychological studies of linguistic visibility’s impact on identity formation. This dynamic field is rapidly expanding to neighboring disciplines such as applied linguistics, gender studies, sociology (Lou, 2009: 31; Nedeljković Pravdić, 2015: 42; 2022: 9). It seems like every year researchers find new ways to apply linguistic landscape concepts to their own fields.

Linguistic landscape research draws upon diverse theoretical frameworks: historical perspectives (Coulmas, 2009), sociological analyses (Ben-Rafael et al., 2006; Ben-Rafael, 2009), economic approaches (Cenoz & Gorter, 2009), ecological models (Hult, 2009), geosemiotic interpretations (Lou, 2007), political frameworks (Sloboda et al., 2010), and sociolinguistic paradigms (Spolsky, 2004; Huebner, 2009; Hanauer, 2010). The variety here can be overwhelming – sometimes it feels like researchers are coming at the same street corner from completely different angles and seeing totally different things. These theoretical frameworks frequently transcend pure linguistic analysis, incorporating theories of multimodality, multilingualism, discourse analysis, and gender studies to interpret linguistic landscape texts. For example, a feminist researcher might look at how women’s names appear (or don’t appear) on business signs, while someone interested in discourse analysis might focus on the power relationships embedded in official versus unofficial signage.

The theoretical and disciplinary foundations remain dynamic and contextually adaptive rather than fixed or universally applicable – a reflection of the field’s ongoing conceptual and methodological evolution (see: Litvinskaya, 2010: 18–21; Phillips, 2011: 29–40; Finzel, 2012: 4–16; Gorter, 2013: 193–199). This flexibility is both a strength and a weakness – it means researchers can adapt their approaches to local

contexts, but it also makes it harder to compare studies across different places or time periods.

The field's recent maturation is evidenced by the publication of comprehensive handbooks and edited volumes that synthesize methodological advances and theoretical developments. Gorter and Cenoz's (2025) *Handbook on Linguistic Landscapes and Multilingualism* and Blackwood, Tufi, and Amos's (2024) *Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* provide state-of-the-art overviews of current research directions. Particularly relevant for minority language research is Tufi's (2024) theoretical work on space in the Bloomsbury Handbook, which offers sophisticated frameworks for understanding how linguistic landscapes construct and contest spatial meanings in multilingual contexts. These recent contributions demonstrate the field's evolution from primarily descriptive studies toward more theoretically grounded investigations of power, place, and linguistic representation, while simultaneously highlighting persistent methodological challenges that require continued scholarly attention.

Methodologically, quantitative analysis predominates in linguistic landscape studies, involving systematic counting and classification of public signs within defined urban areas. Such methodologies typically encompass enumeration of signs by language, classification by authorship (official versus private), and calculation of proportional representation according to language usage patterns. While methodologically straightforward, this approach requires systematic data collection through photographic documentation and careful categorization of all visible signs. Researchers employ empirical methods to measure the relative visibility of majority and minority languages in public spaces (Ben-Rafael et al., 2006; Cenoz & Gorter, 2006 cited in Phillips, 2011: 40). The idea is that by counting signs, you can get objective data about which languages have more »presence« in a particular area, though critics argue that just counting doesn't tell you much about what those signs actually mean to the people who see them every day.

Qualitative approaches complement this quantitative foundation by describing data patterns and identifying meaningful connections between elements. Common qualitative methodologies in linguistic landscape research include critical discourse analysis, ethnographic investigations, and data collection through interviews and questionnaires that capture language group members' experiences regarding language maintenance and preservation efforts (Phillips, 2011: 41). Given the inherently multimodal character of linguistic landscapes, we advocate for integrated methodological approaches that combine both quantitative and qualitative analytical techniques (Nedeljković Pravdić, 2015: 42–43; 2022: 9).

Temporally, most studies adopt synchronic perspectives – attempting to capture linguistic situations at specific moments of data collection. Diachronic approaches, though less common, offer valuable insights into linguistic landscape dynamics over

time, assessing transformative patterns and identifying causal factors driving changes. Unfortunately, longitudinal studies employing diachronic perspectives remain underrepresented in the literature (Litvinskaya, 2010: 21–23; Edelman, 2010: 51–53). Data collection methodologies primarily involve photographic documentation (Gorter, 2006a: 2; Hult, 2009: 90; Yavari, 2012: 9) of written language in major urban centers (Moriarty, 2014), with strategic focus on high-traffic areas and government buildings (Hult, 2009; Finzel, 2012; Nedeljković Pravdić, 2015: 43; 2021: 9).

Some researchers have extended their investigations beyond typical urban spaces to include specialized environments such as railway stations (Backhaus, 2007; 2009) and educational institutions (Hanauer, 2010). This expansion reflects the recognition that different spatial contexts exhibit distinct linguistic dynamics: transportation hubs serving international travelers display markedly different patterns than residential neighborhoods. Educational institutions prove particularly revealing because, while formally expected to reflect official language policies, they often display informal student-created signage that reveals divergent linguistic practices.

Defining analytical units and determining appropriate sample sizes represent persistent methodological questions in the field. This methodological consideration, though technical, proves fundamental to research validity: whether to include ephemeral texts such as stickers and graffiti alongside official signage remains a contested decision with significant implications for comparative analysis. Most studies operationalize written signs as “any piece of written text within a spatially definable frame” (Backhaus, 2007: 66). Operationally, this definition encompasses if you can put a box around some text, it counts as a sign. The scope of data collection, whether comprehensive or selective, varies according to specific research objectives, with some investigators photographing all visible written signs at street level (Hult, 2009: 96; Nedeljković Pravdić, 2015: 43; 2022: 10). Some researchers photograph every single piece of text they can see, which gives you incredibly detailed data.

Recent methodological innovations have also addressed the challenge of capturing linguistic landscapes in an increasingly digitalized world. Rosendal et al. (2023: 188–189) demonstrate that examining the online-offline nexus through search portals (such as Eniro, Hitta, and Google Maps) and digital platforms reveals commercial enterprises and civil society organizations that maintain only online presence, particularly in socioeconomically disadvantaged or super-diverse neighbourhoods. Their research in Gothenburg showed that in the Gårdsten neighbourhood, 227 businesses and organizations were attested online compared to only 116 in physical offline space, with more than 87% of online advertisements found only online (Rosendal et al., 2023: 198). This approach challenges traditional assumptions about text density and visibility, showing that neighbourhoods stereotyped as “linguistically passive” may exhibit considerable multilingual vitality in digital spaces. Such methodological developments are particularly significant for minority

language research, as they capture forms of language presence that escape traditional photo-documentation approaches and reveal the translocal interconnectedness between material and digital spaces.

Researchers employ diverse categorization schemes for written signs in linguistic landscape studies. Everyone seems to have their own way of organizing the data they collect, which makes it hard to compare studies sometimes. Common classification parameters include textual genre affiliation, spatial placement, domain context, and functional purpose (Finzel, 2012: 16). Gorter (2006: 3–4) conducts multi-dimensional analyses examining language appearance characteristics on signs, including spatial positioning, language quantity and hierarchical ordering, and typographical features such as font size variations. Comparative analysis of text size, hierarchical positioning, and sequential ordering provides crucial insights into relative language prestige within given contexts.

Other scholars further differentiate between private and official written signs based on institutional typology (Ben-Rafael et al., 2006: 15–16; Backhaus, 2006; Lou, 2009: 35–37; Phillips, 2011: 22, 30; Marten et al., 2012: 4; Nedeljković Pravdić, 2015: 43; 2022: 10). Government signs follow different rules than business signs, and they probably mean different things to people who see them.

Initial analytical procedures typically involve identifying the precise number of visible languages within the studied landscape, using either quantitative metrics or descriptive approaches (further elaborated in: Yavari, 2012: 9–11). This is usually the first step – just finding out what languages are even present in your study area. Most researchers implement a qualitative distinction between official and private signage during data collection and analysis. This distinction reflects theoretical understandings that language use on official signs primarily manifests power relations, while language selection on private signs often represents motivated expressions of solidarity. Official signage thereby manifests governmental authority and language policy priorities. When a business owner puts up a sign, they're trying to connect with their community or customers.

The strategic deployment of foreign languages, particularly English, frequently serves to cultivate a “foreign atmosphere” and establish connections between local linguistic communities and Western cultural paradigms (Backhaus, 2006; Huebner, 2006; Nedeljković Pravdić, 2015: 43; 2022: 10). This phenomenon is observable across commercial contexts: restaurants employing Italian terminology to establish authenticity, retail establishments utilizing English to project cosmopolitan identity. It's not really about communicating with foreign speakers; it's about creating a certain image or feeling.

The sign analysis typically operates across three distinct analytical levels: semiotic interpretation, macrolinguistic examination, and microlinguistic investigation (Finzel, 2012: 16–17). However, the field exhibits certain theoretical

and methodological inconsistencies that potentially compromise research quality. Principal challenges include sample selection protocols, analytical unit definition, and sign categorization frameworks (see: Gorter, 2006a: 2–5; Huebner, 2006: 35–36; Litvinskaya, 2010: 24–30; Gorter, 2013: 199–201; Nedeljković Pravdić, 2015: 44; 2022: 10).

The extensive body of literature in this field has substantially enhanced methodological sophistication, expanding analytical approaches beyond simplistic language enumeration toward multidimensional examinations of written language across diverse contexts and spatial configurations. Contemporary linguistic landscape research increasingly transcends the traditional private/official language use dichotomy (Marten et al., 2012: 3). Consequently, we observe that this research domain operates without a unified methodological framework (Nedeljković Pravdić, 2015: 44; 2022: 10).

Current research emphasizes understanding how physical manifestations of multilingualism function as vehicles for ideological positioning of languages and how written signs contribute to constructing particular visions of social reality. The linguistic landscape thus emerges as a product of social agency—created by “actors” who participate directly in its formation, either through autonomous expression of individual preferences or through adherence to legal regulations and formalized language policies (Hult, 2013: 510; Nedeljković Pravdić, 2015: 44; 2022: 11).

Despite the methodological diversity and theoretical richness of linguistic landscape research, several persistent challenges merit critical attention. First, the lack of standardized categorization schemes across studies significantly impedes cross-contextual comparisons and meta-analytical synthesis (Gorter, 2006a; Huebner, 2006). Researchers employ divergent definitions of what constitutes a “sign,” utilize incompatible sampling strategies, and operationalize linguistic categories differently, thereby limiting the cumulative development of generalizable findings.

Second, the field demonstrates a pronounced synchronic bias, with longitudinal studies remaining notably scarce (Litvinskaya, 2010; Edelman, 2010). This temporal limitation restricts our understanding of linguistic landscape dynamics, policy implementation trajectories, and the causal mechanisms underlying observed changes. Without diachronic perspectives, we cannot adequately assess whether observed patterns represent stable features or transitional states.

Third, while numerous studies document correlations between linguistic landscape features and policy contexts, the literature largely lacks rigorous evidence establishing causal relationships between signage patterns and actual linguistic behavior or language maintenance outcomes (Puzey, 2007). The assumption that visibility directly influences language vitality requires more robust empirical validation through mixed-methods approaches that integrate linguistic landscape analysis with ethnographic and sociolinguistic data on actual language practices.

Finally, methodological inconsistencies regarding the official/private signage distinction raise theoretical concerns. The binary categorization oversimplifies complex ownership structures, regulatory environments, and the negotiated character of signage production (Marten et al., 2012). Contemporary urban environments feature increasingly hybrid signage types that resist clear classification, suggesting the need for more nuanced analytical frameworks that capture the continuum of state involvement and commercial agency in linguistic landscape production.

These methodological considerations prove particularly crucial for minority language research, where visibility patterns often diverge substantially between official and grassroots contexts. The choice of quantitative versus qualitative approaches, synchronic versus diachronic perspectives, and comprehensive versus selective sampling strategies directly impacts our capacity to detect subtle patterns of minority language presence or absence. For minority language communities, even marginal visibility may carry significant symbolic weight, necessitating analytical approaches sensitive to both numerical representation and qualitative dimensions of placement, prominence, and contextual meaning. Future research should prioritize methodological frameworks specifically designed to capture the complex, often contested nature of minority language representation in linguistic landscapes.

4. MINORITY LANGUAGE POLICY AND LINGUISTIC LANDSCAPE

Most authors consider the linguistic landscape as a multilingual phenomenon, that is, as an example of *de facto* language policy (Spolsky, 2004; Ben–Rafael et al., 2006; Puzey, 2007; Lou, 2009: 21). This indicates that observable linguistic patterns in public spaces constitute *de facto* language policy, regardless of official regulatory frameworks, reflecting community –level linguistic practices and ideologies. In sociolinguistics, language planning and language policy are distinct but related concepts. Language planning typically focuses on developing and standardizing the internal structure of a language itself – its vocabulary, grammar, and writing system. Language policy, on the other hand, addresses the broader question of which languages are given official recognition and legal status within a country or region. This encompasses all legislation that directly or indirectly affects the position and rights of minority languages within a society.

Currently, there is not a large number of studies that would analyze the impact of the use of written language in public space on “real language behavior” or *de facto* language practice (Puzey, 2007: 7; Nedeljković Pravdić, 2015: 44; 2022: 11). This is actually a significant gap in the research – we have lots of studies that count signs and categorize languages, but not many that ask whether seeing your language on public signs actually makes you more likely to use it in conversation.

The linguistic landscape serves as both a reflection and an instrument of official language policy, illuminating how policy decisions manifest in public spaces (Said,

2010: 3; Puzey, 2012: 141; Yavari, 2012: 12). It's like a mirror and a tool at the same time – it shows you what policies are really doing, but it can also be used to implement new policies. Consequently, the regulation of linguistic representation in public domains carries significance beyond mere language use, encompassing moral, ethical, and legal dimensions related to policy implementation and compliance (Gorter, 2013: 202). When governments decide which languages can or can't appear on public signs, they're making statements about which communities matter and which languages are legitimate.

In multilingual contexts especially, language presence in public space becomes inherently politicized, potentially revealing language vitality and power dynamics between language communities that may diverge from officially prescribed policies (Phillips, 2011; Jansen, 2012). Discrepancies between official egalitarian language policies and actual signage patterns reveal underlying power asymmetries that become readily apparent to community members. The political nature of public signage as markers within what might be conceptualized as a “political landscape” represents a relatively recent focus in linguistic research (Puzey, 2007: 8), evidenced by studies examining written communication in both official and private spheres across ethnically homogeneous and heterogeneous urban environments (Ben-Rafael et al., 2001; Bogatto & Hélot, 2010; Marten et al., 2012; Demaj & Vandenbroucke, 2013; Nedeljković Pravdić, 2015: 45; 2022: 11). Scholars increasingly recognize that signage transcends neutral information transmission, functioning as political statements regardless of authorial intent.

Therefore, before starting the examination, the researcher should ask which state institutions, or what types of political systems, control the linguistic landscape (Finzel, 2012: 30). Democratic regimes with robust minority rights frameworks typically manifest markedly different linguistic landscapes compared to authoritarian contexts characterized by linguistic suppression. In accordance with these premises, it is evident that while the linguistic landscape does not directly mirror oral communication patterns, it provides valuable insights into written communication among language users (Cenoz & Gorter, 2006: 79). The linguistic landscape does not directly mirror oral communication patterns: languages spoken in private domains may remain absent from public signage, while languages with minimal spoken use may achieve high visibility through official policy mandates. Conversely, the linguistic landscape – either in its entirety or through specific elements – can influence language usage, the perceived popularity or acceptability of certain languages, and consequently their oral adoption (Gorter, 2007: 4).

Hicks (2002) pioneered the application of the linguistic landscape concept to illuminate challenges in minority language policy implementation (Gorter, 2013: 194). He was one of the first to realize that you could learn a lot about whether minority language policies were actually working by looking at street signs rather than just

reading policy documents. Language policies designed to protect minority languages necessitate effective planning strategies that comprehensively reflect prevailing social conditions (Phillips, 2011: 32–34). Effective policy implementation requires empirical understanding of existing sociolinguistic conditions rather than relying solely on legislative frameworks.

This raises the question of what renders the linguistic landscape particularly suitable for investigating diverse minority language situations. The answer seems to be that it's concrete and visible – you can't hide or fake what languages appear on public signs the way you might manipulate other kinds of data. Its value lies in providing empirical evidence for understanding the position of individual languages. Scholars further emphasize that the linguistic landscape enhances theoretical understanding of minority languages' position within public spaces (Marten et al., 2012: 4–5; Nedeljković Pravdić, 2015: 45; 2022: 11).

The concepts of “minority” and “majority” within the linguistic landscape are relative and politically determined (Gorter, 2013: 197), with distinctions between these groups based not on numerical representation but on disparities in status, position, and power (Nedeljković Pravdić, 2015: 45; 2022: 12). Examining minority language power encompasses their representation, vitality, determinants of language maintenance versus replacement, the relationship between language, ethnicity and community identity, and their status in educational institutions (Marten et al., 2012: 6–7).

The linguistic landscape substantiates power relationships between minority and majority languages by indicating linguistic dominance and revealing patterns of minority language use. Moreover, it can potentially elevate the status of less powerful language groups through state-imposed usage patterns in official contexts (Edelman, 2010: 18). However, empirical studies demonstrate that the presence of minority written languages in public spaces affects the identity perception of the dominant population and may influence their degree of political, economic, and social power within a given community. Research emphasizes that the official language of the majority community rarely faces challenges regarding its presence in the linguistic landscape, a privilege not extended to other languages (Phillips, 2011: 35–36; Nedeljković Pravdić, 2015: 46; 2022: 12).

Finally, we must consider the impact of linguistic landscape research on enhancing the visibility of minority (written) languages. The linguistic landscape plays a potentially crucial role in preserving minority languages and uncovering “oppressed” languages (Finzel, 2012: 7), as numerous studies have revealed that despite prescribed language policies, minority languages often remain absent from public spaces. Consequently, several of these investigations have influenced the development of proactive state language policies aimed at safeguarding minority languages in the public domain (Cenoz & Gorter, 2006: 78–80; Huebner, 2006: 32–

36; Puzey, 2007; Yavari, 2012; Nedeljković Pravdić, 2015: 46; 2022: 12). In some instances, governmental institutions have implemented tax incentives to encourage the inclusion of certain languages on commercial signage, thereby promoting their usage (see: Gorter, 2007: 7–8).

It is worth noting that linguistic landscape research in multilingual contexts influences perceptions of different languages' social status and can affect individual linguistic behavior (Gorter, 2007: 4). While initiatives or mandates to incorporate minority languages on public signage may yield positive outcomes in certain cases, many scholars emphasize that proactive state policies can sometimes provoke resistance among majority language communities, particularly regarding private signage—which typically provides the most authentic indicators of a territory's multilingual character and underlying language ideologies (see: Puzey, 2007; Yavari, 2012; Nedeljković Pravdić, 2015: 46; 2022: 12).

The significance of language visibility for minority language revitalization should not be underestimated, as visual representation directly influences attitude formation toward languages. When minority languages lack prominent display, they effectively become invisible to the general population, suggesting that the linguistic landscape fundamentally determines minority languages' status. Although the literature proposes various strategies for language revitalization, we contend that promoting minority languages, multilingualism, multiculturalism, and the adoption of multilingual signage requires a catalyst for more substantial transformation (cf. Puzey, 2007: 119–120; Nedeljković Pravdić, 2015: 46; 2022: 12).

Recent research has also highlighted the intersection of linguistic landscape studies with environmental discourse and sustainability, domains increasingly relevant to minority language communities. Amos (2025: 6–8) demonstrates how minority languages like Tahitian occupy spaces in environmental and public health discourse that challenge traditional associations with tourism and tradition alone. His analysis of signs in French Polynesia shows that Tahitian appears prominently on recycling instructions, public health campaigns, and safety warnings—domains typically dominated by official languages. This work illustrates that minority languages can function as legitimate carriers of contemporary, future-oriented discourses, thereby contesting their relegation to folkloric or heritage domains. Such findings support the argument that linguistic landscape research reveals not only the current status of minority languages but also emerging possibilities for their functional expansion into domains traditionally dominated by majority languages (Amos, 2025: 29–30).

To protect linguistic diversity and catalyze meaningful change, we require robust arguments and empirical evidence derived from linguistic landscape research (Phillips, 2011: 38–39). Thus, the preservation and sustainable future of minority languages necessitates their written representation, particularly within the linguistic landscape.

5. CONCLUSION

As a theoretical synthesis rather than an empirical case study, this review necessarily encounters certain limitations. Our analysis depends upon the quality and scope of existing literature, which, as noted, exhibits methodological inconsistencies and temporal unevenness in coverage. The rapidly evolving nature of the field means that our synthesis represents a particular historical moment in linguistic landscape scholarship. Furthermore, the predominance of English-language publications in our review may inadvertently marginalize valuable research published in other languages or regional contexts. Future syntheses would benefit from more systematic inclusion of non-English scholarship and from explicit engagement with epistemological differences across research traditions.

The predominant areas of linguistic landscape investigation over the past four decades have encompassed the proliferation of English, language distribution patterns, regulatory frameworks, and minority language representation. These research domains will likely continue to define the field of linguistic landscape studies (Gorter, 2013: 202). In our assessment, the linguistic landscape's greatest value lies in its capacity to illuminate the degree of respect for and implementation of language policy, specifically the relationship between *de facto* and legally prescribed minority language policies (Puzey, 2012; Nedeljković Pravdić, 2015: 47). This position stems from our fundamental premise that "the visibility of the minority community's language is equally important for its members as having their voice heard" (Marten et al., 2012: 1).

Language policy governing written language use in public spaces should maintain coherence with language policies in education, media, and other domains (Yavari, 2012: 12). Accordingly, in pursuit of fostering a more inclusive society, linguistic landscape knowledge can be effectively applied within educational contexts to develop multicultural awareness among children, as educational settings offer innovative approaches to teaching about linguistic diversity (Gorter, 2013: 203).

It merits observation that several studies examining minority language policy implementation through linguistic landscape analysis emphasize the influence of English as a lingua franca (ELF) on existing linguistic landscapes (Edelman, 2010; Demaj & Van den Broucke, 2013; Nedeljković Pravdić, 2015: 47). Future research will likely produce an increasing number of studies addressing ELF's influence on the usage and potential displacement of official minority languages.

Technological advances in public written language presentation and the rapid dissemination of new technologies, compared to when linguistic landscape studies originated, present both challenges and opportunities for researchers seeking more comprehensive understanding of social multilingualism (Gorter, 2006b; 2013: 204; Nedeljković Pravdić, 2015: 47). Further theoretical advancement in this field remains essential, with the principal challenge for future research being the empirical testing

of established theoretical foundations. Additionally, more rigorous studies whose findings can be corroborated by other researchers are required (Gorter, 2006b; 2013: 205).

The continued vitality of linguistic landscape research as a field is evidenced by recent comprehensive handbooks (Blackwood, Tufi & Amos, 2024; Gorter & Cenoz, 2025) that synthesize decades of scholarship while pointing toward new research directions. These works emphasize the field's expansion beyond traditional concerns with language enumeration toward sophisticated analyses of how linguistic landscapes mediate relationships between language, space, power, and social change (Tufi, 2024). For minority language research specifically, recent methodological innovations – including attention to online-offline interconnections (Rosendal et al., 2023: 204–205), environmental discourse (Amos, 2025: 13–14), and educational applications (Cenoz & Gorter, 2024: 318–320) – demonstrate the field's capacity to reveal previously underexplored dimensions of minority language vitality and policy implementation. These developments underscore that while methodological challenges persist, the field continues to evolve in ways that enhance our understanding of how minority languages negotiate presence and power in contemporary multilingual spaces.

The linguistic landscape, as both a conceptual framework and interpretive lens for language presence and usage in public space, provides critical insights into the necessity of either preserving or reforming existing minority language policies and the status and function of minority and/or official languages within specific territories. The significance of linguistic landscape research derives precisely from these considerations, and from the fact that such investigations can identify challenges facing minority communities, thereby contributing to improved cooperation with state institutions in achieving and implementing minority language rights.

References:

- Amos, W. (2025). “Nana Sacs Plastiques”: Discourses of minority language vitality in Tahiti, French Polynesia. *Linguistic Landscape*, 11(1), 1–36.
- Backhaus, P. (2005). Signs of multilingualism in Tokyo: A diachronic look at the linguistic landscape. *International Journal of the Sociology of Language*, 175–176, 103–121.
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52–66.
- Backhaus, P. (Ed.). (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo* (Vol. 136). Multilingual Matters Ltd.
- Backhaus, P. (2009). Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 157–172). Routledge.

- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30.
- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 40–54). Routledge.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2001). Linguistic landscape and multiculturalism: A Jewish-Arab comparative study. In D. Gorter, J. Aiestaran, & J. Cenoz (Eds.), *Final report* (pp. 163–208). Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- Blackwood, R., Tufi, S., & Amos, W. (Eds.). (2024). *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury.
- Bogatto, F., & Hélot, C. (2010). Linguistic landscape and language diversity in Strasbourg: The ‘Quartier Gare’. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, & M. Barni (Eds.), *Linguistic landscape in the city* (pp. 275–291). Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67–80.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). Linguistic landscapes. *ELIA*, 25, 315–328.
- Coulmas, F. (2009). Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 13–24). Routledge.
- Demaj, U., & Van den Broucke, M. (2013). *Linguistic landscapes and language visibility: The discrepancy between the official language policy and the linguistic reality in the case of Pristina, Kosovo* [Master’s thesis, Universiteit Gent].
- Edelman, L. J. (2010). *Linguistic landscapes in the Netherlands: A study of multilingualism in Amsterdam and Friesland* [Doctoral dissertation, Amsterdam Center for Language and Communication]. LOT Publications.
- Finzel, A. M. (2012). *English in the linguistic landscape of Hong Kong: A case study of shop signs and linguistic competence* [Master’s thesis, Universität Potsdam].
- Gorter, D. (Ed.). (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Gorter, D. (2006a). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1–6.
- Gorter, D. (2006b). Further possibilities for linguistic landscape research. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism* (pp. 81–89). Multilingual Matters Ltd.

- Gorter, D. (2007). *The linguistic landscape in Rome: Aspects of multilingualism and diversity* (Working paper of IPRS). Fryske Akademy – Universiteit van Amsterdam Partner in SUS.DIV.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (Eds.). (2025). *Handbook on Linguistic Landscapes and Multilingualism*. Wiley.
- Hanauer, D. I. (2010). Laboratory identity: A linguistic landscape analysis of personalized space within a microbiology laboratory. *Critical Inquiry in Language Studies*, 7 (2–3), 152–172.
- Hicks, D. (2002, April 16–20). Scotland’s linguistic landscape: The lack of policy and planning with Scotland’s place-names and signage [Conference presentation]. *World Congress on Language Policies*, Barcelona, Spain. <http://www.arts.ed.ac.uk/celtic/poileasaidh/hicksseminar.html>
- Hornsby, M. (2008). The incongruence of the Breton linguistic landscape for young speakers of Breton. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (2), 127–138.
- Huebner, T. (2006). Bangkok’s linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 31–51.
- Huebner, T. (2009). A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 70–87). Routledge.
- Hult, F. M. (2009). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 7–24.
- Hult, F. M. (2013). Drive-thru linguistic landscaping: Constructing a linguistically dominant place in a bilingual space. *International Journal of Bilingualism*, 18(5), 507–523.
- Jansen, S. L. (2012). *Serbian/Albanian bilingualism in Kosova: Reversal or entrenchment of the curse of Babel?* [Independent Study Project]. SIT Digital Collections. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1319
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23–49.
- Litvinskaya, A. A. (2010). *Linguistic landscape of – Little Russia by the Sea, a multilingual community in a Brooklyn area of New York City* [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania].
- Lou, J. (2007). Revitalizing Chinatown into a heterotopia: A geosemiotic analysis of shop signs in Washington, DC’s Chinatown. *Space and Culture*, 10 (2), 170–194.

- Lou, J. (2009). *Situating linguistic landscape in time and space: A multidimensional study of the discursive construction of Washington, DC Chinatown* [Doctoral dissertation, Georgetown University].
- Marten, H. F., Van Mensel, L., & Gorter, D. (2012). Studying minority languages in the linguistic landscape. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Moriarty, M. (2014). Languages in motion: Multilingualism and mobility in the linguistic landscape. *International Journal of Bilingualism*, 18(5), 457–463.
- Nedeljković Pravdić, M. (2015). Značaj jezičkog pejzaža u proučavanju manjinske jezičke politike [The importance of linguistic landscape in studying minority language policy]. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 58(1), 37–51.
- Nedeljković Pravdić, M. (2022). *Jezički pejzaži podeljenog grada: Severna i Južna Mitrovica* [Linguistic landscapes of a divided city: North and South Mitrovica] [Doctoral dissertation, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu].
- Phillips, C. (2011). *Sign language: Interpreting the linguistic landscape of a Manitoba town* [Doctoral dissertation, University of Manitoba].
- Puzey, G. (2007). *Planning the linguistic landscape: A comparative survey of the use of minority languages in the road signage of Norway, Scotland and Italy*. University of Edinburgh Press.
- Puzey, G. (2012). Two-way traffic: How linguistic landscapes reflect and influence the politics of language. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 127–147). Palgrave Macmillan.
- Rosendal, T., Nielsen, H. L., Järlehed, J., Milani, T. M., & Löfdahl, M. (2023). Language, translocality and urban change: Online and offline signage in four Gothenburg neighbourhoods. *Linguistic Landscape*, 9(2), 181–210.
- Said, S. B. S. B. (2010). *Urban street signs in the linguistic landscape of Tunisia: Tensions in policy, representation, and attitudes* [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University].
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2008). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.
- Shohamy, E., & Abu Ghazaleh-Mahajneh, M. (2012). Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a “minority” language in Israel. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 89–108). Palgrave Macmillan.
- Sloboda, M., Laihonon, P., Zabrodska, A., & Ruzaitė, J. (2010). Carrying out a language policy change: Advocacy coalitions and the management of linguistic landscape. *Current Issues in Language Planning*, 11(2), 95–113.

- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tufi, S. (2024). Theorizing space. In R. Blackwood, S. Tufi, & W. Amos (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes*. Bloomsbury Handbooks. London: Bloomsbury Academic.
- Waiching, E. (2012). Linguistic landscape as a site for social interaction with a focus on code-mixing and its social meaning. 沖縄国際大学外国語研究 [Okinawa International University Foreign Language Research], 16(1), 65–83.
- Yavari, S. (2012). *Linguistic landscape and language policies: A comparative study of Linköping University and ETH Zürich* [Master's thesis, Linköping University].

**Marija Nedeljković-Pravdić
Aleksa Stošić**

ZNAČAJ JEZIČKOG PEJZAŽA U PROUČAVANJU MANJINSKE JEZIČKE POLITIKE

Rezime

U radu se razmatra koncept jezičkog pejzaža – proučavanje pisanog jezika u javnom prostoru – kao sredstva za razumevanje višejezičnosti na određenim teritorijama. Autori polaze od postavke da istraživači manjinske jezičke politike nisu posvetili dovoljno pažnje pisanom prikazu manjinskih jezika u javnim prostorima. Nove tehnologije i novi načini prikazivanja pisanog jezika predstavljaju i izazove i mogućnosti za istraživače koji se bave proučavanjem društvene višejezičnosti. Neophodan je dalji teorijski razvoj, pri čemu empirijska validacija teorijskih osnova predstavlja ključni izazov za buduća istraživanja. Istraživanje jezičkog pejzaža, kroz analizu prisustva i upotrebe jezika u javnim prostorima, pruža uvid u status i ulogu manjinskih i službenih jezika, što omogućava donošenje informisanih odluka o tome da li postojeće politike treba očuvati ili reformisati. Takva istraživanja mogu otkriti izazove sa kojima se suočavaju manjinske zajednice, doprinoseći boljoj saradnji između ovih zajednica i državnih institucija u ostvarivanju jezičkih prava. Oslanjajući se na literaturu iz protekle četiri decenije, ovaj rad nudi sveobuhvatnu sintezu teorijskih i metodoloških pristupa u istraživanju jezičkog pejzaža, sa posebnim osvrtom na primenu u analizi manjinske jezičke politike, kritički evaluirajući razvoj ovog naučnog polja i identifikujući metodološke izazove koji zahtevaju dalja istraživanja. Iako je ovo polje nastalo sedamdesetih godina prošlog veka, doživelo je izuzetan rast, posebno u poslednjoj deceniji, transformišući se iz manje zastupljene oblasti u jednu od najdinamičnijih grana primenjene lingvistike i sociolingvistike.

Ključne reči: jezički pejzaž, pisani jezik, javni prostor, manjinski jezici, jezička prava

Irena Aleksić-Hajduković*

University of Belgrade, School of Dental Medicine

<https://orcid.org/0000-0002-1884-4784>

Danka Sinadinović**

University of Belgrade, Faculty of Medicine

<https://orcid.org/0000-0002-3643-5917>

AUDIOVISUAL TRANSLATION FOR INCLUSION AND ACCESSIBILITY (AVTIA): DESIGNING PROJECT OUTPUTS INFORMED BY A DOCUMENT ANALYSIS INDICATING THE CURRENT CIRCUMSTANCES IN SERBIA

According to the World Health Organisation (WHO), in the European Region, there are around 190 million people with some form of hearing loss or deafness, and approximately 90 million people living with some form of vision impairment or blindness. The current paper provides an analytical overview of qualitative primary data (legislations, reports, news articles, etc.) in order to shed light on the current state of affairs in Serbia regarding the position of people living with these disabilities by assessing inclusiveness and accessibility to education and information. Furthermore, the paper illustrates how the document analysis served as the basis for designing study materials for lecturers and translators in the field of audiovisual translation (AVT).

Keywords: audiovisual translation, audio description, hearing impairment, multimodal translation, subtitling, visual impairment

1. INTRODUCTION

According to the World Health Organisation (WHO, 2023), in the European Region, there are around 190 million people who suffer from some form of hearing loss or deafness. This is to say that 20% of the European population, or 1 in 5 people, are affected by some degree of hearing impairment or deafness. Furthermore, there are approximately 90 million people living with some form of vision impairment or

* irena.aleksic@stomf.bg.ac.rs

** danka.sinadinovic@med.bg.ac.rs

blindness, which adds up to 9% of the European population or 1 in 10 people (WHO, 2023). Therefore, every effort made toward improving the quality of life of those affected cannot be overestimated. From the medical point of view, healthcare systems focus on integrating people-centred healthcare for those affected by these sensory disabilities. However, the issue can be addressed in a multitude of ways, including improving inclusion and accessibility to information and education. One aspect of such a multidisciplinary issue can be tackled from the philological perspective by educating and empowering future generations of translators and interpreters in the field of audiovisual translation, which represents the primary objective of the Audiovisual Translation for Inclusion and Accessibility (AVTIA)¹ project co-funded by Erasmus+ (Project Number: 2024-1-RO01-KA220-HED-000249675).

Audiovisual translation (AVT) indisputably represents a modern approach to old and new challenges, especially taking into account that its far-reaching potential is now being enhanced with assistive technologies. Pérez-González (2020: 30) defines audiovisual translation as the practices, processes and products that focus on or result from the transfer of multimodal and multimedial content across languages and/or cultures. By *multimodal* it is meant that the content and the translation output inevitably comprise multiple semiotic modes such as speech, image (moving or still), music and sound effects, etc. At the same time, such multimodal content is conveyed by means of multiple media, i.e. it is *multimedial*. More precisely:

“In assistive translations, the meaning conveyed in the source text through acoustic or visual signifying means is reencoded in written or spoken language – in subtitles for the hard of hearing and audio description for the blind, respectively.”

Pérez-González (2020: 30)

Since the team of the University of Belgrade is in charge of the modules related to the essentials of subtitles for the d/Deaf and hard of hearing (SDH), it should be noted that the term d/Deaf will be used throughout the paper when referring to the target audiences that “include people who are deaf or hard of hearing and identify themselves with the mainstream hearing society, as well as members of the linguistic and cultural minority of the Deaf community”, as proposed by Zárate (2021: xix); except when reporting original statements that do not follow this nomenclature.

The outputs of the AVTIA project are timely and aligned with the European Commission’s intentions to facilitate access to education for people with these disabilities. The *Audiovisual Media Services Directive - AVMSD* (European Commission 2010, 2018) states that the rights of the elderly and of the persons with disabilities to be involved in and to be an integral part of the public life are closely

¹ <https://avtia.ro/>

related to the provision of accessible audiovisual media services that should include, but are not limited to, sign language, subtitles, audio description. The efforts towards this direction are also reflected in the *European Accessibility Act* as it specifically addresses the services providing access to audiovisual media services which are expected to ensure:

“...that the accessibility components (access services) of the audiovisual media services such as subtitles for the deaf and hard of hearing, audio description, spoken subtitles and sign language interpretation are fully transmitted with adequate quality for accurate display, and synchronised with sound and video, while allowing for user control of their display and use.”

(European Commission, 2019)

In addition, the *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030* was adopted in 2021. This document represents an umbrella directive from which other important acts and directives stem from. Also, it is in alignment with the *United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development* and it outlines accessibility, promoting the rights of persons with disabilities globally, and ensuring equal opportunities and access to education as some of its main priorities (European Commission, 2021).

At the local level, previous research investigated accessibility of TV programmes to people with sensory disabilities in Serbia while emphasising the significance of sign language and audiovisual translation (Ćitić, 2021). Another study has highlighted how barriers in communication faced by blind or visually impaired persons can adversely affect their access to healthcare (Brestovački Svitlica, 2023).

In light of these developments, the aim of the present paper is to provide an updated overview of the current state of affairs in Serbia in terms of the prevalence of audiovisual translation in relation to the position of people living with hearing loss or visual impairment by assessing inclusiveness and accessibility to education and information, and to illustrate how the document analysis approach served as the basis for designing study materials for lecturers and translators in the field of audiovisual translation (AVT). Therefore, the research questions we endeavour to address are as follows:

1. What is the current legal framework and real-life situation in Serbia in terms of inclusion and accessibility achieved through audiovisual translation?
2. How can these findings be applied in order to create study materials for prospective translators and interpreters in the field of AVT that will contribute to sustainable and continuing improvement of the position of people who are d/Deaf or hard of hearing and those living with visual impairment or blindness?

With the aim of ensuring clarity and proper interpretation of the project results, we will introduce the project itself prior to diving into the core of this study. For this reason, the following section will provide additional context surrounding the project's origin, functioning, and impact at the national and international level.

1.1 AVTIA: The Prologue

In response to the global imperative of promoting inclusion through audiovisual translation, the AVTIA project is coordinated by G.E. Palade University of Medicine, Pharmacy, Science, and Technology of Târgu Mureș (Romania), which has established a consortium with five international partners: *West University of Timișoara* (Romania), *University of Parma* (Italy), *University of Lleida* (Spain), *University of Belgrade* (Serbia), and *Pixel* (Italy). Guided by the EU's core values of human rights, equality, freedom, dignity, and democracy, the project seeks to advance inclusion and accessibility through several key objectives. First of all, it aims to equip higher education (HE) lecturers with the knowledge, skills, and resources necessary to teach and assess inclusion in the field of audiovisual translation. It also focuses on strengthening the competences of university students in inclusive AVT, particularly in subtitling for the d/Deaf and hard of hearing (SDH) and in audio description (AD) for the visually impaired, preparing them for the current labour market. Finally, the project aspires to foster attitude change and enhance awareness within the HE sector regarding the importance of ensuring equitable access to information for individuals with disabilities. Accordingly, the project addresses several target groups: lecturers and trainers in philological disciplines; undergraduate and postgraduate students specializing in AVT; early-career translators seeking retraining or professional development in AVT for inclusion and accessibility; and, finally, decision-makers and policymakers within HE institutions (e.g. rectors, deans, BA and MA programme coordinators, university Senate members, etc.).

The project's main activity is dedicated to the design and implementation of two training packages, one for lecturers and the other for students, encompassing theoretical foundations, pedagogical activities and practical tools for teaching and learning. Additionally, the project brings together academic experts and HE decision-makers in a collaborative effort to raise systemic awareness of the importance of inclusive access to media and video-based content, thereby ensuring that the future workforce is equipped with the necessary qualifications to address these societal needs. Accordingly, the AVTIA project will deliver concrete outcomes for academic communities by developing a comprehensive training package for lecturers, focused on teaching and assessing inclusion in audiovisual translation. In addition, it will provide a tailored training package for students, offering practical guidance in subtitling for the d/Deaf and hard of hearing as well as in audio description for blind and partially sighted audiences. Complementing these educational resources, the project will

produce a set of policy recommendations designed to foster inclusive approaches and practices in audiovisual translation within university curricula and course design.

Both training packages are structured into five modules, each comprising three learning units, and have been developed by the five partner institutions. The University of Belgrade, represented by the Faculty of Medicine, the Faculty of Philology, the School of Dental Medicine, and the Faculty of Sport and Physical Education, is responsible for Module 2: *Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) – The Essentials*.

The official website of the AVTIA project (<https://avtia.ro/index.php>) serves as a central dissemination platform, presenting detailed information on the project's objectives, activities, partnership, and outcomes. It hosts both training packages, with materials continuously uploaded as they are developed, and includes policy recommendations to support inclusive practices in AVT. Upon its completion, the platform will serve as a sustainable learning and resource hub, designed to support the continuous professional development of the project's target groups.

2. DATA COLLECTION

In the process of project application, i.e. while putting together the project proposal that would reflect the rationale behind implementing this particular project in Serbia, the authors were asked to delineate relevant needs analyses undertaken in the field at national level and provide qualitative and quantitative data, including any other reliable indicators. We were also required to indicate the original sources providing the primary data we collected in order to prove that implementing the project in our country was of supreme importance.

Therefore, we obtained primary data with the aim of pinpointing the current circumstances surrounding the necessity for implementing AVT in different segments of public life. All documents included in the study were available online, i.e. in the digital format. In order to make every effort to secure the participation of the University of Belgrade in the AVTIA project, we relied on the existing legal framework, as well as the reports found on the webpages of news portals and organisations assisting persons with visual and hearing impairments. When it comes to inclusion criteria, the search terms we looked for within the documents included *accessibility, audio description, inclusion, blind, deaf, communication, information, education, subtitles*, etc. to help identify the segments addressing the subject of our interest. In other words, the documents had to precisely address the position of people with visual and hearing impairments and their access to information and education in order to be included in the study. The documents that did not have direct connection with these criteria were excluded. Figure 1 shows the distribution of different types of documents included in the analysis. For instance, *Guidelines for Communication with Deaf and Hard of Hearing Persons and Cooperation with Sign Language Interpreters* does not address

AVT but focuses on sign language and for this reason was not further extrapolated (City Organization of the Deaf of Belgrade & Association of Sign Language Interpreters, n.d.). As opposed to this, the *Law on Sign Language* and *An Implementation Analysis of the Law on the Use of Sign Language in the Republic of Serbia* were taken into account as they represent indicators of the legal framework supposed to facilitate accessibility, on the one hand, and an analysis of the actual circumstances concerning this matter, on the other hand.

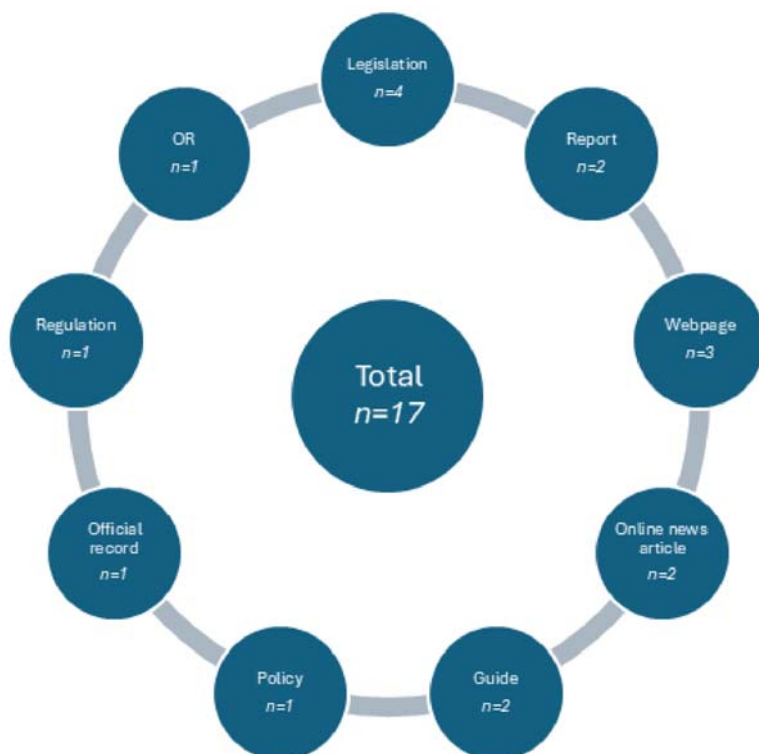


Fig. 1: The distribution of the documents included in the study based on their type (OR=official recommendation)

The total number of documents included in the analysis was 17. The data were classified into 8 categories based on their type. The detailed distribution of the dataset was as follows: legislation (n=4), report (n=2), webpage (n=3), online news article (n=2), guide (n=2), policy (n=1), official record (n=1), regulation (n=1), official recommendation (OR) (n=1).

To wrap up, this section introduced the dataset included in the present document analysis which will be elucidated in the following section.

3. METHOD

Given the heterogeneity of the data obtained, as described in the previous section, the research method we opted for was document analysis. Document analysis represents a qualitative research method that approaches documentary evidence in a systematic manner in an attempt to answer research questions (Gross, 2018, p. 545). Depending on the focus of their study, researchers may choose from a variety of documents such as policies and regulations, reports, budgets, charts, journal articles, advertisements, newspaper articles, webpages, etc. and these may be classified as either primary data (first-hand records) or secondary data (the result of an analysis of primary data accompanied by the researcher's interpretation) (Gross, 2018, pp. 545-546). While documents can have a purely descriptive function when, for instance, they are used for the purpose of a comparative analysis of the types of legislations in different countries², they can also be perceived as highly significant statements whose intention is to convey political actions and what they do in practice is signalling a political intention (Karppinen & Moe, 2012, 185). Employing such an approach allowed us to consolidate the existing data on the topic of audiovisual translation in Serbia that could subsequently be used as the basis for the design of study materials for lecturers and students who represent (prospective) translators in the field of AVT.

Interestingly, the situation in Serbia has slightly changed since the moment our project application was submitted in early 2024 and then approved for funding later that same year. Therefore, for the purpose of this paper, we have included additional data and the presentation of the key findings obtained will follow a temporal organisation, i.e. the data will be organised in chronological order with the aim of illustrating how the situation has evolved during the past decade.

4. RESULTS

In this section, we will first present the findings of the document analysis conducted, followed by a thorough presentation of one of the project results (Module 2, compiled by the team of the University of Belgrade) whose purpose is to improve inclusion and accessibility by empowering AVT lecturers by introducing SDH.

4.1 Document Analysis: The Truth is Out There

The search for truth, no matter how strenuous, can still be viable when approached with scientific diligence and systematicity. The goal of the present document analysis was to offer answers regarding the current circumstances in terms of the position of

² A comparative overview of AVT guidelines at the European level and in the partner countries of the universities making up the AVTIA project consortium is part of Module 1 within the Package for lecturers (provided by G.E. Palade University of Medicine, Pharmacy, Science, and Technology of Târgu Mureş). These findings are part of the study material and include accompanying tasks in order to elicit a comparative analysis of these guidelines.

people living with sensory disabilities, i.e. hearing and visual impairments, in Serbia. The findings were then used as the starting point that has guided the design of the project outputs in the form of modules for lecturers and students. Table 1 contains the key highlights from the primary data included in the study, along with the metadata presented as the year of publication, the title, the type of publication, and the source of publication.

Year	Title	Type	Source	Key points
2009	<i>Law on the Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>	Legislation	Official Gazette No. 42/2009	Stipulates accessibility to information, communication and other services, including electronic services and emergency services (<i>Article 9</i>). Contracting states are required to ensure access to education for persons, particularly children, who are deaf, blind, or deafblind (<i>Article 24</i>).
2014 (amended in 2015, 2016, 2020, 2021, 2022, 2023, 2025)	<i>Law on Public Service Broadcasters</i>	Legislation	Official Gazette No. 83/2014, 103/2015, 108/2016, 161/2020, 129/2021, 142/2022, 92/2023, 51/2025	The public media broadcasting service is required to take into account the linguistic and speech standards of the deaf and hard of hearing and to make efforts towards adapting their contents to the blind and persons with visual impairments (<i>Article 18</i>).
2015	<i>Law on the Use of Sign Language</i>	Legislation	Official Gazette No. 38/2015	Media service providers are required to make efforts towards ensuring accessible audio-visual media services by using the services of sign language interpreters or any other services that the deaf find acceptable (<i>Article 17</i>).

2015	<i>Report on the Position of the Deaf Community in Serbia in the Field of Media, Availability of Interpreter Services and Education</i>	Report	Viribus Unitis Foundation	According to the records of the Deaf Union of Serbia, there are 84 sign language interpreters, about 30 of whom are active in the field – an alarmingly low number. Consequently, a large majority of the deaf and hard of hearing in Serbia still rely on their family members or friends, who can also be hard of hearing, in order to bridge the communication gap between the hearing and themselves. Yet, they are often excluded from the conversations and only receive brief snippets that are often related to their habits, problems, and recommended therapies. Insufficient amount of accessible content in the media (through using Serbian subtitles or sign language). This results in limited access to information and education. Inadequately educated teaching and professional staff at special schools and inadequate curricula and expected learning outcomes. Lack of adequate support to deaf students within regular education.

2017	<i>About the Law on the Use of Sign Language</i>	Webpage	Association of Serbian Sign Language Interpreters	In 2015 Law on the Use of Sign Language. In 2017 the Law on the Use of Sign Language translated into Serbian Sign Language (Project: <i>Translation of the Law on the Use of Sign Language into Serbian Sign Language and Promotion of the Sign Language Interpreter Profession</i>).
2019	<i>An Implementation Analysis of the Law on the Use of Sign Language in the Republic of Serbia</i>	Report	City Organization of the Deaf of Belgrade & Association of Sign Language Interpreters	The Law on the Use of Sign Language does not explicitly recognise two key rights when it comes to the deaf – the right to communicate in sign language and the right to be educated in sign language, which is a prerequisite for feeling dignified and for fostering personal development and growth. The Law on the Use of Sign Language does not recognise a whole population of <i>deafblind</i> persons who also use Serbian Sign Language, along with translation services which differ from those used by the deaf.
2019	<i>In Serbia there are Around 30 Sign Language Interpreters per 70,000 people</i>	Online news article	Radio Television of Serbia (RTS)	30 sign language interpreters per 70,000 people in Serbia who use sign language as their primary language of communication. Bylaws required in order to fully implement the Law on the Use of Sign Language.

2020	<i>Strategy for the Improvement of the Position of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024</i>	Policy	Official Gazette No. 44/2020	Despite the existing legal framework, persons with sensory disabilities still find it hard to access information and to communicate as, for instance, print media are usually not made accessible to the blind and visually impaired. 2019 statistics of the Ministry of Justice: 22 sign language interpreters in Serbia Insufficient number of sign language interpreters and their inability to attend high-quality training programmes. The importance of audio description is recognised in light of increasingly more available software solutions and its widespread usage across the European Union. Recommends increased use of subtitles and sign language in the media. Emphasises the need to improve information accessibility and to exercise the right to access education.
2022	<i>Guidelines for Monitoring the Implementation of the Strategy for the Improvement of the Position of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024 at the Local Level</i>	Guide	Center for Independent Living of Persons with Disabilities of Serbia	Proposes achievement measurements and indicators for local self-government units that are supposed to gauge to what extent the Strategy 2020-2024 and its accompanying Action Plan (available for every year within the timeframe) are being implemented. Acknowledges the number and type of accessible cultural, sports, and other contents as an indicator of accessibility to information and communication.

2022	<i>Guide to the Rights of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia</i>	Guide	Ministry of Labour, Employment, Veteran and Social Affairs, Sector for the Protection of Persons with Disabilities & National Organization of Persons with Disabilities of Serbia (NOOIS)	Acknowledges the right to inclusive education throughout primary, secondary, tertiary education, and adult education. The Law on Electronic Administration stipulates that state authorities and organisations must design, implement, maintain, and update software solutions that follow accessibility standards in order to ensure access to the services of electronic government without technical, audio-visual, semantic, or linguistic barriers.
2022	<i>Cultural Discrimination: Cultural Contents Inaccessible to Persons with Disabilities</i>	Online news article ³	Danas	85% of cultural institutions partially or completely inaccessible. In 2007, the Festival of Films Adapted to Persons with Visual Impairments paved the way for the development of audio description Two TV series broadcast by the Radio Television of Serbia (RTS) now contain audio description. Audio description in theatres at its initial stage. Museums and art exhibitions mostly inaccessible.

³ The author of this article is a blind person who holds a Bachelor Degree in Psychology and a Master's Degree in Communication Studies and aims to raise awareness about people with disabilities and accessibility. The article is a result of a project implemented by the Center for Media Professionalization and Media Literacy (CEPROM) and co-funded by the Republic of Serbia.

2023 (amended 2025)	<i>Law on Electronic Media</i>	Legislation	Official Gazette No. 92/2023 & 51/2025	The Regulatory Authority for Electronic Media is in charge of promoting the enhancement of accessibility of media services to persons with disabilities (<i>Article 7</i>). Acknowledges the proportion of contents adapted to persons with disabilities (especially with visual and hearing impairments) as a factor that is used for determining the fee for exercising the right to provide a media service (<i>Article 48</i>). Stipulates that media service providers must protect the rights of persons with disabilities by adapting their contents to people with visual and hearing impairments and ensuring continuing efforts are made towards including Serbian Sign Language, subtitles, and audio description. Media service providers are obliged to submit annual reports about the measures taken (<i>Article 73</i>).
2024	<i>Rulebook on the Accessibility of Program Content for Persons with Hearing and Visual Impairments</i>	Regulation	Official Gazette No. 43/2024	Further regulates the obligations of television media service providers concerning the accessibility of media content to persons with visual and hearing impairments. Emphasises the use of Serbian Sign language, subtitles, and audio description with the aim of exercising the right to access public information (Articles 1-4).

2024	<i>Recommendation of Measures for Achieving Equality and Protection Against Discrimination</i>	Official recommendation	Commissioner for the Protection of Equality	Points out the importance of accessibility to information and communication and provides an overview of the existing legal framework. Emphasises the fact that some media service providers have made an effort to ensure accessible contents, while others have failed to do so. All media service providers with national frequency are urged to take measures in order to ensure accessible contents, especially news programmes and service information, and to adapt their contents to viewers with hearing and visual impairments to the highest extent possible.
2024	<i>Programmes with audio description</i>	Webpage	RTS Planeta	5 TV series now include audio description
2025	<i>Electronic Register of Permanent Court Translators and Interpreters</i>	Official record	Ministry of Justice	23 sign language interpreters

2025	<i>About the Union of the Blind of Serbia</i>	Webpage	Union of the Blind of Serbia	12,000 persons who are blind or suffer from severe visual impairment. The Library of the Serbian Blind Association “Dr Milan Budimir” has in its possession over 6,000 audio titles and over 50,000 books in Braille. Regularly publishes audio books. “From Visual to Verbal” – a workshop on audio description (27 November 2024, Convenor: Joel Snyder – one of the first audio describers in the world)

Table 1: A chronological synthesis of the state of affairs regarding accessibility, the blind or visually impaired, the d/Deaf or hard of hearing, and AVT in Serbia

The initial step towards recognising the rights of people with disabilities to access information and education, including those with visual and hearing impairments, was made in 2009 when Serbia ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Articles 9 and 25 of the *Law on the Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* clearly stipulate accessibility to information, education, communication and other services, including electronic services and emergency services.

Ever since the legal framework has been updated to further reflect and regulate these intentions (e.g. *Law on Public Service Broadcasters*, *Law on Electronic Media*, *Law on the Use of Sign Language*, *Rulebook on the Accessibility of Program Content for Persons with Hearing and Visual Impairments*, *Guidelines for Monitoring the Implementation of the Strategy for the Improvement of the Position of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024 at the Local Level*, *Guide to the Rights of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia*), various types of official reports (e.g. *Report on the Position of the Deaf Community in Serbia in the Field of Media*, *Availability of Interpreter Services and Education*, *An Implementation Analysis of the Law on the Use of Sign Language in the Republic of Serbia*), statistics (Ministry of Justice) and news coverage (RTS, Danas) have revealed the fact that the

law is being only partially implemented. The *Strategy for the Improvement of the Position of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024* revealed the 2019 Statistics of the Ministry of Justice stating that there were only 22 sign language interpreters in Serbia. A news article (RTS, 2019) from 2019 stated that there were not more than 30 sign language interpreters per 70,000 people who use sign language as their primary language of communication. On inspecting the official record of the Ministry of Justice (*Electronic Register of Permanent Court Translators and Interpreters*), we could see that there are now 23 registered sign language interpreters in Serbia. Finally, audio description in theatres is at its initial stage, while museums and art exhibitions remain mostly inaccessible (Danas, 2022). However, *The Sign Museum* project carried out in 2014 by the City Organization of the Deaf of Belgrade and the Association of Sign Language Interpreters should be introduced as a step towards introducing sign language with a view to improving accessibility in the Museum of Yugoslavia (City Organization of the Deaf of Belgrade & Association of Sign Language Interpreters, n.d.). It should also be noted that the population of *deafblind* people is recognised in the *Law on the Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*; however, *An Implementation Analysis of the Law on the Use of Sign Language in the Republic of Serbia* highlighted the fact that this was not the case with the *Law on the Use of Sign Language*.

Finally, in 2024 the Commissioner for the Protection of Equality issued an official recommendation (*Recommendation of Measures for Achieving Equality and Protection Against Discrimination*) to urge media service providers with national frequency to adapt their contents following the accessibility principles to the highest extent possible, especially taking into consideration viewers with hearing and visual impairments.

Nevertheless, there are certain indicators that the situation is constantly improving. Namely, the City Organization of the Deaf of Belgrade was part of the project within which the *Law on the Use of Sign Language* (passed in 2015) was translated into Serbian Sign Language in 2017. Furthermore, the Radio Television of Serbia used to broadcast two TV series with audio description in 2022 (Danas, 2022), which has increased to five in 2024 (RTS, 2024). Additionally, in 2024, the Union of the Blind of Serbia organised a workshop on audio description whose convenor was Joel Snyder – one of the first audio describers in the world, which is particularly commendable along with the fact that the Union's library holds more than 6,000 audio titles and over 50,000 books in Braille that are at disposal to an estimated 12,000 blind or severely visually impaired people in Serbia⁴.

The objectives of the AVTIA project are in alignment with these improvements. Therefore, the next section will be devoted to describing how project outputs were

⁴ Brestovački Svitlica (2023, pp. 66-67) points out that the data of the European Blind Union (EBU) suggest there are approximately 1.4 million visually impaired people in Serbia, out of whom about 24,000 are blind.

designed to facilitate the process of introducing AVT in the educational system in Serbia.

4.2 AVTIA: Act I, Module II

As previously mentioned, the University of Belgrade is responsible for the same module (Module 2: *SDH – The Essentials*) within both the lecturer and student packages. Since the package for lecturers, being the first project result, has already been completed at the time of writing this paper, we will focus on its Module 2 to demonstrate how we developed materials for lecturers and translators in AVT.

The training package for lecturers consists of five modules, each containing three learning units (LUs): *The Audiovisual Landscape on Inclusion, Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) – The Essentials, Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) – The Practice, Audio Description (AD) – What and Who?*, and *Audio Description (AD) – Who and How?* Each module includes an introductory video tutorial, presentations, listening comprehension tasks, discussion points, critical article reviews, and multiple-choice quizzes.

Module 2 (*Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing – The Essentials*) is structured around the following learning units: *Understanding Hearing Impairment, SDH Features, Challenges, Guidelines*, and *SDH for Different Age Segments*. Each unit begins with an introductory/brainstorming session, followed by presentation-based theoretical material. This is complemented by an application and consolidation section with YouTube video-based listening comprehension tasks (discussed in-class or via an online forum), an assignments section focusing on critical article reviews and error correction tasks, and interactive multiple-choice quizzes designed to support knowledge retention and consolidation.

The overarching aim of the first learning unit (LU1) in Module 2 is to foster a thorough understanding of hearing impairment (HI) and its influence on language acquisition and speech production, thereby providing a foundation for enhanced educational and accessibility approaches. Its specific focus is on examining segmental errors in spoken production, such as voicing, substitution, and omission⁵, and analysing their consequences for translation and communication in contexts with hearing audiences. LU1 opens with a brainstorming activity aimed at activating students' prior knowledge of the topic. In this session, students share ideas and perspectives on hearing impairment, reflecting on the challenges faced by individuals with hearing impairments in a predominantly hearing society. After watching an illustrative video, participants engage in pair or small-group discussions to critically reflect on hearing impairment and the challenges individuals with hearing impairments encounter in daily life. In addition, they analyse articulatory patterns and segmental errors in

⁵ Detailed definitions are part of LU1 to be posted on the project website (<https://avtia.ro/training-package-lecturers.php>)

spoken production to deepen their understanding of the linguistic implications of hearing loss. Following a detailed review of the key concepts outlined in a PowerPoint presentation, the practical component (i.e. the application and consolidation section) reinforces learning through experiential engagement. Students are provided with three video resources, each addressing a core subtopic such as the societal position of d/Deaf and hard of hearing individuals, featuring a personal account that illustrates real-life segmental and suprasegmental speech errors, as the speaker was born profoundly deaf and later acquired spoken language. The second video presents a computer-based auditory training programme, highlighting it as an innovative method for auditory rehabilitation that can support the development of listening skills in individuals with hearing impairments. The third video addresses the challenges faced by hearing impaired individuals in learning a foreign language. Each video is accompanied by listening comprehension and discussion questions, which may be addressed in class, assigned as homework, or discussed in an online forum if class time is limited. These activities are designed to strengthen listening skills while promoting critical reflection and analytical thinking. Finally, students complete a written assignment, critically analysing selected articles on the role of cued speech in speech perception and first-language development in children with cochlear implants and teaching English as a foreign language to hearing impaired individuals. Guided by the questions provided, students are expected to produce a 500-word critical review for each article. The section concludes with a five-item error correction exercise aimed at enhancing participants' reading comprehension skills.

The objectives of the second learning unit (LU2) are to examine and critically analyze the principal characteristics of SDH, including non-verbal and paralinguistic elements in audiovisual texts, as well as to evaluate and implement established SDH guidelines in the production of accessible subtitles for d/Deaf and hard of hearing audiences. The unit begins with a brainstorming activity in which participants consider how SDH differs from other types of subtitling. They are first shown a short video clip without subtitles and with the sound turned off, and are asked to reflect on which sound cues might be relevant to the scene and to share their ideas with the group. The same video is then replayed with sound on, but still without subtitles, prompting participants to discuss what additional information became available and what a viewer with hearing loss would be unable to access in the absence of subtitles. Subsequently, participants are divided into small groups to brainstorm potential elements of subtitling guidelines. They are then provided with excerpts from an official source (e.g. the BBC Subtitle Guidelines⁶) and asked to compare their predictions with the established standards. This activity both familiarizes them with professional conventions and encourages critical reflection on the rationale behind such rules. The application and consolidation phase once again relies on listening

⁶ <https://www.bbc.co.uk/accessibility/forproducts/guides/subtitles/#Subtitle-Guidelines>

comprehension activities based on two videos. The first video features a software engineer who discusses how artificial intelligence can help bridge the communication gap between d/Deaf and hearing communities. Drawing on his personal experiences with communication barriers – particularly the absence of interpreters in contexts such as medical appointments – he introduces *Omnibridge*, an AI-driven platform designed to translate American Sign Language (ASL) into English, thereby promoting communication and inclusion. The second video addresses the underrepresentation of d/Deaf individuals in research and in the film and television industry, which has direct implications for the quality of subtitles. Presenting a study on how d/Deaf audiences experience suspense in film, the video underscores the need for greater investment in accessibility and calls on both the media industry and policymakers to implement more inclusive subtitling practices. Each video is supplemented with listening comprehension and discussion questions that can be tackled during class, assigned as homework, or explored in an online forum when class time is insufficient. In the assignment component of LU2, participants engage in critical reviews of two thought-provoking articles which address the labelling of sound effects and the use of subtitles for d/Deaf and hard of hearing audiences. Their understanding is further reinforced through an error correction exercise which closes the LU2.

Lastly, the third learning unit (LU3) is dedicated to exploring the main characteristics and conventions of SDH as adapted for various age groups, i.e. young children, school-age children, adults, and older viewers, while also offering guidance on age-sensitive subtitling strategies. The brainstorming session engages participants in discussing how SDH practices may vary across different age groups. They reflect on ways in which non-verbal elements can be represented through subtitles according to the needs of specific audiences, how immersive media (e.g. VR, 360° videos) may be integrated into SDH, and how technological innovations are shaping subtitling practices for diverse age segments. To stimulate reflection on their transformative potential, participants are also encouraged to view selected video clips. In the application and consolidation phase, participants watch two videos: one presenting the guidelines for producing effective and accessible subtitles, with practical advice on timing, phrasing, and formatting; and another introducing a powerful tool that generates written transcripts for both pre-recorded audio/video and live speech, providing instant text output. These informative videos are accompanied by comprehension questions that not only assess participants' listening skills but also encourage deeper engagement with the content, fostering critical reflection and discussion. Finally, this critical component is incorporated into the assignment section of LU3, where participants engage with two articles focusing on *creative* subtitles and VR 360° subtitles. Comprehension questions guide participants in analysing the texts and composing critical reviews. LU3 concludes with a five-item error correction exercise designed to consolidate participants' knowledge and understanding.

Module 2 concludes with a 15-item multiple-choice quiz designed to review and reinforce the knowledge acquired across all three learning units.

5. DISCUSSION

In the previous section (See 4.1), we shed light on the issues that impede access to information and education. While the law recognises audiovisual translation, i.e., subtitling for the d/Deaf and hard of hearing (SDH) and audio description for the blind and visually impaired (AD), as an essential tool that could improve the position of individuals affected with these sensory disabilities, it has been reported that the blind or visually impaired persons, as well as the d/Deaf and hard of hearing, are still not satisfied with the extent of inclusion that has taken place in reality, especially in terms of communication and access to audio and visual translation.

Therefore, this section will be devoted to a discussion pertaining to practical solutions arising from the project outputs that can be implemented in order to improve access to AVT.

5.1 Sustainability and implementation of the project results

The impact of the AVTIA project will extend across several levels. At the University of Belgrade (UB), and particularly within the Faculty of Philology, the project will foster inclusion, diversity, digital transformation, and cross-disciplinary collaboration, while reinforcing the university's commitment to multi- and interdisciplinary education. The project will also align closely with UB's broader initiatives, as both emphasise raising awareness of the position of individuals with sensory impairments. By promoting inclusion, diversity, and digital transformation, the project will complement UB's ongoing efforts to ensure accessibility of media content for sign language users and visually impaired audiences. In this way, both the project and UB's strategic activities will contribute to equal opportunities, the improvement of conditions for persons with disabilities, and the promotion of intellectual growth, human values, and ethical principles.

Project results will be sustained through integration into study programmes, potentially as an elective course in audiovisual translation, thereby ensuring long-term visibility within higher education. However, the successful implementation of such curricular changes will depend on institutional support and the availability of qualified teaching staff. The project will also address the needs of specific target groups. Students, lecturers, and trainers in philology will gain access to specialized study materials and guidelines, while novice translators will benefit from opportunities for professional development and upskilling. Policymakers in higher education will be encouraged to consider issues of accessibility for individuals with sensory impairments.

Beyond academia, the project already engages national associations, such as organizations representing the blind and visually impaired and the d/Deaf and hard of

hearing, and government bodies concerned with disability rights. These stakeholders will be able to adopt project results in their training activities, integrate them into digital platforms, and apply them in policy reports or needs analyses. Nevertheless, their capacity to implement project outputs consistently may vary, particularly in resource-constrained settings.

Finally, the wider community of students, teachers, policymakers in the media, and the general public, will benefit through greater awareness of communication accessibility. Sustainability will be supported by opportunities for continuous education (seminars, workshops, webinars), dissemination of self-study resources, and promotion of project-related publications. Yet, the long-term impact will ultimately depend on the ongoing interest, funding, and collaboration. Importantly, the project's outputs have the potential to serve as a foundation for future international initiatives.

5.2 Implications for AVT development in Serbia

A key strength of the AVTIA project lies in its network of associated partners, which is to include institutions, associations, non-governmental organizations, universities, and other stakeholders engaged in the field of inclusion. To date, the University of Belgrade has secured three associated partners: the City Organization of the Deaf of Belgrade, the Centre for Independent Living of Persons with Disabilities of Serbia, and the Association of Sign Language Interpreters and Translators *Ruke govore (Hands Speak)*. Dedicated to supporting and empowering d/Deaf and hard of hearing individuals, as well as persons with disabilities, these organizations are closely aligned with the project's objectives. Their involvement will contribute to sustainability by facilitating the exchange of expertise during and after the project, particularly in the areas of inclusion, accessibility, and communication support. Through their well-established networks of members, collaborators, and partner organizations, they will actively promote the project, disseminate its outcomes, and integrate results into both regular and project-based activities, thereby contributing to further development of AVT in Serbia.

In addition, the Ministry of Education, the Ministry of Science, Technological Development and Innovation, relevant professional associations, non-governmental organizations, and national awareness-raising campaigns (e.g. *The Eyes are the Mirror of the Soul*⁷, 2023; *Education for all*⁸) could play an important role in extending the reach of the project results across different sectors and audiences.

⁷ *Oči su ogledalo duše* (<https://eklinika.telegraf.rs/vesti/107156-kampanja-oci-su-ogledalo-duse-ukazuje-na-izazove-slepih-i-slabovidih-i-znacaj-redovnih-ofthalmoloskih-pregleda>)

⁸ *Obrazovanje za sve* (<https://gogb.org.rs/projekti/obrazovanje-za-sve/>)

6. CONCLUSION

Owing to the mutual effect of technological and statutory developments, the beginning of the 21st century has initiated a major and prompt expansion in the provision and study of assistive forms of audiovisual translation whose primary objective is to facilitate access to media content for sensory-impaired viewers (Pérez-González 2020: 30). However, inaccessibility of media content impedes access to information, whereas persons with sensory disabilities very often find it difficult to access educational resources, as well. Audiovisual translation (AVT) has a major role in overcoming these challenges.

Focusing on the position of persons with sensory disabilities and AVT, the current study has provided a synthesis of the key information obtained from a document analysis of legislations, reports, news articles, etc. The findings indicate that although the relevant legal framework is in alignment with the current social needs and relies on European audiovisual legislations, its implementation has been rather partial. However, even though the progress seems to be slow, initiatives directed towards improving accessibility to education and information through audiovisual translation are emerging and the AVTIA project represents one such example. Finally, we have provided an in-depth deconstruction of one of the project outputs the University of Belgrade was in charge of (Package for lecturers: Module 2: *Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) – The Essentials*) in order to offer practical solutions for AVT development in Serbia.

When it comes to the limitations of this study, subjectivity has been identified as one of the obstacles in the document analysis approach, which is a valid point when it comes to the present study, as well. Even though we used the search terms related to the topics of interest in the process of compiling the dataset, it remains possible that some relevant documents were not included in the analysis. Still, we believe that the systematic representation and the heterogeneity of the data have provided sufficient evidence for the current state of affairs related to AVT practices in Serbia and the fact that we managed to obtain funding for this project based on the evidence and indicators gathered proves this point.

Also, the situation has slightly changed since we submitted the project proposal in early 2024. Therefore, we have expanded the initial analysis by including more recent data. This is to say that the AVT seems to be gaining momentum in Serbia and that future investigations should be conducted to keep up to date with the latest developments.

As a closing remark, the AVTIA project, we believe, is a prime example of how linguistics can be applied to contribute to improving the quality of life when its efforts are corroborated by empirical findings and enthusiasm of project team members.

Funding:

The AVTIA project (Project Number: 2024-1-RO01-KA220-HED-000249675) has been co-funded by the European Union. The views and opinions expressed in this paper are, however, the authors' only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA).

Acknowledgements:

The authors would like to thank the project partners for impeccable cooperation and the review of study materials presented in the paper. We are also immensely grateful to Ivana Trbojević Milošević, Mirjana Daničić and Gordana Vekarić, the team members of the University of Belgrade, for their dedication to the project and contribution to creating the study materials described in this paper.

References:

- Brestovački Svitlica, B. (2023). *Slepe i slabovide osobe u zdravstvenoj zaštiti: analiza problema i potencijalnih rešenja* [Blind and visually impaired persons in healthcare: analysis of problems and potential solutions]. *Zdravstvena zaštita*, 52(3), 66–73. <https://doi.org/10.5937/zdravzast52-46088>
- Center for Independent Living of Persons with Disabilities of Serbia. (2022, October). *Guidelines for Monitoring the Implementation of the Strategy for the Improvement of the Position of Persons with Disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024 at the Local Level*. Retrieved September 9, 2025, from <https://noois.rs/wp-content/uploads/2022/10/VODIC.pdf>
- City Organization of the Deaf of Belgrade. (2019, October 1). *Obrazovanje za sve [Education for All]*. Retrieved September 13, 2025, from <https://gogb.org.rs/projekti/obrazovanje-za-sve/>
- City Organization of the Deaf of Belgrade, & Association of Sign Language Interpreters. (n.d.). *Znakovni muzej. Preporuke za komunikaciju sa gluvim i nagluvim osobama i saradnju sa tumačima za znakovne jezike* [The Sign Museum. Guidelines for Communication with Deaf and Hard of Hearing Persons and Cooperation with Sign Language Interpreters]. GOGB. <https://gogb.org.rs/wp-content/uploads/2015/07/Preporuke-za-komunikaciju-sa-gluvim-i-nagluvlim-osobama-i-saradnju-sa-tuma%C4%8Dima-za-znakovne-jezike.pdf>
- City Organization of the Deaf of Belgrade, & Association of Sign Language Interpreters. (n.d.). *Preporuke za rad sa gluvim i nagluvim osobama* [Guidelines for working with deaf and hard of hearing persons]. GOGB. <https://gogb.org.rs/wp-content/uploads/2015/07/Preporuke-za-rad-sa-gluvim-i-nagluvlim-osobama.pdf>
- City Organization of the Deaf of Belgrade, & Association of Sign Language Interpreters. (2019, July 30). *An Implementation Analysis of the Law on the*

- Use of Sign Language in the Republic of Serbia* [Analiza primene Zakona o upotrebi znakovnog jezika]. GOGB. Retrieved September 13, 2025, from <http://gogb.org.rs/wp-content/uploads/2019/07/Analiza-primene-Zakona-o-upotrebi-znakovnog-jezika.pdf>
- Commissioner for the Protection of Equality. (2024, May 24). *Recommendation No. 441-24: Measures for the Republic Public Media Service*. Retrieved September 9, 2025, from <https://ravnopravnost.gov.rs/rs/441-24-preporuka-mera-republickom-javnom-medijskom-servisua/>
- Ćitić, T. T. (2021). Pristupačnost TV programa osobama sa invaliditetom [Accessibility of TV Programs to Persons with Disabilities]. *Sociološki pregled*, 55(3), 1110-1137. <https://doi.org/10.5937/socpreg55-32277>
- Danas. (2022, November 23). *Kulturna diskriminacija: Kulturni sadržaji nedostupni za osobe sa invaliditetom* [Cultural discrimination: Cultural content unavailable to persons with disabilities]. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.danas.rs/vesti/drustvo/kulturna-diskriminacija-kulturni-sadrzaji-nedostupni-za-osobe-sa-invaliditetom/>
- eKlinika. (2023, October 15). *Campaign “The Eyes are the Mirror of the Soul” highlights the challenges of blind and visually impaired people and the importance of regular ophthalmological check-ups* [Kampanja “Oči su ogledalo duše” ukazuje na izazove slepih i slabovidih i značaj redovnih oftalmoloških pregleda]. Retrieved September 13, 2025, from <https://eklinika.telegraf.rs/vesti/107156-kampanja-oci-su-ogledalo-duse-ukazuje-na-izazove-slepih-i-slabovidih-i-znacaj-redovnih-oftalmoloskih-pregleda>
- European Commission. (2019). *European Accessibility Act*. Retrieved September 9, 2025, from https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030/european-accessibility-act_en
- European Commission. (2021, March 3). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. Retrieved September 9, 2025, from https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030_en
- European Parliament & Council of the European Union. (2010, March 10). *Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services (Audiovisual Media Services Directive). Official Journal of the European Union, L 95, 1–24*. Retrieved September 13, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32010L0013>

- European Parliament & Council of the European Union. (2018, November 14). *Directive (EU) 2018/1808 of the European Parliament and of the Council of 14 November 2018 amending Directive 2010/13/EU on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services (Audiovisual Media Services Directive) in view of changing market realities*. Official Journal of the European Union, L 303, 69–92. Retrieved September 13, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj/eng>
- Gross, J. (2018). Document analysis. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vol. 4, pp. 545–548). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n209>
- Karppinen, K., & Moe, H. (2012). What we talk about when we talk about document analysis. In N. Just & M. Puppis (Eds.), *Trends in communication policy research: New theories, methods and subjects* (pp. 177–193). Intellect.
- Ministry of Justice of the Republic of Serbia. (2025). *Electronic registry of permanent court interpreters and translators*. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.mpravde.gov.rs/tekst/13861/elektronska-evidencija-stalnih-sudskih-prevodilaca-i-tumaca.php>
- National Ministry of Labour, Employment, Veteran and Social Affairs, Sector for the Protection of Persons with Disabilities & National Organization of Persons with Disabilities of Serbia (NOOIS). (2022, June). *A guide to the rights of persons with disabilities* [Vodič kroz prava osoba sa invaliditetom]. Retrieved September 9, 2025, from https://noois.rs/wp-content/uploads/2022/06/Vodic_kroz_prava_OSI_2021.pdf
- Pérez-González, L. (2020). Audiovisual translation. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (3rd ed., pp. 30–34). Routledge.
- Republic of Serbia. (2015, April 28). *Law on the use of sign language*. Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 38/2015. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-upotrebi-znakovnog-jezika-republike-srbije.html>
- Republic of Serbia, Government. (2020, March 5). *Strategy for the improvement of the position of persons with disabilities in the Republic of Serbia 2020-2024* (Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 44/2020). Retrieved September 9, 2025, from <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2020/44/1/reg>
- Republic of Serbia. (2023, October 27). *Law on Electronic Media* [Zakon o elektronskim medijima]. Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 92/2023. Retrieved September 13, 2025, from https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_elektronskim_medijima.html

- Republic of Serbia. (2024). *Regulation on the accessibility of program content for persons with impaired hearing or vision* [Pravilnik o dostupnosti programskih sadržaja osobama oštećenog sluha odnosno vida, „Službeni glasnik RS“, br. 43/2024]. Retrieved September 13, 2025, from <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-o-dostupnosti-programskih-sadrzaja-osobama-ostecenog-sluha-odnosno-vida.html>
- RTS. (2019, November 23). *About 30 sign language interpreters for 70,000 people in Serbia* [U Srbiji ima oko 30 tumača znakovnog jezika za 70.000 ljudi]. Retrieved September 13, 2025, from <https://www.rts.rs/lat/vesti/drustvo/3745564/u-srbiji-ima-oko-30-tumaca-znakovnog-jezika-za-70000-ljudi.html>
- RTS Planeta. (2024). *Programi sa audio deskripcijom* [Programmes with audio description]. Retrieved September 13, 2025, from https://rtsplaneta.rs/sr_lat/listing/4549/programi-sa-audio-deskripcijom
- Union of the Blind of Serbia (2025). *Serbian Union of the Blind*. Retrieved September 9, 2025, from <https://savezslepih.org.rs/>
- Viribus Unitis Foundation. (2015, December). *The report on the position of the Deaf community in Serbia in the field of media, availability of interpreting services and education*. Retrieved September 13, 2025, from <http://gogb.org.rs/wp-content/uploads/2015/07/The-report-on-the-position-of-the-Deaf-community-in-Serbia-in-the-field-of-media-availability-of-interpreting-services-and-education-2015.pdf>
- World Health Organization. (2023, January 30). *Ear and hearing care*. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.who.int/europe/news-room/questions-and-answers/item/ear-and-hearing-care>
- World Health Organization. (2023, June 7). *Eye and vision care*. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.who.int/europe/news-room/questions-and-answers/item/eye-and-vision-care>
- Zárate, S. (2021). *Captioning and subtitling for d/Deaf and hard of hearing audiences*. UCL Press.

**Irena Aleksić-Hajduković
Danka Sinadinović**

**AUDIOVIZUELNO PREVOĐENJE U SLUŽBI INKLUZIJE I PRISTUPAČNOSTI
(AVTIA): KREIRANJE PROJEKTNIH MATERIJALA NA OSNOVU ANALIZE
DOKUMENTACIJE KOJA SVEDOČI O TRENUTNOM STANJU U SRBIJI**

Rezime

Prema podacima Svetske zdravstvene organizacije (SZO), u Evropi skoro 190 miliona ljudi ima neki stepen oštećenja sluha ili su potpuno gluvi, dok približno 90 miliona ljudi živi sa nekim stepenom oštećenja vida ili su potpuno slepi. Kroz analizu relevantnih dokumenata kvalitativnog karaktera (zakonskih akata, izveštaja, novinskih članaka...), ovaj rad pruža uvid u trenutno stanje u Srbiji kada je reč o osobama sa navedenim senzornim invaliditetima, posebno imajući u vidu inkluziju i pristup obrazovanju i informacijama. Pored toga, prikazano je na koji način je analiza dokumentacije poslužila za izradu nastavnih materijala namenjenih nastavnicima i prevodiocima u oblasti audiovizuelnog prevođenja. Ponuđene su i ideje za postizanje održivosti projekta, kao i njegovu implementaciju na nekoliko nivoa - institucionalnom, obrazovnom, kao i na nivou organizacija koje takođe mogu biti krajnji korisnici rezultata projekta AVTIA.

Ključne reči: audiovizuelno prevođenje, audio deskripcija, oštećenje sluha, multimodalno prevođenje, titlovanje, oštećenje vida

Сандра Јосиповић*

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

<https://orcid.org/0000-0003-4608-4089>

АНАЛИЗА ПРЕВОДИЛАЧКИХ СТРАТЕГИЈА, МЕТОДА, ТЕХНИКА И ПОСТУПАКА У ПРЕВОДУ ЕНГЛЕСКИХ НАСЛОВА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА НА СРПСКИ ЈЕЗИК

Рад анализира примере пронађене прегледом штампаних издања и сајтова издавачких кућа у Србији. Анализом су обухваћени српски преводи енглеских наслова дела која се убрајају у озбиљну литературу и наслови дела написаних са циљем да, пре свега, забаве читаоце. Примењена је компаративно-контрастивна метода у анализи, превасходно, лексичког нивоа језика иако је у мањој мери обухваћен и граматички ниво. Примери су сагледани са становишта теоретичара превођења. Главни циљ је да се утврди које су преводачке стратегије, методе, технике и поступци примењени и какви еквиваленти су, значењски посматрано, добијени њиховом применом.

Кључне речи: књижевна дела, наслови на енглеском, српски превод, анализа превода, теорија превођења

УВОД

Рад анализира појединачне примере српских превода наслова књижевних дела на енглеском језику. Анализирани су наслови две категорије књижевних дела: „озбиљне литературе“ (Стевановић и др. 1971, стр. 81) и дела чији је превасходни циљ да забаве читаоце. Борис Хлебец користи термине: „вредније књижевне творевине“ (Хлебец, 1981, стр. 52) и „наслови мање вредне литературе, намењене пукој разоноди“ (Хлебец, 1981, стр. 52). У питању су наслови романа које Њумарк сврстава у: „[...] ‘експресивну’ врсту текстова [...]“ (Newmark, 1988, стр. 39).

* sandrajosipovic@gmail.com

Додаћемо да се у оквиру друге категорије у новије време појавила подгрупа, „ТикТок“, односно BookTok хитови, чији су наслови такође овде анализирани. У питању су дела којима су пажњу, најпре, указали корисници ТикТока чиме су допринели да се она нађу на листама бестселера (Харис, 2022).

Примери су пронађени прегледом штампаних издања и сајтова издавачких кућа у Србији, нпр. Вулкана, Лагуна. Српски превод наслова дела „намењених пукој разоноди“ аутор овог рада најпре је нашао на сајту поменутих издавачких кућа, а њихов изворни наслов на енглеском пронашао је у штампаним издањима. Наслове „вреднијих књижевних дела“ на енглеском и њихове преводе пронашао је у штампаним издањима.

Анализа је мотивисана најпре значајем који наслов има, о чему сведоче речи једног писца и једног филозофа. За Дејвида Лоџа: „НАСЛОВ једног романа је део текста – заправо први његов део са којим се сусрећемо – и стога има знатну моћ да привуче и услови читаочеву пажњу“ (Lodge, 1993, стр. 193). Дерида на наслов гледа као на обећање (Derrida 1986a, 115) (Bennett & Royle, 2004, стр. 237).

Један циљ је да се утврди које су преводилачке стратегије, методе, технике и поступци примењени. Други циљ је да се наведу еквиваленти који су, значењски посматрано, добијени њиховом применом. Као и у раду „Наслови књижевних дела: превођење са француског на српски језик“ (Станковић & Живић, 2019, стр. 51) и овде је циљ да се укаже на тешкоће које могу да се јаве у превођењу. Поменути циљ рада је условљен самим карактером теорије превођења. По Њумарковом мишљењу она углавном почива на „генерализацији преводилачких проблема“ (Newmark, 1988, стр. 21). Најзад, оваква анализа је урађена с циљем да се да: „[...] допринос теоријско-методолошком апарату савремене критике превода [...]“ (Даничић & Јосиповић, 2019, стр. 94)

Анализа спаја примењену лингвистику и контрастивну анализу. С једне стране почива на принципима примењене лингвистике пошто се бави решавањем конкретних проблема применом лингвистичког знања (Schmitt & Celce-Murcia, 2020, стр. 1). С друге стране, превод је једна од бројних области којима се бави примењена лингвистика (Schmitt & Celce-Murcia, 2020, стр. 1). Анализа се темељи и на контрастивној анализи јер је примењена компаративно-контрастивна метода.

Истраживањем области која обухвата преводе наслова књижевних дела на српски језик, утврђено је да она побуђује пажњу међу теоретичарима превођења. Борис Хлебев је писао на ту тему у раду „Српскохрватски преводи наслова књижевних дела на енглеском језику“. Област је предмет анализе и у поменутом раду о насловима у преводу са француског на српски.

Након увода у раду следи сегмент у којема се описује методологија и теоријски оквир анализе, затим део у којем су дати примери као илустрација

примене преводачких стратегија, метода, техника и поступака у српском преводу. Потом је анализирано непримерено коришћење описног превода и еквиваленције као преводачке методе. Затим се разматра утицај друштвеног контекста на превод наслова књижевних дела, а у дискусији су сумирани резултати анализе и на крају је дат закључак.

МЕТОДОЛОГИЈА И ТЕОРИЈСКИ ОКВИР АНАЛИЗЕ

Пошто се аутор овог текста бавио анализом лексичког нивоа језика и еквиваленције у односу на семантичке критеријуме у раду под насловом „Енглески преводи туристичких брошура о културном наслеђу Србије“ (Јосиповић, 2023, стр. 333), овде је коришћена иста компаративно-контрастивна метода као и у поменутом раду (Јосиповић, 2023, стр. 332). Врши се преглед оригиналних наслова на енглеском као изворном језику (ИЈ) и њихових превода на српски као циљни језик (ЦЈ). Потом се пореде, не би ли се утврдило да ли су у преводу коришћени адекватни еквиваленти у смислу: „[...] семантичких, значењских критеријума“ (Ђорђевић, 2002, стр. 53). И у овом раду је анализиран лексички ниво језика. Избор критеријума је мотивисан Њумарковим аргументом да велики број преводачких проблема настаје на овом нивоу језика (Newmark, 1988, стр. 32). Ипак, није у потпуности заобиђен у анализи ни граматички ниво јер поједини преводачки поступци, нпр. транспозиција, захватају и овај слој језика.

Примењен је исти тип контрастивне анализе и технике анализирања као и у већ поменутом раду о анализи енглеског превода туристичких брошура (Јосиповић, 2023, стр. 333). У питању је контрастивна анализа која је: „[...] микролингвистичка, јер се посматрају чисто језички елементи; парцијална и селективна“ (Ђорђевић, 2002, стр. 114) пошто долази до „[...] поређења једне, или више појава два језика на једном језичком нивоу [...]“ (Ђорђевић, 2002, стр. 109). У питању је једносмерна анализа у којој се испитивање језичких елемената врши у смеру од енглеског ка српском (Ђорђевић 2002: 110). Пошто један испитивач врши анализу, према критеријумима Радмиле Ђорђевић, ова врста испитивања је индивидуална и субјективна (Ђорђевић, 2002, стр. 105).

У већ поменутом раду српски преводи француских наслова се сагледавају уз поштовање Њумарковог одређења преводачких техника и теоријских поставки Винеа и Дарбелнеа на којима је Њумарк изградио своју теорију (Станковић & Живић, 2019, стр. 69). Овде су, такође, примери анализирани у оквиру поменутих теоријских поставки. Сагледани су и у односу на теоријска разматрања Бориса Хлебца, Младена Јовановића и Јуцина Најде (Eugene Nida) и преводачке стратегије Моне Бејкер (Mona Baker).

У фокусу је еквиваленција јер се на преводиоца гледа као на „[...] творца еквиваленције“ (Рут, 290). Други разлог је чињеница да се: „Од краја педесетих

година 20. века већина дефиниција превода, дакле, односи на неки облик еквиваленције, посебно у области примењене лингвистике“ (Рум, 2007, стр. 277). Радмила Ђорђевић даје своју дефиницију по којој је она: „[...] прогресивна селекција међу категоријама и елементима језика циља који су на основу контекстуалних критеријума узети као еквиваленти категорија и елемената у полазном језику. (Halliday McIntosh-Stevens, 1964, 125)” [...]” (Ђорђевић, 2002, стр. 132). Еквиваленција се сагледава у односу на Најдин концепт превода добијеног применом формалне еквиваленције и њему сродног Њумарковог (Peter Newmark) семантичког превода.

Најда објашњава да је код ове врсте превода акценат на изворном тексту, његовим формалним карактеристикама и садржају, и да је циљ превода да поново оствари те карактеристике, укључујући и значења која се могу уочити у изворном контексту (Nida, 2004, стр. 161). Најдина дефиниција подудара се са описом семантичког превода који, такође, инсистира на што већем поштовању формалних одлика извора (Рум, 2007, стр. 283). Њумарк препоручује ову врсту превода код „експресивних“ текстова (Newmark, 1988, стр. 47), чији наслови су предмет анализе.

АНАЛИЗА ПРЕВОДИЛАЧКИХ СТРАТЕГИЈА, МЕТОДА, ТЕХНИКА И ПОСТУПАКА У ПРИМЕРИМА СА СРПСКИМ ПРЕВОДОМ НАСЛОВА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА НА ЕНГЛЕСКОМ

Превођење наслова књижевних дела посебна је врста проблема и по мишљењу Младена Јовановића (Јовановић, 2001, стр. 83) и по Њумарковом схватању (Newmark, 1988, стр. 56). У анализи се разматра које су стратегије, технике, методе и поступке преводиоци применили у решавању преводилачких проблема које су наслови књижевних дела поставили пред њих.

Када је у питању терминологија коришћена у раду, неопходно је нагласити да теоретичари превођења: „[...] често користе исти појам у различитом значењу или чак различите појмове да означе исту стварност“ (Bardaji, 2009, стр. 162). Вине (Jean-Paul Vinay) и Дарбелне (Jean Darbelnet), на пример, равноправно користе термине „метода“ и „поступак“ када тврде да се: „[...] на први поглед чини да има безброј метода или поступака [...]“ (Vinay & Darbelnet, 1995, стр. 31) у превођењу. Ова два теоретичара: „[...] под појмом ‘преводилачки поступак’ подразумевају све процесе који почињу да делују када дође до кретања између два језика” (Bardaji, 2009, стр. 162). Њумарк прави разлику између њих: „Док се преводилачке методе односе на текст у целини, преводилачки поступци се примењују на реченице и мање језичке јединице“ (Newmark, 1988, стр. 81). Борис Хлебџ дефинише преводилачку технику као: „[...] начин на који се део изворне поруке замењује у преведеној поруци“ (Хлебџ, 2009, стр. 7). За преводилачки метод каже да: „[...] је начин провере преводилачког поступка

[...]“ (Хлебец, 2009, стр. 7). Крингс преводачке стратегије посматра као: „[...] потенцијално свесне замисли да се реши неки преводачки проблем ...” (Klings, 1986, p. 268; [...])” (Bardaji, 2009, стр. 167). Редослед којим су наведени преводачки поступци и технике прати број примера који илуструју њихову примену и креће се од највећег до најмањег броја.

ЛЕКСИЧКА ЗАМЕНА

Најпре је анализирана примена лексичке замене која се: „[...] тиче [...] промене садржаја лексема. Може се јавити у облику конкретизације или генерализације“ (Хлебец, 2009, стр. 30) Овде су најпре дати примери који илуструју примену генерализације којом: „[...] се реч ужег значења замењује речју ширег значења“ (Хлебец, 2009, стр. 30). Хлебец, такође, у свом раду наводи примере када је: „[...] ужи и конкретнији појам замењен ширим [...]“ (Хлебец, 1981, стр. 47). Замена може бити мотивисана жељом „[...] да се превазиђе релативно помањкање специфичности у циљном језику у поређењу са изворним језиком” (Baker, 2011, стр. 25).

Пример 1: *The Crying of Lot 49* - *Објава броја 49* (Пинчон, 2007) илуструје примену генерализације из наведеног разлога. Не постоји једна еквивалентна српска именица која ће у потпуности пренети значење енглеске именице „lot“. У речнику за њу стоји фраза: „аукцијски број (предмет)“ (Бујас, 2005, стр. 518). Стога је овде делимично пренесено изворно значење пошто је енглеска именица једноставно преведена именицом „број“.

Може се претпоставити да су се преводиоци у наредним примерима одлучили за шири појам јер је учесталији, познатији и ближи српском читаоцу иако у српском постоји приближнији еквивалент. Мона Бејкер објашњава да иако „[...] одређени облик заиста има готов еквивалент у циљном језику, можда постоји разлика у фреквентности његовог коришћења или сврси у коју се користи“ (Baker, 2011, стр. 22). Примери са именицом „гуе - раж“ (Бујас, 2005, стр. 771) показују да су се неки преводиоци одлучили за генерализацију, а други за њен дослован превод.

У примеру 2: *A Pocket Full of Rye* - *Цей љун жиџа* (Кристи, 1986) као и у примеру 3: *The Catcher in the Rye* - *Ловац у жиџу* (Селинџер, 2023) примењена је генерализација и остварен је висок степен поклапања у значењу. У примеру 3, поред генерализације, примењена је и конкретизација јер је енглеска именица општијег карактера „catcher“ - „хватач“ (Бујас, 2005, стр. 136) преведена конкретнијом именицом „ловац“.

У примеру 4: *Цей љун ражи* (Кристи, 2018), значење је пренето у потпуности док је у примеру 5: *Ловац у ражи* (Селинџер, 1979) примењена и конкретизација и дослован превод чиме је остварен виши степен поклапања у значењу у односу на пример 3.

Чини се да наслов Селинцеровог романа изазива посебну пажњу писаца. Лоц га описује атрибутима „хировит, загонетан, неконвенционалан“ (Lodge, 1993, стр. 194). Мухарем Баздуљ одаје признање Николи Кршићу чији је превод Селинцеровог романа објављен 1958. године (Баздуљ, 2019). Баздуљ помиње да: „[...] управо Кршићу треба да захвалимо на овој већ одомаћеној насловној синтагми. Јер оригинални назив романа [...] није се морао баш овако превести, педанти уосталом већ деценијама тврде да је тачнији превод „Хватач у ражи“ (Баздуљ, 2019).

У примеру 6: *The Tenant of Wildfell Hall* - *Сћанарка најуишћеној замка* (Бронте, 1973) такође је примењена генерализација. Као Дерида, и Дејвид Лоц помиње да наслов нуди обећање и констатује да су „[...] романописци схватили да наслови могу да [...] наговесте интригантну тајну [...] или да обећају извештај амбијент и атмосферу [...]“ (Lodge, 1993, стр. 194). Наслов *Сћанарка најуишћеној замка* преноси све ове аспекте, римује се, и самим тим се лакше памти. Стога је ефектнији од дословног превода: *Сћанарака Вајлдфел Хола*. Најзад, поменуто име замка у дословном преводу је: „[...] нешто што [...] примаоцима [...] није довољно информативно“ (Хлебец, 2009, стр. 30).

На крају, помињемо конкретизацију која је по Хлебецу: „[...] замена ширег значења неке лексеме ужим, с тим да се у контексту успоставља еквиваленција [...]“ (Хлебец, 2009, стр. 30). И у свом раду Хлебец помиње примере: „[...] сужавања [...] значења“ (Хлебец, 1981, стр. 1981, стр. 47). Илустрована је примером: *The berry pickers* - *Берачи боровница* (Питерс, 2024). У енглеском наслову именица „berry“ - боба, зрно“ (Филиповић, 1986, стр. 90) преведена је ужим појмом „боровница“. Како је решење понуђено у преводу уже по значењу, делимично је постигнута еквиваленција.

ТРАНСПОЗИЦИЈА

Овде се анализира примена транспозиције за коју Јовановић каже да под тим термином: „[...] подразумевамо “премештање“ садржаја оригинала, на нивоу речи и на нивоу језичких јединица већих од речи, из једне врсте речи у другу, из једне врсте граматичке структуре у другу или из једног језичког нивоа у други“ (Јовановић, 2001, стр. 103). Њумарк запажа да је она: „[...] једини преводни поступак који се односи на граматику, а већина преводилаца врши транспозиције интуитивно“ (Newmark, 1988, стр. 88). Вине и Дарбелне транспозицију сматрају „методом“ (Vinay & Darbelnet, 1995, стр. 36). У примерима су уочене како их они називају „различите врсте“ транспозиције (Vinay & Darbelnet, 1995, стр. 94).

Борис Хлебец тврди да је исход следеће две врсте транспозиције: „Разлика у функцијској категорији исказа“ (Хлебец, 1981, стр. 46). Најпре помињемо врсту у којој је: „[...] у ИЈ клауза, у ЦЈ именичка група [...]“ (Newmark, 1988, стр. 86). Хлебец је формулише на следећи начин: „у е. реченица: у сх. синтагма

[...]“ (Хлебец, 1981, стр. 46) Илустрована је примером 1: *The stars shine down - Сјај звезда* (Шелдон, 2013).

Следећа врста транспозиције почива на односу: „у е. синтагма: у сх. реченица“ (Хлебец, 1981, стр. 46). Примењена је у примеру 2: *The giver of stars – Поклањам ти звезде* (Мојес, 2021).

У примеру 3: *Lassie come-home*, у питању је роман познат у српском под насловом *Леси се враћа кући* (Најт, 1984). Међутим 2022. године, објављено је ново издање романа са новим насловом: *Леси долази кући* (Најт, 2022). Промену наслова уредница у „Лагуни“ правда чињеницом: „[...] да се сам роман завршава реченицом „Ти си моја Леси која увек дође кући“ [...]“ (Мирковић, 2024). Међутим, у новом наслову глагол „доћи“ у значењу „стићи, допутовати на било који начин“ (Стевановић и др., 1967а, стр. 755) не подразумева да је путник икада раније био на одредишту на које је стигао. С друге стране, у првобитном наслову повратни глагол „вратити се“ значи „доћи онамо одакле се пошло“ (Стевановић и др., 1967а, стр. 426) што је Леси и учинила. Нови наслов се за сада није одомаћио у култури циљног језика јер друга издавачка кућа исте године објављује роман под старим насловом: *Леси се враћа кући* (Најт, 2022). Како је део оригиналног наслова „[...]“ сложеница “come-home” “ (Мирковић, 2024) и како се „третира као именица“ (Мирковић, 2024), у преводу је примењена транспозиција јер је преведена реченицом.

Врста транспозиције у којој је: „[...]“ у ИЈ именичка група, у ЦЈ именица (Newmark, 1988, 86) дата је у примеру 4: *A French Girl in New York - Францускиња у Њујорку* (Адамс, 2025). Издавач је на свом сајту роман означио као „BookTok“ и „ТикТок“ хит (Францускиња у Њујорку ТикТок хит, н.д.).

Најзад, Најда убраја у промене граматичке природе (Nida, 2004, стр. 163) преводилачки поступак којим се врши „замена именице заменицом“ (Nida, 2004, стр. 163). Замена је извршена у примеру 5: *Bridget Jones. Mad about the boy – Бриџет Џоунс. Луда за њим* (Филдинг, 2014).

ДОСЛОВНО ПРЕВОЂЕЊЕ

Када је у питању дословно превођење, Јовановић објашњава да оно: „[...] тежи да остане превођење по принципу реч за реч на лексичком нивоу, то јест, да користи лексичке еквиваленте највеће [...] вероватноће за сваку лексичку јединицу“ (Јовановић, 2001, стр. 33).

Наредну групу чине енглески наслови који су једноставни и директни и не захтевају примену неке сложеније технике од дословног превођења. Сам Њумарк саветује да: „Ако наслов текста на ИЈ адекватно описује садржај и ако је кратак, не дирајте га“ (Newmark, 1988, стр. 56). У преводу у следећим примерима значење је пренесено у потпуности.

Пример 1: *Blind Tiger - Слепи тигар* (Браун, 2022); пример 2: *My brother Michael - Мој браћ Мајкл* (Стјуарт, 2023); пример 3: *One Dark Window - Један*

мрачан прозор (Гилиг, 2025); пример 4: *Great and Precious Things* - Велике и драгоцене ствари (Јарос, 2025).

Издавачка кућа је романе у 3. (Један мрачан прозор ТикТок хит, н.д.) и 4. примеру (Велике и драгоцене ствари ТикТок хит, н.д.) означила као „BookTok“ и „ТикТок“ хитове на свом сајту.

Станковић и Живић у свом раду оцењују како се дословним преводом „[...] прецизно, јасно и верно преносе француски наслови на српски“ (Станковић & Живић, 2019, стр. 57). Исто се може рећи и за овде наведене примере дословног превода.

ЕКВИВАЛЕНЦИЈА

Ово је преводилачки метод који Вине и Дарбелне описују на следећи начин: „[...] једна те иста ситуација може бити приказана у два текста који користе сасвим различите стилистичке и структурне методе“ (Vinay & Darbelnet, 2004, стр. 134). Даље додају да се: „У таквим случајевима [...] бавимо поступком који даје еквивалентне текстове [...] већина еквиваленција је фиксна и припада фразеолошком репертоару идиома, клишеа, пословица, именичких или придевских фраза, итд.“ (Vinay & Darbelnet, 2004, стр. 134). За Њумарка је то поступак који: „[...] подразумева приближну еквиваленцију [...]“ (Newmark, 1988, стр. 90).

Пример 1: *Speak of the devil* - *Ми о вуку* (Вајлдинг, 2023). На први поглед, српски читаоци препознају почетак српске изреке која даље гласи: „а вук на врата“ (Стевановић и др., 1967а, стр. 450). Пример показује да је изрека преведена применом стратегије која предвиђа: „Превод културолошком супституцијом“ (Baker, 2011, стр. 29) и која: „[...] укључује замену културолошки специфичног [...] израза јединицом која у циљном језику нема исто пропозиционо значење, али вероватно оставља сличан утисак на читаоца циљног језика [...]“ (Baker, 2011, стр. 29). Препоручљиво је применити стратегију у овом сучају јер: „Главна предност [...] је та да пружа читаоцу концепт са којим се он или она могу поистоветити, нешто што је познато и привлачно“ (Baker, 2011, стр. 29). По Борису Хлебецу: „Замена једне пословице, изреке или фразеологизма другим, који се заснива на другачијој слици, спада у парафразу [...]“ (Хлебец, 2009, стр. 54-55).

Када говоримо о изрекама и идиомима, Мона Бејкер идентификује један од могућих проблема: „[...] изражавање разноврсних аспеката значења које један идиом или устаљени израз преноси у циљни језик“ (Baker, 2011, стр. 68).

У примеру 2: *The Growing Pains of Adrian Mole*, фраза „growing pains“ има двоструко значење. Дословно значење: „болови раста“ (Бујас, 2005, стр. 627), а фигуративно значење „дјечје болести“ (Бујас, 2005, стр. 627) у изразу „боловати дечје болести - патити од грешака и недостатака због немања искуства“

(Стевановић и др., 1967а, стр. 246). Управо у наслову романа фраза носи оба значења јер је главни протагониста тинејџер. Ако томе још додамо чињеницу да се романи о Адријану Мољу описују као „[...] сјајни и забавни [...]“ (Penguin Random House), онда превод *Болно одрасћање Адријана Мола* (Таунсенд, 2023), обухвата само дословно значење поменутог израза. Не само да не алудира на забаву, него ствара утисак да Адријан Мол води буквално мучан и тегобан живот.

Треба напоменути да је 1996. године роман објављен под другачијим насловом *Нови јаги Адријана Мола* (Таунсенд, 1996) који носи хумористичан призвук и преноси фигуративно значење поменутог израза. Из тог разлога се може рећи да остварује виши степен еквиваленције у значењу од претходног наслова.

У оба превода примењена је стратегија према којој треба: „[...] наћи идиом или устаљени израз у циљном језику који има значење слично оном које има идиом или израз у изворном језику, али се састоји од другачијих лексичких јединица“ (Baker, 2011, стр. 78). У српском преводу јесу употребљене фразе, али нису устаљене, мада носе значење слично изворном.

Пример 3: *Far from the Madding Crowd* - *Далеко од разуздане љомиле* (Харди, 2017). Енглески наслов садржи фразу „madding crowd“ која је устаљена јер се као таква може пронаћи у речнику са еквивалентом, „свјетина“ (Бујас, 2005, стр. 525). Синоним јој је именица „гомила“ (Стевановић и др., 1973, стр. 680). Значење је појачано придевом „разуздан“. О „појачавању“ ће бити више речи у даљем тексту. И овде је употребљена у преводу фраза која није фиксна, али доноси висок степен поклапања у значењу.

НЕПРИМЕРЕНО КОРИШЋЕЊЕ ОПИСНОГ ПРЕВОДА И ЕКВИВАЛЕНЦИЈЕ КАО ПРЕВОДИЛАЧКЕ МЕТОДЕ

Из два разлога су у овом сегменту наведени примери онога што и Њумарк (Newmark, 2007, стр. 111) и Хлебец (Хлебец, 2009, стр. 46) називају „погрешан превод“. Најпре зато што: „[...] непримерено преведен назив уметничког дела може у потпуности упропастити његов доживљај код публике“ (Вујић, 2022, стр. 510). Затим, да се укаже на могуће тешкоће у преводу не би ли убудуће биле евентуално избегнуте. Није сврха да се налазе замерке јер по речима Моне Бејкер: „[...] приговарање објављеним преводима никада није циљ [...]. Сваки превод има јаке и слабе стране и сваки превод се да дотерати“ (Baker, 2011, стр. 6).

Дати примери показују да: „[...] саме по себи технике нису ни исправне ни погрешне. Аутоматска примена неке технике не обезбеђује добар превод и могућа је њена непримерена употреба“ (Хлебец, 2009, стр. 7).

Први пример је илустрација непримерене употребе онога што Хлебец зове „описни превод“ (Хлебец, 2009, стр. 46) који „се састоји у замени изворне

речи синтагмом [...] Овај поступак је оправдан ако у језику на који се преводи не постоји од раније лексема, односно термин с истим значењем. [...] ствара се утисак разводњавања [...]“ (Хлебец, 2009, стр. 46) онога „[...] што је у оригиналу исказано сабијено“ (Хлебец, 2009, стр. 46). Хлебец даље овакав превод назива „погрешним“ у случају „када за превођену реч већ постоји одговарајућа лексема у језику циљу“ (Хлебец, 2009, стр. 46). Такође, наводи да је овакав превод „нарушио [...] начело одржања минималне јединице“ (Хлебец, 2009, стр. 48) јер се преводилац одлучио „[...] за нешто сложенији израз него што је то неопходно, уместо да употреби најпростије језичко средство [...]“ (Хлебец, 2009, стр. 48).

Пример: *Book Lovers* - *Људи који воле књиге* (Хенри, 2024), „BookTok“ и „ТикТок“ хит (*Људи који воле књиге ТикТок хит*, н.д.). У датом случају наслов је могао бити преведен именицом „књигољупци“. Она је адекватан еквивалент и у духу српског књижевног језика јер се може наћи у Речнику Матице српске (Стевановић и др., 19676, стр. 757).

Њумарк сматра да „Када превод искривљује идеје извора, у питању је погрешан превод [...]“ (Newmark, 2007, стр. 111). У следећем примеру: *How to be a wallflower* - *Лепа као цвеш* (Џејмс, 2024), идиоматско значење енглеске сложенице се не односи на нечију лепоту, напротив значи нешто сасвим друго: „wall-flower - дјевојка по коју нитко не долази да плеше“ (Филиповић, 1986, стр. 1270). У српском долази до појаве коју Хлебец назива „литерализација“ (Хлебец, 1981, стр. 48) што је „успостављање буквалног значења код неке идиоматичне конструкције“ (Хлебец, 1981, стр. 48). Пошто ће главна јунакиња: „[...] на баловима [...] носити непривлачне хаљине које ће сигурно одбити потенцијалне удвараче“ (*Лепа као цвет*, н.д.), може се закључити да српски превод наслова нема много везе са радњом. У случају да: „[...] радња у књижевном делу нема истовремено везе и с оваквим насловом у буквалном значењу [...] боље је прибећи одговарајућој српскохрватској фрази, односно идиому [...]“ (Хлебец, 1981, стр. 49).

У следећем примеру: *Hell bent* - *Отишак пакла* (Бардуга, 2024), придев „hell-bent“ има идиоматско значење и односи се на неког ко је „безобзиран; који безглаво срља“ (Бујас, 2005, стр. 404). Придев је, такође, саставни део идиоматског израза „be hell-bent on – безобзирно стремити према (чему)“ (Филиповић, 1986, стр. 525). У кратком опису романа који је „ТикТок“ хит помиње се пакао (Отишак пакла ТикТок хит, н.д.). Стога би ова именица могла остати у наслову, али уз превод идиоматског значења придева.

У претходна два примера у питању је непримерено коришћење еквиваленције као преводилачке методе јер у циљном језику није употребљен одговарајући идиоматски или фиксни израз и није пренето изворно значење.

УТИЦАЈ ДРУШТВЕНОГ КОНТЕКСТА НА ПРЕВОД НАСЛОВА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА

Различити разлози могу да доведу до поновног превођења једног дела. Њумарк правда поновни превод ситуацијом када је: „[...] значајан број озбиљних књижевних дела из прошлости потребно поново превести отприлике на сваких тридесет година или нешто раније, уколико то није ваљано обављено“ (Newmark, 2007, стр. 105). Други разлог може бити карактер преведених наслова за које Хлебец каже да: „[...] нису дати једном за свагда и да су „отворени“ [...]“ (Хлебец, 1981, стр. 52). Још један разлог за поновно превођење је утицај друштвеног контекста који се разматра овде јер је циљ да се покаже: „[...] како се језик ствара, користи и разуме у зависности од различитих [...] ванјезичких контекстуалних параметара [...]“ (Лопичић & Мишић Илић, 2020, стр. 11).

У данашњем друштвеном контексту издавачи зазиру од појаве познате као „култура поништавања“ што је: „вид друштвеног бојкота због којег се појединци, групе или институције суочавају са негативном реакцијом, често на друштвеним мрежама, јер се њихово понашање, изјаве и вредности перципирају као непожељни“ (Cancel culture. n.d.). На примеру романа Агате Кристи (Agatha Christie), можемо да видимо како издавачи покушавају да се заштите од ове појаве. У романима бивају: „Промијењене [...]“ “расне референце“ [...] Тако је [...] наслов познатог романа Кристијеве „Десет малих црнаца“ промењен у „Не оста ниједан“ (Наслов “Десет малих црнаца“, 2023). Треба напоменути да је тачан наслов романа *И не оста ниједан* (Кристи, 2019), а изворни наслов гласи: *And Then There Were None*. Можемо да претпоставимо да је првобитни наслов *Ten Little Niggers* промењен због именице „nigger“. Она „се користи као крајње увредљива и расистичка реч за особу тамне пути. Ово је једна од најувредљивијих речи у енглеском“ (Nigger, n.d.).

На примеру романа Маргарет Мичел (Margaret Mitchell) *Gone with the wind* видимо да су комерцијални фактори условили поновно превођење, а не жеља да се добије бољи превод. Првобитни превод романа (Мичел, 1972) носи наслов *Прохујало са вихором* и слови за: „[...] тријумф преводачке вештине“ (Мирковић, 2024). У питању је превод „[...] Михаила Ђорђевића [...] једног од оснивача Удружења књижевних преводаца Србије“ (Мирковић, 2024). Међутим, 2024. године појављује се нови превод истог романа са новим насловом *Сујра је нови дан*. Стари наслов није задржан пошто га је преводаца заштитио као интелектуалну својину због чега је покренута парница са две супротстављене стране, издавачем и преводиоочевим наследником који је устао у одбрану своје дедовине. (Мирковић, 2024). Под притиском насталих околности које немају много везе са лингвистичким мотивима, издавачка кућа се одлучила да промени наслов и званично је навела као разлог: „[...] замисао Маргарет Мичел да свој рукопис назове „Сутра је нови дан“ [...]“ (Ђоловић, 2024). Требало

би напоменути да нови наслов није најсрећније решење јер постоји истоимени роман Сиднија Шелдона (Sidney Sheldon) и Тили Багшо (Tilly Bagshawe), објављен 2015. године. У случају оваквог подударња: „[...] преводац [...] мора одабрати алтернативну конструкцију како би и у преводу назив задовољио дистинктивну функцију и како би два различита дела од различитих аутора била разликована” (Вујић, 2022, стр. 511).

Посматрано са становишта теорије превођења, у наслову *Прохујало са вихором* примењено је „појачавање” (Хлебец, 2009, стр. 33) за којег Хлебец каже да га преводац користи „[...] у нади да ће [...] код крајњег примаоца оставити повољнији утисак него ако би се превело на истом нивоу емотивности као у оригиналу” (Хлебец, 2009, стр. 33). Енглески прошли партицип „gone”, као придев, није преведен дословно – „прошао” (Бујас, 2005, стр. 369), него је значење наглашено српским радним глаголским придевом „прохујао”. Он „[...] има исто пропозиционо значење као и реч из изворног језика, али [...] има различито експресивно значење” (Baker, 2011, стр. 20). Означава онога „који је прошао [...] хујећи, бурно” (Стевановић и др., 1973, стр. 253). Исто је и са именицом „wind” која дословно значи „вјетар” (Бујас, 2005, стр. 1013), а преведена је као „вихор – јак ветар који се креће у вртлогу” (Стевановић и др., 1967а, стр. 389). У енглеском се ради о адјективном партиципу, а и у српском је заправо реч о адјективној употреби радног глаголског придева „прохујало”. Може се закључити да је граматички гледано у питању поклапање.

Када је у питању роман Агате Кристи, превод првобитног наслова, *Десеј малих црнаца* (Кристи, 2006), спада у примере дословног превода у којем је постигнуто потпуно поклапање у значењу.

У преводу новог наслова занемарен је прилог „then” и тиме је примењено: „Одузимање [...] потпуно занемаривање неког елемента у формалном погледу, али тако да се смисао не мења” (Хлебец, 2009, стр. 34). Овде је, такође, у питању и примена једне врсте транспозиције. У енглеском је реч о егзистенцијалној и безличној, али бројно обележеној (за множину) конструкцији „there were”, која је по својој природи непотпуна предикација, а коју комплементира (именички предикат) одрична заменица као апсолутни негатор. У српском је у питању пуна предикација овде непрелазног глагола „остати” у личном свршеном глаголском облику 3. лица једнине.

Међутим, нов наслов романа Маргарет Мичел пример је онога што Јовановић тврди да слободно превођење не би требало да буде: „Реч слободно [...] не значи да преводац има слободу да текст који преводи схвати, тумачи и преводи [...] према свом нахођењу [...]” (Јовановић, 2001, стр. 31), он треба да има: „[...] слободу избора, у ЦЈ, оних еквивалената који ће обезбедити највећу могућну верност значења и употребне вредности оригинала у преводу” (Јовановић, 2001, стр. 31). Овде значење оригиналног наслова није уопште пренето.

Табела 1: Фреквентност преводачких поступака и техника у анализираним примерима српског превода наслова књижевних дела на енглеском

Изворни наслов и превод	Преводачки технике и поступци									Слоб. прев.
	Лексичка замена		Досл. прев.	Транс.	Екв.	Пар.	Оп. прев.	Појач.	Одуз.	
	Кон.	Ген.								
1. <i>The Crying of Lot 49</i> – Објава броја 49		+								
2. <i>A Pocket Full of Rye</i> – Џеј њун жиџа		+								
3. <i>The Catcher in the Rye</i> - Ловац у жиџу	+	+								
4. <i>A Pocket Full of Rye</i> – Џеј њун ражи			+							
5. <i>The Catcher in the Rye</i> – Ловац у ражи	+		+							
6. <i>The Tenant of Wildfell Hall</i> –Сџанарка најџиџеној замка		+								
7. <i>The berry pickers</i> – Берачи боровница	+									
8. <i>The stars shine down</i> – Сјај звезда				+						

9. <i>The giver of stars – Поклањам њи звезде</i>				+						
10. <i>Lassie come-home – Леси се враћа кући</i>				+						
11. <i>Lassie come-home – Леси долази кући</i>				+						
12. <i>A French Girl in New York – Францускиња у Њујорку</i>				+						
13. <i>Bridget Jones. Mad about the boy – Бриџет Џоунс. Луга за њим</i>				+						
14. <i>Blind Tiger – Слепи тигар</i>			+							
15. <i>My brother Michael – Мој браћ Мајкл</i>			+							
16. <i>One Dark Window – Један мрачан прозор</i>			+							
17. <i>Great and Precious Things – Велике и драгоцене ствари</i>			+							

18. <i>Speak of the devil – Ми о вуку</i>					+	+				
19. <i>The Growing Pains of Adrian Mole – Болно одрасћање Агријана Мола</i>					+					
20. <i>The Growing Pains of Adrian Mole – Нови јаги Агријана Мола</i>					+					
21. <i>Far from the Madding Crowd – Далеко од разуздане јомиле</i>					+			+		
22. <i>Book Lovers – Људи који воле књије</i>							+			
23. <i>How to be a wallflower – Леја као цвећ</i>					+					
24. <i>Hell bent – Описак љакла</i>					+					
25. <i>And Then There Were None – И не остја ниједан</i>				+					+	

26. <i>Ten Little Niggers – Десећ малих црнаца</i>			+							
27. <i>Gone with the wind – Прохујало са вихором</i>								+		
28. <i>Gone with the wind – Суиџа је нови дан</i>										+
Укупан број	Лексичка замена		Досл. прев.	Транс.	Екв.	Пар.	Оп. прев.	Појач.	Одуз.	Слоб. прев.
	Кон.	Ген.	7	7	6	1	1	2	1	1
	3	4								
	7									

(У Табели 1 **Кон.** је ознака за конкретизацију; **Ген.** за генерализацију; **Досл. прев.** је ознака за дослован превод; **Транс.** за транспозицију; **Екв.** за еквиваленцију; **Пар.** за парафразу; **Оп. прев.** за описни превод; **Појач.** за појачавање; **Одуз.** за одузимање; **Слоб. прев.** за слободно превођење.)

ДИСКУСИЈА

Хлебец објашњава да: „Применом неке технике преводилац свесно или несвесно врши избор између више могућности како да се нешто преведе“ (Хлебец, 2009, стр. 7). У анализираним примерима, избор је често пао на транспозицију што по Најдином мишљењу не треба да чуди јер: „[...] граматичке модификације могу да буду остварене утолико пре ако се узме у обзир да су граматичке промене условљене обавезним структурама циљног језика” (Nida, 2004, стр. 163). По фреквентности којом се појављују у наведеним примерима, даље следе: лексичка замена (генерализација и конкретизација) и дословно превођење, који су подједнако заступљени, еквиваленција нешто мање, најмање су присутни појачавање, слободно превођење, описни превод, одузимање и парафраза.

Највеће потешкоће у преводу се јављају на лексичком нивоу што Најда објашњава: „Лексичка структура изворне поруке се не да тако лако прилагодити семантичким захтевима циљног језика јер уместо очигледних правила која треба поштовати, постоје бројне алтернативне могућности“ (Nida, 2004, стр. 163).

На основу анализе наведених примера, може се рећи да је значење пренесено у потпуности у примерима дословног превода. Велико подударање у значењу налазимо у примерима са транспозицијом, а применом генерализације може да се оствари делимично поклапање, али и висок степен подударања у значењу. Еквиваленција као метода, такође, даје променљиве резултате, и висок степен поклапања у значењу и делимично пренето значење. Њеним непримереним коришћењем може да се добије и нулта еквиваленција која се јавља и у примеру слободног превода. Конкретизацијом се делимично преноси значење, а описним преводом се у потпуности преноси значење, али са већим бројем јединица у циљном језику у односу на изворни.

Затим, у раду су дати примери који показују да на преводиочев избор поред, како их Хлебец зове, „лингвистичкостилских разлога“ (Хлебец, 1981, стр. 52), утичу и ванјезички фактори. Кадикад су то друштвене околности и појаве каква је нпр. „култура поништавања“. Затим, понекад се дешава да преовладају пословни интереси над књижевним критеријумима. У том случају, књижевно дело постаје роба и новонастале околности диктирају какав наслов ће једно дело понети, о чему је писао Лоџ (Lodge, 1993, стр. 195). Када је у питању сам превод, и он по мишљењу Џеремија Мандеја има и: „[...] књижевну и комерцијалну важност [...] у савременом, глобализованом свету [...]“ (Даничић & Јосиповић, 2015/16, стр. 120). Најзад, преводиоци се понекад сусрећу и са новим феноменима у књижевности као што су „BookТок“ хитови.

Када говоримо уопште о квалитету превода наслова књижевних дела са енглеског на српски, на основу анализираних примера долазимо до закључка идентичног оном у Хлебцовом раду да се већа одступања од оригинала уочавају у преводу наслова дела која служе за забаву, а да се студиозније и темељније приступа преводу наслова који се убрајају у озбиљну књижевност (Хлебец, 1981, стр. 52). У првој групи наслова, „BookТок“ хитови представљају својеврстан изазов јер управо у овој категорији постоји потреба да се побољша, пре свега, превод наслова са фигуративним значењем.

Примери поновног превода наслова показују да су углавном први наслови постигли висок ниво еквиваленције у значењу у односу на изворни наслов. Бивају прихваћени у култури циљног језика у толикој мери да нови наслови не долазе до изражаја. У случају романа *Ten Little Niggers* и *Gone With the Wind* читаоци, само на основу њихових нових наслова у преводу, не би лако препознали о којим делима је реч. Владимир Д. Јанковић, књижевни преводилац, песник и есејиста, сматра да не треба мењати преведене наслове изузетних дела ако су прихваћени и укоренењени у култури народа на чији језик се преводи јер се у супротном наноси штета сопственом културном наслеђу (Мирковић, 2024). Иако је Њумарк навео контекст којим правда промену наслова у поновном преводу, он у принципу потврђује Јанковићев став када тврди да: „[...] поновно преведена дела обично не треба да носе нове наслове“ (Newmark, 1988, стр. 56).

ЗАКЉУЧАК

Наслови књижевних дела захтевају да им се посвети велика пажња у преводу ма колико били кратки и ма колико се, на први поглед, чинили једноставним. Данас када се живи брзо, у тренутку, када је много тога доступно на „клик“, када људи немају довољно времена да застану и посвете већу пажњу појавама које их окружују, када су бомбардовани ефемерним утисцима и ефектима, наслов књижевног дела је важан јер поглед потенцијалног читаоца прво пада на њега. Заправо на значају добија све више његова фатичка функција коју обавља онда када успе да на себе скрене читаочеву пажњу и задржи је (Вујић, 2022, стр. 511). Примери наведени у раду показују да преводилац има на располагању различите преводилачке стратегије, методе, технике или поступке како би и преведен наслов испунио функцију оригинала.

Затим, од наслова се очекује да читаоцима пружи обећање онога што га чека у самом делу. На преводиоцу је да изврши адекватан избор преводилачких решења да у преводу не би добио наслов који обећава нешто што књижевно дело неће испунити. Ако се мења наслов дела, мења се и утисак који оно оставља на читаоца и обећање које му нуди (Bennett & Royle, 2004, стр. 237).

На крају, треба поменути да је ограничење које намеће број страна главни недостатак анализе јер један рад може да обухвати један део или један аспект ове широке области. Стога, остаје довољно материјала за даљу анализу јер се нова дела свакодневно објављују, а поједина дела бивају изнова преведена. Будућа истраживања могу да се гранају у више праваца: анализа превода у смеру са српског на енглески, наслова дела само једног писца, наслова дела која припадају једном жанру или анализа примене само једне преводилачке технике или поступка.

Цитирана литература:

- Баздуљ, М. (2019, 02.11.). Селиндер – Далеко од разуздане гомиле. *P.U.L.S.E.* Преузето 11. августа, 2025 са <https://pulse.rs/selindzer-daleko-od-razuzdane-gomile-sto-godina-selindzera/>
- Baker, M. (2011). *In other Words*. Routledge.
- Bardaji, A. G. (2009). Procedures, techniques, strategies: translation process operators. *Perspectives*, 17: (3), 161-173. DOI: 10.1080/09076760903249372 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09076760903249372>
- Bennett, A. & Royle, N. (2004). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. Pearson Longman.
- Бујас, Ж. (2005). *Велики енглеско-хрватски рјечник*. Накладни завод Глобус.
- Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation*. John Benjamins Publishing Company.

- Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (2004). A Methodology for Translation. У: V. Lawrence (ур.), *The Translation Studies Reader* (стр. 128–138). Routledge.
- Вујић, Ј. Љ. (2022). Nomen est omen – лингвокултуролошки аспекти превођења назива уметничких дела визуелних уметности. У В. Круљац & Б. Јокић (ур.), *Умешности и наука у примени: искуство и визија: тематски зборник : избор радова са Друге међународне конференције Факултета примењених умешности у Београду SmartArt 2021, Београд, 23–25. 09. 2021* (стр. 506-523). Универзитет уметности, Факултет примењених уметности у Београду. <https://doi.org/10.18485/smartart.2022.2.ch27>
- Даничић, М. & Јосиповић, С. (2015/16). Научни интервју: The Translator Is Not Just an Innocent Mediator. *Philologia*, 13-14:1, 119–124. Преузето 09. августа, 2025 са <https://philologia.org.rs/index.php/ph/issue/view/5>
- Даничић, М. & Јосиповић, С. (2019). Један пример вредновања књижевности у преводу: Omer Pasha Latas: Marshal to the Sultan. У проф. др А. Вранеш (ур.), *Књижевност у преводу* (стр. 89–111). Андрићев институт. https://doi.org/10.18485/ai_knjiz_u_prevodu.2019.ch2
- Ђоловић, И. (2024, 28.03.). Приказ романа „Сутра је нови дан“: Савршен пример (погрешно схваћеног) класика. *Лагуна*. Преузето 15. августа, 2025 са <https://laguna.rs/laguna-bukmarker-prikaz-romana-sutra-je-novi-dan-savrsen-primer-pogresno-unos-25393.html>
- Ђорђевић, Р. (2002). *Увод у контрастирање језика*. Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Јовановић, М. (2001). *О превођењу: техника превођења*. Удружење научних и стручних преводаца Србије.
- Јосиповић, С. (2023). Енглески преводи туристичких брошура о културном наслеђу Србије. У проф. др М. Ковачевић & проф. др Јелена Петковић (ур.), *Српски језик, књижевност, умешност. Књ. 1: зборник радова са XVII међународној научној скупи одржаној на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (28–29. X 2022). Србија и српски језик* (стр. 331-345). Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.
- Lodge, D. (1993). *The Art of Fiction*. Viking Penguin.
- Лопичић, В. & Мишић Илић, Б. (2020). Значај контекста у проучавању језика и књижевности. У В. Лопичић & Б. Илић (уред.), *Језик, књижевност, контекст* (стр. 11-31). Преузето 09. августа, 2025 са <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2020/jezik-knjizevnost-kontekst>
- Мирковић, М. (2024, 12. 03.). Зашто класична књижевна дела у обновљеним издањима добијају нове називе: Чувени наслови прохујали с вихором. *Новости*. Преузето 14. августа, 2025 са <https://www.novosti.rs/c/kultura/vesti/1343899/zasto-klasicna-knjizevna-dela-obnovljenim-izdanjima-dobijaju-nove-nazive-cuveni-naslovi-prohujali-vihorom>

- Наслов “Десет малих црнаца” промењен у “И не оста ниједан”: Агата Кристи на мети “нове политичке коректности”. (2023, 28.03.). *Блиц*. Преузето 15. августа, 2025 са <https://www.blic.rs/kultura/vesti/naslov-deset-malih-crnaca-promenjen-u-i-ne-osta-nijedan-agata-kristi-na-meti-nove/xwfwnc>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- Newmark, P. (2007). A new theory of translation. *Brno studies in English*, 33: 1, 101-114. URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104443>
- Nida, E. (2004). Principles of correspondence. У: V. Lawrence (ур.), *The Translation Studies Reader* (стр. 153-168). Routledge.
- Nigger. (n.d.). In *Britannica*. Преузето 14. августа, 2025 са <https://www.britannica.com/dictionary/nigger>
- The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 3/4 . (n.d.). *Penguin Random House Canada*. Преузето 14. августа, 2025 са <https://www.penguinrandomhouse.ca/books/600519/the-secret-diary-of-adrian-mole-aged-13-34-by-sue-townsend/9780241615300>
- Рум, А. (2007). Natural and directional equivalence in theories of translation. *Target*, 19:2, 271–294. Преузето 11. августа, 2025 са <https://benjamins.com/online/target/articles/target.19.2.07pym>. 26. 8.2023
- Станковић, С. & Живић, Н. (2019). Les titres d’œuvres littéraires : la traduction du français vers le serbe. *Philologia mediana*, 11, 49-71, Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Стевановић, М., Марковић, С., Матић, С., Пешикан, М. (1967а). *Речник српскохрватскога књижевног језика књија прва*, Матица српска: Матица хрватска.
- Стевановић, М., Марковић, С., Матић, С., Пешикан, М. (1967б). *Речник српскохрватскога књижевног језика књија друга*. Матица српска: Матица хрватска.
- Стевановић, М., Марковић, С., Матић, С., Пешикан, М. (1971). *Речник српскохрватскога књижевног језика књија четврта*. Матица српска.
- Стевановић, М., Марковић, С., Матић, С., Рогић, П., Пешикан, М., Ковачевић, С., Гортан-Премк, Д. (1973). *Речник српскохрватскога књижевног језика књија пета*. Матица српска.
- Schmitt, N. & Celce-Murcia, M. (2010). An Overview of Applied Linguistics. У N. Schmitt (ур.), *An Introduction to Applied Linguistics* (стр. 1-18). Hodder Education.
- Филиповић, Р. (1986). *Енглеско-хрватски или српски рјечник*. Школска књига, Графички завод Хрватске.
- Харис, Елизабет А. (2022,11.08.) Како је ТикТок постао машинерија за бестселере. *Лагуна*. Преузето 15. августа, 2025 са <https://laguna.rs/laguna-bukmarker-kako-je-tiktok-postao-masinerija-za-bestselere-unos-21647.html>

- Хлебџ, Б. (1981). Српскохрватски преводи наслова књижевних дела на енглеском језику. *Филолошки преглед*, 19, 45-53.
- Хлебџ, Б. (2009). *Преводилачке технике и поступци*, ЕВГ.
- Cancel culture. (n.d.). In *Britannica*. Преузето 12. августа, 2025 са <https://www.britannica.com/topic/cancel-culture>

Извори:

- Адамс, А. (2025). *Францускиња у Њујорку*, Вулкан издаваштво.
- Бардуго, Ј. (2024). *Отисак пакла*. Вулкан издаваштво.
- Браун, С. (2022). *Слепи титлар*. Вулкан издаваштво.
- Бронте, Е. (1973). *Станарка највишењој замка*. Народна књига.
- Вајлдинг, Р. (2023). *Ми о вуку*. Вулкан издаваштво.
- Велике и драгоцене ствари ТикТок хит. (н.д.). *Књижаре Вулкан*. Преузето 11. августа, 2025 са <https://www.knjizare-vulkan.rs/ljubavni-roman/265530-velike-i-dragocene-stvari-tiktok-hit>
- Гилиг, Р. (2025). *Један мрачан прозор*. Only Smiley.
- Јарос, Р. (2025). *Велике и драгоцене ствари*. Only Smiley.
- Један мрачан прозор ТикТок хит. (н.д.). *Књижаре Вулкан*. Преузето 11. августа, 2025 са <https://www.knjizare-vulkan.rs/fantastika/267576-jedan-mracan-prozor-tiktok-hit>
- Кристи, А. (1986). *Џеј џун жиџа*. Глобус, Матица српска.
- Кристи, А. (2018). *Џеј џун ражи*. Лагуна.
- Кристи, А. (2019). *И не осџа ниједан*. Лагуна.
- Кристи, А. (2006). *Десет малих црнаца*. Политика/ Народна књига.
- Лепа као цвет. (н.д.). *Вулкан издаваштво*. Преузето 11. августа, 2025 са <https://www.vulkani.rs/beletristika/5284-lepa-kaao-cvet>
- Људи који воле књиге ТикТок хит. (н.д.). *Књижаре Вулкан*. <https://www.knjizare-vulkan.rs/ljubavni-roman/214219-ljudi-koji-vole-knjige-tiktok-hit>
- Мичел, М. (1972). *Прохујало са вихором 1*. Братство-јединство.
- Мичел, М. (2024). *Сутра је нови дан – том 1*. Лагуна.
- Мојес, Џ. (2021). *Поклањам џи звезде*. Вулкан издаваштво.
- Најт, Е. (1984). *Леси се враћа кући*. Нолит : Просвета : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Најт, Е. (2022). *Леси се враћа кући*. Вулкан издаваштво.
- Најт, Е. (2022). *Леси долази кући*. Лагуна.
- Отисак пакла ТикТок хит. (н.д.). *Књижаре Вулкан*. Преузето 10. августа, 2025 са <https://www.knjizare-vulkan.rs/fantastika/253541-otisak-pakla-tiktok-hit>
- Пинчон, Т. (2007). *Објава броја 49*. Чаробна књига.
- Питерс, А. (2025). *Берачи боровница*. Лагуна.
- Селинџер, Џ.Д. (1979). *Ловац у ражи*. Рад.
- Селинџер, Џ.Д. (2023). *Ловац у жиџу*. ЛОМ.

- Стјуарт, М. (2023). *Мој браћо Мајкл*. Вулкан издаваштво.
- Таунсенд, С. (1996). *Нови јади Агријана Мола*. Атос.
- Таунсенд, С. (2023). *Болно одрасћање Агријана Мола*. Лагуна.
- Филдинг, Х. (2014). *Брицеји Цоунс. Луда за њим*. Лагуна.
- Францускиња у Њујорку ТикТок хит. (н.д.) *Књижаре Вулкан*. Преузето 12. августа, 2025 са <https://www.knjizare-vulkan.rs/ljubavni-roman/269135-francuskinja-u-njujorku-tiktok-hit>
- Харди, Т. (2017). *Далеко од разуздане љомиле*. Вулкан издаваштво.
- Хенри, Е. (2024). *Људи који воле књије*. Вулкан издаваштво.
- Џејмс, Е. (2024). *Лейа као цвеш*. Вулкан издаваштво.
- Шелдон, С. (2013). *Сјај звезда*. Вулкан издаваштво.
- Шелдон, С. & Багшо, Т. (2015). *Суштра је нови дан*. Вулкан издаваштво.

Sandra Josipović

**THE ANALYSIS OF THE USE OF THE TRANSLATION STRATEGIES,
METHODS, TECHNIQUES AND PROCEDURES IN THE SERBIAN
TRANSLATION OF THE LITERARY TITLES IN ENGLISH**

Summary

The analysis includes the English titles of serious literature and of literature primarily written for entertainment and their Serbian translation. The second group of titles incorporates a new category, the BookTok hits. The paper analyses the examples found on the websites of the publishing houses in Serbia and in the printed editions. The analysis is based on the principles of applied linguistics and contrastive analysis. The comparative and contrastive method is applied to the lexical level of language, in the first place, although transposition, as one of the translation procedures, refers to grammar. The examples are viewed from the perspective of translation theory. One of the goals is to establish which translation strategies, methods, techniques and procedures are used and what equivalents, semantically speaking, result from their use. One more goal is to point to the fact that the translation of literary titles is sometimes influenced by extralinguistic factors, e.g. “cancel culture“, commercial interests which lead to prioritising profit over literary values. From the analysed examples, it may be concluded that translators approach the titles of serious literature more meticulously and thoroughly. There is room for improvement, particularly in the translation of the titles of BookTok hits with idiomatic expressions and figurative meaning.

Key words: literary titles in English, Serbian translation, translation analysis, translation theory

Mirjana Daničić*

Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet

<https://orcid.org/0000-0001-9152-0877>

REVISITING THE WORKSHOP METHOD OF TRANSLATION TEACHING

The paper aims to present the concept of non-literary translation workshop designed on the principles of collaborative learning, ‘scaffolding’ and cross-ability peer learning. The workshop was organized in academic 2024/2025 with a group of six students in Translatology, an elective translation course in the master’s study programme Language, Literature, Culture at the Faculty of Philology in Belgrade. The students translated an architectural monograph into English, reflecting not only on linguistic and translational nuances that determine translator’s decision-making, but also on cultural interactions between the two texts. A social constructivist approach provides a wide theoretical framework for the discussion of the workshop as an experiential model for training translation students.

Keywords: translation pedagogy, translation teaching, translation workshop, collaborative learning, translation competence.

1. INTRODUCTION

Since business, education, research, social media became globalized and English informally accepted as *lingua franca* of all walks of life, there has been an increasing demand for translation talents and translation experts. It is therefore important to cultivate the development and practice of translation ability of the students majoring in English. The constant conscious and subconscious switching via translation between mother tongue (L1) and foreign language they learn (L2) is a natural part of a language learning process. Many researchers (Newmark, 1991, Leonardi, 2009, Pym, Malmkjær & Plana, 2013) consider translation to be “the fifth skill” after reading, listening, speaking and writing. It is surely the only one which actively exploits various interactions between L1 and L2 – linguistic, cultural,

* mirjana.danicic@fil.bg.ac.rs

sociolinguistic, pragmatic. Among numerous models for teaching translation, the translation workshop has emerged as an extremely beneficial mode of training, focusing on applied language skills. The translation workshop has proven particularly useful for dealing with the various types of L1 interference (the so-called negative transfer) since it provides a way for the teacher to instantly deal with the students' translation output. If the translation of source text (ST) is divided into several phases (as is the case in the workshop discussed here), this gives students an opportunity to avoid repeating negative transfer occurrences. Although some researchers have discredited translation as a learning tool (e.g. Carreres, 2006), this paper builds on a large body of research claiming that translation in learning process maximizes the benefits of the interaction between L1 and L2 and facilitates learning of a foreign language via establishing clear and visible similarities and distinct differences between languages, including both linguistic and extra-linguistic aspects.

It is our impression that educational psychology has for many years proven extremely valuable for the formation of various educational approaches even though it is not much referenced in the papers on translation pedagogy. For instance, the term 'workshop' first appeared in educational psychology in the U.S. to refer to a group of people who meet to discuss and exchange ideas and engage in activities such as dialogue, communication, joint discussion, problem-analysis, problem-solving, planning etc. in a relaxed and interactive way. The translation workshop as a model for teaching translation is not novel (cf. Daničić, 2004). In 1963, the first translation workshop in a university setting was jointly organized by the University of Iowa and the University of Princeton as the North American Translation Workshop (University of Iowa, n.d.). Since then, it has spread throughout universities across the globe. The translation workshop can be viewed as a forum where translators gather together and "have a wide and enthusiastic discussion on a specific translation task to produce a version accepted or agreed by all members of the group" (Grentzler, 1993). The workshop method was introduced in teaching practice as a way to connect the socio-economic reality and translation market with the texts translated in classes and to avoid the situation that trained English major students after graduation are not competent for practical translation work. The workshop model bridges the gap between the academia and the real world. In EFL teaching, it refers to a project-based learning method (Wang & He, 2019, p. 104) which should offer a practical, hands-on experience. The practical angle of the workshop model breaks the traditional *ex-cathedra* teaching by making it more relaxed and more student-oriented.

In this paper we will present the concept of non-literary translation workshop organized in academic 2024/2025 with a group of six MA students of English in *Translatology*, an elective translation course in the master's study programme *Language, Literature, Culture* at the Faculty of Philology in Belgrade. The workshop was designed and implemented on the principles of collaborative learning, scaffolding

(Gonulal & Loewen, 2018) and cross-ability peer learning. The aim of the paper is to showcase the contribution of the translation workshop to the development of translation teaching through empowering the students with real-life experience and collaborative formation of knowledge. What we would like to show is that this practical and experiential teaching mode is not only learner-centred because students take responsibility for their learning, but it is also learning-centred because knowledge is not simply distributed by the teacher but is equally reached through students' proactive individual and collaborative efforts. We also underline the role of translation teacher (the workshop supervisor) as crucial in the sense that they have to pre-measure the student translators' competence with meticulous precision since the translator's task must be adjusted to their level of competence.

2. LITERATURE REVIEW

Although there is still a certain body of opinion which states that L1 should be left at the doorstep of an English teaching classroom, a large number of researchers and ESL teachers (e.g. Harbord, 1992, Deller, 2003, Harmer, 2012) believe that the total exclusion of L1 from the classroom is almost impossible as students are most likely to translate what they are learning from L1 to L2, as well as from L2 to L1 in their heads (Harmer, 2012, p. 133). The constant conscious and subconscious switching (via translation) between L1 and L2 is a natural part of a language learning process because the learners are trying to make sense of a new linguistic and conceptual world through the linguistic and conceptual world they are familiar with. Ideally, translation teaching should result in this switching between L1 and L2 reaching its minimum at the higher phases of interlanguage development. Obviously, in translation pedagogy, the interaction of L1 and L2 should be carefully balanced by the translation teacher so as to integrate it productively in the learning process. Translation should maximize the benefits of L1 and L2 interaction as it establishes clear similarities and visible differences between the two languages, including not only linguistic aspects, but also extra-linguistic such as socio-pragmatic and cultural aspects of language usage. The goal of translation is to find the proper communicative values for the constructions from one language in another, which means establishing structural, semantic and communicative-functional (pragmatic) equivalence (Widdowson, 1978, p. 65). The author of this paper humbly thinks that the values of the translation skill are immense: it is highly productive in the way that it employs other language skills, it promotes critical thinking and deductive reasoning, and it improves cultural competence.

According to Schäffner (1998, p. 131–132), there are two types of pedagogical translation: (1) pedagogical translation or classroom translation aimed at enhancing students' language skills and language competence by highlighting the similarities and distinguishing differences between L1 and L2 thus increasing L2 awareness in students; and (2) real translation or market translation (market-oriented) which is

aimed at improving students' practical translation skills by putting translation theory into practice and whose objective is professional training of students. The translation workshop method described in this paper strongly favours the second approach. At this point it is essential that we make a difference between pedagogic translation and translation pedagogy (Nik Mohamed, Aziz, Kamlun & Othman, 2021). The former uses translation as a tool for language learning, while in the latter translation is a goal. Training students to become language professionals improves a number of their linguistic abilities, but it also means that they will be able to provide professional translating services to a satisfying degree under the market conditions. This is strongly in line with those trends in translator education which view the professional expertise (including the skill to apply translation technologies) as the key objective (cf. Ulyrich, 1996). Similarly to translation theory, translation practice too can be defined in a narrower and a wider sense: it can refer to text production for transcultural interaction, and it can refer to the activities from securing a translation commission to customer care after delivery of the product. (Schäffner, 2005) Programmes for training students for the daily job of practising translators need to be structured to integrate translational competences on the one hand, and awareness of the social role translators play in society, their responsibility towards clients and the profession in a specific cultural, institutional or social environment including ethical issues on the other. (Schäffner, 2005)

The translation workshop concept is fundamentally based on the idea of practice-oriented collaborative learning, which implies that learning is an interactive process, not a mere transfer of knowledge. This kind of construction of knowledge can only be done in a classroom which is not teacher-centred. This is why social constructivist approach is well-suited for our discussion – it suggests learning should take place through social interaction. According to social constructivists, translation in particular is the skill for which collaborative forces are important: “In the case of translation, for example, the learning of professional translation skills would best be achieved through the collaborative undertaking of professional translation tasks, in all of their complexity, under the guidance of a professional translator” (Kiraly, 2000, p. 43). In Kiraly's view, collaborative learning does not simply refer to the division of labour, but it is a joint accomplishment of the translation task (Kiraly, 2000, p. 36). It starts with a group work on the meaning comprehension and extends to the adoption of linguistic, terminological, cultural and professional knowledge by each member of the learning group as “translation workshop can be used as means of solving problems and resolving dilemmas when teaching translation to university students” (Josipović, 2018, p. 135). So far, a certain body of research was published on the authentic collaborative translation projects implemented in the university setting (cf. Mastela 2020, Mastela 2023, Thelen 2018). Based on the previous research, our objective in writing this paper is to demonstrate that project-based approach to the education of

translators rooted in social constructivism can evolve into a translation feat far beyond the scope of the traditional translation classroom – an interdisciplinary, multi-skilled team-learning environment.

The workshop method has shown to be extremely beneficial to tackle the “negative transfer” phenomena (Lado, 1994, p. 125) when students’ translations stick more closely to the L1 patterns. In the history of translation studies there has been an abundance of the definitions of interference between L1 and L2 (the so-called negative transfer). For the purpose of this paper guided by the language-pedagogy principles, it may be best to adhere to Gideon Toury’s explanation of his second law of translation – “the law of interference” (Toury, 1995, p. 274–279). He explains that translators tend to bring across structures from the source text even when those structures are not usual in the target language. He also claims that these interferences can be found both on macrostructural level (text organization, paragraphing, etc.) and on smaller levels of the sentence and the phrase (*ibid.*). Accordingly, the “negative transfer” can impede the development of the translation skill even at very high levels of language proficiency. This means that, in translation teaching, this issue has to be seriously dealt with as the translation proficiency implies that the students have learnt how to associate language with particular areas of usage and discourses which cut across linguistic and cultural boundaries (Widdowson, 1978, p. 71).

The principle of scaffolding is another important concept in social constructivist approach which is applied in the translation workshop method. It means that the translation teacher (or workshop supervisor in this case) should provide the necessary guidance, assistance and support to students in finding solutions to translation problems and then gradually remove “the scaffold” as the students make progress in developing the translation skills. Instead of filling the students with knowledge, translation teacher should serve as a guide or an assistant (facilitator). (Kiraly, 2000, p. 18) In the workshop described in this paper, scaffolding was most often used when resolving semantics dilemmas – it was a determining factor when overt cues were absent in the source text.

Lastly, this author shares Díaz Cintas’ view (2003, p. 201) that translation students “must be able to work in groups and under pressure, with very stringent deadlines; they must be familiar with software packages and the Internet and they must have an insight into the inner workings of the professional world, not only view it from the inside of the academic cocoon”. There are several ways to expose students to the real world of translation, project-based work probably being the most effective one since it provides an opportunity for students to develop their translation competence through an authentic professional experience. A business-life simulation in translation teaching in particular and professionally-oriented translation pedagogy in general can significantly increase students’ employability and respond to the requirements prescribed by the professional standards for translation services (ISO

17100: 2015 Translation services – requirements for translation services). These standards call for a new set of skills including not only language proficiency, but also cultural knowledge, a number of extra-linguistic competences and tech-savviness. Thelen (2014: 235) classifies translator's competences into two groups: fundamental competences (translating, linguistic, textual, cultural competences, information seeking and technological skills) and professional competences (entrepreneurial, interpersonal and social competences, management skills, analytical skills and learning potential). The workshop model aims at equipping students with a whole set of the said competences, but if they cannot be developed fully on the individual level, they may be grown through a division of competences within a whole team.

3. METHODOLOGY

The method of this paper is a process-oriented descriptive-explanatory analysis. Its objective is pedagogical since it presents a possible model how to organize and conduct a project-based translation workshop with students majoring in a foreign language. The paper should be instrumental in guiding translation teachers how to become translation workshop supervisors.

In the workshop discussed here, six master's students worked on the Serbian into English translation of the architectural monograph on monasteries located on Fruška Gora Mount, the home of a large number of historical Serbian Orthodox monasteries. The source text (A. Radojević, *The Monasteries of Fruška Gora*) consisted of a 36,000-word-long textual and pictorial introduction to the monograph, describing the Mount and its monasteries followed with a two-page-long text containing technical, historical and architectural information on each of seventeen monasteries. The nature of the source text was non-literary, meaning factual and functional even though the author occasionally employs poetic manner in addressing historical and geographical topics. Translation-wise, the non-literary features of the text implied that translators should prioritize clear transfer of facts and information, usage of straightforward, unambiguous language and well-organized sentence structures. For this reason, clarity and accuracy should have characterized every translation strategy deployed in the course of translation process. In terms of pedagogy, the source text comprised three tenable macro-components of a translation course curriculum: background (cultural) knowledge, translation practice, and translation theory. The fact that the target text (translation) was intended for publication gave authenticity to the whole translation process.

The translation management in the workshop was organized similarly to a commercial translation agency: the source text was divided into equal segments and each one of six translators received almost the same word count to translate. The web-based document (Google doc) was formed and access with the option to enter changes was granted by the translation teacher to each student in the workshop.

Within the deadline set for the translation of each segment the students were expected to complete the translation of the allotted segment and mark the problems they came across during the translation process so that they could be addressed jointly as part of the group work. The workshop lasted for four months whereas joint translation activities (teamwork) were organized once a month so as to integrate face-to-face discussions with the Internet-based translation work.

The limitation of this particular project-work was that students did not participate actively in the selection of the source text and in initial agreements with the author due to the discrepancies between the time frame of the academic year and deadlines set by the editors. For the same reason, they did not take a big part in post-editing of the translation. Because of the complex nature of the planning process, the students did not take part in defining the time plan and the temporal structure of the overall project whereas, ideally, all aspects of translation workshop management should be co-designed.

4. DISCUSSION

The main principle underlying the translation workshop is the principle of collaborative learning. This means that the students participating in the workshop become part of group translation activities when they brainstorm ideas, identify translation problems and discuss possible solutions. Linguo-pragmatic features of the source text are discussed collaboratively, as well as their translatability. Some professional registers are characterized by highly differentiated terminology used by a comparatively limited speech community often in specific linguistic and extra-linguistic contexts, while others are easily recognized and used by the speakers outside strict professional contexts. The semantically and culturally challenging context of the source text translated in the workshop belongs to the former rather than the latter as it includes both religious and architectural terminology, which requires a strong linguistic and cultural background to produce effective translation. This is where collaborative effort overshadowed individual because solutions for translation equivalence were found more adroitly and more creatively in group sessions. The tasks and assignments for group sessions were designed to develop learner autonomy and included preparing a draft translation of certain number of pages, but with the option to leave gaps where equivalence of meaning was hard to establish either because of the difficulty to convey exactly the same meaning or because of a plethora of possible solutions and strategies that could be applied. The students jointly agreed on the application of particular translation strategies, thus profiling their ability to work on collaborative translation projects. In this way, in addition to translation skills, students developed a set of soft skills such as interpersonal skills and peer networking, time management and awareness of deadlines, teamwork and cooperation ability, research skills and research management, e-correspondence skills, professional

responsibility and etiquette, all necessary for the translation career. As Kiraly points out, translators' work depends on their "grasp of prior real experience in the world: as translators of course, but also as communicators, team members, information seekers and managers, and computer users" (Kiraly, 2012). Following the said principles, we can see that the workshop as a translation teaching model is beneficial as it puts students at the centre of their own teaching and learning – students strive to find practical solutions to various kinds of problems, not only translation-related ones. The concept of collaborative effort is perhaps present in the translation profession more than in others – collaborative translation also referred to as 'co-translation' is used to describe the interaction of two or more translators working together. In the history of translation, co-translation has played a distinguished role, particularly in the translation of the sacred texts (the Bible, the Buddhist texts etc.). In the present times with the ever-increasing number of documents to be translated within near-impossible deadlines, collaborative achievements are a common practice among professional translators. This is why the collaborative practice in the translation workshop where the translation task is negotiated through the interaction of workshop participants proved to be of great value. This learning outcome means that students, in addition to having the competence to work independently, develop and take responsibility as a translation team member.

One of the most striking concepts of collaborative efforts is cross-ability learning, which we could simply describe as on-the-go exchange of different units of knowledge. In the workshop, students learn from each other, educating each other about the unfamiliar concepts, meanings, terminology. The feedback they give to each other becomes a learning tool, fostering their capacity to solve the translation problems on their own. Consequently, this synergy raises their professional self-confidence and motivation to go on.

Another advantage of this teaching model must not remain neglected: it offers a relaxing and friendly learning environment. First of all, the students participating in the workshop were not chosen randomly – they volunteered to take part in this particular activity in the *Translatology* course they elected in their master's study programme *Language, Literature, Culture*. On their previous academic path, they completed undergraduate studies in English language, literature and culture. In the beginning of the *Translatology* master's course, various activities were offered to students (e.g. writing a research paper, or participating in research on the translation of hate speech, or translation workshop). The six students who applied for the workshop were both interested in the subject matter of the source text and in the translation method. It was students' need for new knowledge that was a key entry criterion, not some requirements imposed by the teacher. Thanks to such a recruitment model, a group of translation-studies-driven enthusiasts keen on working in active team atmosphere was profiled. As a result, when students put hands together to complete a common

translation task, they created a harmonious learning atmosphere. Their similar interests, high motivation and joint desire to see the effectiveness of their translation training generated a pleasant and strain-free learning environment. Additionally, ease with which they expressed their opinions in a non-threatening group discussion built up their translator self-esteem, so important for developing their professional identity.

All six of workshop participants had already acquired a bachelor's degree in English, which means they had passed eight semesters of explicit and practical instruction in translation, including four semesters of intensive course in English into Serbian and Serbian into English (both literary and non-literary) translation. This made their language proficiency indisputable. Furthermore, their language competence made it redundant to provide explicit grammatical and lexical instructions, which shifted the focus of the workshop on finding the right structural, semantic, communicative and cultural value for the L1 structures in the target language. Since errors caused by insufficient language knowledge were almost non-existent, the focus of the workshop was on issues and dilemmas caused by interference, cultural non-equivalence and gaps in translation equivalence. This was how the workshop became integration of previously learned skills, newly acquired knowledge and interactive sharing of translator competences and perspectives. In order to produce a high-quality translation, students joined hands to weigh pragmatic and cultural equivalence, to investigate connotational meanings, to elaborate on culture-specific semantics, to find strategies for rendering semantic intensity, idiomatic expressions and stylistic marking, without losing communicative value of the source text. The translator's decision-making, crucial for the translation process, thus became an output of collaborative dynamics.

Another important aspect to this learning mode has to be mentioned here – students' self-study. Through self-study the students obtained knowledge from different channels. The whole project was research-based since the subject matter was very specific (monastery architecture), requiring students to check various background issues on the network, primarily regarding certain concepts and terminology. As we live in the age of technological advances applicable in various fields, including translation, the usage of various online resources and AI-assisted tools was welcome in the workshop as part of the preparatory activities. For instance, the students could use online language resources to improve and polish their linguistic competence, particularly to reflect on terminology dilemmas, and thus prepare themselves for the face-to-face sessions where all these issues were discussed in a group activity. However, the initial agreement was made that translation, a complex cognitive activity, required in-depth human decision-making and post-editing. Different AI-assisted translation tools could thus be used only as a supplement to the translation work done by students and self-study only as a preparation for collaborative learning. Since translation is becoming a highly technologized profession, we believe that education of translators should also undergo a similar revolution. It is our impression that this

kind of revolution in academic courses is comparatively slow in translation pedagogy where translation classroom moves towards the translator's job without hurrying.

Besides computer-based work, there was another type of assistance the students were encouraged to seek – external human resources. Specialized knowledge or expertise of people whom the students know either as friends, acquaintances or family members, serve to scaffold the learning process and bring us closer to the aim of the workshop that the students jointly reach solutions based on what they have previously individually researched. In this way, student-centred approach, derived from constructivist learning theory, emphasizes students' active involvement in the construction of their knowledge. Encouraging students for self-study prepares them for the life-long learning, so imperative in the translation profession. The qualified translator must be ready to constantly and energetically face new terminology resulting from new concepts which dynamically arise in everyday world. The terminology includes fewer lexical novelties than an infinite number of word combinations and connotations. In this context, we appreciate another value of the workshop – it teaches students to play the translator's role by assessing and weighing numerous translation options and by taking into account the constraints of their translation task. The workshop trains them to produce a target text that will satisfy the client, the editor, the reader and hopefully the translator.

An interesting observation was made by the workshop supervisor: owing to self-study, the students also improved their linguistic competence in L1 in the register of architecture and building. For instance, the Serbian word denoting a type of fruit (*jabuka* – an apple) takes on a different value in architecture, denoting a particular shape of a bell-tower (*jabuka* – an apple-shaped bulge). To create a meaningful translation, the translator must first realize that there is a lexical difference in the target language (unlike L1) and then look for a reliable technical terminology. Similarly, students' understanding of certain archaic vocabulary in L1 whose usage nowadays is mainly restricted to specific contexts has been strengthened. For example, after a group discussion, it was jointly decided to use a brief definition to render an obsolete but culturally-charged word *prnjavor* (a village on the monastery land) rarely used in contemporary Serbian.

Lastly, the role of translation teacher (the workshop supervisor) needs to be discussed as crucial. Generally speaking, translation teachers are distinguished from language teachers by different teaching competences. In addition to language competence, teaching skills, and disciplinary knowledge expected from a language teacher, translation teachers must also acquire first-hand personal experience of translation profession along with the knowledge of market trends. Hence, the profile of a translation teacher includes the trinity of: professional practice, academic knowledge of the discipline they teach (translation and cultural studies), and teaching skills. In other words, the translation teacher needs to be a practitioner, a researcher and an

educator. When a translation teacher becomes a workshop supervisor, their instructing role is only seemingly diminished. Allowing students to make their own discoveries and to construct knowledge does not mean that teacher's role is annihilated. The teacher first has to adjust the translation task to the students' level of competence so that the students wouldn't feel disheartened and discouraged to continue their work. In this way, teacher mobilizes students' enthusiasm, creating favourable conditions for their learning. Then the teacher guides the students to carry out the translation task and directs the workshop in such a way to enhance the students' participation in it. The teacher (workshop supervisor) is seen as a creator of motivating educational environment and a facilitator of students' exchange of ideas. Teaching translation should by no means be one-way transmission process, but sharing of perspectives.

It is indisputable that translation skills constitute a strategic ability that translation students need to possess together with linguistic competence. This is why university translation courses mainly focus on these aspects. However, there are other interactions between the source text and the target text which have to be taken into consideration when the target text is used not only for pedagogical purposes, but is being prepared for publication. These interactions will help tailor the target text to the potential readership and editorial translation-wise policies. The workshop is an ideal place where these editorial practices can be discussed and where the translation students can be taught to apply high professional standards. The input received from different stakeholders – “the client”, the proofreader, editors, develops certain sub-competences which are normally not found in the curriculum of a translation course which is not project-based. While in traditional translation teaching the focus is on the individual translator and their translation skills, the workshop method targets “four different contexts: (1) the translation process of the individual translator, (2) the production process of a translation team, (3) the business process of a translation service organization, and (4) the generic workplace context of dealing with tasks, people, teams, and organizations.” (Konttinen, Veivo et al., p. 152)

Taking into consideration the target audience and their background knowledge when deliberating on translation solutions is another learning outcome of teaching the market-oriented translation. For instance, one of the carefully weighed decisions was whether to use the archeological term *naos*, which is the Ancient Greek borrowing used in the Serbian source text, or domesticated term *nave*, or both terms with the in-text and in-brackets explanation ‘the *naos* (central nave)’. Through social negotiations and shared meaning-making the translators collaboratively made the decision on how to achieve equivalence while retaining the source text style and register, taking the perspective of target audience. The workshop thus became a simulation of the translation market, which facilitated building up students' professional ability and competence because its chief pedagogical mode was sound practicality – ‘learning by doing’. It put students in the situation to learn about challenges, pressures and

potential pitfalls that professional translators are often subjected to during their studies not after their completion. Therefore, one of the pioneers of authentic projects in translation teaching describes this educational method as “self-creating” (Kiraly, 2012) construction of knowledge since the students are engaged in many facets of the actual work of translators.

As *Translatology* is a course in which students earn a grade upon its completion, a few words need to be said about grading scheme. Unlike the traditional grading principles, the main focus in the assessment of workshop work is on the overall learning process. The students are empowered to learn individually and collaboratively, and their improvement is assessed through evaluating their understanding of tasks, application of skills and measuring the efforts invested. These cannot be graded in the traditional way as the whole learning process is not traditional. When deciding on the final grades, the teacher allots a shared group grade, meaning that all workshop participants receive the same grade because the group has submitted one product and the students’ individual efforts towards achieving the collective goal are encouraged in this way.

5. CONCLUDING REMARKS

If we believe that translators are professional language and culture mediators, then interaction has to be the foundation of translation pedagogy. If we accept that learning is meant to be highly interactive and proactive, then there should not be a rigid order in translation teaching in an academic setting. Instead, knowledge should be generated and constructed through interactions between individual students, small groups or larger groups. The translation workshop has emerged as both learner-centred and process-oriented teaching model. As an authentic learning experience focused on the collaborative completion of a real-world translation task, it optimizes the translation teaching since the core of this teaching model is practice. “The collaborative undertaking of authentic translation projects in an institutional setting can be seen as self-similar to the work done by individual professional translators and teams of translators across the entire translating community of practice” (Kiraly, 2012). Namely, students’ knowledge is applied to a practical process and the result is visible in the form of completed translation of the source text. We hope that this discussion will contribute to remodelling of the existing pedagogical approaches in translation teaching and learning and make them more empowering and transformational. A master’s degree is expected to offer students a wide range of possibilities on the job market: besides translation work, students who have acquired master’s qualification in foreign languages should be able to apply for positions in a variety of communication-related fields.

As previously shown, the workshop supervisor (the translation teacher) has a guiding, facilitating and scaffolding role instead of firmly designing and structuring

teaching and learning activities. Students achieve learning autonomy and take responsibility for completing assigned tasks. The workshop practicality helps to meet self-actualization (psychological, linguistic, cultural) of the students and, at the same time, to meet the fundamental principles of training translation professionals in the new era. Through it, students' translation skills are effectively improved and their competence in evaluating translation quality is strengthened. Moreover, their personal satisfaction because of professional accomplishment cannot be ignored. Even though experiential approach to translation teaching may sound postmodernist, in an academic institution it certainly helps develop translators' expertise. And not only that – it contributes to the formation of independent thinkers and decision-makers, competent problem-solvers and knowledgeable professionals with a set of skills useful when dealing with complex situations.

References:

- Carreres, Á. (2006). 'Strange bedfellows: translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations'.
- Retrieved March, 8, 2025, from: https://www.academia.edu/27650215/Strange_Bedfellows_Translation_and_Language_teaching
- Daničić, M. (2004). Jedan eksperiment u nastavi teorije i tehnike prevodenja. *Philologia*, 2, 143–146.
- Deller, S. (2003). The language of the learner. *English Teaching Professional*, 26.
- Díaz Cintas, J. (2003). Audiovisual translation in the third millennium. In G. Anderman & M. Rogers (Eds.), *Translation Today. Trends and Perspectives* (192–204). Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.2307/jj.27710953.18>
- Grentzler, E. (1993). *Contemporary translation theories*. Routledge.
- Gonulal, T., Loewen, S. (2018). Scaffolding Technique. In J.I. Liantas (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley and Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0180?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Harbord, J. (1992). The use of the mother-tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350–355. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harmer, J. (2012). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- International Organization for Standardization. (2015). *Translation services – requirements for translation services* (ISO Standard No. 17100: 2015). <https://www.iso.org/standard/59149.html>
- Josipović, S. (2018). A translation workshop as a means of solving problems and dilemmas in teaching translation to university students. *Teaching Innovations*, 30/4, 135–143. <https://doi.org/10.5937/inovacije1704135J>

- Katan, D. (2008). Translation as intercultural communication. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (74–92). Routledge.
- Katan, D. (1999). *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D.C. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta*, 57/1, 82–95. <https://doi.org/10.7202/1012742ar>
- Kiraly, D.C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome.
- Kontinen, K., Veivo, O., Holopainen T., & Salmi, L. (2017). Multilingual translation workshop: developing professionals in a simulated translation market. *MikaEl, electronic journal of the KaTu symposium on translation and interpreting studies*, 10, 150–164. <http://doi.org/10.61200/mikael.129427>
- Lado, R. (1994). *Language Teaching, A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Leonardi, V. (2009). Teaching business English through translation. *Journal of Language & Translation*, 10(1), 139–153. <http://doi.org/10.22425/jul.2009.10.1.139>
- Mastala, O. (2023). A Holistic, Interdisciplinary and Socially Engaged Approach to Translator Education: Learning through Meaningful Projects. *Między Oryginałem a Przekładem*, 29(4/62), 25–51. <https://doi.org/10.12797/MOaP.29.2023.62.02>
- Mastela, O. (2020). Retelling Legends and Folk Tales: A Transcreative Approach in the Collaborative Translation Classroom. *Research in Language*, 18(2), 151–171. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.18.2.03>
- Newmark, P. (1991). *About translation*. Multilingual Matters.
- Nik Mohamed, N. Z., Aziz, A. A. A., Kamlun, K., & Othman, I. W. (2021). Translation Pedagogy Versus Pedagogical Translation. *Language Learning. International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6 (43), 83-96. <http://doi.org/10.35631/IJEPC.643008>
- Pym, A., Malmkjær, K., & Plana, M. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union – a study*. European Commission. <https://doi.org/10.2782/13783>
- Schäffner, C. (2005). Preparing students of translation for the real world: Needs, methods, constraints. In J. Peeters (Ed.), *On the relationships between translation theory and translation practice* (pp. 237–248). (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, Band 19). Peter Lang.
- Schäffner, C. (1998). Qualification for professional translators: Translation in language teaching versus teaching translation. In K. Malmkjær (Ed.), *Translation and Language Teaching* (pp. 117–134). St Jerome Publishing.
- Thelen, M. (2018). Collaborative translation in translator training. *Konin Language Studies*, 4(3), 253–269.

- Thelen, M. (2014). Facing new challenges: Updating the training curriculum. In M. Forster, N. Garbovskiy & H. Lee-Jahnke (Eds.), *CIUTI-Forum 2013. Facing the world's new challenges* (pp. 227–254). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0245-8>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Ulyrich, M. (1996). Real-world criteria in translation pedagogy. In C. Dollerup & V. Appel (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the third language international conference, Elsinore, Denmark, 1995* (pp. 251–263). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.16>
- University of Iowa (n.d.). *History of the Program*. Iowa College of Liberal Arts and Sciences. Retrieved June, 9, 2025, from <https://translation.uiowa.edu/history>
- Wang Z. & He, J. (2019). On application of translation workshop in translation teaching for English majors. In S.A.R. Khan & H. Zhao (Eds.), *Proceedings of the 2019 International conference on advanced education and social science research (ICAESSR 2019)*, vol. 345 (pp. 104–106). (*Advances in Social Science, Education and Humanities Research*). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icaessr-19.2019.24>
- Widdowson, H.G. (1978). The deep structure of discourse and the use of translation. In C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative approach to language teaching* (61–71). Oxford University Press.

Mirjana Daničić

JOŠ JEDAN OSVRT NA PREVODILAČKU RADIONICU KAO METOD IZVOĐENJA NASTAVE PREVOĐENJA

Rezime

U radu se opisuje prevodilačka radionica u kojoj su studenti prevodili monografiju sa tematikom iz oblasti arhitekture na engleski jezik u skladu sa načelima kolaborativnog učenja, podupiranja (engl. *scaffolding*) i učenja ukrštanjem vršnjačkih sposobnosti. Radionica je organizovana u toku akademske 2024/2025. godine sa šestoro studenata na izbornom predmetu *Translatologija* u okviru master studijskog programa *Jezik, književnost, kultura* na Filološkom fakultetu u Beogradu. Tokom rada u radionici studenti su promišljali o lingvističkim, translatološkim i kulturološkim nijansama na osnovu kojih prevodilac donosi odluke. Socijalni konstruktivizam pruža autorki širok teorijski okvir za diskusiju o radionici kao mogućem iskustvenom modelu nastave prevođenja.

Ključne reči: translatološka pedagogija, metodika nastave prevođenja, prevodilačka radionica, kolaborativno učenje, prevodilačka kompetencija.

APPLIED LINGUISTICS TODAY
MODERN APPROACHES TO OLD AND NEW CHALLENGES

Proceedings of The Eighth International Congress of
Applied Linguistics Today – Modern Approaches to Old and New Challenges,
23–25 May 2025, Belgrade

Publisher

University of Belgrade – Faculty of Philology
Studentski trg 3, 11000 Belgrade

For the Publisher

Professor Iva Draškić Vićanović
Dean of the Faculty of Philology

Editors

Milica Dinić Marinković, University of Belgrade – Faculty of Philology
Natalija Panić Cerovski, University of Belgrade – Faculty of Philology
Borko Kovačević, University of Belgrade – Faculty of Philology

Typeset and graphic design

Predrag Žižović

Print run

100

Printing

Planeta print DOO, Belgrade

ISBN 978-86-6153-785-1

https://doi.org/10.18485/dpls_pld.2025.8

This publication is funded by the Ministry of Science, Technological
Development and Innovation of the Republic of Serbia.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81'362(082)
37.019.3::811(082)
81'33(082)

INTERNATIONAL congress applied linguistics today Modern approaches to old and new challenges (8 ; 2025 ; Beograd)

Modern approaches to old and new challenges : proceedings of The eighth international congress of applied linguistics today – Modern approaches to old and new challenges, 23–25 May 2025, Belgrade / [editors Milica Dinić Marinković, Natalija Panić Cerovski, Borko Kovačević]. - Belgrade : University, Faculty of Philology, 2025 (Belgrade : Planeta print). - 519 стр. : ilustr. ; 24 cm

Radovi na engl. i srp. jeziku. - Tiraž 100. - Editors' preface: str. 13. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz sve radove.

ISBN 978-86-6153-785-1

a) Компаративна лингвистика -- Зборници b) Примењена лингвистика -- Зборници
v) Страни језици -- Настава -- Зборници

COBISS.SR-ID 181431561

