



DRUŠTVO ZA STRANE JEZIKE
I KNJIŽEVNOSTI SRBIJE
SEKCIJA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA
STRANOG JEZIKA STRUKE

FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE
ASSOCIATION OF SERBIA
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES
SPECIAL INTEREST GROUP

ASSOCIATION DES LANGUES ET
DES LETTRES DE SERBIE
SECTION DES PROFESSEURS UNIVERSITAIRES
DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE SPÉCIALITÉ



TREĆA
MEĐUNARODNA
KONFERENCIJA

STRANI JEZIK
STRUKE

PROŠLOST SADAŠNOST BUDUĆNOST

SEPTEMBAR
26-27. 2014.

Fakultet
organizacionih nauka
Univerzitet u Beogradu



THIRD
INTERNATIONAL
CONFERENCE

LANGUAGE

FOR SPECIFIC PURPOSES

PAST PRESENT FUTURE

SEPTEMBER
26-27, 2014

Faculty of
Organizational Sciences
University of Belgrade



TROISIÈME
COLLOQUE
INTERNATIONAL

LANGUES

SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

PASSÉ PRÉSENT FUTUR

Les 26 et 27
SEPTEMBRE 2014

Faculté des Sciences
de l'Organisation
Université de Belgrade



ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PROCEEDINGS
ACTES DU COLLOQUE



ДРУШТВО ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ
И КЊИЖЕВНОСТИ СРБИЈЕ

Универзитет у Београду
Филолошки факултет
С Р Б И Ј А



FOREIGN LANGUAGE AND
LITERATURE ASSOCIATION
OF SERBIA

ASSOCIATION DES LANGUES
ET DES LETTRES DE SERBIE

СЕКЦИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ НАСТАВНИКА СТРАНОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES SPECIAL INTEREST GROUP
SECTION DES PROFESSEURS UNIVERSITAIRES DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE SPÉCIALITÉ
www.lspbg2014.fon.bg.ac.rs

III Međunarodna konferencija

STRANI JEZIK STRUKE: prošlost, sadašnjost, budućnost
26. i 27. septembar 2014.

III International Conference

LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Past, Present, Future
26 – 27 September 2014

III^e Colloque international

LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Passé, Présent, Futur
Les 26 et 27 septembre 2014

ZBORNIK RADOVA BOOK OF PROCEEDINGS ACTES DU COLLOQUE

Fakultet organizacionih nauka – Univerzitet u Beogradu
Faculty of Organizational Sciences – University of Belgrade
Faculté des Sciences de l'Organisation – Université de Belgrade

Belgrade
2015

ZBORNİK RADOVA
III Međunarodna konferencija
STRANI JEZIK STRUKE: prošlost, sadašnjost, budućnost

BOOK OF PROCEEDINGS
III International Conference
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Past, Present, Future

ACTES DU COLLOQUE
III^e Colloque international
LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Passé, Présent, Futur

Uređivački odbor – Editorial Board – Comité d'édition
Vesna Cakeljčić, Ana Vujović, Maja Stevanović

Published by
University of Belgrade – Faculty of Organizational Sciences
Jove Ilića 154, Belgrade, Serbia
Website: *www.fon.bg.ac.rs*
E-mail: *dekanat@fon.bg.ac.rs*

Dean of Faculty of Organizational Sciences
Milija Suknović

Printed by
NEWPRESS, Smederevo

Number of Copies
130

CIP - Каталогизacija y publikaciji
Народна библиотека Србије, Београд

81'276.6(082)
811.111(082)
811.133.1(082)
811(082)

МЕЂУНАРОДНА конференција Страни језик струке : прошлост,
сadaшњост, будућност (3 ; 2014 ; Београд)

Zbornik radova / III Međunarodna konferencija Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost, 26 - 27 September 2014. = Book of Proceedings / III International Conference Language for Specific Purposes: Past, Present, Future, 26 - 27 September 2014 = Actes du colloque / III^e Colloque international Langues sur objectifs spécifiques: Passé, Présent, Futur les 26 et 27 septembre 2014. - Beograd = Belgrade : Fakultet organizacionih nauka = Faculty of Organizational Sciences = Faculté des Sciences de l'Organisation, 2015 (Smederevo : New press). - 610 str. : graf. prikazi, tabelle ; 24 cm

Radovi na više jezika. - Tekst ćir. i lat. - Deo teksta uporedo na srp., engl. i franc. jeziku. - Tiraž 130. - Str. 3: Uvodna reć / Vesna Cakeljčić. - Str. 599-600: Zaključna reć urednika / Vesna Cakeljčić, Ana Vujović, Maja Stevanović. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezimeji na više jezika. - Registar.

ISBN 978-86-7680-321-7

a) Страни језици - Настава - Зборници b) Енглески језик - Зборници c) Француски језик - Зборници d) Лингвистика - Терминологија - Зборници

COBISS.SR-ID 219458572

UVODNA REČ

Posle uspeha dve međunarodne konferencije posvećene nastavi stranog jezika struke u srednjem i visokom školstvu, održane na Univerzitetu u Beogradu 2008. i 2011. godine, Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (DSJKS), koje radi pod okriljem Filološkog fakulteta, i njegova Sekcija univerzitetskih nastavnika stranih jezika struke (SUNSJS) upriličili su krajem septembra 2014. i treću konferenciju, u saradnji sa Fakultetom organizacionih nauka. Naime, ovaj naučni skup se tradicionalno održava svake treće godine uvek na drugom fakultetu Univerziteta u Beogradu kako bi se podstaklo i unapredilo učenje stranih jezika struke, kako u Srbiji, tako i u inostranstvu.

Počevši rad 26. septembra, na Evropski dan jezika, koji se na inicijativu Saveta Evrope obeležava od 2001. godine, Treća konferencija se uklopila u niz događaja što se povodom ovog praznika organizuju širom Evrope. Njen naziv – *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, težio je da naglasi okrenutost budućnosti kao i želju za razmenom iskustava i znanja stečenih kroz nastavne aktivnosti jezika za specifične namene u savremenim obrazovnim sistemima, u cilju napretka istraživanja u toj grani stranog jezika.

Poseban kvalitet ovog dvodnevnog skupa organizovanog kroz plenarne sesije i četiri paralelne radionice bila je otvorenost kroz višejezičnost, pošto su se izlaganja preko stotinu učesnika iz šesnaest zemalja odvijala na pet radnih jezika: engleskom, francuskom, nemačkom, ruskom i srpskom. Veliki doprinos njegovom uspehu i ugledu dali su plenarni predavači, univerzitetski profesori i renomirani naučni istraživači: Žan-Mark Manžijant sa Univerziteta Artoa u Francuskoj, Džozan Krendal sa Univerziteta Merilend u Sjedinjenim Američkim Državama, i Majkl Hiner sa Univerziteta u Frajbergu u Nemačkoj.

Tematske oblasti oko kojih su se artikulisale aktivnosti Konferencije bile su sledeće: teorijska razmatranja, metodika nastave, nastavni programi, nastavni materijali, strani jezik za akademske namene, jezik struke kroz discipline, nove tehnologije u nastavi, prevođenje jezika struke, nastava jezika struke u srednjim školama, testiranje i evaluacija, usavršavanje nastavnika, interdisciplinarni pristup stranom jeziku struke, kontrastivni i međukulturni pristupi stranom jeziku struke, stručna terminologija, stručni rečnici i glosari. Predstavljen je diskurs raznih disciplina i oblasti: turizam, pravo, medicina, ekonomija, poslovna komunikacija, umetnost itd, a nekoliko radova na francuskom i srpskom bavilo se vojnom terminologijom i problematikom nastave jezika na vojnim akademijama u Francuskoj, Nemačkoj i Srbiji.

Budući da je na Konferenciji učestvovalo preko dvadeset filologa iz Francuske, Alžira, Tunisa, Rusije, Bugarske, Grčke, Makedonije, Hrvatske, Crne Gore i Srbije, da je uvodno plenarno predavanje bilo na francuskom, te da je sav konferencijski materijal bio trojezičan: na engleskom, srpskom ali i na francuskom, moglo bi se reći da je ovo ujedno bila promocija francuskog jezika, a time i jezičke i kulturne raznolikosti.

Naučni skup o jezicima struke bio je prilika da se razmene didaktička iskustva i pogledi u jednoj oblasti koja je sve značajnija u školstvu širom sveta, da se definiše njeno aktuelno stanje, da se analizira dosadašnja praksa i utvrde smernice njenog budućeg razvoja, te da se kreiraju nove mreže saradnje u znaku otvorenosti i druželjivosti. Ovaj susret je pokazao da su nastavnici jezika struke posvećeni svom poslu i da su spremni da daju lični doprinos unapređenju engleskog, francuskog i ostalih jezika za specifične namene.

Upravo o tome svedoči Zbornik LSPBG 2014. Želimo mu da potraje kao rasadnik različitih mišljenja, studija slučaja, konkretnih primera iz nastave. Verujemo da će radovi u njemu sabrani omogućiti stručnoj i široj čitalačkoj publici da više sazna o problematici kojom su se bavili istraživači, kao i o predlozima za buduće aktivnosti u domenu jezika struke. Nadamo se da je ova Treća konferencija svojom raznovrsnošću i kompetentnošću svojih učesnika dala doprinos napretku naše profesije u Srbiji i drugde, i da je time ispunila svoj osnovni cilj.

Vesna CAKELJIĆ

Predsednik Organizacionog odbora

INTRODUCTION

The two successfully organized international conferences devoted to teaching languages for specific purposes in secondary and university education, held at the University of Belgrade in 2008 and 2011, had their sequel in the third international LSP conference, which took place in September 2014. It was organized by the Foreign Language and Literature Association of Serbia, working under the auspices of the Faculty of Philology, and its University teachers' LSP SIG, in cooperation with the Faculty of Organizational Sciences. This scientific conference traditionally takes place every three years, each time at another Faculty of the University of Belgrade, in order to promote and improve LSP learning both in Serbia and other countries.

Starting with its work on 26th September, the European Day of Languages, which has been marked since 2001 at the initiative of the Council of Europe, the third conference coincided with a range of events organized on the occasion of this Day across Europe. Its title – *Language for specific purposes: past, present, future*, sought to highlight the orientation to the future and the desire to exchange experiences and knowledge acquired through the learning activities of languages for specific purposes in modern education systems, in order to improve research in this area of foreign languages.

The special quality of this two-day event organized through plenary sessions and four parallel workshops was the openness through multilingualism, as the presentations of more than a hundred participants from sixteen countries took place in the five working languages: English, French, German, Russian and Serbian. Great contribution to its success and status was given by the plenary speakers, university professors and renowned scientific researchers: Jean-Marc Mangiante of the University Artois in France, JoAnn Crandall of the University of Maryland in the United States, and Michael Hinner of the University of Freiberg in Germany.

Conference activities were distributed into the following conference tracks: Theoretical Issues, Teaching Methodology, Syllabus Design, Teaching Material Preparation, Language for Academic Purposes, LSP through disciplines, New Teaching Technologies, LSP and Translation Studies, LSP in Secondary Vocational Schools, Evaluation and Testing, Teacher Training, Interdisciplinary Approaches to LSP, Contrastive and Cross-Cultural Approaches to LSP, LSP Terminology, LSP Dictionaries and Glossaries. The discourse of various disciplines and areas was presented: tourism, law, medicine, economics, business communication, art, etc., and several papers in French and Serbian dealt with military terminology and the development of language teaching in military academies in France, Germany and Serbia.

Given that the conference was attended by over twenty philologists from France, Algeria, Tunisia, Russia, Bulgaria, Greece, Macedonia, Croatia, Montenegro and Serbia, that the opening plenary lecture was in French, and that the conference materials were trilingual, in English, Serbian and also in French, one might say that this was also the promotion of the French language, and therefore, of linguistic and cultural diversity.

The scientific conference on languages for specific purposes was an opportunity to exchange didactic experiences and views in an area which is increasingly gaining in importance in education around the world, to define its current state, to analyze current practices and establish guidelines for its future development, and to create new networks of cooperation characterized by openness and conviviality. This meeting has shown that teachers of languages for specific purposes are dedicated to their work and willing to give their personal contribution to the advancement of English, French and other languages for specific purposes.

The LSPBG 2014 Book of Proceedings bears testimony to that. We wish it to be a lasting nursery garden of various opinions, case studies, and concrete classroom examples. We believe that the papers gathered in it will enable professional and general public to learn more about the issues dealt with by the researchers, as well as proposals for future activities in the area of languages for specific purposes. We hope that the third conference, with its diversity and the competence of the participants has contributed to the advancement of our profession in Serbia and elsewhere, and that it has met its primary objective.

Vesna CAKELJIĆ
Organizing Committee Chairperson

AVANT-PROPOS

Après la réussite des deux précédents colloques consacrés à la didactique des langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement secondaire et supérieur, qui ont eu lieu à l'Université de Belgrade en 2008 et en 2011, l'Association des Langues étrangères et des Lettres de Serbie (ALELS), qui œuvre sous l'égide de la Faculté de Philologie, et sa Section des professeurs universitaires de langues étrangères de spécialité (SPULES) ont organisé fin septembre 2014 la troisième édition de ce colloque international, en partenariat avec la Faculté des Sciences de l'organisation. En effet, cette réunion scientifique se tient traditionnellement à un rythme triennal dans une faculté chaque fois différente au sein de l'Université de Belgrade, afin d'encourager et de promouvoir l'apprentissage des langues de spécialité tant en Serbie qu'à l'étranger.

Ayant débuté le 26 Septembre, avec la Journée européenne des langues, qui est célébrée chaque année depuis 2001 à l'initiative du Conseil de l'Europe, ce Troisième colloque s'est inscrit dans cette manifestation et dans une série d'événements organisés à cette occasion à travers l'Europe. Son titre – *Langues sur Objectifs Spécifiques : Passé, Présent, Futur* – visait à mettre en évidence une orientation vers l'avenir ainsi qu'une volonté de mutualiser les expériences et les connaissances de l'enseignement des langues à des fins spécifiques dans les systèmes éducatifs modernes, en vue de faire avancer la recherche dans cette branche des langues étrangères.

La qualité particulière de cette rencontre de deux jours, organisée en séances plénières et en quatre ateliers parallèles, était son ouverture au plurilinguisme, vu que les communications de plus d'une centaine de participants venus de seize pays se sont déroulées dans les cinq langues de travail : anglais, français, allemand, russe et serbe. Le succès et le prestige de cet événement ont bénéficié de la grande contribution apportée par ses conférenciers pléniers, professeurs d'université et chercheurs scientifiques de renom : Jean-Marc Mangiante de l'Université d'Artois en France, JoAnn Crandall de l'Université du Maryland aux États-Unis, et Michael Hinner de l'Université de Freiberg en Allemagne.

Les axes thématiques autour desquels se sont articulées les activités du Colloque étaient les suivants : réflexion théorique, méthodes et stratégies d'enseignement, élaboration des programmes, matériel didactique, langue sur objectifs académiques, langue de spécialité dans différentes disciplines, nouvelles technologies dans l'enseignement, traduction spécialisée, langues de spécialité dans l'enseignement secondaire, outils d'évaluation de l'apprentissage, formation des enseignants, approche interdisciplinaire, approches contrastive et interculturel, terminologie professionnelle, dictionnaires et glossaires. La phraséologie de divers domaines et disciplines était représentée : tourisme, droit, médecine, économie, communication d'entreprise, art, etc., tandis que plusieurs communications en français et en serbe ont traité la terminologie et l'enseignement des langues dans les académies militaires en France, en Allemagne et en Serbie.

Compte tenu que plus de vingt philologues venus de France, d'Algérie, de Tunisie, de Russie, de Bulgarie, de Grèce, de Macédoine, de Croatie, du Monténégro et de Serbie, sont intervenus en français, que la première conférence plénière était en français, et que les matériaux du colloque étaient trilingues : en anglais, serbe, mais aussi français, nous pouvons dire que cette rencontre a également servi la promotion de la langue française, et partant de la diversité linguistique et culturelle.

Le Colloque sur les langues de spécialité a été l'occasion de partager expériences et points de vue dans un champ qui revêt une importance croissante dans les systèmes scolaires de tous horizons, d'en dresser un nouveau bilan, d'analyser ses pratiques actuelles, d'établir les lignes directrices de son développement futur, et de créer de nouveaux réseaux de coopération en termes d'ouverture et de convivialité. Il a montré que les enseignants de langues sur objectifs spécifiques sont dévoués à leur travail et qu'ils sont prêts à donner un apport personnel à l'avancement de l'anglais, du français et d'autres langues sur objectifs spécifiques.

Les Actes de LSPBG 2014 en portent témoignage. Qu'ils demeurent une mine de réflexions diverses, d'études de cas et d'exemples concrets de l'enseignement. Nous pensons que les articles réunis dans ce volume permettront aux professionnels et au grand public d'en apprendre davantage sur les questions traitées par des chercheurs et sur les propositions d'activités futures dans le domaine de la langue. Nous espérons que ce Troisième colloque, par la variété des communications et la compétence professionnelle des intervenants, a contribué au développement de notre profession, en Serbie et ailleurs, et qu'il a donc rempli son objectif principal.

Vesna CAKELJIĆ
Responsable du Colloque

NAUČNI ODBOR ♦ SCIENTIFIC COMMITTEE ♦ COMITÉ SCIENTIFIQUE

Aleksandra VRANEŠ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Milan MARTIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Olivera DURBABA, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois, France
JoAnn CRANDALL, University of Maryland, USA
Michael B. HINNER, TU Bergakademie of Freiberg, Germany
Maurizio GOTTI, Università di Bergamo, Italia
Zdzislawa ZACLONA, University of Nowy Sacz, Poland
Daniela MATIĆ, Sveučilište u Splitu, Hrvatska
Igor LAKIĆ, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora
Nadežda SILAŠKI, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Tatjana ĐUROVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ksenija KONČAREVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Julijana VUČO, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Danijela ĐOROVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija

ORGANIZACIONI ODBOR ♦ ORGANIZING COMMITTEE ♦ COMITÉ ORGANISATEUR

Vesna CAKELJIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ana VUJOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Maja STEVANOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Vera SAVIĆ, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

RECENZENTI ♦ REVIEWERS ♦ RELECTEURS

Vera BELOKAPIĆ ŠKUNCA, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Vesna CAKELJIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Olivera DURBABA, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Danijela ĐOROVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Jelena FILIPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Aleksandra GOJKOV RAJIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Anđelka IGNJAČEVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ksenija KONČAREVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Jelena KOSTIĆ TOMOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Milica MIRIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Melina NIKOLIĆ, Alfa Univerzitet, Srbija
Svetlana STOJIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Nenad TOMOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ana VUJOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija

PLENARNE SESIJE



PLENARY SESSIONS



SESSIONS PLÉNIÈRES

Jean-Marc MANGIANTE

Les discours spécialisés dans la démarche FOS/FOU :
les liens entre langue et action

JoAnn CRANDALL

What LSP and CBI can learn From Each Other

Michael HINNER

A Transition from Business English to Business
and Intercultural Communication

Jean-Marc MANGIANTE
Université d'Artois, Arras, France
<jmarc.mangiante@univ-artois.fr>

LES DISCOURS SPÉCIALISÉS DANS LA DÉMARCHE FOS/FOU : LES LIENS ENTRE LANGUE ET ACTION

Résumé : *Cet article se propose de présenter les relations étroites unissant les discours authentiques aux différents contextes professionnels et académiques dont ils sont issus, relations qui se définissent par l'imbrication de la langue dans l'action, action au travail ou action dans les tâches d'enseignement-apprentissage. Les applications didactiques de cette analyse s'inscrivent dans les principes de l'approche actionnelle qui apparaît ainsi s'articuler à une forme de linguistique actionnelle. L'article fera un point sur la recherche en didactique du FOS et s'appuie sur des corpus professionnels et universitaires issus des programmes de recherche conduits par le laboratoire Grammatica de l'Université d'Artois.*

Mots-clés : FOS/FOU, action, analyse de discours, genres professionnels

INTRODUCTION

La place de l'analyse de discours spécialisés est importante dans la démarche d'ingénierie du FOS. Au cœur de cette démarche, la collecte de données sur le terrain de la pratique réelle de la langue constitue une spécificité réelle et nécessite une analyse discursive, linguistique et pragmatique de discours inhabituels pour l'enseignant de langue et qui le plongent dans un univers professionnel ou académique qui lui est étranger.

Cet article se propose de mettre en évidence le lien entre les mécanismes d'interaction présents dans les relations de travail ou les situations d'enseignement universitaire, et la pratique langagière dont les discours produits sont collectés et analysés en vue de leur exploitation didactique en Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette 2004), désormais FOS, ou Français sur Objectif Universitaire (Mangiante et Parpette 2011), désormais FOU.

En particulier, nous verrons que ce lien se définit par l'imbrication de la langue dans l'action : action au travail ou action dans les tâches d'enseignement-apprentissage. Les applications didactiques de cette analyse s'inscrivent pleinement dans les principes de l'approche actionnelle qui apparaît ainsi s'articuler à une forme de linguistique actionnelle.

Nous nous appuierons sur l'étude des corpus professionnels et universitaires issus des programmes de recherche conduits par le laboratoire Grammatica de l'Université d'Artois.

ÉTAT DE LA RECHERCHE EN FOS ET PRÉSENTATION DES TRAVAUX DU LABORATOIRE GRAMMATICA

La réflexion actuelle en FOS porte surtout sur les dispositifs de formation à mettre en place pour répondre aux besoins des publics d'étudiants allophones dans les universités françaises ou francophones (en FOU) ou à ceux des publics professionnels au sein des entreprises ou des administrations. Dans cette perspective, de nombreuses ressources pédagogiques essentiellement numériques voient le jour, car elles répondent à un besoin des enseignants de langue qui n'ont pas toujours la possibilité de collecter des données authentiques sur le terrain et de les analyser pour

les exploiter en classe. La démarche FOS converge ici avec une ingénierie de formation des technologies numériques.

L'obstacle à la conception de ressources pédagogiques en FOS, détachée d'un cas de formation spécifique, réside dans la contextualisation nécessaire des données langagières authentiques qui en constituent la source. Partir de l'analyse d'un dialogue entre professionnels, par exemple, sans convoquer les différents paramètres de la situation, liés à la réalisation des tâches professionnelles, aux objectifs et projets de l'entreprise, au statut et à la position des interlocuteurs... s'avère hasardeux.

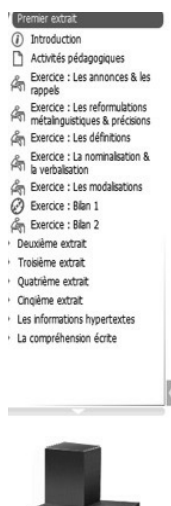
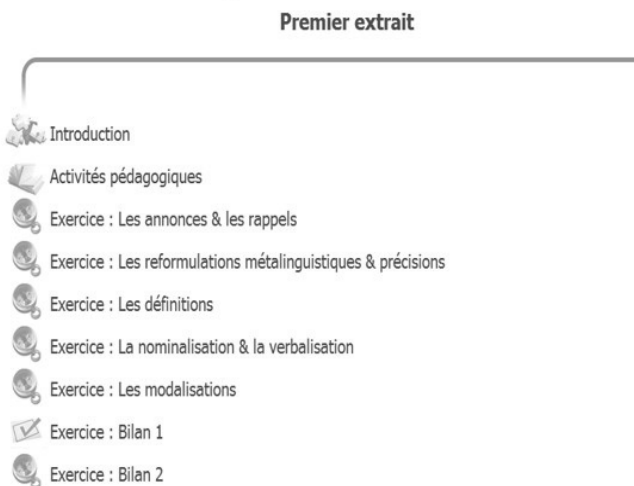
C'est pourquoi le laboratoire Grammatica de l'université d'Artois constitue ses corpus d'analyse à partir d'enquêtes sur le terrain, au sein d'entreprises partenaires ou de l'université elle-même pour les corpus universitaires (enregistrements de cours magistraux, énoncés et corrigés d'examens...). L'analyse des discours professionnels et universitaires à des fins didactiques s'effectue à trois niveaux :

- au niveau infra-textuel, pour dégager une typologie des énoncés constituant les différents discours collectés, et analyser leurs caractéristiques linguistiques, syntaxiques..., et les récurrences structurelles;
- au niveau énonciatif, pour classer les contextes énonciatifs et analyser les paramètres situationnels (position des interlocuteurs, cadre énonciatif, lieu, enjeu de communication...);
- aux niveaux textuel et supra-textuel, pour déterminer des matrices discursives et analyser des genres professionnels ou universitaires.

Les différents discours analysés sont numérisés et scénarisés afin de constituer des ressources pédagogiques répondant aux besoins des enseignants de langue en FOS et FOU.

En FOU, le corpus est constitué d'enregistrements de cours magistraux et travaux dirigés de différentes disciplines dont les caractéristiques discursives sont analysées. En particulier, l'analyse portera sur les spécificités linguistiques des énoncés définitoires et la mise en évidence des structures récurrentes transversales aux disciplines universitaires, sur les caractéristiques des énoncés explicatifs relevant d'une chaîne de causalité, d'une progression chronologique (en histoire par exemple) ou d'un raisonnement hypothético-déductif (en sciences expérimentales) ou factuelo-déductif (en sciences économiques et sociales).

Exemple n°1 : Cours de FOU (filières juridiques) scénarisés sur la plateforme MOODLE 2 à l'université d'Artois.



Les écrits universitaires exigés des étudiants (dissertations, commentaire d'arrêt en droit et cas pratique, commentaire composé...), constituant des genres universitaires sont analysés afin de préparer les étudiants allophones à la production écrite selon la méthodologie propre à chaque discipline.

Exemple n°2 : Les énoncés définitoires, exemples de corrigés d'examens de Licence

En biochimie :

Une huile de table est un mélange de triesters de propanetriol 1,2,3 ou glycérol et d'acides gras [NSM], c'est-à-dire d'acides à longues chaînes ou non [reformulation accompagnés d'une très faible quantité d'acides gras libres.

En économie (Finances) :

Régie d'avances et de recettes : il s'agit d'une situation dans laquelle la phase comptable de paiement des dépenses et de recouvrement des recettes se trouve amputée. En effet, dans cette hypothèse, les opérations ne sont pas effectuées par un comptable public dûment habilité, mais par un agent subalterne.

A ce corpus destiné à la recherche et à la formation en FOU, constitué de discours répartis en genres universitaires, s'ajoute un corpus de discours professionnels oraux et écrits collectés dans le cadre de projets de référentialisation.

Collectés à partir de l'observation de situations professionnelles au sein d'entreprises partenaires de l'université d'Artois, ces discours ont nécessité de la part d'une équipe de doctorants et d'enseignants chercheurs de Grammatica, une description des structures lexicales (collocations récurrentes par exemple) et syntaxiques (structures récurrentes) et une analyse discursive en fonction du contexte professionnel dans lequel elles sont apparues. Cette démarche de recueil des données langagières dégagées du terrain de la pratique de la langue en milieu professionnel relève de la construction du « référé » (Hadj 1999 : 65), à partir duquel on peut déterminer les compétences langagières associées aux tâches professionnelles des métiers observés (le « référent »).

Ainsi un certain nombre de référentiels de compétences langagières du monde professionnel ont été élaboré, classant et décrivant les caractéristiques linguistiques, pragmatiques, culturelles des discours professionnels, et présentant des exemples d'activités pédagogiques issues de l'analyse : pour les métiers du Bâtiment et Travaux publics (BTP, voir l'exemple suivant), pour les métiers de l'hôtellerie – restauration, ceux du secteur de l'hygiène – propreté (référentiel en cours de construction).

Ces référentiels constituent des outils destinés aux centres de formation en langue et aux laboratoires de recherche, permettant ainsi d'analyser des corpus authentiques collectés sur le terrain professionnel, de concevoir des formations et des évaluations et de former des enseignants en FOS.

Le référentiel du BTP comporte de nombreuses vidéos de chantier dont les contenus linguistiques sont analysés pour dégager les compétences langagières requises pour les travailleurs de ce secteur. Ces vidéos font aussi l'objet d'activités pédagogiques ciblées à réaliser en classe de langue avec les apprenants d'un cours de FOS (travailleurs migrants allophones par exemple).

L'étude des différents discours académiques et professionnels constituant les corpus de Grammatica ont permis de dégager les liens étroits entre langue et action, au sein de genres professionnels soumis à des régulations discursives et linguistiques propres à des secteurs d'activité spécifiques.

LANGUE ET ACTION EN CONTEXTE PROFESSIONNEL

L'approche par compétences qui a conduit à la démarche actionnelle (on notera la pertinence du terme employé) prônée dans le CECR-L par les didacticiens des langues et qui préside à l'essentiel des méthodes et outils d'évaluation en langue, s'appuie sur ce lien étroit entre langue et action au sein d'une macro-compétence langagière qui détermine toutes les autres : le « savoir agir » définie ainsi par G. Le Boterf : « le savoir agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit « savoir aller au-delà du prescrit ». Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. » (Le Boterf 2000 : 44).

Exemple n°3 : extrait du référentiel sur les métiers du BTP (version numérique).



vidéo 101 chef d'équipe 00'20[zoom...]

Remplissez les espaces vides du texte avec les mots de la liste qui conviennent.

niveau, ici, debout, polystyrène, mettre, aplomb, poteau.

Là.

Y'a un là.

Là, on va un polystyrène ici.

Mais on est là nous.

Nous on est , ce là.

L'arrêt est là.

L'approche actionnelle décompose ce « savoir agir » en une mobilisation coordonnée et opérationnelle de moyens communicatifs comme les savoir-faire pragmatiques, les savoirs linguistiques, les savoir-être socio-affectifs et la maîtrise des codes culturels, au sein d'une stratégie globale tournée vers la réalisation de l'action ou performance langagière.

La compétence langagière ne peut donc se définir, se réaliser que dans le passage à l'acte nécessaire à sa description et à son analyse : « L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources ...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...] *Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (Le Boterf 2000 : 57).

Pleinement inscrits dans cette macro-compétence du savoir-agir, les discours professionnels constituant les corpus de formation en FOS, apparaissent étroitement imbriqués dans l'action : ils accompagnent l'action (infirmière et médecin par exemple parlant pendant un acte médical), ils prescrivent l'action (injonction du chef de chantier donnant des ordres, consignes, conseils, interdictions à une équipe de maçons par exemple), ils expliquent et argumentent avant, pendant ou après l'action (chef d'équipe d'entretien d'une entreprise qui présente un chantier de nettoyage à son équipe de techniciens de surface par exemple). Ils peuvent également évaluer, modifier ou corriger l'action, la suspendre...

Ces corpus professionnels liés à l'action au travail sont relativement stables sur les plans discursif et linguistique, ils procèdent d'un relatif figement de l'expression : ce sont des « genres institués de mode » (Maingueneau 2004), donc peu sujets à variation. Ils constituent des « entités langagières, culturelles et socio-historiques » (Beacco 2004). Bronckart parle de « genres empiriques et historiques : « tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes "déjà là", univers organisé en "genres" empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisation concrètes qui se modifient avec le temps. » (Bronckart 1996).

Ils nécessitent, de la part des linguistes et des didacticiens en langue, de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action, c'est-à-dire le protocole actionnel qui régule toute tâche professionnelle : objectifs de la tâche, lieu, moment, positionnement des actants, ordre des gestes professionnels... A ce protocole actionnel s'ajoute également un protocole culturel lié au statut des actants, à leur positionnement dans l'entreprise, à la culture propre de l'entreprise, à la culture nationale ou régionale.... L'accomplissement d'une même tâche professionnelle peut différer selon les pays, les entreprises, les époques...

L'interprétation de ces protocoles s'avère nécessaire à la compréhension et à l'analyse des phénomènes linguistiques observés par le linguiste- didacticien en FOS. Lacoste d'ailleurs définit la « parole d'action » (1995 : 452) comme une parole qui « ne peut s'interpréter qu'en rapport avec des schémas, des cours d'action typiques, des règles de métier et d'autorité [...] » (1995 : 453).

Exemple n°4 : dialogue sur un chantier entre le chef d'équipe et les ouvriers coffreurs – bancheurs sur la pose d'un trapèze de bois sur une banche (coffrage pour les murs en béton), issu du corpus de Grammatica (référentiel BTP).

(...)

- Dis à Mickey qu'il recule (Dany) Y'a deux centimètre à reculer. Qu'il recule tout de suite de deux centimètres ;
- Francis!
- La cale qu'on a mise ici, là, le joint qu'on a mis là, il doit être inversé.
- Le trapèze que t'as mis : y'a un plat et un trapèze. Faut mettre le biais à l'intérieur. Le but c'est d'avoir un trapèze tu sais. Logiquement y'a des baguettes toutes seules. Là, c'en est une que t'as démontée sur un mannequin?
- Non, non. C'est une toute seule, ça.
- T'aurais dû avoir un trapèze.
- Cette baguette-là, faut la reprendre et faut la mettre debout. Le côté peint faut toujours qu'il soit du côté du béton.
- Nous on savait pas Alain, on pensait bien la mettre, comme il était.
- Ben j'sais bien, c'est pour ça que j'suis venu te voir. En étant de là-bas, j'y ai pensé, j'me suis dit, sa banche elle est déjà mise, c'est bizarre.
- Bon, tu vas la repousser un peu Mickey?
- J'vais la retirer alors.
- Non, tu la repousses de 2 centimètres.

(...)

L'action relève ici clairement des deux protocoles présentés précédemment : un protocole actionnel ou « script d'action », correspondant à un phasage opérationnel de l'action entreprise : la pose d'un trapèze en bois sur une banche, et un protocole socioculturel propre à ce chantier de BTP, révélant des relations de travail spécifiques (mode d'intervention du chef d'équipe, tutoiement...). L'extrait relève d'un « genre professionnel » défini par Clot (1999 : 44) : « Ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées ».

Dans cet extrait de corpus, quatre interactants échangent au sujet de malfaçons lors de la réalisation d'un coffrage pour couler un mur : le chef de chantier, le chef d'équipe, un compagnon et Francis, un maçon. Les énoncés relèvent de la prescription, de l'explication et de l'argumentation pour revenir à la tâche prescrite initialement : il s'agit ici d'un enchaînement à visée corrective. Ici la langue *corrige* l'action.

Le schéma du lien action – tâches (selon un protocole opérationnel) – part langagière de l'action professionnelle s'inspire ici de celui de Leplat et de Cuny (1974 : 46) et des travaux des ergonomes et de la didactique professionnelle dont on connaît l'influence dans la rédaction du CECR – L et la conception de l'approche actionnelle.

Ce schéma détermine 4 étapes dans le déroulement d'une tâche professionnelle quel que soit le secteur d'activité, étapes que l'on va retrouver dans l'utilisation de la langue au cours du déroulement de la tâche.

La première étape est la « tâche prescrite », c'est-à-dire « définie objectivement par l'organisation : tout ce qui doit être réalisé dans des conditions bien déterminées », ce que nous avons appelé *protocole opérationnel*. Ses modalités peuvent figurer dans le contrat de travail, dans une fiche de poste ou simplement être formulées à l'oral par la hiérarchie ou les collègues.

Ici il s'agit de la pose du trapèze sur la banche.

La deuxième étape est la « tâche attendue » c'est à dire « l'ensemble des obligations implicites attendues par l'employeur ou l'organisation en général. Plus globalement, la tâche attendue comporte des attentes de la part des supérieurs pour apporter un meilleur fonctionnement, en plus des exigences de la tâche prescrite ». Elle peut prendre la forme de qualités attendues du chef d'équipe comme la rapidité d'exécution, la perfection du geste professionnel, la netteté du résultat... Ici la langue exprime cette tâche attendue par les consignes relatives au positionnement de la baguette, à l'inversion du joint...

Leplat et Cuny distinguent également la « tâche effective » qui est « la représentation que l'opérateur se fait de son activité et de la manière dont il doit la réaliser. Elle est ainsi subjective et propre à chacun, elle dépend notamment de l'ensemble des valeurs et représentations véhiculées dans les autres sphères d'activités (famille, amis...) ». La perception de la tâche peut relever du protocole culturel que nous avons évoqué précédemment et peut se manifester par une modification du protocole attendu : ici la position erronée de la baguette du trapèze par les ouvriers mais perçue comme correcte (« on pensait la mettre comme il était ... »).

Enfin Leplat et Cuny définissent la « tâche réalisée » comme « le résultat observable de l'activité de l'opérateur. La tâche réalisée peut plus facilement être décrite et quantifiée à l'aide d'une observation « armée » (enregistrement vidéo, grille d'observation) de l'activité de l'opérateur ». Le retour au protocole actionnel initial est rendu possible par l'argumentation du chef de chantier dont l'intervention constitue ici cette tâche réalisée (« c'est pour ça que j'suis venu te voir. En étant de là-bas, j'y ai pensé, j'me suis dit, sa banche elle est déjà mise, c'est bizarre ... »).

Cette approche recourant aux principes de psychologie du travail définis par les ergonomes s'avèrera utile aux concepteurs de formation linguistique en FOS qui doivent faire prendre conscience à leurs apprenants de « la portée de la parole (qui) doit ainsi s'effectuer par le biais même de la formation à dominante linguistique. Est-il possible de parler? Est-il utile d'écrire? Est-il obligatoire de transmettre? » (Mourlhon-Dallies 2008, 101).

En FOU, qui constitue une déclinaison de la démarche FOS, le lien entre langue et action est également observable dans les discours collectés pour le corpus universitaire de Grammatica.

Parmi les discours du corpus les plus représentatifs des besoins langagiers des étudiants allophones en formation linguistique, figurent les enregistrements de cours magistraux (CM). Ces discours oraux, relativement peu utilisés en cours de langue, constituent à l'université française le mode privilégié de transmission des connaissances.

Exemple n°5 : extrait d'un cours d'économie des territoires (Mangiante et Parpette 2011 : 110) :

(...)

« Dernière séance du cours d'économie des territoires avant l'examen qui devrait se passer dans quinze jours/ donc j'espère que vous serez très vigilants (..)/ je vais donc reprendre les différents descripteurs qui me permettent d'évaluer la vulnérabilité d'un territoire/ donc je reprends chacun des éléments/ je vais vous indiquer quelques indicateurs par rapport/ à chaque type de système/ bon l'objectif n'est pas effectivement de savoir calculer l'ensemble des descripteurs/ mais bien de/ de comprendre la méthode/ puisqu'on pourrait inventer un certain nombre de descripteurs/ je vous ai dit moi-même je n'étais pas satisfait de tous les descripteurs que j'avais utilisés/ pour estimer les risques territoriaux notamment dans la région Nord Pas-de-Calais/ donc le chargement du système économique/ bien sûr le premier point/ c'est l'aspect concentration spatiale des activités et spécialisation/ alors on va utiliser en fait deux types d'indicateurs/ un indicateur d'anthropie/ donc premier indicateur un indicateur d'anthropie/ alors cet indicateur donc/ je cherche il doit être là/ voilà l'indicateur d'anthropie/ c'est quelque chose qu'on a utilisé en Master 1 par rapport aux spécialisations d'une région/ donc c'est moins un sur logarithme de grand n/ alors j'expliquerai après les différents éléments/ somme suivant i des P_i logarithme des P_i (..)

A ce moment du cours le professeur écrit au tableau : $EMT = -1/\ln N \sum P_i \ln P_i$

(..) alors je vous dis que mes indicateurs évidemment ne sont pas à connaître techniquement mais/ je/ je vais expliquer ce que représentent ces différents éléments alors P_i P_i / ça mesure la part ou le poids/ la part ou le poids de la région i/ du secteur i plutôt du secteur i dans la région i/ poids ou part du secteur i industriel par exemple dans la région i/ ensuite n c'est le nombre n c'est le nombre de secteurs/ n c'est le nombre de secteurs/ et ce que l'on va mesurer/ c'est l'écart/ c'est l'écart dans la répartition des activités par rapport à une répartition type des activités dans l'espace/ la répartition type des activités dans l'espace// »

(...)

Dans cet extrait langue et action se confondent et la part langagière des tâches académiques est particulièrement importante. Le CM constitue un discours complexe de transmission des connaissances comportant deux dimensions énonciatives (Bakhtine 1938) : un dialogisme interlocutif avec la prise en compte dans le discours des étudiants co-actants, réagissant, et un dialogisme interdiscursif dans la mesure où le discours de l'enseignant convoque d'autres discours de référence.

L'action langagière est ici de forme « spiralaire », avec un énoncé principal correspondant à une tâche prescrite et attendue (prise de notes finale) et des énoncés latéraux suspensifs relevant d'une typologie formelle liée à des fonctions précises.

On relève ici une précision ou reformulation métalinguistique (« la répartition type des activités dans l'espace ; poids ou part du secteur i industriel »), une définition de termes spécialisés (« P_i / ça mesure la part ou le poids/ la part ou le poids de la région i »), une restriction (« l'objectif n'est pas effectivement de savoir calculer l'ensemble des descripteurs mais bien de comprendre la méthode »), un rappel d'une notion abordée auparavant (« c'est quelque chose qu'on a utilisé en Master 1 ») et une annonce ou des consignes (« Dernière séance du cours d'économie des territoires avant l'examen qui devrait se passer dans quinze jours/ donc j'espère que vous serez très vigilants »), une prise de position de l'enseignant – chercheur (« je vous ai dit moi-même je n'étais pas satisfait de tous les descripteurs que j'avais utilisés »).

L'enseignant préparera ainsi les apprenants à distinguer les différents types d'énoncés selon leur fonction propre afin d'améliorer la compréhension orale et faciliter la prise de notes. Il veillera également à éviter ainsi la confusion possible entre des énoncés principaux, notionnels, et des énoncés latéraux comme ceux reformulant les notions, lorsqu'ils sont imbriqués dans le discours de l'enseignant.

En conclusion : quelles perspectives de recherche et de formation à partir de l'étude des discours professionnels et universitaires ?

En FOS et en FOU, les discours professionnels ou académiques collectés sur le terrain et analysés correspondent aux besoins des publics d'apprenants et sont nécessairement à la fois authentiques et contextualisés. Ils impliquent les apprenants qui sont issus du même milieu professionnel ou académique.

L'enseignant de FOS et de FOU apparaît également comme un concepteur des ressources pédagogiques dont il a besoin pour constituer son programme de formation à partir de l'analyse des discours collectés.

Les ressources devront aussi être contextualisées et impliquer les apprenants notamment par la pratique simulée de la langue en situation. Néanmoins ces discours sont peu habituels pour les enseignants de langue et supposent une connaissance de tous les enjeux de la communication professionnelle ou académique : la connaissance des protocoles opérationnels et des codes culturels propres aux différents domaines spécialisés. La conception didactique suppose également d'analyser les discours collectés et de repérer les formes discursives et linguistiques récurrentes.

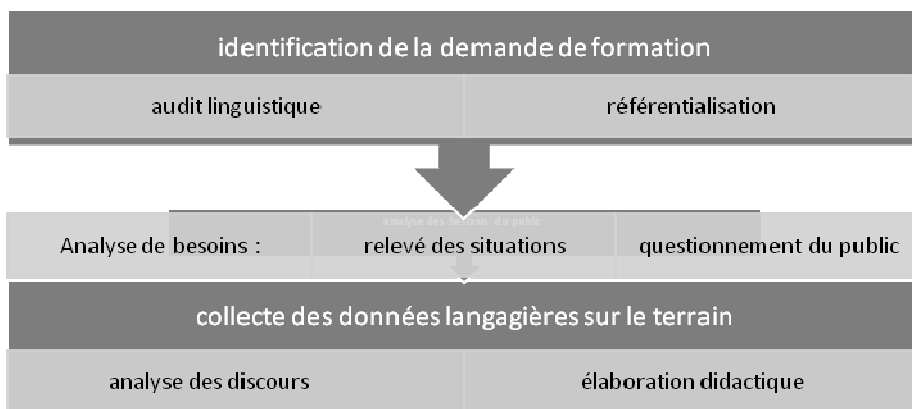
Cette analyse discursive et linguistique révèle les liens étroits entre langue et action qui déterminent les principes d'une approche actionnelle en didactique des langues, que fixe le CECR – L : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières... » (C.E.C.R. 2001.121).

Cette didactique actionnelle découle d'une analyse de discours intégrant l'étude des différents protocoles (actionnel et culturel) de la communication langagière en situation professionnelle ou académique, relevant d'une forme de « linguistique actionnelle ».

Dans cette perspective de recherche en linguistique et didactique actionnelles, le recours à différents corpus authentiques et outils d'analyse s'avère nécessaire, comme les référentiels de compétences langagières appliquées au monde professionnel ou au contexte académique.

La démarche FOS / FOU peut donc être complétée en intégrant ces démarches et ces outils d'analyse et de formation :

Schéma détaillé de la démarche didactique du FOS



L'audit linguistique en entreprise permet de cerner les objectifs et besoins de l'entreprise qui définissent et précisent sa demande de formation. La référentialisation donne la méthodologie et les outils d'analyse nécessaires à la compréhension des protocoles actionnel et culturel qui président à l'accomplissement des tâches professionnelles que l'analyse des besoins et la collecte des données vont mettre en évidence.

L'analyse des besoins suppose de relever l'ensemble des situations de communication liées à l'accomplissement des tâches professionnelles et d'interroger les actants et l'entreprise. L'analyse discursive et linguistique et l'élaboration didactique à laquelle elle conduit, se nourrit de la connaissance des rapports qu'entretiennent la langue et l'action au travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. In : Langages volume 38.
- Bronckart, J.-P. (1996). Aspects génériques typiques et singuliers de l'organisation textuelle ; des actions aux discours. In : Lopez Alonzo, C. et Séré de Olmos, A. (dir.). Langage, théories et applications en FLE. Revue Ici et Là : Association ADEF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir à agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1989, 6^e édition 2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Lacoste, M. (1995). Paroles d'action sur un chantier. In : Véronique, D. et Vion, R. (éds). Des savoir-faire communicationnels. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 451-461.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation.
- Leplat, C. et Cuny, X. (1974). *Les Accidents du travail*. Paris : PUF.
- Maingueneau, D. (2004). Retour sur une catégorie : le genre. In : Adam, J.-M., Grize, J.-B. et Magid Ali Bouacha (dir.). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Editions Universitaires de Dijon. 107-118.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique*. Paris : Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Jean-Marc Mangiante

Specialized discourses in the process French for specific purpose and French for academic purpose : links between language and action

Summary

This article aims to present the close relationship uniting the authentic speeches to various professional and academic contexts from which they come, relationships that are defined by the interweaving of language in action, action at work or action in the tasks of teaching and learning. The didactic applications of this analysis are within the principles of action-oriented approach that appears and articulate a form of action-oriented language. The article will be a point on the French for specific purpose education research and is based on professional and academic corpus from research programs conducted by the Grammatica laboratory at the University of Artois.

JoAnn (Jodi) CRANDALL

Department of Education, University of Maryland

Baltimore County, Baltimore, Maryland, USA

<crandall@umbc.edu>

WHAT LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES (LSP) AND CONTENT-BASED LANGUAGE INSTRUCTION (CBI) CAN LEARN FROM EACH OTHER

Abstract: Both LSP and CBI help learners acquire the specific language needed for study or participation in a discipline. However, these two fields rarely „speak“ to each other, though they have much to offer. Contributions from LSP include needs analysis, movement beyond grammar and vocabulary to discourse and genre, and instructional techniques of case studies, simulations, and problem- and project-based learning. Contributions from CBI include content and language learner outcomes, models for integrating language and content instruction, and techniques for improving students' language proficiency while learning subject matter. The two also face some common challenges and interesting ways of addressing these.

Key words: English for Specific Purposes, Content-based Instruction, Sheltered Immersion Observation Protocol

INTRODUCTION

I began my professional career in the field of Vocational ESL, also known today as Occupational ESL, with a focus on English for skilled technical areas such as auto mechanics, heating and air conditioning repair, and food services, as well as prevocational or general employment matters such as understanding cultural expectations regarding time, applying for a job, etc. (Crandall, 1977). That led to one of the first publications on Vocational ESL, (*Adult Vocational ESL*, Crandall, 1979; 1983), guest editor of a 1979 special issue of the *ESP Newsletter* and co-editor of a 1984 special Vocational ESL issue of the *ESP Journal* (as of 2001: *English for Specific Purposes: An International Journal*). Soon that experience moved into more of the traditional areas of ESP, as I helped design a number of ESP courses, including:

- a course for bilingual secretaries in an Non-governmental organization (NGO) that works throughout North, Central, and South America with a focus on different linguistic and cultural patterns of the same genre (such as requests for and responses to requests for information; refusals; etc.);
- a course for judges and justices from South Asia studying U.S. civil law;
- an English course for Indonesian petroleum workers;
- a course on oral briefings for non-native English speakers in the U.S. military;
- a series of ESP courses for the faculties of a university in the Gulf; and
- a series of courses for U.S. government managers on „Managing a Multicultural Workforce“.

I also worked in a number of advisory positions in ESP, including becoming a member of the Editorial Advisory Board of the *ESP Journal* (1982-2011) and being appointed and serving from 1994-1999 as the first language specialist on the Board of Trustees of the Economics Institute at the University of Colorado, which provided courses for internationally-trained business and economics majors enrolling in postgraduate programs in the United States.

I have also spent many years researching CBI program models, including a study of programs and approaches in secondary schools for teaching mathematics, science and social studies to non-native English speaking students (Crandall, 1987, 1993; Kaufmann & others 1995); a number of studies on the linguistic barriers to algebra problem solving for students still learning the (English) language of instruction (Spanos, Rhodes, Dale & Crandall, 1988); a study of five community colleges and their curriculum, instructional approaches, and teacher training in providing English for Academic Purposes (EAP) and occupational English courses as bridges to technical and career areas (Chisman & Crandall, 2007), as well as a national study of health care career pathways for adult English language learners, some of whom were internationally trained medical workers (Crandall, Wrigley & Spence, 2011). I also co-edited a volume for Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) on CBI in Higher Education Settings (Crandall & Kaufman, 2002) and one on CBI in Elementary and Secondary School Settings (Kaufman & Crandall, 2005).

In this chapter, I will principally focus on CBI (defined more fully below) and ESP (not the larger field of LSP) as that is what I know best. It is ironic that in preparation for this paper, Johns and Price (2014) have included what has been traditionally viewed as CBI under the ESP umbrella, perhaps in recognition of how much each has to offer the other, but for the purposes of this paper, I will retain the distinctions between these two fields, since there is little evidence in the literature of each that indicates the fields have been affected or enriched by the other. I will also provide greater detail about CBI, since the participants at the conference are much better informed about ESP/LSP. I will also be focusing some of my attention on how we can better prepare future teachers or provide more effective professional development for teachers who are teaching through a medium of instruction to students who are still learning the language, whether these teachers are proficient or more limited speakers of the instructional language.

CONTENT-BASED (LANGUAGE) INSTRUCTION

Content-Based Instruction (CBI) has a long history in the United States and Canada, during which time it has also been known as Content-based Language Instruction (CBLI) or even Content-Based Language Teaching (CBLT). More recently, a number of language scholars in Europe have developed Content and Language Integrated Instruction (CLIL) that appears to have some of its origins in CBI, but has evolved into a term with broader scope (Coyle, 2007; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Davies, & Dalton-Puffer, 2007, 2008). For the purposes of this paper, I will be using the definition I provided in a recent chapter (Crandall, 2012:149-150).

Content-based instruction (CBI) is an approach to language teaching that organizes instruction around meaningful content or subject matter or more recently, on tasks (Richards & Rodgers, 2001; Krahnke, 1987). Instruction may focus on one content area (for example, history or sociology for university students) or on several.... It may involve the introduction of academic topics and texts into a foreign language classroom or result in a total adaptation of a content course to enable second language learners to participate while still learning the language of instruction (Crandall, 1999). Depending on the content and purpose, CBI can involve a language teacher, a subject matter teacher, or both.

Content has had a number of different definitions in language teaching approaches, from grammar in the Grammar-Translation approach, to functions or purposes for using the language in Communicative Language Teaching or tasks in Task-Based Learning. In CBI, content refers to the subject matter for teaching the language, often topics or themes that are being studied in other classes. As Snow (2014: 439) explains, when topics or themes from other classes serve as the content for the language class, an approach which she sees as „in keeping with the English for Specific Purposes tradition, where the vocational or occupational needs of the learners are identified and used as the basis for curriculum and materials development“. As she also notes, CBI (or CBLT, as she names it) „often has a strong English for academic purposes (EAP) orientation, in which the main instructional goal is to prepare second language (L2) students for the types of academic tasks they will encounter in the school, college, or university“ (Snow, 2014: 439).

CBI has also come to include courses taught by other subject matter teachers who adapt instruction to facilitate understanding by students who are still learning the medium of instruction, and ideally, as in some models discussed below (especially, the Sheltered Instruction Observation Protocol or SIOP) also include specific language objectives. It also differs from content courses that are taught through English without special attention to learners who are still learning the language of the content area instruction. It's important to note that both language and content specialists can and do engage in CBI: language teachers focusing on the language of the content area, and content area teachers adapting instruction to facilitate content understanding, and ideally, also focusing on the needed language. According to Krashen (1984: 62), „Comprehensible subject-matter teaching is language teaching“ with the focus on „what is being said rather than how“. However, as Swain (1988:68) has stated, „not all content teaching is necessarily good language teaching“. Lyster and Ranta (1997: 41) explain, „Subject-matter teaching does not on its own provide adequate language teaching; language used to convey subject matter needs to be highlighted in ways that make certain features more salient to L2 learners“. Swain and her colleagues have also demonstrated that comprehensible input is not sufficient for students to become proficient users of the language, especially if they are to move beyond the receptive skills of listening and reading. Students must have opportunities to speak and write using the language to produce comprehensible output where they make lexical and grammatical choices to try to make themselves understood, in what has been referred to as „negotiation of meaning“ (Swain, 1988).

As with CBI, in CLIL, content is a major focus, but „at the same time there must be language-related goals ... Alongside the content-subject related ones or else what would be the point of doing CLIL at all“ (Dalton-Puffer, 2007: 10). Language is both the medium and a goal of CLIL instruction, which combines elements of content, communication, cognition, and culture (Coyle, 2007). Among the goals of CLIL is that of helping children to meet the objectives of a multilingual European Union (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011).

As Davison and Williams (2001), explain, CBI involves „systematic linking of subject matter and language in the context of learning activities“. Its emphasis is on learning something that is meaningful and relevant to learners (i.e., content), rather than learning about language (Davies, 2003). It can be offered to students of lower language proficiency than is usually the case with ESP (which tends to be focused on students with at least an intermediate level of proficiency) for both secondary and tertiary level learners, while ESP tends to focus on university students or adult learners who are employed in the field for which they are studying English). However, VESL instruction is provided to both secondary and tertiary level students, who may also be of lower language proficiency if they are preparing for fields such as welding, auto mechanics, etc. CBI, like ESP, can take a „narrow“ perspective (preparing learners for one discipline (such as algebra or sociology) or a „wide“ angle, preparing learners for more than one discipline (such as English for general mathematics or science).

As Snow (2014) notes, there are many ways of viewing models of CBI, such as the setting (L2 or FL classroom); the students (language minority or language majority: Lightbown, 2014 cited in Snow, 2014); the level of the student (generally secondary or post-secondary); the degree of emphasis on language or content, from total immersion to language classes including content (Met, 1999); or who is doing the teaching (the language or content teacher (Crandall, 1993; 2003; 2012). I find the last way the most useful, since it helps to identify what objectives, curriculum and materials development, lesson planning, and teacher training are needed. It also helps to clarify the close relationships between CBI and ESP and how the two approaches can assist each other.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

English for Specific Purposes has traditionally been viewed as consisting of two main types: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). EOP has been further sub-divided into English for Professional Purposes and Vocational ESL or VESL. Hutchinson and Waters (1987) divide the early years of ESP into register analysis in the 60s and 70s (to identify grammar and vocabulary features to be taught), discourse analysis (moving beyond the

sentence to patterns in texts) and target situation analysis in the 80s (with needs assessments), a focus on skills and strategies (and how to become strategic readers or speakers), and a learning-centered approach that also considered the processes of language learning, as well as language use.

Swales, in his history of ESP, *Episodes in ESP* (1988) has noted the close relationships between research into student needs, goals, discourses or use and the development of ESP materials and programs which have been influenced by register and genre analysis. In the early years, much of the focus of ESP was on written discourse required for academic success (Belcher, 2009; Hewings, 2001), but more recent research and instruction, facilitated by Swales' *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* in 1990, has moved from a focus on written (and spoken) discourse to that of genre, reflecting the need to view written and spoken discourses as „situated, purposeful, contextualized, communicative actions taken by a speaker or writer“ (Johns & Price, 2014: 473; See also Bawarshi & Reiff, 2010; Hyland, 2011).

Dudley-Evans and St. John (1998), ESP is:

- Designed to meet the *specified* needs of the learner;
- Related in content (themes and topics) to particular subjects, occupations, activities, and contexts;
- Centered on the language (and behaviors) appropriate to those activities in syntax lexis, discourse, semantics in contrast with general English.

According to Paltridge (2001), all language teaching must be tailored to the specific language learning and uses, needs, purposes, and contexts of an identified group of learners; for ESP, these may be for academic, professional, or vocational contexts and involve genres (Paltridge, 2001).

Belcher, Johns, & Paltridge (2011) further describe ESP as:

- Including authentic texts & tasks drawn from content area;
- Focusing on discourse, genre & situation/context/community
- Being taught not in accordance with any language teaching methodology

Belcher, Johns, & Partridge (2011: 1) further explain that what characterizes ESP and „distinguishes ESP from other branches of applied linguistics and language teaching,“ is its focus on „studying language, discourses, and contexts of use—as well as student needs, in the broadest sense—and then applying these findings to the pedagogical practices“.

WHAT ESP AND CBI AGREE UPON

Not surprisingly, with two approaches that focus on content as well as language, there are several things that ESP and CBI agree upon, including the following:

- All language courses and instruction should be tailored to the specific language learning needs related to learners' current or future goals and contexts of use. The focus should be on the purposes for which learners need the language – both as a medium through which to learn or use the language for other purposes. Neither believes in what has been referred to as TENOR: Teaching English for No Obvious Reason, which may be all too common in „General English“ courses.
- Both believe that needs assessment/analysis is critical, though it is made more possible when the scope of the course is narrowed; less so when the course needs to prepare learners for a broader set of purposes. Compare, for example, what would be required to prepare a course in ESP for electrical engineers or one for EST (for a broader set of science and technology fields) or a CBI course for algebra or for more general academic preparation for mathematics and science. Since the scope of most ESP courses are typically narrower, however, the needs analyses are generally much more detailed and nuanced, with more emphasis on specific disciplinary or professional tasks and genres than is often the case with CBI.

- Both occur in ESL, EFL/EAL, EIL contexts, though CBI has a larger role to play in helping immigrant or refugee populations prepare for or gain employment or move up on career ladders through VESL, and ESP has larger role to play in professional contexts.
- Both believe that content is critically important, but some models of CBI (sheltered instruction) place a higher priority on it, since all lessons have both content and language objectives.
- Both expect the language teacher to work closely with content/specific courses (and instructors) in developing and teaching the course.
- Both rely on teacher-made curriculum and materials, since few (if any) textbooks can meet the specific needs of their learners. Both are what Dudley-Evans and St. John, in discussing ESP (1988) refer to as „materials and teaching-led movements“.
- Both teach skills and strategies focusing on how these can be transferred to new academic or occupational/professional contexts.
- Both take note of the intercultural contexts and possible miscommunications that may take place, though here CBI has a more prominent role, since it is often taught in second language contexts, where interaction with users of the dominant language in classes and workplaces is critically important.
- Neither ESP nor CBI adhere to a particular language teaching methodology. While they may be broadly communicative in theory, the specific language learning activities are selected because of their appropriateness to the needs of the learners.
- Sadly, very few CBI or ESP teachers (if any) have been provided with the professional training to undertake their CBI/ESP work in their undergraduate or graduate university programs.
- And, sadly, as well, there are few models for establishing cooperation or continued communication for either ESP or CBI between the language and content teachers, whether these are in academic, professional, or vocational contexts.

WHAT CBI CAN LEARN FROM ESP

ESP has undertaken much more detailed, focused analyses of language beyond grammar and vocabulary to greater attention to written and oral discourses and situated, contextualized communication genres. Both the means of collecting and analyzing the data and the uses of that data are something that CBI researchers and teachers need. Swales, in *Episodes in ESP* (1988) noted that the principal purpose of most ESP research is to understand the language features and discourses of a particular context and the roles that these would play. As Johns and Price (2014: 476) note, „The careful pre- and ongoing research into students' needs, goals, and the discourses and contexts in which they will be using the language is what distinguishes ESP from other language teaching approaches,“ which to some degree includes CBI. Moreover, while CBI attends to language functions, skills, lexico-grammar, and strategies, it has paid far less attention to register, genre or context. ESP research in these areas can provide CBI course developers and teachers with more detailed foci of instruction.

The ESP field has also focused much more attention on the development of pragmatic and strategic competence. Although CBI has focused attention on strategies, these have largely been learning strategies, rather than strategic use of the language.

And in order to accomplish some of the above, ESP researchers and teachers have had to develop corpora to facilitate identification of language features. That kind of data collection ESP has also provided much more innovative ways of including students in needs analyses for wide-angle courses, where students do much of the collection and analyses of texts (Swartley, 2010).

WHAT ESP CAN LEARN FROM CBI

Perhaps the most important lessons that ESP can learn from CBI are the pedagogical models for integrating language and content instruction. These include the adjunct model, paired or team teaching, and sheltered instruction (especially the Sheltered Instruction Observation Protocol).

CBI pedagogical models, especially, can both directly and indirectly facilitate better outcomes for content or subject matter instructors who may be teaching in a language that they and/or their students may still be learning. This is critically important, as the number of English-Medium Instruction (EMI) courses and programs around the world are mushrooming (especially at the university) as a result of the global spread of English, the need for a lingua franca in science and technology transfer, business, tourism, and other university disciplines and professions, and in the European Union, especially, with its multilingualism and the effects of the Bologna Declaration and the increasing mobility of students, faculty, and staff (Carroll-Boegh, 2005; Mauranen, 2011; Wachter & Maiworm, 2008). The internationalization of higher education has led to profound challenges, not only for students who choose to participate in English-medium courses, but also to university subject matter specialists/lecturers who are finding themselves stretched beyond their linguistic resources. Often universities are adding courses taught through English by lecturers whose own English is limited. Even if the lecturer is proficient in English, the students may still be learning English, and the lecturer may have little insight into why or how to adapt instruction to enable students to achieve greater understanding and success (Airey, 2011; Hellekjaer, 2009, 2010; Kling, in press; Park & Pawan, in press; Vinke, Snippe & Jochems, 1998).

While limited research suggests that lecturers should have a minimum level of proficiency of C1 on the Common European Framework of Reference (CEFR) or a comparison score of 110-120 on the *TOEFL iBT*, and students a minimum of B2 on the CEFR or 87-109 on the *TOEFL iBT*, these are ideals that may be rarely met (Klaassen & Bos, 2010; Tannenbaum & Wylie, 2008).

While internationalization has become prevalent at European universities, it is also a factor in many other countries. For example, in Korean higher education, the desire to attract international students and enhance the global status of the universities has led several prominent universities to offer 20 – 30% or even 50% of their courses in English (Kim, 2014; Park & Pawan, in press) and unfortunately, few of the NNEST professors or their students have received the kind of preparation or professional development related to EMI instruction. Oh and Lee (cited in Park and Pawan, in press) reported that although EMI instructors expressed their desire to be trained, they could not find professional development programs relevant to EMI instruction, with the result that many, if not most, felt unprepared for the change.

What these lecturers need is a better understanding of how to integrate language and content instruction, especially how to incorporate instructional approaches drawn from second language teacher pedagogy and knowledge involving adapting instruction and reducing linguistic demands to accommodate students still learning English.

CBI provides both indirect models of integrating language and content instruction, (such as the Adjunct Model and Team Teaching) through which information and instructional strategies can be shared for both ESP language and content teachers, as well as direct models of integrating language and content (such as sheltered instruction, and in particular, the Sheltered Instruction Observation Protocol). Introducing university instructors to these models will require sensitivity, but each has its benefits.

CBI also helps address what is the fear among many educators, that teaching through another medium, to students who are also learning that medium, can lead to problems in the content that is addressed in these courses, what has commonly been referred to as the „watering down“ of the curriculum (Saarinen & Nikula, 2013). By having explicit content and language objectives, it is possible to ensure that the major concepts of the curriculum are included in these courses.

THE ADJUNCT MODEL

In the adjunct model, „a language support course is paired (adjunct) to a regular subject matter course to enable those who are still learning the language of instruction to participate in classes with those who speak it natively or more proficiently“ (Crandall, 2003, p. 150). Adjunct courses are typically offered at the postsecondary level, often pairing an introductory course in psychology or history with an English course focused on the language requirements (usually reading and/or

writing) of the content course. However, it has been successfully implemented in a secondary school, with the pairing of biology or history and ESL classes (Wegrzecka-Kowalewski, 1997) and more recently, by a science and ESL teacher who were given co-planning time of one hour a week to plan and implement a Year 10 science course in Australia (Arkoudis, 2003, 2005).

In Adjunct courses, texts and tasks are drawn from the subject matter classes as the basis for discussion and written work, but the language teacher adds more accessible materials to build background knowledge and provide activities to promote academic language learning. For example, the adjunct English instructor may pre-teach vocabulary, build background knowledge, and teach reading or writing strategies that are needed for success in the content class. While the two instructors work together to pair instruction, students' needs in the content courses "dictate activities" in the language course (Snow, 2014: 442), with assessment decisions determined in advance. Often the content instructor evaluates students on their content knowledge, while the language instructor focuses on language (usually reading or writing) skills. The two instructors work together to coordinate instruction, so that what is being taught in the language class facilitates understanding of the content class. In the process, the two instructors learn from each other: the English instructor learns more about actual academic language demands in content area classes, and the content instructor becomes more informed about how to reduce linguistic complexity and increase students' understanding of the information (Snow & Brinton, 1988; Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Crandall, 1993; 2003).

One example of an adjunct model is the program described by Rosenjkar (2002) at the Temple University program in Japan, a program with a very diverse student body. About 10-15% of the students are native English speakers; 10-15% of the students are international students from non-English speaking countries in Africa, Asia, Europe, and Latin America; and the remaining 70-80% are Japanese students with at least an "intermediate" level of English proficiency (equivalent to a score of 525 on the paper and pencil TOEFL or a B1 on the CEFR). The courses offered are equivalent to those at Temple University's home campus in Philadelphia, Pennsylvania, and all texts are in English. To meet students' needs for enhanced understanding of the core humanities texts, CBI English courses are linked to two- or three-credit courses in social sciences for first-year students and a required second-year course on Intellectual Heritage in the College of Liberal Arts, which consists of a one-hour "lab" per week for one credit for each of the two semesters. The program has dual goals of helping students to develop enhanced language proficiency and also to understand the core humanities texts. (See Crandall & Kaufman, 2002 and Kaufman and Crandall, 2005 for detailed descriptions of several adjunct programs.)

TEAM TEACHING

A second indirect model of helping subject matter faculty to learn how to adapt instruction while also helping language specialists to have more focus on texts, tasks, and language of the content class can be achieved through interdisciplinary team teaching. Pairs of teachers teach in the same classroom, and as a result, teachers learn from each other, and for many students who view the language class as a barrier that they have to endure, the paired focus likely increases student satisfaction.

Although team teaching is more common in secondary CBI programs, sometimes team teaching emerges from an adjunct model, as was the case at Miyazaki International College in Kyushu, Japan, where 80% of the faculty are international. Their Collaborative Interdisciplinary Team Teaching program evolved from a modified adjunct approach to more collaborative, team-teaching model taught by pairs of language and content instructors in credit-bearing courses in humanities, social sciences, and general sciences. Perhaps key to the success of this program was the substantial professional development provided for these teams: half-day sessions for three weeks at the beginning to help the teachers learn different "teaching philosophies and teaching styles" (Stewart, Sagliano, & Sagliano, 2003: 36) and to complement each other's instruction. As Stewart, Sagliano, and Sagliano (2003: 40) note, "Because most discipline specialists have not previously had opportunities to teach full classes of [students still learning English], they need guidance. After

they begin team teaching, they tend to rely a great deal on the direction offered by language specialist teaching partners ... [since] meeting these [students'] needs is a whole faculty issue, not a language faculty issue". One result of these pairings was a movement away from lecturing to more active learning.

Another postsecondary model of team teaching that has been widely practiced in the United States is the Integrated Basic Education and Skills Training or I-BEST model adapted for a number of two-year career and technical training programs. In the I-BEST model, an ESL teacher is paired with a professional-technical instructor to provide language, literacy, and workforce skill development and to build career pathways (e.g., in the health field, beginning with a relatively low-skilled position as a Certified Nursing Assistant and moving to a Licensed Practical Nurse or Registered Nurse). These programs, which are usually taught at a two-year college or in partnership with a two-year college, have been found to be so effective that a number of colleges are willing to support the additional expense of assigning two instructors (an English and a career or technical instructor) to one class (Crandall, Wrigley, & Spence, 2011; Prince & Jenkins, 2005; Wachen, Jenkins, & Van Noy, 2011).

There are not many examples of team teaching in ESP, but almost 20 years ago, Dudley-Evans and St. John (1998) described a possible model that would lead to team teaching, in which they discuss three stages of „cooperation, collaboration and team-teaching“ between the ESP and the content teacher that would evolve in almost the same manner as that which Stewart, Sagliano, & Sagiano (2003) experienced in their team teaching approach, who noted that the process begins with identifying a subject matter specialist who is concerned about students with English proficiency needs, and as with any educational innovation. These two instructors maintain regular contact, begin discussing the subject matter specialist's courses, and analyzing the course, leading to the offering of a parallel (adjunct) language course, which if successfully, can lead to team teaching.. As with many experiences in team teaching for CBI, they believed it would be wise to begin with volunteers who could become early adaptors.

SHELTERED INSTRUCTION

The last CBI program model is what is referred to as sheltered instruction. This model was developed initially to help subject matter specialists to modify their instruction to enable students whose language proficiency was not adequate to understand and express their understanding of concepts at their level of language proficiency (Krashen, 2013). Cummins (1981, 2008), a Canadian educator who has written deeply about this situation, suggests that there are two sources of likely difficulty for those students: 1) the cognitive complexity of the content, and 2) the reliance upon language as the major source of information. However, he suggests ways to reduce the complexity of the content (without „watering down“ or minimizing the ideas or information in the regular curriculum) and to increase the sources of information beyond just the written text. Sheltered instruction helps teachers to make their content more accessible by attending to these two major sources of difficulty.

For example, to decrease cognitive complexity, subject matter or content instructors can:

- Activate background knowledge,
- Pre-teach critical vocabulary,
- Highlight text structure,
- Break down information into smaller chunks,
- Engage students in cooperative tasks or peer teaching,
- Teach learning strategies.

To increase sources of information and reduce reliance on the written text, instructors can:

- Use pictures, visuals, graphs, and timelines,
- Demonstrate meaning,
- Engage students in experiential learning or project work,
- Link oral and written language.

The first sheltered instruction program was offered at the University of Ottawa, in Canada, where students were offered an alternative to the traditional psychology class. French-speaking students were able to take an introductory psychology class in English and English-speaking students were able to enroll in French-medium psychology classes, with no separate language (adjunct) course provided. The subject matter specialists who taught the courses provided some adaptation, including pre-teaching key terms and phrases and helping students to interact appropriately in the class; for example, in asking for clarification. The results were interesting, since the differences in language proficiency or content mastery were not significant, but the students enrolled in the sheltered French or English courses reported greater self-confidence in their ability to use the second language (Edwards, Wesche, Krashen & Clement, 1984; Snow, 2014).

Another university model is the four-course Sookmyung University TESOL Post-Graduate Certificate Program in Seoul, Korea, a partnership of that university with my university, the University of Maryland, Baltimore County, which is focused on helping Korea to meet the huge demand for English teachers at all levels of education, from early primary through university, where an increasing number of courses are offered through English – including full doctoral programs. In this program, all courses (Second Language Acquisition, Methodology of Language Teaching, Intercultural Communication, etc.) are taught through a sheltered approach that helps students (all non-native speakers of English, some with an intermediate level of English proficiency when they begin the program), to develop their English proficiency while they also gain the applied linguistics theory and pedagogical knowledge and skills to teach English. We began by requiring students to enroll in a separate English course, but over time, eliminated that course and found that students could read required (though shorter) texts, write required papers, pass exams in English and be successful without a separate English course if all instructors focused on both content and language, and in the process, to develop their English proficiency. We have become incredibly surprised at how much students' English can grow in only five months of sheltered English courses.

One model of sheltered instruction that is widely used in second language contexts in secondary schools is the Sheltered Instruction Observation Protocol or SIOP (Echevarria, Vogt, & Short, 202; Echevarria & Short, 2010). As the name indicates, the model began as a way of evaluating the degree to which teachers were employing sheltered instruction techniques and then developed into a full system for planning, implementing, and assessing students which could be used to train subject matter instructors in techniques (most adapted from language teaching methodology) to provide more effective instruction for students who are still learning the language of instruction. It can also be used as a lesson planning and delivery system that begins with the identification of both content and language objectives and continues through the assessment stage. It consists of eight components (preparation, building background, comprehensible input, strategies, interaction, practice/application, lesson delivery, and review/assessment); these, in turn, consist of 30 features, any of which can be used as the basis for professional development.

The preparation component begins by identifying both content and language objectives and ways to adapt instruction and make concepts clear to students of varying proficiency levels. Building background involves ways to make links between new concepts and what students already understand from their experiences. It usually involves introducing key vocabulary (referred to as „content-obligatory vocabulary by Snow, Met & Genesee, 1989) as well. Comprehensible input refers to ways to make content understandable to students of varying language proficiency. The next component focuses on helping students to develop effective learning strategies. With interaction, learners are provided opportunities to discuss and interact about the concepts with needed language, and practice/application tasks they are engaged require them to apply those concept or content and language. Lesson delivery looks back at the content and language objectives to ensure that these are clearly supported. Finally, the review/assessment component focuses on a review of key concepts and vocabulary, assessments of students' learning, and feedback to learners.

Although developed initially for second language contexts for secondary school students, SIOP has much that could be useful for EFL/EIL/EMI/ESP at the university level (Echevarria, Vogt & Short,

2012; Short, Fidelman, & Louguit, 2012; Short, Himmel, Gutierrez, & Hudec, 2012; see also Park & Pawan, in press for a discussion of its use in helping to determine the professional development needs of Korean EMI instructors). It can help identify the kinds of support that university faculty need to be more successful in EMI classes.

The following is an example of how one component, Lesson Preparation, is realized through a series of features or actions:

- Content objectives clearly defined, displayed & reviewed with students
- Language objectives clearly defined, displayed & reviewed with students
- Content concepts appropriate for students
- Supplementary materials used to make lesson clear & meaningful
- Adaptation of content to all proficiency levels
- Meaningful activities integrating concepts with language practice in reading, listening, speaking, or writing. (Echevarria, Vogt, & Short, 2012)

As indicated above, lessons always begin with content objectives, which indicate what students should know and be able to do, and then identify the language objectives, which indicate how students will use English to demonstrate their achievement of the content objectives. There is a long list of verbs for each. For content objectives, focusing on what students should know and be able to do with the content, these include: *identify, analyze, construct, design, compare/contrast, solve, rank*, etc. For language objectives (how students will use English to demonstrate the content objectives) these include: *read, write, list, discuss, define, describe, explain, listen, justify, hypothesize, summarize*, etc.

All objectives must be measurable, so verbs such as *learn, understand, comprehend* are not used, since there is no way to measure the attainment of these objectives. That might seem difficult to encourage postsecondary faculty to accept, but at least in the United States, the major accreditation organizations are now requiring that all faculty provide measurable objectives in their course syllabi. (One can imagine how philosophy faculty, for example, have responded, but they have had to agree to this, and over time, many have found that it has improved their teaching.)

WHAT CBI AND ESP BOTH NEED

What both CBI and ESP need most is targeted teacher training, not just for the language teacher who has to teach students to communicate about content from fields of which language teachers are likely to have limited knowledge (whether that be science, business, medicine, etc.) but also as important, or perhaps more so, for the subject matter teacher who may be a first or advanced second/foreign language speaker of English with little understanding of how to adapt instruction to enable students who are still learning the language to be successful in the classroom. Here, language teachers have a valuable role to play and this is where CBI can be most helpful, whether the instructors in these contexts collaborate through developing an adjunct program, engage in team teaching, or use sheltered instruction (particularly the Sheltered Instruction Observation Protocol or SIOP) as a means of identifying ways of better meeting the language and content needs of students.

REFERENCES

- Airey, J. (2011). Talk about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica*, 22, 35-54.
- Arkoudis, S. (2003). Teaching English as a second language in science classes: Incommensurate epistemologies? *Language and Education* 17, 161-173.
- Arkoudis, S. (2005). Fusing pedagogic horizons: Language and content teaching in the mainstream. *Linguistics and Education*, 16, 173-187.
- Bawarshi, A. S. and M. J. Reiff (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

- Belcher, D. (ed.) (2009). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Belcher, D., A. M. Johns, and B. Paltridge (eds.) (2011). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brinton, D. M., M. A. Snow, and M. Wesche. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Carroll-Boegh, A. (2005). Internationalisation and teaching through English: A Danish perspective. *Educate*, 5, 19-30.
- Chisman, F. and J. A. Crandall. (2007). *Passing the Torch: Strategies for Innovation in Community College ESL*. NY: Council for the Advancement of Adult Literacy. <<http://www.caalusa.org>>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 43-562.
- Coyle, D., P. Hood, and D. Marsh (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crandall, J. A. (1977). *English for You Job: Adult Vocational ESL materials for Prevocational, Clerical, Food Services, and Auto Mechanics*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Crandall, J. A. (1979). *Adult Vocational ESL*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Crandall, J. A. (1979). Vocational ESL: Special issue. *EST Clearinghouse Newsletter*, 28.
- Crandall, J. A. (1983). Vocational ESL. In Center for Applied Linguistics (Ed.) *From the Classroom to the Workplace: Teaching ESL to Adults*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Crandall, J. A. (Ed.) (1987). *ESL through Content-area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Crandall, J. A. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Crandall, J. A. (1999). Content-based instruction. In B. Spolsky (Ed.) *Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 604-610). Oxford, UK: Pergamom Press.
- Crandall, J. A. (2003). Content-based instruction for higher education settings: Evolving models for diverse contexts. In J. A. Crandall and D. Kaufman (eds.) *Case Studies in Content-based Instruction in Higher Education Settings* (pp. 1-14). Alexandria, VA: TESOL.
- Crandall, J. A. (2012). Content-based Instruction and Content and Language Integrated Learning. In J. C. Richards and A. Burns (eds.) *Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 2nd ed. (pp. 149-160). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crandall, J. A. and G. S. Burkart (eds.) (1984). Special Issue: Vocational ESL. *The ESP Journal*, 3, 89-111.
- Crandall, J. A. and D. Kaufman (eds.) (2002). *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*. Alexandria, VA: TESOL.
- Crandall, J. A., H. S. Wrigley, and C. Spence (2011). *Health Care Career Pathways for Adult English Language Learners*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <<http://lincs.ed.gov/publications/pdf/HealthCareCareerPathways.pdf>>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street and N. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 2: Literacy (pp. 71-83). New York, NY: Springer.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Davies, S. (2003). Content-based instruction in EFL contexts. *Internet TESL Journal* 9 (2).
- Davison, C. and A. Williams (2001). Integrating language and content: Unresolved issues. In B. Mohan, C. Leung, and C. Davison (eds.) *English as Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning, and Identity* (pp. 51-70). Harlow, UK: Longman.

- Dudley-Evans, T. and M. J. St. John (1998). *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Echevarria, J. and D. Short (2010). Programs and practices for effective sheltered content instruction. In California Department of Education (ed.), *Improving Education for English Learners: Research-based Approaches* (pp. 251-321). Sacramento, CA: California Department of Education.
- Echevarria, J., M. E. Vogt, and D. Short (2012). *Making Content Comprehensible to English Language Learners: The SIOP Model* (4th ed.) Boston, MA: Pearson.
- Edwards, H. P., M. B. Wesche, S. Krashen, and R. Clement (1984). Second language acquisition through subject matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 41, 268-282.
- Hellekjær, G. O. (2007). The implementation of undergraduate level English medium programs in Norway: An explorative case study. In R. Wilkin and V. Zegers (eds.), *Researching Content and Language Integration in Higher Education* (pp. 68-81). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Hewings, M. (2001). A history of ESP through *English for Specific Purposes*. *English for Specific Purposes World: A Web-Based Journal*, 1(3).
- Hutchinson, T. and A. Waters (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2011). Disciplinary specificity: Discourse, context, and ESP. In Belcher, D., A. M. Johns, and B. Paltridge (eds.) (2011). *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 5-24). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Johns, A. J. and D. Price (2014). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, and M. A. Snow (eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 471-487). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Kaufman, D. and J. A. Crandall (eds.) (2005). *Content-based Instruction in Elementary and Secondary School Settings*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Kauffman, D. and others (1995). *Content ESL Across the USA, Volume II: A Practical Guide. Descriptive Study of Content ESL Practices*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Kim, E. G. (2014). Korean engineering professors' views on English language education in relation to English-medium instruction. *The Journal of Asia TEFL*, 11, 1-33.
- Klassen, R. G. and M. Bos (2010) English language screening for scientific staff at Delft University of Technology. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 45, 61-75.
- Kling, J. (in press). Content teachers engaged in English-Medium Instruction (EMI) in Denmark. In J. A. Crandall and M. A. Christison (eds.) *Global Research in Teacher Education and Professional Development in TESOL*. New York, NY: The International Research Foundation for English Language Education and Routledge/Taylor and Francis.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, DC and Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics and Prentice-Hall Regents.
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. D. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lyster, R. and L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form incommunicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Mauranen, A. (2011). English as the lingua franca of the academic world. In D. Belcher, A. M. Johns and B. Paltridge (eds.) (2011). *New directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 94-117). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Met, M. (1999). *Content-based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Park, J. and F. Pawan (to appear). Korean professors' pedagogical efforts and consequent professional development needs to teach in English. In J. A. Crandall and M. A. Christison (eds.) *Global Research in Teacher Education and Professional Development in TESOL*. New York, NY: The International Research Foundation for English Language Education and Routledge/Taylor and Francis.
- Prince, D. and D. Jenkins (2005). *Building Pathways to Success for Low-skill Adult Students: Lessons for Community College policy and Practice from a Longitudinal Student Tracking Study*. New York, NY: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center.

- Richards, J. C. and T. S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rosenkjar, P. (2002). Adjunct courses in the Great Books: The key that unlocked Locke for Japanese EFL undergraduates and opened the door to academia for EFL. In J. A. Crandall and D. Kaufman (eds.) *Content-based Instruction in Higher Education Settings* (pp. 13-27). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Saarinen, T. and T. Nikula (2013) Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In A. Doiz, D. Lasagabaster, and J. M. Sierra (eds.) *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 131-150). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Short, D. J., C. G. Fidelman, and M. Longuit (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46, 334-361.
- Short, D. J., J. Himmel, S. Gutierrez, and J. Hudec (2012). *Using the SIOP model: Professional Development for Sheltered Instruction*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Snow, M. A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 438-454). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Snow, M. A. and D. M. Brinton (eds.) (2002). *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York, NY: Longman.
- Snow, M. A., M. Met, and F. Genesee (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23, 201-217.
- Spanos, G. A., N. C. Rhodes, T. C. Dale, and J. A. Crandall. (1988). Linguistic features of mathematical problem solving: Insights and applications. In R. R. Cocking and J. P. Mestre (eds.) *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics* (pp. 221-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, T., Sagliano, M., & Sagliano, J. (2002). Merging expertise: Developing partnerships between language and content specialists. In J. A. Crandall and D. Kaufman (eds.) *Content-based Instruction in Higher Education Settings* (pp. 29-44). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6, 68-84.
- Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swartley, E. C. (2010). Adding „the ESP“ to Multidisciplinary EAP Courses. Paper presented at the 2010 TESOL Conference, Boston, MA. <<http://www.slideshare.net/ethelinxile/adding-the-esp-to-multidisciplinary-eap-courses-handout>>
- Tannenbaum, R. J. and E. C. Wylie (2008). *Linking English-Language Test Scores onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Vinke, A. A., J. Snippe, and W. Jochems (1998). English medium content courses in non-English higher education: A study of lecturer experiences and teaching behaviours. *Teaching in Higher Education*, 3, 383–394.
- Wachen, J., D. Jenkins, and M. Van Noy (2011) Integrating basic skills and career-technical instruction: Findings from a field study of Washington State's I-BEST model. *Community College Review* 39, 136-159.
- Wachter, B. and F. Maiworm (2008). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn, Germany: Lemmens. <http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2008-English_taught.pdf>
- Wegrzecka-Kowalewski, E. (1997). Content-based instruction: Is it possible in high school? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.) *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content* (pp. 319-323). New York, NY: Longman.

JoAnn (Jodi) Crandall

*Qu'est-ce que l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques et l'EMILE
peuvent apprendre l'un de l'autre?*

Résumé

L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques et l'EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) peuvent beaucoup apprendre l'un de l'autre. Ensemble, les deux font face à des défis communs. L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques pourrait mettre à contribution l'analyse des besoins, celle du discours et du genre s'étendant au-delà de la grammaire et du vocabulaire, les techniques d'enseignement/apprentissage telles que les études de cas, les simulations globales ou encore l'apprentissage par les tâches et les démarches actionnelles. En revanche, l'EMILE est riche en expérience quant à l'identification des acquisitions disciplinaires et linguistiques, aux modèles d'enseignement intégrant langue et contenu, et aux techniques qui visent à améliorer les compétences linguistiques des apprenants tout en les initiant au contenu de la discipline enseignée.

Michael B. HINNER
Faculty of Business Administration
TU Bergakademie Freiberg, Germany
<hinner@bwl.tu-freiberg.de>

A TRANSITION FROM BUSINESS ENGLISH TO BUSINESS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: After German reunification, East German universities were reorganized in line with the general transformation process. From the start, Business English was a requirement in the business administration curriculum at the TU Bergakademie Freiberg because most students were not proficient in English. As proficiency improved, Business English was replaced by Business and Intercultural Communication. Instead of language instructors teaching business administration and economic topics in English to business students, the focus shifted to communication science in a business context. This transition circumvents potential deficits ESP instructors might have in business and economic topics and instead permits instructors to focus on their strengths.

Key words: Business English, Business and Intercultural Communication

Many Business English curricula tend to combine grammatical exercises with an introduction to business administration and economic topics. Most Business English instructors tend to have degrees in ESL or ESP, but not in Business Administration or Economics. Since the students they teach are business majors, it often means that the students have a more extensive knowledge of business administration and economic topics than the Business English instructors. This raises, of course, the question whether Business English instructors ought to pursue a supplemental degree in Business Administration to overcome this deficit? The experiences and analysis of teaching Business English at the TU Bergakademie Freiberg, Saxony, Germany, led to a different conclusion. The transition from Business English to Business and Intercultural Communication was fostered by the fact that over time the language of instruction for most business administration and economics courses was changed from German to English at the Faculty.¹ In fact, two international master programs were created which are taught completely in English. This made the teaching of business and economic topics in Business English essentially redundant.

Even though no business is possible without communication, many business and management curricula do not include communication courses. Freiberg's Business and Intercultural Communication courses are designed to fill this gap and provide a theoretical foundation for communication and culture which also finds application, for example, in marketing and human resource management. In addition to these theoretical foundations, the Business and Intercultural Communication courses also provide practical applications of that knowledge which are essential for the business studies and the world of business. This includes writing reports, essays, application documents (c. v. and letters of application), scientific papers, holding presentations, and applying scientific research methods. Most ESL and/or ESP instructors can identify themselves with such

¹ A Faculty, or *Fakultät* as it is called in German, is an administrative unit at a German university that is similar to a university department at an American university. It will be recalled that in American English, faculty means teaching staff. The faculty at a German university, thus, includes more than just the teaching staff.

topics. That is why the transition from Business English to Business and Intercultural Communication circumvents potential deficits ESL and/or ESP instructors might have in business topics and permits these instructors to focus on their strengths. But it should also be noted that this transition might not be a viable option for everyone.

THE SITUATION AFTER GERMAN REUNIFICATION

After German Reunification (1990), all East German universities were reorganized so that they would conform to the requirements of the German Constitution and German law. The newly established federal states are the governing entities which are responsible for education under the German Constitution (Press and Information Office of the Federal Government, 2014). This meant that the states, including the Free State of Saxony where Freiberg is located, had to first establish the requisite legal framework within which the universities were to be reorganized. That is why it took two years before the Bergakademie Freiberg was reorganized as a *Technische Universität*, i.e. technical university, with six Faculties: Mathematics and Computer Science; Chemistry and Physics; Geosciences, Geoengineering and Mining; Mechanical, Process and Energy Engineering; Materials Science and Materials Technology; and Business Administration.

At the Faculty of Business Administration, Business English courses were integrated as a requirement into the business curriculum. In 1992, this was necessary because the students being enrolled in the Faculty of Business Administration did not have a strong background in English at that time. Prior to German Reunification, Russian had been the primary foreign language taught at East German schools. English was available, but most East German secondary schools only offered five years of English instruction. Due to political reasons, it was essentially impossible for most English instructors to have had any direct contact with native speakers of English. It is, therefore, understandable why most students did not possess very good English skills after German Reunification because they had been educated in the old education system. This was to change a few years later as more and more East German students benefited from the Reunification and the opportunities it offered for travelling to English-speaking countries.

Freiberg's Business English curriculum was created by retired West German professor of Business English who had agreed to come to Freiberg and launch the program. At that time, the degree program was the traditional German *Diplom* which consisted of four semesters *Grundstudium*, i.e. introductory level studies, and another four semesters *Hauptstudium*, i.e. advanced level studies. Business English was present in the introductory level studies with a two semester course called *Business Terminology* that focused primarily on transmitting the English terminology of business administration and economics. The advanced level studies included a reading comprehension course of business and economic texts, two cultural studies courses (one on the UK and one on the USA), and a seminar in which the students had to write a scientific paper on a business administration or economic topic (but it did not include any instructions on how to write a paper).

In 1997, I „inherited“ these courses. At that time, it was not possible to change the curriculum because in Germany all curriculum changes have to be approved by the relevant state ministry. This essentially means that unless the entire curriculum of a Faculty is changed, it is virtually impossible to change individual courses. The only option was to change the contents of the existing courses which is why an attempt was undertaken to make the courses more interactive. Consequently, role plays, writing exercises, and audio-visual materials were introduced to the courses. Students were also taught how to write a scientific paper and a thesis because they had the option to write their *Diplom* thesis in English on a business or economic topic. The next problem was the fact that while the English instructors were able to comment on and correct the English (i.e. grammar, stylistics, referencing, etc.), they could not do the same for the business and economic topics because they had no background in those subjects. All in all, the existing Business English curriculum had reached its limits because the students, the instructors, and the Faculty were dissatisfied with the existing curriculum.

BUSINESS ENGLISH NO LONGER MEETS REQUIREMENTS

By 2002, the overall situation changed. Twelve years after German Reunification, incoming students had much better English skills. In fact, many students had not only visited English-speaking countries, they had even spent either a school year or had worked as an au pair in an English speaking country. At the same time, more and more business and economics professors at the Faculty started teaching their subjects in English because the incoming students had sufficient English skills to read the relevant literature and follow the lectures in English. In 2000, the Faculty had also launched an international MBA program which was taught entirely in English, and another one was added a few years later. These changes had considerable impact on Business English. Not only had the students become more versed in English, they had also been taught business and economic topics in English by their business administration and economics professors. Consequently, the students attending the Business English courses had more knowledge of the business and economic topics than the language instructors.

The use of standard Business English textbooks did not help the situation since the business and economic topics contained in such books tended to be treated very superficially.² Most of the students considered such superficial treatments to be „amateurish,“ and when they asked the instructors specific questions about the business and economic topics contained in the Business English textbook, questions which often went well beyond the scope of the textbook, then the instructors were usually unable to answer those questions. This was frustrating to both students and the instructors. To make matters worse, the colleagues who were professors of business administration and economics looked down on the language instructors because these instructors only had a very superficial knowledge of the business and economic topics. Some Business English instructors considered sitting in on business and economic courses to become more familiar with these topics. It was hoped that this would allow them to be better prepared for the questions of their students. All in all, though, it was a fairly frustrating situation all around.

RETHINKING THE CURRICULUM

In 2002, the opportunity arose to make radical changes to the existing curriculum because the entire Faculty was about to revise its business program due to the Bologna Process. But what was to be done? Should Business English with business and economic topics be the focus of the curriculum? This would have meant that the Business English instructors would need to acquire more in-depth knowledge of business and economic topics so that they would be more knowledgeable than the business students sitting in their classes. Unfortunately, shifting the focus to grammar was also not possible because the university's Language Centre offered numerous English courses at various Unicert levels, and the university administrators did not want any „duplications“ in curricula.

So what else could be offered? In order to develop a new curriculum, it is necessary to analyze the need before designing and selecting the appropriate contents that also match the abilities and knowledge of the instructors (Harden, Sowden, & Dunn, 1984; Need Analysis, 2000). Once a new curriculum has been determined, it is necessary to review the implemented changes at some future time to determine whether the changes were effective. When one takes a look at the world of business, one realizes that communication is very important and central to all business relationships and transactions. So it is not surprising that Robert Kent, the former Dean of the Harvard Business School said: „In business, communication is everything“ (Blalock, 2005). A potential new focus had been identified for the new curriculum.

Traditional business studies in Germany include a number of supplemental subjects, e.g. law, computer science, and mathematics. That is why the question was raised, why not also add

² Most Business English textbooks tend to offer a very short overview of business or economic topics; usually one topic per chapter, e.g. marketing, accounting, human resource management, etc. This is best illustrated by such textbooks as, for example, Butzphal, G. and J. Maier-Fairclough. (2010). *Career express: Business English B2*. Berlin: Cornelsen Verlag.

communication as another supplemental subject. In fact, communication is more critical and central to the work of business managers than law or computer science. After all, large corporations have their own legal or computer departments with lawyers and computer specialists. And small companies use law firms to deal with legal issues and rely on computer specialists to help them set up and maintain their computer systems. Even though business managers need to communicate all the time and much of their work time is allocated to communicating, they receive little or no formal instruction in communication during their studies (Bovée & Thill, 2010; Lehman & DuFrene, 2010). Communication is actually more than supplemental knowledge like law because communication forms the basis for understanding marketing, human resource management, international trade, business relationships, etc. That is why communication plays such a central role in business. Yet standard business curricula at German universities do not include communication.³

Because Freiberg is a small university, it was easier to make the transition. Larger universities have special interest groups that make change difficult. The need analysis revealed a number of reasons why a shift to communication made sense. As pointed out above, communication is vital to business because no business is possible without communication. At the same time, intercultural communication is indispensable in a global economy. Because language instruction revolves around communication and culture, there is a thematic link between both fields that does not exist to the same extent between language instruction and business and economic topics as is often the case in traditional Business English curricula. That was why it was decided to shift from Business English to Business and Intercultural Communication.

Further analysis revealed even more reasons for such a change. It is, for example, much easier for language instructors to familiarize themselves with communication principles than business or economic topics. After all, language is verbal communication. So language instructors are already familiar with the general principles of communication. And most foreign language curricula have always included cultural studies, e.g. Datesman, Crandall, & Kearny (2014) *American ways: An introduction to American culture*. When teaching a foreign language, instructors will often have to include elements of intercultural communication, e.g. forms of greeting, visits to restaurants, various forms of correspondence, etc., in their curricula. These elements are examples of cultural sociofacts, i.e. the ways in which people interact with one another and socialize. Foreign language instructors are also aware that one cannot always translate terms or concepts one-to-one from one language to another because language is a cultural artifact. That is why, for example, American English adopted the German word *Kindergarten* but over time gave it a slightly different meaning than the original and current German meaning.⁴ When teaching another language and culture, one will also have to discuss the cultural mentifacts, i.e. the cognitive and affective elements that influence thinking and behavior. So it is not surprising that many foreign language curricula also include some elements of communication and intercultural communication. This „natural association“ makes it much easier for foreign language instructors to understand and work with communication topics than business and economic topics.

Textbooks on human communication typically include communication theory and applied communication skills; for example, Adler & Rodman (2011) *Understanding human communication*, Bovée and Thill (2010) *Business communication today*, DeVito (2014) *Human communication: The basic course*, Hybels & Weaver (2014) *Communicating effectively*, or Lehman & DuFrene (2010) *Business communication*. Language instructors should be familiar with the following communication skills described in such communication textbooks:

- Reading and listening comprehension;
- Preparing and holding presentations;
- Interviewing;

³ The need analysis for the curriculum shift is described in more detail in: Hinner, M.B. (2002). Communication science: An integral part of business and business studies? *Freiberger Arbeitspapiere für Wirtschaftswissenschaften 02/13*. Freiberg: TU Bergakademie Freiberg.

⁴ In the USA, kindergarten refers to a year of school designed to prepare children for the first grade which is why kindergartens are often located in an elementary school. In Germany, a *Kindergarten* has the characteristics of a daycare center for children who are at least three years old.

- Persuasive communication and argumentation;
- Informative communication;
- Brainstorming, researching, systematically organizing information;
- Syntax, writing paragraphs, introductions, conclusions, transitions;
- Academic writing style, documenting sources, writing abstracts;
- Writing letters, applications, reports, proposals, scientific papers.

That is why it was easier for Business English instructors to make the transition to human communication in a business context than trying to learn business and economic topics. And by focusing on elements of human communication in a business context, the regular business curriculum is enriched by elements that provide important and necessary supplemental information and skills – after all, as Robert Kent noted, communication has great relevance in the world of business.

Communication is crucial to the world of business because whenever people interact with one another, they need to communicate with one another. And when members of different cultures communicate with one another, then their cultural background may influence their behavior and communication. This applies to the communication within a business organization, for example, when staff members or supervisors and subordinates interact and communicate with one another. It also applies in the context of business-to-business and business-to-consumer interactions. In order to better understand why people behave and communicate the way they do, it is also necessary to understand some of the underlying communication principles. For example, how do identity and communication relate to one another, what is the role of culture in communication, how does perception influence the way people communicate, what is the role of self-disclosure and trust in the context of human relationships, what is the impact of group dynamics on communication, and how do social networks determine the flow of communication within an organization. An understanding of these issues, and others, can help clarify a number of human interactions in a business context. And standard business curricula traditionally do not address these issues.

BENEFITS OF THE TRANSITION

Students and colleagues appreciate this transition as does the business community which has realized that culture and communication play a very important role in today's global economy. After a while, this shift garnered more respect from colleagues because communication and intercultural communication topics have increasingly been discussed and acknowledged as relevant factors in the world of business by management journals. This is in particular the case with Geert Hofstede's cultural dimensions. And once students have familiarized themselves with the subject of communication and culture, they begin to realize the relevance of these topics as well. The number of bachelor's and master's theses that have been written on communication and cultural topics in a business context has increased considerably since the introduction of the new curriculum; hence, providing ample proof of the students' interest in these subjects. And a number of colleagues from business administration started to emphasize the role of communication and culture in their lectures as well. This marks quite a change from the earlier reactions of both students and colleagues when the Business English instructors tried to teach business and economic topics in English without having any real understanding of those topics. So all in all, the transition from Business English to Business and Intercultural Communication was perceived as having been positive. This is also reinforced by the fact that since 2002, a number of other universities in Germany have introduced communication courses as well as intercultural communication courses to their business curricula.

EXAMPLES OF BUSINESS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION COURSES

The transition to Business and Intercultural Communication resulted in the creation of new courses. The curriculum for the bachelor level includes the following courses:

- Professional Communication Part I and Part II;
- Scholarly Rhetoric;
- Film Project.

Professional Communication Part I conveys the general principles of human communication and their application in a professional context. The topics include the communication process, the self, perception, listening, verbal communication, nonverbal communication, interpersonal communication, small groups, and intercultural communication.

Professional Communication Part II explains how to write applications, reports, scientific papers, referencing, and how to hold presentations.

Scholarly Rhetoric explains how to write a scientific paper and how to prepare and hold presentations. The course also describes how to conduct scientific research in the social sciences. The topics include a grammar review, the parts of a paper, documenting sources, adding figures and tables, preparing presentation slides, verbal and nonverbal presentation skills, formulating research questions and hypotheses, quantitative and qualitative measurement scales, internal and external validity, sampling, experimental research, empirical research, content analyses, and naturalistic observation.

The *Film Project* develops, applies, and builds the following skills: Brainstorming, project and time management, organizational competence, team work and team spirit, diversity management, negotiating strategies, communicating in different media, verbal and nonverbal proficiency, and holding presentations. This is done in form of a short film project which the participating students create in the course of a semester. In so doing, students learn how to develop an idea into a story, how to write a storyline and create a film script, how to transform the script into a visual performance, camera work, editing as well as assessing the work input of themselves and others in the group.

Students can also write their bachelor's thesis under my supervision if then chosen business topic has a communication or culture perspective.

At the master level, the curriculum consists of the following courses:

- Business Communication;
- Intercultural Communication;
- Cultural Studies of the USA;
- Organizational Communication;
- Business and Intercultural Communication Seminar.

Business Communication seeks to transmit human communication theory with a specific focus on interpersonal, group, and organizational communication principles and practices to illustrate how communication influences the world of business. The course also looks at communication models, the perceptual process as well as verbal and nonverbal communication.

Intercultural Communication teaches intercultural communication theory to explain and illustrate how culture influences human behavior, interaction, and communication. The topics include culture, worldview, beliefs, values, cultural dimensions, identity, ethnocentrism, stereotypes, prejudice, relationships, conflicts, culture shock, and intercultural communication competence.

Cultural Studies of the USA applies intercultural communication theory to a specific cultural context, i.e. the USA, to determine if such theory can help analyze a culture. Students look at film sequences in lieu of conducting their own field research in the culture. The topics include culture and microcultures, cultural dimensions, religion, values, beliefs, Native Americans, immigration,

cultural adaptation, U.S. government and the legal system, education, economy, Social Security, and mass media. The USA were chosen because they are an important economic partner of Germany.

Organizational Communication presents the theoretical foundation for communication in a business organization and applies it to a real world context to see how effective internal and external communication transmits competence, credibility, and ethics to all essential stakeholders inside and outside organizations. The topics include the social components of communication, social networks, diversity, corporate culture, identity, identification, power, attitudes, persuasion, trust, workplace bullying, crisis and conflict communication.

The *Business and Intercultural Communication Seminar* has the students analyze diverse business and intercultural communication issues that are relevant to the world of business. The research results are written up in a scientific paper which is defended in form of a presentation and followed by a question and answer session. Students need to demonstrate that they can formulate research questions, hypotheses, properly apply standard quantitative or qualitative research methods, assess the collected data, and correctly document the sources they used.

And it is possible for students to write their master's thesis under my supervision. Here as well, the business topic is analyzed from a communication or an intercultural communication perspective.

CONCLUSION

The transition from Business English to Business and Intercultural Communication at the TU Bergakademie Freiberg was due to two reasons. First, the political change in East Germany and its aftermath initially necessitated instruction in Business English and then made it essentially redundant. Second, it filled an essential gap existing in standard business curricula by introducing communication science to business studies. The Business and Intercultural Communication curriculum provides a solid foundation for understanding the role of culture and communication in the world of business – whether it be marketing, human resource management, supply chain management, finance, economics, or any other realm of business studies.

It should be kept in mind, though, that Freiberg's solution does not work for everyone. It will be recalled that Freiberg's professors of business administration and economics started to teach their courses in English. Consequently, there was little need to offer a separate set of Business English courses that attempted to teach essentially a „light“ version of the same business and economic terminology to the business students. And since all grammar and grammar review courses are available through the University Language Centre, it was decided to shift completely from Business English to business and intercultural communication courses. While this transition may not be suitable for everyone, it does offer those an alternative who do not need to focus on business, economic terminology, or grammar in their instruction due to local circumstances. But it also provides options to those who wish to teach more than terminology and grammar. And it closes a gap that often exists in traditional business curricula by introducing communication topics to business curricula. So all in all, it might be worth the effort to either switch completely to business and intercultural communication or to introduce the one or the other business and intercultural communication course to existing curricula.

REFERENCES

- Adler, R.B. and G. Rodman. (2011). *Understanding human communication* (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Blalock, M. (2005). Why good communication is good business. Retrieved December 7, 2014 from [http://about.pdpsolutions.com/bm.doc/good communication.pdf](http://about.pdpsolutions.com/bm.doc/good%20communication.pdf)
- Bovée, C.L and J.V. Thill. (2010). *Business communication today* (10th ed.). Boston, Mass.: Pearson Education.
- Butzphal, G. and J. Maier-Fairclough. (2010). *Career express: Business English B2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Datesman, M.K., J. Crandall, and E.N. Kearny. (2014). *American ways: An introduction to American culture*. White Plains, N.Y.: Pearson Education.

- DeVito, J.A. (2014). *Human communication: The basic course* (13th ed.). Boston, Mass.: Pearson Education.
- Harden, R.M., S. Sowden, and W.R. Dunn. (1984). Educational strategies in curriculum development: The SPICES model. *Medical Education* 18, 284-297.
- Hinner, M.B. (2002). Communication science: An integral part of business and business studies? *Freiberger Arbeitspapier für Wirtschaftswissenschaften* 02/13. Freiberg: TU Bergakademie Freiberg.
- Hybels, S. and R.L. Weaver II. (2014). *Communicating effectively* (11th ed.). Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Lehman, C.M. and D.D. DuFrene. (2010). *Business communication* (16th ed.). Boston, Mass.: Cengage Learning.
- Need Analysis. (2000). Retrieved February 1, 2015, from <https://extension.arizona.edu/evaluation/sites/extension.arizona.edu/evaluation/files/docs/needs.pdf>
- Press and Information Office of the Federal Government. (2014). *Facts about Germany*. Retrieved December 6, 2014, from <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/en/>

Michael B. Hinner

Vom Fach "Geschäftssenglisch" zum Fach "Geschäftskommunikation und Interkulturelle Kommunikation"

Zusammenfassung

Nach der Wiedervereinigung wurde die TU Bergakademie Freiberg umstrukturiert und neu organisiert. An der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften wurde u. a. auch eine Professur für Wirtschaftsenglisch eingerichtet, weil die damaligen Studenten nur geringe Englischkenntnisse besaßen. Dies änderte sich nach 2000, so dass die Professur eine andere Ausrichtung erhielt. Weil die Kommunikation ein essentieller Bestandteil einer jeden Wirtschafts- bzw. Geschäftsbeziehung ist, aber die klassische BWL keine Kommunikationswissenschaften enthält, wurde der Fokus der Professur auf Kommunikation und interkulturelle Kommunikation in einem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext gerichtet. Das Lehr- und Forschungsprofil entspricht diesem Schwerpunkt und untersucht, wie Kommunikation und Kultur die Interaktion innerhalb und außerhalb von Unternehmen beeinflussen.

RADOVI ♦ PAPERS ♦ ARTICLES

Djamila ACHAB
Université de Mascara, Algérie
<achabdjamil@yahoo.fr>

PROGRAMME DU FOS : ENTRE ADOPTION ET ADAPTATION

Résumé : *Chaque année, l'université algérienne reçoit de nouveaux étudiants toutes filières confondues et notamment dans les filières scientifiques, ces étudiants arrivent d'un système éducatif arabisé et se trouvent confrontés à des études scientifiques pour la plupart en langue française ; face à cette difficulté de langue, l'université leur offre la possibilité de renforcer leurs acquis linguistiques dans le centre de langue intensif. Cependant les besoins de ces étudiants des filières scientifiques sont autres que celui des étudiants des filières littéraires ; en effet, la scientificité de leur filière leur demande l'utilisation d'un français particulier qui est le FOS.*

Mots clés : *enseignement du FOS, besoins des apprenants, curricula, activités*

INTRODUCTION

En Algérie, la réforme universitaire mise en place à la rentrée 2004, s'appuie sur le constat des difficultés des étudiants du premier cycle de toutes les filières et notamment les filières non linguistiques donc scientifiques (médecine, mathématiques, physiques, économie...) à suivre leurs cours dispensés majoritairement en français. L'écart est avéré, les étudiants passent d'un enseignement du « cours de français » à raison de 2 à 3h par semaine à un enseignement des modules en langue française. De ce fait, les étudiants des filières scientifiques éprouvent de réelles difficultés à suivre leur cursus et très souvent sont amenés à abandonner leurs études. L'université a donc mis en place au niveau des centres intensifs de langues, des programmes de remise à niveau de la langue française pour ce type d'étudiants.

Ces programmes devront assurer des formations selon l'analyse des besoins de ces étudiants, puisque leurs filières scientifiques sont différentes. Mais là, on se pose la question suivante : quelle formation ont eu les formateurs pour pouvoir élaborer des programmes adéquats à ces différentes situations. Partant de ce constat, (et étant impliquée dans le processus de formation) l'équipe pédagogique s'est posée la problématique suivante : quel programme mettre en place pour renforcer les outils linguistique de ces étudiants ?

Le premier objectif a été d'abord celui de faire l'analyse des besoins de ces étudiants et cela à travers l'élaboration de questionnaire et de test de niveau, ensuite réfléchir sur les programmes à mettre en place : doit-on adapter ou adopter des programmes déjà confectionnés par d'autres organismes ou alors doit on s'atteler à réfléchir et confectionner des programmes ? Nous tenterons à travers cet article de vous rendre compte de notre expérience et de réfléchir à l'amélioration des pratiques pour un enseignement du FOS efficace et efficient au sein de nos différentes universités.

LE FOS¹

Les recherches effectuées dans l'enseignement des langues et plus particulièrement dans le champ de la Didactique du Français Langue Etrangère a fait apparaître, depuis les années 60

¹ Zolana, A., 2013, *Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostino Neto Luanda-Angola*, thèse de Doctorat, université de Nice.

d'après Catherine Carras, des publics ayant des demandes spécifiques en communication professionnelle et fonctionnelle que Daniel Coste et d'autres auteurs dans *Un niveau seuil* classifient en trois sous-groupes :

- ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ;
- les étudiants et stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ;
- spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine (Carras et al, 2007:8).²

Alors que cette classification ne constitue pas, dans sa totalité, le cadre des demandes des publics d'aujourd'hui, suite évidemment à l'évolution des circonstances liées non seulement au phénomène de la mondialisation mais aussi à l'enthousiasme de vouloir se mettre au niveau surtout dans le monde professionnel ou académique, tel est d'ailleurs le cas du public de cette réflexion où les besoins sont ressentis dans un cadre institutionnel par l'intermédiaire des filières de formation des étudiants, mais il est judicieux de signaler que cette initiative constitue un point de départ considérable pour l'évolution de la didactique des langues étrangères surtout en ce qui concerne la prise en compte des besoins spécifiques des publics d'apprenants.

Cette prise en compte des chercheurs en didactique des langues étrangères et en particulier de ceux de la didactique du français langue étrangère a donné lieu selon Catherine Carras à « Un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs »³ [appelé le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui, selon la constatation faite par Jean-Pierre CUQ et Isabelle Gruca], « n'a pris son élan que dans les années 90 ». (2003:325)⁴

Les besoins des publics du FOS

Ce qui fait la différence des publics du FOS par rapport à ceux du FLE, ce sont leurs besoins spécifiques. La particularité des publics du FOS réside dans le fait de vouloir avant tout apprendre du français et non le français, c'est-à-dire un apprentissage dont la fonction principale est celle d'atteindre des buts précis dans des contextes donnés. Cet accord entre les publics du FOS et leurs besoins exige du chercheur voulant concevoir des programmes de FOS, commencer par identifier avant tout les besoins des apprenants en se focalisant sur la finalité, c'est-à-dire sur les informations concernant les situations cibles où les apprenants iront réellement utiliser la langue. En ce qui nous concerne, comme nous venons de le dire, bien que les besoins de notre public se fassent sentir par le biais de leurs filières, il n'était pas possible de les transformer en objectifs avant de les avoir rencontrés et d'avoir discuté avec eux au sujet de leurs besoins langagiers réels. Rappelons qu'à part les apprenants, dans ce travail nous envisageons de questionner les responsables pédagogiques ainsi que les enseignants de français. Une fois les besoins réels identifiés, nous serons en mesure de définir les objectifs à atteindre lors de notre expérimentation et d'élaborer concrètement les contenus de nos programmes sur le FOS.

Classification des besoins en FOS

S'agissant de classer les besoins langagiers en FOS, R. Richterich⁵ et d'autres didacticiens en ont proposé plusieurs classifications qui mettent l'accent sur leur spécificité. Ces derniers insistent sur le caractère antagoniste qu'il y a entre ces types des besoins, à savoir :

- Les besoins individuels/sociaux;
- Les besoins subjectifs/objectifs;
- Les besoins prévisibles/imprévisibles;
- Les besoins concrets/figurés. (1987: 27-28)

² Carras, C., Tolas. J., Kohler, P., Szilagyi, E., 2007, *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Clé International, Paris, p. 8.

³ Op. Cit.

⁴ Cuq J. P., Gruca, I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, p.325.

⁵ Richterich, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, p. 27-28.

Motivation des publics de FOS

Ayant à réaliser des objectifs clairs tant sur le plan professionnel qu'universitaire, les publics du FOS soient plus motivés que ceux du FLE. La précision sur le but à atteindre est renforcée par la réponse à la demande sociale du point de vue de son urgence d'absorber les publics du FOS en formation. Il faut noter qu'en ce qui concerne le public de ce travail, inséré dans un cursus universitaire et dans un programme disciplinaire précis, s'ajoute à la précision sur le but à atteindre et à la réponse immédiate de la demande sociale, un autre élément de motivation qui est celui d'obtenir des notes qui leur permettent de changer de niveau comme en FLE. Il revient à l'enseignant de jouer son rôle de médiateur en utilisant des arguments censés susciter chez ses apprenants l'intérêt de suivre des cours de français dans la perspective du FOS et les avantages en termes de débouchés tant professionnel qu'universitaire que renferme une telle formation.

L'enseignement/apprentissage du FOS et ses difficultés

Les difficultés se situent à deux niveaux dans l'enseignement/apprentissage du FOS : au niveau de l'enseignant concepteur des cours ainsi qu'au niveau des apprenants. Parmi ces difficultés, les plus remarquables au niveau de l'enseignant concepteur sont celles qui ont à voir avec le manque de formation, le manque de contact avec les apprenants avant la formation, la spécialité du contenu des cours, la collecte des données nécessaires pour l'élaboration des cours et l'évolution des besoins des apprenants. Quant aux difficultés des apprenants, on peut noter celles qui sont liées à l'absence du choix, au temps limité, aux déplacements, au financement et enfin celles qui se situent sur le plan psychologique.

Difficultés de l'enseignant concepteur en FOS

En FOS, l'enseignant devient en même temps concepteur des matériaux didactiques et la principale difficulté à laquelle l'enseignant concepteur fait face pour accomplir cette nouvelle tâche est le manque de formation dans cette spécialité didactique. Bien qu'il y ait des propositions de formations pour les concepteurs à travers le monde, bien que nous même ayons suivi des formations intensives en FOS (stage intensif au centre intensif des langues de Grenoble, en plus de formations au sein de notre pays par des missionnaires étrangers), cela reste très insuffisant devant un éventail de demandes aussi variées que différentes l'une de l'autre et de la diversité des contenus du FOS. Dans tous les cas de figure, les enseignants ont du mal à préparer des cours de FOS car ils en ignorent les réalités du point de vue de leurs spécificités : le public, les besoins, les objectifs, la méthodologie, etc. C'est pourquoi, nous avons essayés d'envisager d'identifier les besoins réels de l'enseignement/apprentissage du français à l'Université de Mascara, de réfléchir à la conception d'unités didactiques de FOS et d'en proposer le pilotage de séquences didactiques dont la finalité serait de permettre à ces derniers d'apprécier non seulement les interactions qui interviennent dans une classe de langue mais aussi d'apprécier la tenue d'une classe de langue. Il en est de même pour les fiches pédagogiques qui devront être proposées, la finalité est de permettre aux enseignants de pouvoir s'en servir.

Quant à l'absence de contact avec les apprenants avant la formation, il est pratique dans la plupart des situations que le concepteur reçoive des demandes de formation d'une institution, ici le cas de l'université sans que celui-ci prenne contact avec les apprenants pour connaître leurs besoins langagiers réels. Nous avons prévu pour ce contact direct avec les apprenants un questionnaire d'analyse des besoins (CF. annexe). S'agissant de la difficulté relative à la spécificité du contenu des cours de FOS, la tendance des enseignants est de refuser d'élaborer des cours dont les contenus leur sont moins familiers et c'est pour cela que nous avons voulu apporter notre humble contribution car notre idée première est qu'un enseignant en FOS est avant tout un enseignant de langue. A ce sujet, LE FOS.COM ajoute que l'enseignant concepteur « ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations de communication prévues à travers des activités langagières »(FOS.COM)

La collecte des données pour la conception des unités didactiques de FOS est l'une des difficultés qui exige de l'enseignant concepteur des efforts supplémentaires comme celui de consacrer plus de temps que d'habitude, de se déplacer parfois pour chercher des informations auprès des spécialistes des domaines concernés. Se déplacer parfois sur le terrain comme celui des entreprises liées parfois au monde universitaire par la demande de formation pour leur personnel. Cette étape est donc l'une des phases déterminantes dans la préparation du cours et décisif dans la réussite de celui-ci. De toutes ces difficultés, il ne faut pas oublier celle qui est liée à l'évolution des besoins des apprenants lors de la formation. A ce propos, comme nous l'avons souligné dans notre introduction, la constatation de Jean-Marc Mangiante est que, quand une recherche est fondée sur la démarche analyse des besoins, production des outils pédagogiques et mise en marche d'une formation en FOS, elle ne peut être qu'évolutive car la durée de formation est toujours limitée par rapport aux besoins identifiés. Au cours d'une formation, même si l'enseignant concepteur constate qu'il y a des changements à apporter par rapport aux besoins réels des apprenants et à ce qu'il a prévu, celui-ci ne peut pas parfois le faire faute de temps ou alors, modifier sa prévision en la réadaptant aux besoins réels sinon concevoir d'autres cours, ce qui rend encore plus difficile la tâche de l'enseignant concepteur.

Difficultés des apprenants du FOS

Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants de FOS les plus remarquables sont celles qui sont liées à l'absence de choix, au temps limité, et dans le cadre de notre public s'ajoute celle qui est liée au fait que le français est déjà une langue étrangère. S'agissant de la première difficulté, généralement la demande de formation passe par l'institution : universitaire ou l'entreprise et il est assez rare que l'enseignant concepteur rencontre les apprenants avant la formation. De ce fait, les apprenants ne peuvent pas décider ou proposer sur ce qu'ils veulent réellement apprendre. Or, souvent leur demande ne coïncide pas à celle de l'institution. Ce qui réduit considérablement la motivation de ces derniers. Quant au problème de temps limité, le public de FOS ici, est majoritairement constitué d'étudiants qui ont déjà un emploi du temps parfois bien chargé. Cet aspect a d'énormes répercussions sur le temps d'apprentissage, pour notre public, ce temps ne dépasse guère 4h par semaine, ce qui comptabilise environ 60h par session d'environ 4mois. Il en est de même pour la difficulté qui relève du coût élevé des cours de FOS. Cette difficulté est réelle dans certains contextes mais dans le cadre de notre formation où l'université publique est gratuite, une somme presque symbolique est exigée de la part des apprenants. La difficulté psychologique concerne certains publics en grande difficulté linguistique, ce qui parfois les pousse à abandonner et adoptent d'autres attitudes comme celle d'achat d'un manuel du domaine concerné. Une attitude peu efficace techniquement parlant pour satisfaire leurs besoins d'apprentissage.

Enseignement/apprentissage des aspects linguistiques

L'enseignement/apprentissage des aspects linguistiques étant incontournable dans toutes les approches, il en sera de même dans l'approche actionnelle et plus précisément dans le domaine du FOS. Ce qui déterminera la méthodologie à suivre concernant les aspects linguistiques, « c'est donc la finalité de cet « enseignement fonctionnel » du français. » C'est-à-dire, comme l'ont souligné Mangiante J. -M. et Parpette C. qu'il s'agit, dans l'enseignement du FOS, d'élaborer des programmes au cas par cas, métier par métier. La compétence linguistique à faire acquérir ici est donc celle des savoirs et savoir-faire émanant de documents authentiques tant sur la dimension lexicale, phonétique, syntaxique et autres en étroite dépendance avec des situations de communication spécialisées (médecine, informatique, droit...).

Les techniques d'enseignement utilisées

Il existe plusieurs techniques d'enseignement en FOS au-delà des manuels qui ont déjà été spécialement consacrés à des domaines dont le nombre pour ceux qu'on trouve la facilité de se faire publier ne cesse de croître. Parmi les techniques, il y a la simulation, l'étude de cas...

S'agissant de l'étude de cas qui est la technique qui consiste à pousser les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers, les auteurs du Cours de didactique du français langue étrangère et seconde observent qu'en dépit d'être la technique la plus utilisée dans les manuels, celle-ci a un inconvénient qui est celui « de nécessiter un enseignant de langue performant dans le domaine en question. » Ce dernier aspect fait que la technique du cours à double enseignant soit aussi un recours possible dans celle-ci.

La technique de simulation globale consiste à faire travailler les apprenants en groupe dans le but d'obtenir des productions écrites ou orales dont on peut conserver les interactions moyennant des enregistrements audiovisuels. Selon Mireille Darot⁶, pour que cette technique soit réellement profitable avec des publics spécialisés, il serait mieux de :

- S'assurer qu'ils disposent de 100 à 150 heures d'enseignement préalable, de préférence en intensif;
- prendre garde à la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel (réinvestissements souhaitables !);
- la faire plutôt en fin de cursus pour ne pas briser le rythme par de trop nombreuses corrections et pour compter sur une certaine autoévaluation de l'apprenant.⁷

Du point de vue de la démarche méthodologique, nous avons amené les étudiants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers, mais aussi, nous avons fait travailler ces derniers en groupe afin d'obtenir des productions écrites ou orales. Par la suite, nous avons transcrit les interactions émanant de ces échanges langagiers que nous avons eus par le biais des enregistrements audiovisuels.

Les documents proposés pour ces deux échanges : oral et écrit, étaient constitués de documents textuels et non textuels (texte sur la démographie et graphe l'accompagnant).

Les résultats obtenus n'ont pas été très probants, car les statistiques ont montré que 36% des étudiants avaient réussi l'exercice oral alors que 29% seulement avaient réussi l'exercice écrit.

CONCLUSION

Cet ébauche de réflexion sur la conception de programmes, ne peut trouver réponse dans nos premières expériences, malgré le fait d'avoir été l'un des constats à l'origine de ce travail, nous avons essayé de montrer combien il était difficile tant théoriquement que pratiquement de concevoir un programme de FOS sans posséder tous les atouts aussi bien techniques, qu'humaines. Après avoir étudié les réflexions de certains auteurs au sujet du concept « programme » ou « curriculum », nous pourrions conclure que, ce concept signifiait : bâtir un projet éducatif finalisé ou accompli effectivement par les apprenants en leur proposant un parcours d'expériences d'apprentissage en FOS basé sur les spécificités de leurs parcours universitaires.

A ce stade de notre investigation, nous ne pouvons pas encore conclure sur l'impact produit sur l'apprentissage du FOS au sein de notre université au regard de l'absence d'une implémentation de l'application du FOS en tant que pratiques de classe. Nous espérons qu'à partir d'une réflexion adéquate de curricula adaptés aux réels besoins des étudiants des filières scientifiques, nous pourrions évaluer les résultats obtenus dans le cadre de ces apprentissages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Carras C. et al, 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International
- Cuq J.-P. et Gruca I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

⁶ www.le-fos.com.

⁷ Darot M., 1990, « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », dans Beacco J.-C. et Lehman, D., « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, pp. 123-130.

Darot M., 1990, « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », dans Beacco J.-C. Et Lehman D., «Publics spécifiques et communication spécialisée», *Le Français dans le Monde*, n° spécial, pp. 123-130.

Mangiante J.-M. et Parpette C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette

Richterich, R. 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

ANNEXE

1. Questionnaire pour l'analyse des besoins en FOS

Nom et Prénom:

Âge:

Nationalité:

1. Quelle est votre situation actuelle?
 - Êtes-vous étudiant, spécialité, année universitaire?
 - Avez-vous une activité professionnelle, laquelle?
 - Êtes-vous stagiaire, où, dans quelle institution?
2. Rapport avec la langue française:
 - Pendant combien de temps avez-vous étudié le français?
 - Combien d'heure par semaine?
 - Quel est votre niveau actuel?
 - élémentaire? (Niveau A1 du CECR)
 - intermédiaire1 (A2)?
 - intermédiaire2 (A2/B1)?
 - avancé1 (B1+)?
 - avancé2 (B2)?
 - perfectionnement (C1/C2)?
3. Est-ce que vous regardez des émissions, des films en français ?
4. Les comprenez-vous ?
5. Est-ce que vous lisez en français ?
6. Quels types de lecture :
 - Journal ?
 - Roman ?
 - Revue ?
 - Ouvrages théoriques ?
 - Cours ?
7. Comptez-vous voyager en France? Dans quel objectif?
8. Pratiquez-vous d'autres langues étrangères? Lesquelles?
9. Quelles langues pratiquez-vous au quotidien?
10. Pourquoi voulez-vous suivre cette formation ?
 - Pour vous perfectionner dans la langue française, à l'oral? A l'écrit? En production, en réception?Interaction?
 - Pour suivre des cours de sciences, droit, médecine... en français?
 - Pour mieux réussir votre parcours professionnel?
 - Autres visées?
11. A quel niveau se situent vos principales difficultés en français (dans la classe et hors de la classe)?
 - Compréhension de cours oraux scientifiques... en français (rythme, discrimination auditive, intervention de l'auteur dans son discours, métalangage, hiérarchisation des idées, gestion du tableau...)
 - Compréhension et rédaction d'écrits professionnels...
 - Entretien d'embauche
 - Prise de contact avec des responsables du terrain professionnel
12. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel?
13. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet?
14. Déroulement prévu par le CEIL pour cette formation:
 - Nombre d'années
 - Nombre de semestres
 - Volume horaire total
 - Nombre d'heures par semaine
 - Nombre de modules
 - Evaluation

Djamila Achab
French for Specific Purposes: between adoption and adaptation

Summary

Each year, the University of Algeria welcomes new students who enroll in a variety of undergraduate programs, especially the ones related to natural sciences. Prior to this, however, many of these students have been educated within an Arabic-based educational system, and now face the challenge of attending classes which are taught in French only. Bearing in mind the language difficulties that these students have to surpass in order to be able to actively participate in their respective domains of study, the University offers them the opportunity to take intensive language classes. However, the language requirements expected of students of natural sciences differ from the ones which would be appropriate for students of philological orientation, i.e. the language requirements of these students have to be incorporated within a special language course which is French for Specific Purposes.

Maja ANDRIJEVIĆ
Fakultet za međunarodnu ekonomiju
Univerzitet Megatrend, Beograd, Srbija
<mandrijevic@megatrend.edu.rs>

Vojislava JANKOVIĆ
Fakultet za međunarodnu ekonomiju
Univerzitet Megatrend, Beograd, Srbija
<vojislava.jankovic@gmail.com>

POREĐENJE NEVERBALNIH FORMI IZRAŽAVANJA U ITALIJANSKOM I ŠPANSKOM JEZIKU U POSLOVNE SVRHE

Sažetak: Ovaj rad se bavi kontrastivnom analizom neverbalnih elemenata u nastavi italijanskog i španskog jezika u poslovne svrhe, kao i pitanjem njihove svrsishodnosti za razvoj interkulturalne kompetencije kod studenata Fakulteta za međunarodnu ekonomiju Megatrend univerziteta na nivou A1-B1. Poređenjem njihove upotrebe u ova dva romanska jezika i utvrđivanjem sličnosti i razlika, zasnovanim na postulatima Hofsteda (Hofstede, 1991; 2001) i Hula i Holove (Hall & Hall, 1990), ističe se neophodnost uvođenja neverbalnih formi izražavanja u nastavu L2 i važnost istih za postizanje uspešne poslovne komunikacije, kroz adekvatno ponašanje učesnika u komunikativnom činu.

Ključne reči: neverbalne forme izražavanja – nastava L2 – kontrastivna analiza – italijanski u poslovne svrhe – španski u poslovne svrhe – interkulturalna kompetencija

UVOD

Fenomen globalizacije je temu interkulturalnosti stavio na centralno mesto u procesu usvajanja stranog jezika, pa tako i onog u poslovne svrhe. Uspeh pojedinca u internacionalnom profesionalnom okruženju zavisice u mnogome ne samo od njegovih jezičkih kompetencija, već i od poznavanja specifičnih kulturnih obrazaca koji odlikuju različite narode i njihovu poslovnu komunikaciju. Budući da je osnovna ideja nastave jezika struke da učenike osposobi za kompetentno korišćenje jezika u okviru određene diskurzivne zajednice, interkulturalna dimenzija se nikako ne sme prenebrežniti. Nastava jezika u poslovne svrhe treba da obezbedi učenicima dovoljno podataka, materijala i praktičnih vežbi kroz koje će svoja interkulturalna znanja moći da uvećavaju praktično i kasnije uspešno koriste u realnom profesionalnom kontekstu. Stoga smatramo da je potrebno da učenici stranog jezika uopšte, a posebno onog u poslovne svrhe, usvoje, prepoznaju i koriste ne samo verbalne elemente ciljnog jezika, već i različite kinezičke i paralingvističke kodove ciljne kulture kojima se služe izvorni govornici, kao i njihov odnos prema prostoru i vremenu, kako bi stekli što bolju interkulturalnu kompetenciju i ostvarili smislenu komunikaciju i zadovoljavajuću interakciju.

Pripremajući se za rad u nekoj kompaniji, svaki pojedinac, pa tako i studenti Fakulteta za međunarodnu ekonomiju Megatrend univerziteta¹, spremaju se za stalni kontakt sa strancima, te im se, osim razvijanja četiri osnovne jezičke veštine, mora približiti i kultura stranog jezika koji usvajaju, kroz situacije iz realnog poslovnog i svakodnevnog života, a čiji su konstitutivni deo, kako smo već istakli, gore navedeni neverbalni elementi. Njihovim zapostavljanjem u nastavi L2, komunikacija se svodi samo na verbalnu komponentu, dok realni diskurs čini verbalni, paralingvistički i kinezički kontinuum, te ga kao takvog treba prihvatiti i proučavati (Andrijević,

¹ Na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju Megatrend univerziteta, studenti su pored engleskog kao prvog stranog jezika u obavezi da odaberu i drugi strani jezik i to između sledećih sedam navedenih: italijanskog, španskog, nemačkog, francuskog, ruskog, kineskog i japanskog, koje uče četiri semestra.

2013). Potrebno je naglasiti da se neverbalne forme izražavanja nikako ne mogu obrađivati izolovano od onih verbalnih (a i obrnuto), te ih uvek moramo situirati u određeni kontekst i okruženje, jer u većini slučajeva prate i upotpunjuju ili nesvesno opovrgavaju verbalne elemente i poseduju određene funkcije: neki od njih imaju društvenu svrhu (pozdrav, opozdrav, čestitke, itd); drugi služe za usmeravanje diskursa (obraćanje, započinjanje ili završetak interakcije itd.), a treći u komunikativne svrhe (identifikacija, opis, lociranje itd.).

Sestero Mansera (Cestero Mancera 2004: 595) definiše neverbalne komponente kao skup znakova koji čine paralingvistički, kinezički, proksemički i hronemički sistem neverbalne komunikacije. Kinezika² i parajezik³ su, tvrdi autorka, sistemi neverbalne komunikacije koji aktivno učestvuju u govornom činu, a proksemika⁴ i hronemika⁵ su sekundarni i kulturološki obojeni sistemi (Cestero Mancera, 1999: 16-17).

NEVERBALNE FORME IZRAŽAVANJA I NASTAVA L2

Izražavanje kulturnih vrednosti, čiji je sastavni deo i jezik u poslovne svrhe, u tolikoj je meri povezano sa neverbalnom komunikacijom, da su prepreke u usvajanju elemenata ciljne kulture mnogo više neverbalne nego verbalne (Brown 2000: 262). Nastava L2 bi prema tome trebalo da teži usvajanju neverbalnih elemenata ciljne kulture, kroz kodiranje i dekodiranje nedvosmislenih poruka, da uzme u obzir niz parajezičkih elemenata (intonacija, jačina tona, tišina, itd) i kinezičkih, proksemičkih i hronemičkih znakova (gestovi, izrazi lica, koncepcija ličnog prostora i vremena), kao i da razvija neverbalne strategije za razrešenje situacija poput prekida u komunikaciji ili pospešivanje efikasnosti komunikacije (mimika, emblemi itd.), odnosno da ima za cilj postizanje što efikasnije interkulturene kompetencije.

Na časovima španskog i italijanskog jezika (i, uopšte, svakog drugog stranog jezika) u poslovne svrhe, interkulturalna komponenta je od neprocenljivog značaja: kako uopšte pregovarati, ako ne poznajemo kulturu našeg sagovornika, kako raditi sa pripadnicima druge kulture, ako ne znamo kako se ponašaju, delaju i komuniciraju? Zbog toga su interkulturalni elementi, čiji su neizostavni deo i oni neverbalni, nezaobilazni deo usvajanja L2, te ih je, smatramo, neophodno uvrstiti u jezički kurikulum. Međutim, tu se srećemo sa prvom od mnoštva prepreka za njihovo usvajanje, a to je činjenica da se kako italijanski, tako i španski kao drugi strani jezik na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju Megatrend univerziteta počinju usvajati od početnog, A1 nivoa. Stoga je veoma teško pronaći odgovarajući udžbenik koji će integrisati osnovne gramatičke, leksičke i pragmatičke konstrukcije sa vokabularom i strukturama vezanim za jezik u poslovne svrhe. Utoliko je još teže prožeti ih elementima kulture ciljnog jezika, a naročito onim neverbalnim. Ipak, smatramo da ih je neophodno uvoditi i obrađivati od samog početka usvajanja datih jezika i to upotrebom dodatnih, autentičnih materijala, simulacijom interkulturalnih susreta, kao i komentarima zasnovanim na iskustvima samog predavača ili studenata u komunikaciji sa govornicima ciljne kulture, koji bi pratili jedinice iz udžbenika.

Kao profesori stranog jezika, a naročito onog u poslovne svrhe, uzeli smo u obzir prethodno navedene činjenice kako bismo utvrdili koji su to neverbalni elementi na koje treba skrenuti pažnju studenata prilikom usvajanja italijanskog i španskog jezika, a kasnije ih poredili metodom kontrastivne analize, zasnovane na teorijskim postavkama Hofsteda (Hofstede, 1991, 2001) i Hola i Holove (Hall & Hall, 1990)⁶, smatrajući da su oni veoma značajni za poslovnu komunikaciju, jer

² Ova disciplina proučava gestove, pokrete i položaje tela koji samostalno ispunjavaju određenu komunikativnu funkciju ili se koriste da preciziraju verbalnu poruku.

³ Sistem neverbalnih znakova koji prate verbalno izražavanje i modifikuju ili preciziraju način na koji se nešto izražava. To su vokalni neverbalni znakovi koji su kulturološki određeni i imaju komunikativnu vrednost, te su deo komunikativne interakcije (uzvici, naglasak, intonacija, jačina, brzina i ritam glasa, kvazi-leksički elementi, pauze, tišina itd.)

⁴ Proksemika je posvećena proučavanju organizacije i upotrebe prostora u govornom činu u različitim kulturama i načinu na koji se vrši teritorijalno razgraničenje i uspostavljanje razdaljine u odnosu na sagovornika.

⁵ Disciplina koja proučava način na koji određena kultura posmatra, organizuje i koristi vreme i važnost koju mu pridaje.

⁶ Oba modela nastala su na osnovu nesporazuma koji su se javili u okvirima poslovne komunikacije, a kasnije su primenjeni i na ostale sfere života: Hofstedova ideja o kulturi zasnovana je na studiji o kulturološkim razlikama koju je izveo za kompaniju IBM sedamdesetih godina XX veka, zbog velikih razlika u poslovanju između njegovih postrojenja širom sveta, uprkos jednakim procedurama i standardima rada. Hofstede je tragao za uzrocima tog fenomena i zaključio da su sve pronađene razlike morale biti zasnovane na kulturi zaposlenih, a u širem smislu i na kulturi zemlje domaćina. Hol i Holova su razvili svoj

nerazumevanje ili pogrešno tumačenje istih može biti od ključnog značaja za njen ishod. Na taj način bi bilo moguće da studenti modifikuju sopstveno delanje i u određenoj meri predvide ponašanje učesnika u interakciji i planiraju najadekvatnije strategije kako bi postigli odgovarajući rezultat, koji bi zadovoljio obe ili više strana prilikom interkulturalnog kontakta.

ANALIZA NEVERBALNIH FORMI IZRAŽAVANJA U ITALIJANSKOM I ŠPANSKOM JEZIKU

Stanković (2012: 381-382) definiše kontrastivnu analizu kao lingvistički postupak u kojem se sistematski upoređuju i proučavaju dva ili više jezika radi otkrivanja eksplicitnih sličnosti i razlika u njihovoj strukturi i upotrebi. Đorđević (2004) navodi da postoje tri načina komparabilnosti: prvi je utvrđivanje prevodne ekvivalencije, odnosno kontrastiranje prema semantičkim kriterijumima, drugi je određivanje korespondencije koja se vrši i prema gramatičkim i prema semantičkim kriterijumima, dok treći predstavlja otkrivanje identičnosti, sličnosti i razlika u kontrastiranim jezicima. Na osnovu toga, postoji apsolutno poklapanje (identičnost) jezičkih pojava, apsolutno nepoklapanje (razlika) jezičkih pojava i delimično poklapanje (sličnost) jezičkih pojava.

Osim u izučavanju jezičkih tipova i jezičkih univerzalija, kontrastivna analiza nalazi svoju primenu i u nastavi stranih jezika, te stoga predstavlja i jednu od oblasti primenjene lingvistike, pa smo je i mi iskoristili za sprovođenje našeg istraživanja. Bugarski (1986: 384) tvrdi da se među ciljevima kontrastivnih proučavanja mogu razlikovati teorijski i pedagoški ciljevi, a da rezultati kontrastivne analize pre svega zavise od pitanja šta se to podrazumeva pod jezičkom pojavom. Jezička pojava koju smo mi uzeli u obzir su elementi neverbalne komunikacije u italijanskom i španskom jeziku, a cilj nam je pedagoški, kako bi skrenuli pažnju na njihovu važnost u usvajanju L2.

Hofstede (1991, 2001) opisuje kulturu kao kolektivno programiranu svest koja razlikuje pripadnike jedne zajednice od drugih. Nakon nekoliko faza istraživanja, ovaj autor je sveo razlike između kultura na šest osnovnih dimenzija, što se može videti na grafikonima koji slede (Grafikon 1 i Grafikon 2), a koji su nam poslužili kao osnova za poređenja kultura izvornih govornika italijanskog i španskog jezika⁷ i njihovih neverbalnih komponenti: odnos prema autoritetu, individualizam/kolektivismu, muškost/ženskost, izbegavanje neizvesnosti, pragmatizam i težnja ka zadovoljenju sopstvenih potreba.

Prema Hofstedovim istraživanjima, dostupnim na web stranici njegovog istraživačkog centra, (Hofstedov centar: <http://geert-hofstede.com>), italijanska kultura poštuje hijerarhiju, što je naročito vidljivo u organizacionoj kulturi preduzeća: postoji strogo poštovanje ne samo pretpostavljenih, nego i starijih kolega. Italijani se uvek oslovljavaju titulama *dottore*, *professore* ili ako im je titula nepoznata koriste *signore*, *signora* i *signorina*. Na jugu Italije ova dimenzija je još izraženija. Takođe je vrlo česta upotreba prezimena pri oslovljavanju.

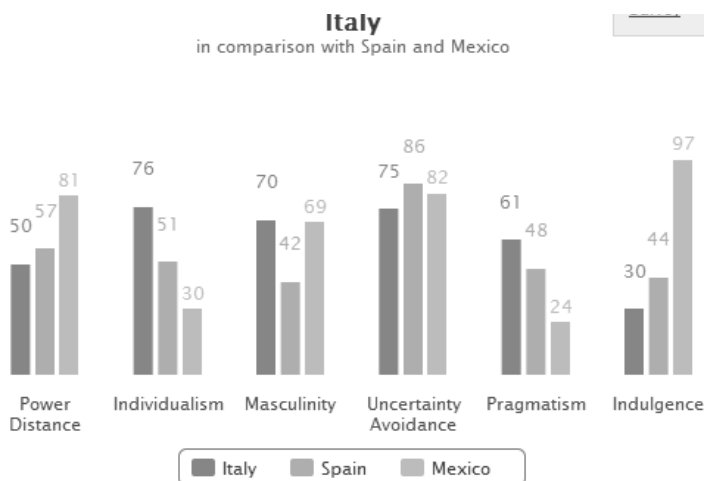
Italijanska kultura je individualistička, naročito u velikim gradovima severne Italije. Na jugu se primećuje manje individualističko ponašanje, pa porodica i prijatelji imaju veću i značajniju ulogu.

Muškost italijanske kulture ukazuje na okrenutost prema uspehu. Od ranog detinjstva se uči da je takmičarski duh veoma značajan, važno je biti pobednik i uspeh se potvrđuje statusnim simbolima (automobili, kuće, putovanja i sl.). (Hofstede 2005)

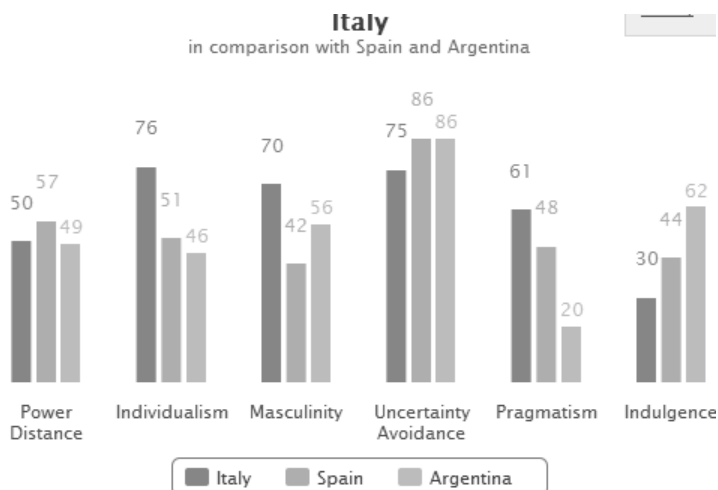
Italija je zemlja u kojoj se izbegava neizvesnost. To se postiže mnoštvom pravila, birokratskih procedura i vrlo detaljnim planiranjem. Usled velikog broja formalnosti i individualizma u kulturi, imaju potrebu za opuštanjem, te zbog toga prave česte pauze za kafu i dugačku pauzu za ručak. Poštovanje tradicije prati i njeno prilagođavanje datim uslovima, situaciji i vremenu. (ibid.)

model kulture kako bi pripremili američke poslovne ljude za rad u inostranstvu, te su se fokusirali na razlike u ponašanju koje objašnjavaju konflikte u interkulturalnoj komunikaciji i razvili nekoliko dimenzija različitosti koje su u vezi sa komunikacijskim obrascima, prostorom i vremenom.

⁷ Kako je španski zvanični jezik 21 zemlje na svetu (19 zemalja na američkom kontinentu i po jedne na afričkom i evropskom tlu), nismo poredili samo neverbalne forme izražavanja u Španiji i Italiji, već smo uzeli u obzir Meksiko i Argentinu kao reprezentativne zemlje Hispanske Amerike, prvu zbog kolonijalne prošlosti i jake povezanosti sa metropolom, a drugu zbog velikog broja stanovnika koji imaju evropske i pre svega italijanske korene.



Grafikon 1. Italija u poređenju sa Španijom i Argentinom – kulturne razlike kroz Hofstedeovih šest dimenzija.
 (izvor: <http://geert-hofstede.com>)



Grafikon 2. Italija u poređenju sa Španijom i Meksikom – kulturne razlike kroz Hofstedeovih šest dimenzija.
 (izvor: <http://geert-hofstede.com>)

Hofstede smatra da su Italijani pragmatični, odmereni i uzdržani, pre svega zbog društvenih normi koje ih ograničavaju, ali sa druge strane i strastveni, ekspresivni i emotivni, te tu svoju emotivnost ne mogu da zadrže za sebe, već je ispoljavaju upotrebom gestova i govora tela.

Na osnovu gore prikazanih Hofstedeovih grafikona, može se zaključiti da Španija i Argentina imaju sličan odnos prema autoritetu, dok je on u Meksiku mnogo više izražen, te se kako u svakodnevnoj komunikaciji, a naročito u onoj poslovnoj veoma poštuje hijerarhijski odnos. U ovom slučaju, hispanoameričke telenovele predstavljaju veoma korisne autentične materijale jer je protagonista skoro uvek na čelu određene kompanije, te su tako neiscrpan izvor primera poslovne komunikacije, kao i verbalnog i neverbalnog ponašanja učesnika u interakciji koje studenti mogu posmatrati, opažati, komentarisati i porediti sa sopstvenom i drugim kulturama.

Dok se u Španiji poslovni partneri oslovljavaju sa *señor/señora/señorita*, u Meksiku i Argentini se koriste formalnije titule poput *licenciado/abogado*. Argentincima je jako stalo do naglašavanja društvenog statusa i razmetanja materijalnim dobrima; normativna su kultura, te je veza između poslodavca i podređenih čisto profesionalna i postoji striktna podela između privatne i poslovne sfere⁸, gde svi žele da se istaknu i pokazuju veliku kompetitivnost, što im je zajednička osobina sa Italijanima (verovatno zbog velikog broja stanovnika italijanskog porekla).

Takođe se može zapaziti da prisustvo žena u poslovnoj komunikaciji u Meksiku još uvek nije dovoljno zastupljeno i može se reći i nedovoljno cenjeno jer se, budući da je to i dalje vrlo mačističko i tradicionalno društvo (kao i ona u Centralnoj Americi i severu i centralnom delu Južne Amerike), sumnja u njihovu stručnost i kompetenciju⁹. U Argentini i Španiji to nije slučaj jer žene aktivno uzimaju učešća u poslovnoj komunikaciji i nalaze se na rukovodećim mestima. Prethodno navedeno se može videti i na Hofstedovoj skali vezanoj za muškost/ženskost, gde je prva osobina veoma izražena u navedenim zemljama Latinske Amerike, a skoro za pola niža u Španiji, budući da šefovi rado konsultuju svoje podređene i obično nema persiranja.

U odnosu na individualizam, odnosno međuzavisnost pripadnika određenog društva, hispanske zemlje teže grupnom radu, lojalnosti, moralu i oslanjaju se na podršku kolega i porodice, jer su to kolektivistička društva. Izbegavanje neizvesnosti je vrlo izraženo, a što se tiče pragmatizma, on je na vrlo niskom nivou u Meksiku i Argentini: što su rezultati ove kategorije niži, to su društva normativnija, poštuju tradiciju, zadiru od društvenih promena i fokusiraju se na trenutne rezultate, a ne na dugoročno planiranje. Težnja ka zadovoljenju sopstvenih potreba je jako izražena u Meksiku u odnosu na Argentinu i Španiju u kojoj se najmanje javlja. Meksikanci su prema Hofstedovoj skali optimistični, vrlo opušteni, i spremni da uživaju u životu, te pridaju veliku važnost slobodnom vremenu.

Prema Holu i Holovoj (Hall & Hall, 1990), neposredan uticaj na razvoj interkulture komunikativne kompetencije, te tako i one u poslovne vrhe, imaju sledeće komponente: kontekstualnost (visoka ili niska)¹⁰, proksemika, hronemika i kinezika. Pored pomenutih dimenzija, Holovi su uveli još neke pojmove na koje je važno obratiti pažnju, kao na primer, kako se u nekoj kulturi planira, koliko unapred se zakazuje neki sastanak, šta se smatra pristojnim kada je tačnost u pitanju i kolika je brzina protoka informacija: da li je protok vezan za hijerarhiju (informacije idu odozgo na dole i obrnuto) ili postoji velika mreža kojom informacije teku u svim pravcima. Ove dimenzije, slično Hofstedovom modelu, daju okvir u kome se mogu prepoznati i objašnjavati pojedine razlike među kulturama (Marković 2005: 27).

Kada govorimo o prostoru smatra se da, u toku razgovora sa poslovnim partnerima, distanca među govornicima treba da bude jedna dužina ruke (Balboni 1999: 58). Na severu Italije se ta distanca poštuje, dok je na jugu ona manja, čak se sagovornik vrlo često dodiruje. Već na prvim časovima studentima se na to skreće pažnja.

Prema vremenskim odrednicama Italijani, kao i svi mediteranski narodi uglavnom imaju neobavezan pristup (Pratesi 2010). Ako se kasni sa razlogom, u poslovnom svetu će se to lako prihvatiti i opravdati. Radni dan u Italiji podeljen je na dva dela, sa dugačkom i značajnom pauzom za ručak. Vreme nije uniformno u celoj Italiji: ranije se ruča na severu, a kasnije na jugu.

Kaže se da Italijani govore rukama. Gestikuliranje je simboličko, tj ima precizno značenje i upotrebu. Neki od njih su slični ili isti kao i u drugim zemljama, ali ih ima i vrlo specifičnih, te sa upotrebom gestova treba biti vrlo uzdržan i pre svega tolerantan u razumevanju (Caon 2010).

Tokom obrade neverbalnih elemenata hispanskih kultura, studentima se skreće pažnja da su one kontaktne i polihrone kulture visokog konteksta. Pripadnici ovih kultura pridaju veliku važnost

⁸ <http://www.mercado.com.ar/notas/management/8016780/cmo-es-el-jefe-ideal-y-qu-relacin-mantiene-con-sus-empleados>

⁹ <http://dinero.univision.com/economia-y-negocios/noticias-economicas/articulo/2015-03-11/en-mexico-aun-persiste-la-discriminacion-laboral-en-las-mujeres>

¹⁰ Ova dimenzija opisuje koliko se informacija nalazi u kontekstu, odnosno okruženju u kome se odigrava komunikacija. Tipične kulture visokog nivoa konteksta, prema Holu i Holovoj, su mediteranske kulture, gde u svakodnevnom životu nije potrebno mnogo informacija koje su pozadina poruke, niti se to očekuje u razgovoru, dok su kulture sa niskim nivoom konteksta severno-američka, nemačka, švajcarska i skandinavske kulture u kojima postoji veća potreba za „pozadinom“ informacije u svakodnevnoj komunikaciji. Nesporazumi mogu nastati kada se ne uzima u obzir postojanje različitih komunikacijskih stilova u odnosu na postojanje visokog ili niskog nivoa konteksta.

okruženju, govore glasno i brzo, koriste ekspresivno gestualno ponašanje, blizak i čest fizički kontakt i dosta su fleksibilni u odnosu na vreme. Ono što se u nekoj netaktilnoj kulturi smatra ugrožavanjem ličnog prostora i kritičke distance, u interkulturalnoj komunikaciji sa hispanskim govornicima ima potpuno drugačiju projekciju, te se prevelika distanca ili suzdržanost pri pozdravljanju može protumačiti kao neprijateljski stav i negativno odraziti na interakciju (Andrijević, 2013). Stoga teže da uspostave prislan odnos sa svojim sagovornicima, izbegavaju konflikte, ljubazni su i gostoljubivi i zasnivaju svoje poslovne odnose na poverenju i prijateljstvu sa pripadnicima drugih kultura. Prilikom predstavljanja i pozdravljanja ljube se dva puta u obraz ili pružaju ruku, gledaju osobu direktno u oči, a ton im je u toku razgovora povišen i često prekidaju svoje sagovornike. Tišina, koja je u drugim kulturama znak poštovanja, može biti protumačena kao nagli prekid komunikacije i dovesti do negativnog ishoda u pregovorima. Pristup vremenu je polihron, odnosno tačnost i prethodno uspostavljena agenda nisu od presudnog značaja. Mnogi kulturni šokovi sa pripadnicima hispanskih kultura upravo su vezani za koncept vremena (postoji nedostatak preciznosti u konstrukcijama kojima se iskazuje vreme, npr. *te llamo luego* itd.), pa studenti treba da uzmu u obzir da dan u hispanskim zemljama počinje i završava se kasnije, da je podne nejasan pojam i da jutro traje sve dok se ne završi ručak: pozdrav *buenos días* koristi se prilikom buđenja i u toku dana do ručka, *buenas tardes* počinje da se koristi tek kada je osoba koja ga koristi ručala, a *buenas noches* kada je večerala, kao i pre odlaska na spavanje (idem.). Vreme obroka (a posebno ručka, kada se pravi velika pauza) direktno utiče na sve ostale aktivnosti, poslovne sastanke, radno vreme itd. Isto tako, opraštanje traje jako dugo, bilo da je lično, preko telefona ili elektronskih poruka, jer se svaki drugi način smatra nepristojnim.

SLIČNOSTI I RAZLIKE NEVERBALNIH FORMI IZRAŽAVANJA U ITALIJANSKOM I ŠPANSKOM JEZIKU I NJHOVO UVOĐENJE U NASTAVU

Za potrebe ovog rada pokušali smo da utvrdimo koje su to osnovne sličnosti i razlike u neverbalnim formama izražavanja prisutne kod govornika italijanskog i španskog jezika. U našoj kvalitativnoj analizi vodile smo se najpre pisanim materijalima, pre svega novinskim člancima italijanskih¹¹, španskih, argentinskih i meksičkih dnevnih novina, autentičnim video i audio zapisima¹², ilustracijama¹³, simulacijama upotrebe poslovnog jezika, dostupnih u udžbenicima koje koristimo u nastavi, a u kojima se (doduše, sporadično i nesistematično) pominju elementi neverbalne komunikacije¹⁴, kao i ličnim iskustvima u dugogodišnjem radu u nastavi stranog jezika struke i brojnim kontaktima sa pripadnicima ove dve ispitivane kulture.

Pre samog kontrastiranja koji je vršen na gore pomenutom korpusu, kao i na osnovu ličnih iskustava predavača i studenata, naša polazna hipoteza bila je da će italijanska i hispanške kulture imati identične ili vrlo slične elemente neverbalne (poslovne) komunikacije. Međutim, analiza je pokazala da apsolutno poklapanje ili identičnost ne postoji, dok su primećene određene sličnosti (delimično poklapanje) i razlike (nepoklapanje). Ovde ćemo navesti neke od najznačajnijih zaključaka do kojih smo došli:

1. Odnos prema autoritetu u Italiji, Španiji i Argentini je izražen i veoma sličan, dok su u Meksiku parametri znatno viši, što ukazuje na poštovanje nadređenih i starijih osoba, na šta bi mogli skrenuti pažnju studentima već na prvim časovima prilikom obrade formalnih i neformalnih formi predstavljanja, pozdrava i obraćanja sagovornicima (rukovanje, poljupci, odstojanje...), a kasnije i prilikom opisa određene kompanije i hijerarhije zaposlenih;

¹¹ npr. http://archivistorico.corriere.it/2000/luglio/23/Tedeschi_puntuali_rigidi_Italiani_brillanti_co_0_000723113.shtml

¹² npr. <https://www.youtube.com/watch?v=8v-Y96bZVC0>

¹³ npr. <http://www.20minutos.es/fotos/actualidad/los-arrumacos-entre-merkel-sarkozy-y-otros-5313/> i npr. http://www.almaedizioni.it/interattive/Domani1/LEZIONE_0/E3_saluti_JQUIZ.htm

¹⁴ Udžbenici za španski i italijanski jezik koje koristimo kao osnovne na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju, a koje dopunjavamo raznim autentičnim materijalima zbog nedostatka odgovarajućih kulturnih referenci i neverbalnih elemenata komunikacije su sledeći:

1) Cerrolaza Aragón M., Cerrolaza Gili O. & B. Llovet Barquero (2007): *Pasaporte ELE. Nivel 1. A1*, Libro del alumno. Madrid: Edelsa;

2) Cerrolaza Aragón M., Cerrolaza Gili O. & B. Llovet Barquero (2008): *Pasaporte ELE. Nivel 2. A2*, Libro del alumno. Madrid: Edelsa;

3) Felices A., M^a A. Calderón, E. Inarte y E. Núñez (2003): *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid: Edinumen;

4) La Grassa, M. (2011): *L'italiano all'università*. Roma: Edilingua;

5) Incalcaterra McLoughlin L., Pla-Lang L., Schiavo-Rotheneder G. (2003): *Italiano per economisti*, Firenze: Alma Edizioni.

2. Što se tiče dimenzije individualnosti, Italija prednjači u odnosu na navedene hispanske zemlje, u čijem isticanju mogu pomoći teme poput iskazivanja porodičnih odnosa, prisvojnih prideva, komparacije, itd;
3. U Italiji i Meksiku je jako izražena kategorija muškosti, dok je uloga žena više prisutna u javnoj sferi u argentinskom i španskom društvu; u nastavi se to može istaći prilikom npr. obrade profesija (muški/ženski rod određenih zanimanja, prevashodno onih vezanih za visoke funkcije) ili odevnih predmeta (šta je prikladno, a šta ne bi trebalo obući prilikom poslovnog sastanka);
4. Izbegavanje neizvesnosti se u svim analiziranim zemljama pokazalo sličnim, a to se u nastavu može uvesti prilikom obrade tema vezanih za planiranje poslovnih sastanaka i dnevnog reda, izgleda vizit karti, sastavljanja biografije i motivacionih pisama (postoje određene forme koje se poštuju), poseta kompanijama itd.;
5. Italijani imaju mnogo izraženiji pragmatični duh u odnosu na Španiju, a posebno na Meksiko i Argentinu, na šta studentima možemo skrenuti pažnju prilikom obrade opisnih prideva i karakternih osobina i njihovim poređenjem sa našom i drugim kulturama ili kada se obrađuju strukture za izražavanja planova, želja, budućih radnji, itd;
6. Meksiko se pokazao zemljom u kojoj su ljudi veoma opušteni i teže zadovoljenju sopstvenih želja i potreba, dok je u Italiji ta kategorija najmanje izražena. Ovi elementi se studentima mogu predstaviti pri obradi tema vezanih za slobodno vreme, putovanja, odlazak u restorane, itd;
7. Analizirajući pristup pomenutih zemalja u odnosu na kineziku, proksemiku i hronemiku, zaključili smo da su sve one vrlo slične, to jest da su njihovi pripadnici veoma ekspresivni i koriste veliki broj gestova, manja je distanca učesnika u komunikativnom činu i imaju vrlo fleksibilan stav u odnosu na pojam vremena i veliku toleranciju kašnjenja (u Španiji se čak smatra nepristojnim doći tačno na vreme kada pozovemo nekoga u kuću), što se može pomenuti prilikom obrade sati, radnog vremena institucija itd. Međutim, ima i identičnih gestova koji imaju različito značenje, npr. spojeni svi prsti na ruci u Španiji označavaju *mnogo*, dok u Italiji označavaju *skrati priču*, znak koji formiraju spojeni palac i kažiprst, sa ostala dignuta tri prsta (znak „u redu“) u Španiji označava nešto veoma dobro, dok u Argentini ima vulgarno značenje itd., te se studentima savetuje da ih prilikom poslovnih sastanaka izbegavaju, jer mogu dovesti do nesporazuma i kulturnog šoka. Skreće im se pažnja i na veoma srdačan i nimalo uzdržan način pozdravljanja prilikom prvog susreta, pri čemu prednjače Španci i Latinoamerikanci, dok su Italijani nešto suzdržaniji i radije pružaju ruku nego koriste poljubac u obraz. Zanimljivo je da se u hispanskim zemljama prilikom upotrebe poljubaca počinje prvo sa desnim, a u Italiji sa levim obrazom, što je bitno uzeti u obzir kako bi se izbegle moguće neprijatne situacije¹⁵.

ZAKLJUČAK

U savremenom svetu koji se već uveliko razvio u globalno tržište, neminovno je da poslovni partneri iz različitih delova sveta budu u stalnom kontaktu, kao i da stručnjaci učestvuju u internacionalnim projektima, konferencijama i seminarima, rade u međunarodnim organizacijama i sl. Moderni tokovi poslovanja podrazumevaju saradnju sa drugim zemljama i međusobno razumevanje, te je najvažniji aspekt poslovnih odnosa u današnje vreme komunikacija. Da bi se ona uspešno odvijala, neophodno je da nastava stranog jezika struke razvija kod učenika interkulture veštine koje će im biti korisne prilikom interkulturnih susreta. Važno je komunicirati na odgovarajući način sa predstavnicima različitih kultura i izbeći eventualne nesporazume koji mogu poteći od nepoznavanja kulturnih obrazaca pojedinaca i grupa sa kojima dolazimo u kontakt. Neverbalna komunikacija predstavlja bitan segment interkulturnih znanja i veština. Nije jednostavno naučiti sve tajne neverbalne komunikacije pripadnika različitih naroda, variranja su česta i nekad teško uočljiva, ali je senzibilizacija budućih stručnjaka već u fazi priprema za profesionalni život osnova svakog daljeg napretka.

¹⁵ <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20140221/54401507242/el-saludo-con-besos.html#ixzz3YuzJFy19>

Osnovni cilj savremene nastave stranih jezika je ovladavanje različitim kompetencijama i pospešivanje komunikacije sa izvornim govornicima u realnim situacijama, koja pored lingvističkih komponenti uključuje i neverbalne aspekte ciljne kulture. U toku nastave italijanskog i španskog jezika u poslovne svrhe, a poštujući zahteve aktuelnih metoda usvajanja L2 i postavljanja studenata na centralno mesto u tom procesu, nastojimo da iste osvestimo i omogućimo im opažanje tuđih i iskazivanje ličnih stavova i ponašanja, samostalno učenje i senzibilizaciju na interkulturene aspekte radi iskorenjivanja stereotipa i predrasuda. Osim toga, predstavljanje različitih elemenata komunikacije tokom nastave treba da obezbedi fleksibilnost i toleranciju u odnosu na druge kulture i različite poglede na svet, ispravan način verbalnog i neverbalnog reagovanja i delanja i upotrebu svih dostupnih komunikativnih kanala za prenošenje i primanje poruka.

Prethodno navedeno nas je podstaklo da istaknemo potrebu za obradom neverbalnih formi izražavanja u nastavi jezika struke, putem kreiranja, za to, odgovarajućih materijala i situacija koji bi studentima omogućili da sagledaju jezičku stvarnost kulture ciljnog jezika i poredje je sa izvornom i drugim kulturama. Kako kontrastivni metod pomaže u pripremanju materijala za nastavu i podstiče teorijski i praktični aspekt nastave stranih jezika, odlučili smo se da ga iskoristimo kako bi poredili elemente neverbalne (poslovne) komunikacije španskog i italijanskog jezika, bazirajući se na teorijama Hofsteda i Hella i Holove. Uprkos tome što je naša polazna hipoteza bila da će u ova dva jezika, zbog činjenice da imaju zajedničke korene i da njihovi govornici pripadaju tzv. mediteranskim kulturama, biti mnogo više sličnosti nego razlika, kasnija analiza je pokazala da u odnosu na neverbalne aspekte postoje određena neslaganja, koja utiču i na pristup poslovnoj komunikaciji. Smatramo da bi se u nekim budućim istraživanjima moglo pristupiti i pravljenju inventara elemenata neverbalne komunikacije za strane jezike u poslovne svrhe, koji bi bili u skladu, u našem slučaju, sa ostalim predmetima nastavnog plana i programa na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Andrijević, M. (2013). „Važnost neverbalne komunikacije za sticanje interkulturene kompetencije u nastavi L2“, Edicija *Filološka istraživanja danas*, tom III: Savremeni tokovi u lingvističkim istraživanjima, knjiga 2 (ur. J. Vučo & V. Polovina), Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 223-243.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, NY: Pearson/Longman.
- Bugarski, R. (1986). *Terminologija kontrastivne lingvistike*. U: *Kontrastivna jezička istraživanja* (III simpozijum, Novi Sad, 6. i 7. decembar 1985). Zbornik radova, Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str. 383–390.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti italiani*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2004). „La comunicación no verbal“ u *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera* (Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo, Dirs.), Madrid: SGEL, str. 593-616.
- Đorđević, R. (2004). *Uvod u kontrastiranje jezika*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Hall E. T. & M. R. Hall (1990). *Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. Software of the mind*, NY: McGraw-Hill International.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. (2005). „A Bridge requires a Gap“, u *Introduction to Business Communication*, (Michael B.Hinner, Ed), Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 165-170.
- Marković, D. (Edit.) (2005). *T-Kit. Interkulturalno učenje*, Beograd: Todra.
- Pratesi, C.A.(2010). *Le otto caratteristiche degli Italiani*, Harvard Business Review.
- <<http://geert-hofstede.com/>> (pristupljeno 20. avgust 2014)

Maja Andrijević, Vojislava Janković

Comparison of non-verbal elements in business Italian and business Spanish languages

Summary

It is essential that foreign language teaching incorporates certain aspects of cultural knowledge. In this paper are analysed non-verbal elements in Italian and Spanish foreign language teaching for business purposes at university level (Faculty of International Economics, Megatrend University) and the adequate needs for developing intercultural competence at A1-B1 level. Comparing the uses of non-verbal elements in these two languages, based on Hall & Hall (1990) and Hofstede (1991, 2001) postulates, we emphasize their importance for a successful business communication through a competent deportment between the interlocutors.

Jelena ANĐELKOVIĆ
Fakultet organizacionih nauka
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<plecasj@fon.bg.ac.rs>

Marija NOVAKOVIĆ
Fakultet organizacionih nauka
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<marija.novakovic@fon.bg.ac.rs>

Gordana JAKIĆ
Fakultet organizacionih nauka
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<gordanam@fon.bg.ac.rs>

PROMENE U PRISTUPU PROUČAVANJU VARIJACIJE U TERMINOLOGIJI MENADŽMENTA

Sažetak: Neke od osnovnih karakteristika naučne i stručne terminologije kao sastavnog dela jezika struke jesu preciznost i transparentnost značenja termina, njihova jednoznačnost i nedvosmislenost. Međutim, i stručnjaci za određene naučne i stručne oblasti (uključujući tu i oblast menadžmenta) i prevodioci koji se datim oblastima bave svakodnevno se susreću sa mnogobrojnim nerešenim pitanjima vezanim za terminološku varijaciju i nepreciznost značenja koji mogu ugroziti profesionalnu komunikaciju. Ovaj rad obrađuje nekoliko terminoloških pitanja: terminološku varijaciju, polisemiju, sinonimiju, kolokativnost u terminologiji, kao i dijahronijski tretman termina u oblasti menadžmenta. Navodeći primere iz korpusa, autori poredе i načine na koje različite terminološke teorije (od tradicionalne Vusterove do modernih sociokognitivnih i komunikativnih teorija) tretiraju data terminološka pitanja i pojave, ukazujući pritom na udaljavanje od preskriptivnog u pravcu modernijih deskriptivnih pristupa stručnoj terminologiji.

Ključne reči: termin, terminološka varijacija, teorija terminologije, standardizacija

UVOD

Terminologija kao termin sam po sebi je polisemičan budući da ima svoju teorijsku i praktičnu stranu, odnosno da se može odnositi kako na važan deo rečnika struke i nauke, tako i na terminologiju kao naučnu disciplinu, odnosno teorijske postulate koji stoje u osnovi svih praktičnih aktivnosti na prikupljanju, selekciji i vrednovanju termina.

Naučna i stručna terminologija kao osnovni deo jezika za posebne namene sastavljena je od termina, odnosno terminoloških jedinica ili jedinica specijalizovanog znanja. Kao takva, stručna terminologija je neophodna za profesionalnu komunikaciju, razmenu informacija i transfer znanja. Budući da neprecizna terminologija vodi ka nepreciznoj razmeni informacija, standardizacija terminologije, odnosno njeno uređenje u skladu sa međunarodnim standardima, najveći je prioritet terminološkog rada po mišljenju kako stručnjaka za određene naučne i stručne oblasti, tako i prevodilaca (Anđelković 2014). U skladu sa ovim stavom su i mišljenja domaćih autora koji smatraju da idealan termin treba da bude: transparentnog značenja, internacionalan, ustaljen, kratak, precizan, nedvosmislen, bez sinonima, integrisan u sistem našeg jezika (Šipka 1998: 128), odnosno jednoznačan, stabilan i produktivan, to jest sposoban da prihvati flektivne nastavke (Bugarski 1996:26).

TERMINOLOŠKA VARIJACIJA – POJAM, VRSTE I UZROCI

I letimičan pogled na terminologiju bilo koje naučne i stručne oblasti na srpskom jeziku, a posebno onih koji poslednjih decenija beleže brz rast i razvoj, govori da postoje brojna nerešena terminološka pitanja i nedoumice, koji se mahom odnose na veliko prisustvo terminološke varijacije.

Terminološka varijacija može se definisati kao (nepoželjna) pojava u terminologiji velikog broja naučnih i stručnih oblasti koju čine različite ortografske, leksičko-semantičke ili morfosintaksičke varijante jednog istog termina ili pojma. Terminološka varijacija na nivou semantike odnosi se na pojavu sinonimije, polisemije i sematičkih neologizama i predstavlja najčešću vrstu varijacije u terminologiji uopšte. Varijacija na nivou ortografije, često prisutna u srpskom jeziku, posledica je nepoznavanja ili nepostojanja pravopisnih pravila za pisanje termina preuzetih iz stranih jezika, dok se morfosintaksička terminološka varijacija najčešće odnosi na različite stepene morfološke adaptacije stranih termina i njihovu sposobnost da prihvate flektivne nastavke u našem jeziku, kao i varijacije sintaksičkih odnosa u kojima se nalaze termini.

Radi ilustracije, iskoristićemo termin pozajmljen iz engleskog jezika – *imejl*. Ovaj termin ima nekoliko ortografskih varijanti na srpskom jeziku: *imejl*, *imail*, *e-mail* i slično (sa različitim stepenom adaptacije u odnosu na srpski pravopis), zatim nekoliko sinonima (sinonimija kao vrsta leksičko-semantičkih varijacije): *elektronska pošta*, *e-pošta* itd., a upotreba flektivnih nastavaka sa ovim terminom često je stvar lične preferencije (*imejlovi*, *e-mail-ovi* itd.).

Jedan od najčešćih uzroka gorepomenutih vrsta terminološke varijacije u srpskom jeziku danas jeste dominantan uticaj engleskog kao međunarodne *lingua franca* i glavnog jezika davaoca u gotovo svim oblastima života. Naučni i tehnološki transfer znanja iz razvijenih anglofonih zemalja sveta u srpskom jeziku dovodi do stvaranja leksičkih i / ili pojmovnih praznina u stručnoj terminologiji većine oblasti (posebno onih koji se dinamično razvijaju) koje je potrebno neodložno popuniti, zbog čega se nasumično preuzimaju strani – engleski termini. Budući da se ovi termini preuzimaju u neadaptiranom ili delimično adaptiranom obliku, česti su primeri ortografske varijacije, odnosno potpuno ili delimično praćenje izvornog pravopisa. Uvođenje stranog termina može dovesti i do semantičke varijacije u srpskoj terminologiji, pre svega sinonimije, ukoliko se dati termin koristi uporedo sa već postojećim domaćim ili odomaćenim terminom u istom značenju iz pragmatičkih – razloga ekonomičnosti (strani termin je kraći od postojećeg domaćeg termina ili parafraze) ili zbog pomodarstva (strani termin je moderniji i bolje zvuči od postojećeg domaćeg termina). Terminološka varijacija u srpskom jeziku na planu morfosintakse uslovljena uticajem engleskog manje je uočljiva nego na planu leksike, ali postoji, i ogleda se u specifičnim morfološkim i sintaksičkim strukturama preslikanim iz engleskog jezika, kao što je odsustvo derivacionih i flektivnih nastavaka kod preuzetih stranih reči, kao i upotreba anglicizma u nominativnom obliku bez obzira na poziciju u rečenici ili sintagmi.

Govoreći o terminološkoj varijaciji u oblasti lingvistike, Bugarski (1983: 65–70) govori o šest dimenzija ove varijacije uslovljene sociolingvističkim faktorima, od kojih su neke primenljive i na oblast menadžmenta. Između ostalog, Bugarski uočava da je zastupljenost terminološke varijacije veća u mlađim stručnim i naučnim oblastima, za razliku od onih oblasti koje su se razvijale duži niz godina, kao i da je varijacija u terminologiji često stvar pomodarstva. U nekim manjim jezicima terminološka varijacija je i posledica suprotstavljenih tendencija u nacionalnoj jezičkoj i terminološkoj politici: težnja ka jezičkom purizmu i kreiranju isključivo domaće terminologije sa jedne, i sve jače težnje za internacionalizacijom terminologije sa druge strane. Individualne preferencije kako autora teksta (naučnog ili stručnog rada, članka iz popularnog časopisa, udžbenika isl.), tako i publike koja ga čita pod uticajem socijalnih (starost, društveni i profesionalni status, obrazovanje i slično), komunikativnih i situacionih parametara, odnosno konteksta (npr. navedenih vrsta teksta u kome se varijacija termina pojavljuje ili nivoa njegove formalnosti), ali i kognitivnih faktora (termin može da se ponaša različito u tekstu u zavisnosti od konceptualnog fokusa teksta i sintaksičke uloge).

Varijante termina ili različiti koji odgovaraju jednom pojmu javljaju se, nastaju i nestaju i u vremenu, te se stoga terminološka varijacija može posmatrati i u dijahronijskoj ravni. Postoje mišljenja da je terminološka varijacija sama po sebi znak evolucije terminologije neke naučne i stručne oblasti (Tartier 2003: 467), odnosno da se evolucija terminologije dijahronijski može pratiti posmatranjem promena morfosintaksičke strukture nekog termina.

Dijahronijski razvoj terminologije naučnih i stručnih oblasti jednog jezika postaje jedna od tema terminoloških istraživanja tek u poslednje dve decenije pojavom novih teorijskih pristupa (detalnije u nastavku rada) i približavanjem terminologije korpusnoj i tekstualnoj lingvistici.

TEORIJSKI PRISTUPI TERMINOLOŠKOJ VARIJACIJI

Terminološka varijacija je jedno od osnovnih pitanja kojim se danas bavi terminologija kao naučna disciplina, a tretman varijacije razlikuje se u zavisnosti od terminoloških postulata koji su u osnovi istraživanja.

Decenijama neprikosnovena *Opšta teorija terminologije* autora Eugena Vustera, nastala 30.-ih godina prošlog veka, terminološku varijaciju smatra negativnom pojavom koja značajno otežava ili čak onemogućava efikasnu komunikaciju i transfer znanja u stručnim krugovima. Upravo eliminisanje terminološke varijacije, standardizacija i preskripcija smatraju se krajnjim ciljevima svih terminoloških aktivnosti. Vusterova teorija terminologiju smatra veoma stabilnim sistemom, a termin posmatra rigidno, isključivo paradigmatški i sinhronijski, zanemarujući sintagmatske odnose terminoloških jedinica, tvrdeći da je termin isključivo monosemičan i jednodimenzionalan, odnosno da jednom pojmu odgovara isključivo jedan termin i obrnuto. Vusterova teorija terminologije i njene kasnije razrade posmatraju terminologiju potpuno nezavisno od lingvistike i leksikografije, stavljajući termin pod okove preskripcije i standardizacije.

Sa pojavom novih teorija od 90.-ih godina XX-og veka, proučavanje terminološke varijacije se približava lingvistici i postaje zasnovano na lingvističkim modelima. Među najznačajnijim modernim teorijama terminologije su *Socioterminološka teorija* (Gaudin 1993), *Komunikativna teorija* (Cabre 1999) i *kognitivne teorije terminologije*, i to *Sociokognitivna teorija* (Temmerman 1997) i *Teorija okvira* (Faber Benitez 2005).

Uprkos razlikama, moderne teorije terminologije imaju i nekoliko zajedničkih postulata koji se odnose na tretman terminološke varijacije¹. Naime, za razliku od tradicionalne Vusterove teorije, moderne teorije u centar pažnje više ne stavljaju preskriptivne, već deskriptivne aktivnosti u terminološkom radu, pa krajnji cilj nije eliminacija terminološke varijacije, već njen lingvistički opis, i to sa sociolingvističkog, komunikativnog i kognitivnog stanovišta. Sledbenici modernih teorija terminologije su protiv standardizacije, budući da veruju da je ona u suprotnosti sa načinom na koji funkcionišu prirodni jezici. Uzroke terminološke varijacije ili multidimenzionalnosti termina traže u sociolingvističkim, kognitivnim i komunikativnim faktorima, kao što su situacioni, verbalni ili kognitivni kontekst, nivo formalnosti, registar, znanje, društveni i profesionalni status govornika i slično.

Moderne teorije posmatraju multidimenzionalnost termina, koja podrazumeva da jedan pojam može biti označen i sa više termina, kao i da jedan termin može da se odnosi na više pojmova. Osim toga, pojmovna organizacija u novim teorijama je drugačija u odnosu na *Opštu teoriju terminologije*, jer moderne teorije ne veruju u precizne i jasne granice između pojmova i pojmovnih kategorija, već u to da među njima ima preklapanja. Za razliku od Vusterove, moderne teorije terminologije ne posmatraju termin izolovano, već u kontekstu, kroz kolokativnost, frazeologizme, sintaksičke odnose i konstrukcije², zbog čega često iz tekstualnih korpusa traže informacije o terminološkoj varijaciji. Sve aktuelnije teme terminoloških istraživanja su stvaranje neologizama u jezicima za posebne namene, polisemija, sinonimija, metaforičko modelovanje termina itd. Moderne teorije termine ne posmatraju samo u datom trenutku, već dijahronijski, budući da pojmovi i njima odgovarajući termini nastaju vremenom, kada se za njima pojavi potreba.

Dok stručnjaci za jezik, prateći moderne tendencije u proučavanju terminologije, terminološku varijaciju posmatraju kao veoma interesantnu temu za istraživanje, stručnjaci za menadžment varijaciju vide kao kočnicu za efikasnu profesionalnu komunikaciju i pojavu kojoj treba stati na put standardizacijom i preskripcijom (Anđelković 2014). Drugim rečima, stavovi o varijaciji se razlikuju, pa jedni varijaciju vide kao bogatstvo jezika i znak njegovog kreativnog potencijala koga ne treba sputavati (Temmerman 2000: 34), a drugi kao nebrigu o jeziku od strane korisnika i tvoraca stručne terminologije.

¹ Zbog ovoga su postojale inicijative da se moderne teorije integrišu (Temmerman 2000: 60).

² Sintaksički odnosi terminoloških jedinica u modernim teorijama i dalje zauzimaju relativno marginalno mesto, izuzimajući *Teoriju okvira*, koja veruje da je najbolje proučavati ponašanje jedinica specijalizovanog znanja u tekstu.

	Tradicionalna teorija terminologije	Moderne teorije terminologije
<i>Termin je...</i>	jednodimenzionalan	multidimenzionalan
<i>Varijaciju treba...</i>	eliminirati	istražiti
<i>Termin treba posmatrati...</i>	sinhronijski, izolovano	sinhronijski i dijahronijski, u kontekstu
<i>Krajnji cilj je....</i>	preskripcija i standardizacija	deskripcija

Tabela 1: Uprošćen uporedni pregled teorijskih pristupa terminološkoj varijaciji

TERMINOLOŠKA VARIJACIJA U MENADŽMENTU

Iako veština menadžmenta ili upravljanja postoji od prvobitnog čoveka (Jovanović 2005:1), menadžment kao naučna disciplina stara je svega nekoliko decenija. Budući da se radi o multidisciplinarnoj oblasti, oblast menadžmenta, a time i njena terminologija, ima dosta dodirnih tačaka sa oblastima kao što su informaciono-komunikacione tehnologije, marketing, odnosi sa javnošću, finansije i računovodstvo, statistika, matematika i druge.

Tokom svog postojanja, menadžment kao naučna disciplina zabeležio je dinamičan razvoj praćen pojavom velikog broja novih pojmova za koje je trebalo stvoriti odgovarajuću terminologiju. Budući da su razvijene anglofone zemlje pokretači nauke o menadžmentu, ali i glavni lideri menadžmenta, engleski jezik je postao glavni jezik davalac terminologije u ovoj oblasti prema svim jezicima. Preuzimanje anglicizama u oblasti menadžmenta svakako je ubrzao i nezaustavljiv razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, kao i činjenica da je stručna literatura mahom dostupna na engleskom jeziku.

Menadžment kao naučna disciplina počinje da se proučava na srpskim univerzitetima devedesetih godina prošlog veka, kada počinje i razvoj terminologije menadžmenta na srpskom jeziku. Srpski jezik ne uspeva da održi korak sa dinamičnim napretkom ove naučne oblasti i njene terminologije i da kreira sopstvene termine, već postaje sklon neselektivnom preuzimanju anglicizama u neadaptiranom ili delimično adaptiranom obliku, kao i sve izraženijoj tendenciji da se postojeći domaći ili odomaćeni termini zamenjuju anglofonim, proizvodeći na taj način terminološku varijaciju na ortografskom, leksičko-semantičkom i morfološkom nivou. Nesumnjivo, na velike promene i internacionalizaciju poslovne terminologije srpskog jezika uopšte, a time i terminologije upravljanja/ menadžmenta, uticale su i promene u društveno-političkom i privrednom uređenju Srbije, tranzicija sa socijalističkog sistema i društvene svojine na kapitalistički sistem i privatnu svojinu, razvoj demokratije, trenutno aktuelan proces približavanja i integracije sa Evropskom unijom (Jakić, Anđelković, Novaković 2012: 1), kao i velike reforme u finansijskom i poslovnom sektoru (Silaški 2009b: 656).

Terminološkom varijacijom u oblasti menadžmenta i poslovanja na srpskom jeziku nije se bavio veliki broj autora. Najviše su istraženi: terminološka sinonimija kao vrsta varijacije (Silaški 2009a, 2009b), potreba za standardizacijom terminologije menadžmenta i preskripcijom kao načinima eliminisanja varijacije (Jakić 2012, Silaški 2009a), predlozi za upravljanje terminološkom varijacijom u menadžmentu (Jakić, Anđelković, Novaković 2012, Anđelković 2013), dok najveći broj radova na ovu temu govori o uticaju engleskog jezika i anglicizmima kao glavnom uzroku varijacije (Silaški 2009a, 2009b). Autori stručnih radova o terminološkoj varijaciji u menadžmentu generalno posmatraju varijaciju sinhronijski, u sadašnjem trenutku, kao negativnu pojavu koja otežava profesionalnu komunikaciju i transfer znanja i ističu potrebu za njenim uređivanjem i standardizacijom. Istraživanje varijacije u terminologiji menadžmenta na srpskom jeziku najčešće se vrši posmatranjem i poređenjem termina preuzetih iz stručnih rečnika i leksikona, dok se veoma retko termini menadžmenta posmatraju u različitim kontekstima, uzimajući u obzir sintagmatske i kolokativne odnose u koje termini stupaju. Rečju, u dosadašnjim istraživanjima terminologije menadžmenta i njene varijacije praćeni su postulati Vusterove Opšte teorije terminologije.

Prateći moderne teorije terminologije koje predlažu drugačiji pristup istraživanju terminološke varijacije, autori ovog rada stavljaju terminološku varijaciju u menadžmentu u dijahronijsku ravan,

pokušavajući da dovedu u vezu pojavu, uzroke i posledice terminološke varijacije u menadžmentu sa odabranim sociolingvističkim faktorima.

ISTRAŽIVANJE

Kako bi se pojava i evolucija terminološke varijacije u oblasti upravljanja / menadžmenta na srpskom jeziku posmatrale u vremenu, za potrebe ovog rada sastavljen je korpus koga čine tri udžbenika i dva zbornika naučnih i stručnih radova iz oblasti organizacije i menadžmenta. Odabrani udžbenici korišćeni su na osnovnim studijama Fakulteta organizacionih nauka na predmetima vezanim za upravljanje, odnosno menadžment i organizaciju u periodu od osnivanja fakulteta 1969. godine do danas. Od ova tri udžbenika, jedan se trenutno koristi u nastavi (*Menadžment: teorija i praksa* dr Petra Jovanovića, objavljen 2007.), pa stoga pruža informacije o terminologiji menadžmenta u naučno-udžbeničkom stilu na srpskom jeziku u sadašnjem trenutku, dok su preostala dva korišćena tokom sedamdesetih (*Organizacija kolektiva* dr Stevana Kukoleče i dr Živka Kostića, objavljen 1961.), odnosno osamdesetih godina prošlog veka (*Osnovi organizacije poslovnog sistema* dr Vojislava Bogića iz 1980.), pa daju informacije o ranijem stanju terminologije oblasti upravljanja u drugačijem društveno-političkom uređenju. Odabrani zbornici naučnih radova objavljeni su 1983. (*Teorija i praksa samoupravne organizacije*, urednik dr Dragomir Filipović), odnosno 2012. godine (*Menadžment i organizacija*, urednik dr Dejan Petrović) i daju sliku o razvoju terminologije menadžmenta na srpskom jeziku u stilu naučnog rada tokom poslednjih dvadeset godina.

Iz odabranog korpusa izdvojeni su mnogobrojni primeri terminološke varijacije, a zatim je izvršena njihova klasifikacija po vrstama varijacije, i to na: primere ortografske varijacije, leksičko-semantičke varijacije (podvrste: polisemija, sinonimija, semantički neologizam, lažni prijatelj) i morfosintaksičke varijacije (fektivni nastavci, sintaksičke konstrukcije sa terminološkim varijetetima, kolokativnost itd.). Radi provere značenja i definicija odabranih termina i kako bi se ustanovilo da li se radi o terminološkoj varijaciji sa istim terminom / pojmom ili o različitim terminima / pojmovima, korišćeni su i određeni jezički priručnici, dvojezični stručni rečnici i leksikoni.

Primeri terminološke varijacije pronađeni u korpusu, analizirani su zatim u odnosu na sledeće parametre:

- Vreme – posmatrana je pojava, učestalost i vrsta varijacije odabranih termina / pojmova u dijahronijskoj ravni;
- Kontekst – vrsta teksta u kome se primeri varijacije pojavljuju (udžbenik ili naučni rad), autori teksta i publika kojoj je tekst namenjen.

Hipoteze od kojih smo pošli u ovom istraživanju su sledeće:

- Terminološka varijacija je danas mnogo izraženija nego u prošlosti, a uslovljena je brzim razvojem naučne i stručne oblasti upravljanja/menadžmenta i globalnom dominacijom engleskog jezika;
- Terminološka varijacija je izraženija u stilu naučnog rada nego u naučno-udžbeničkom stilu.

ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Analizom primera terminološke varijacije pronađenih u korpusu, došli smo do nekoliko opštih zaključaka:

- Najveći broj primera pokazuje terminološku varijaciju na leksičko-semantičkom nivou;
- Varijacija se često javlja na nekoliko jezičkih nivoa istovremeno;
- Najmanje terminološke varijacije ima među glagolima, a najviše među imenicama. Glagoli pokazuju mnogo više varijacije u opštem jeziku nego u terminologiji.

Analizom primera terminološke varijacije u odnosu na vremenski parametar, odnosno vreme u kome je analiziran tekst objavljen, zaključili smo sledeće:

1. Izvestan broj termina korišćenih u ranijem periodu ne pojavljuje se u novijim stručnim tekstovima (*samoupravljanje, samoupravna organizacija, radna organizacija, ourizacija, udruženi rad, radna zajednica, radnički savet, predradnik, poslovođa*). Sa druge strane, noviji stručni i udžbenički tekstovi, s obzirom na izuzetan razvoj oblasti menadžmenta / upravljanja, daju veliki broj novih pojmova / termina nepoznatih u ranijem periodu: *menadžment, liderstvo, globalizacija, revizija, ljudski resursi, departmenalizacija, Delfi metoda, TQM, reinženjering*).
2. Iako reči stranog porekla, a pre svega anglicizmi, nisu novina u stručnim i udžbeničkim tekstovima novijeg datuma (i ranije se javljaju termini *finansije, marketing, organizacija, informacija, bilans, transport, suspenzija*), učestalost anglicizama je neuporedivo veća u novijoj stručnoj literaturi. Veći je i broj sintagmi sa već postojećim i ustaljenim anglicizmima (*finansijski menadžment, marketing menadžment...*).
3. U stručnim tekstovima i udžbenicima ranijeg datuma, morfološka varijacija uglavnom nije prisutna u velikoj meri, a najčešće je uslovljena zapadnom, odnosno istočnom varijantom standardnog srpsko-hrvatskog jezika, i to ne u terminologiji, već u sub-tehničkom vokabularu: *metod i metoda, reguliranje i regulisanje, organizirati i organizovati*.
4. Za razliku od starijih tekstova, u kojima se pojavljuju jedino anglicizmi koji prate pravila srpskog pravopisa, noviji tekstovi daju veliki broj primera ortografski neadaptiranih ili delimično adaptiranih anglicizama (*balance scorecard, brainstorming, Just-in-Time, know-how, Six Sigma, data mining*). Terminološki anglicizmi novijeg datuma pokazuju i manji stepen morfološke adaptacije, pa mnogi ne prihvataju derivacione i flektivne nastavke, dok veliki broj preuzetih sintagmi zadržava red reči karakterističan za izvorni, engleski jezik (*Simpleks / Simplex metoda, input indikator, cost-benefit analiza*). Posmatranjem novijih stručnih i udžbeničkih tekstova, stiče se utisak da, u nedostatku nadležnog tela, eliminacija ortografske i morfološke varijacije u anglicizovanoj terminologiji menadžmenta predstavlja stvar lične preferencije i truda pojedinih autora tekstova (*brejnstorming, dejta majning, marketinški miks*).
5. Kada su u pitanju kolokacije sa posmatranim terminima, uočeno je da se u novijim tekstovima javljaju donedavno nepoznate kombinacije reči koje su rezultat doslovnog prevođenja strane kolokacije, kao što su: *dizajnirati procese / treninge / finansijske izveštaje, ili projektovati preduzeće / organizaciju / informacioni sistem*.
6. Za razliku od tekstova iz korpusa koji su starijeg datuma, u novijim tekstovima glavni uzrok leksičko-sematičke terminološke varijacije je svakako paralelno korišćenje već ustaljenog domaćeg ili odomaćenog termina sa jedne i novousvojenog stranog termina sa druge strane (*menadžment* ili *upravljanje, indikator* ili *pokazatelj, biznis* ili *preduzeće*), praćeno sve izraženijom tendencijom potiskivanja i gubljenja starijeg (zastarelog?) termina. Novi termin je ponekad lažni prijatelj³, što u terminologiji izaziva dodatnu konfuziju, pa *humani faktor* (od engleskog *human factor*) postaje sinonim za *ljudski faktor*, a *racio analize* (od engleskog *ratio analysis*) sinonim za *koeficijent analize*. Varijacija nastaje i stvaranjem semantičkog neologizma u terminologiji pripisivanjem novog značenja već postojećoj domaćoj ili odomaćenoj reči (Silaški 2009a: 118), zbog čega u novijoj literaturi *training* postaje sinonim za *obuku*, a *promocija* za *unapređenje*, dok se u starijim tekstovima koristi isključivo drugi po redu termin iz ovih parova termina. S druge strane, i u starijim i u novijim tekstovima *intervju* se koristi kao sinonim za *razgovor za posao*.
7. Na leksičko-sematičkom nivou, uzrok varijacije može biti i paralelno korišćenje prevedenog ili neprevedenog termina (*fizibiliti studija* ili *studija izvodljivosti* i /u nekim kontekstima /*studija opravdanosti*). Ukoliko se radi o pokušajima prevođenja metaforički modelovanih termina iz engleskog jezika, novonastali termin je preveden doslovno ili prevođenjem gubi svoju metaforičnost (*rudarenje /rudnik podataka* umesto *data mining / dejta majning, štedljiva proizvodnja* umesto *lean/ lin proizvodnja, strategija privlačenja* umesto *pull strategija*). U većini slučajeva, ipak, metaforički modelovani termini na engleskom jeziku u novijoj literaturi na srpskom ostaju neprevedeni, a ortografski su adaptirani ili neadaptirani (*bootstrapping, brainstorming, benchmarking*).

³ Lažni prijatelji su parovi reči koji izgledaju ili zvuče slično ali se razlikuju po svom značenju.

Analizom primera terminološke varijacije u odnosu na kontekst, odnosno vrstu teksta (udžbenik ili stručni rad), bez obzira na vreme u kome su napisani, možemo zaključiti sledeće:

- U naučnom radu generalno postoji više terminološke varijacije nego u udžbeniku zbog same prirode istraživačkog, odnosno obrazovnog diskursa, kao i zbog profesionalnog statusa publike kojoj je dati tekst namenjen;
- Posmatrani naučni radovi dela su velikog broja autora, pa na terminološku varijaciju nesumnjivo utiču i lične preferencije. Svaki od udžbenika koji su deo posmatranog korpusa ima po jednog autora, čime je i terminološka varijacija manja u udžbeničkom stilu.

TERMIN MENADŽMENT I VARIJACIJE

Analizi ključnog termina ove multidisciplinarne naučne oblasti, terminu *menadžment*, posvećujemo dodatnu pažnju.

Menadžment je termin novijeg datuma, pa se zato ne može naći u udžbenicima i radovima starijeg datuma koji su deo našeg korpusa, dok u novijim udžbenicima i radovima predstavlja centralni i najfrekventniji termin, širokoprihvaćen kako u naučnom, tako i u popularnom diskursu. Termin *menadžment* u srpski jezik je dospelo adaptacijom engleskog termina *management*, koji potiče od italijanskog glagola *maneggiare*, odnosno latinske imenice *manus* (Jakić, Novaković 2013: 43). U pojmovnom smislu, termin *menadžment* je teško razgraničiti sa terminom *organizacija* (Matić 2013: 94), što se može zaključiti i uvidom u sadržaj udžbenika i zbornike radova koje smo koristili za analizu u ovom radu, a što može biti predmet posebnog istraživanja.

Termin menadžment je i u engleskom i u srpskom jeziku polisemičan i može se odnositi na:

- Menadžment kao proces;
- Menadžment kao tim ljudi;
- Menadžment kao naučnu disciplinu.

Termin *menadžment* u sva tri značenja ima i svoje sinonime. Naime, može se reći da je termin *menadžment* u srpski jezik uveden kao retrospektivni sinonim (Silaški 2009a: 658) termina *upravljanje* i *rukovođenje*, koji ujedno predstavljaju i najfrekventnije termine u starijoj stručnoj literaturi na srpskom jeziku. Na osnovu analize značenja ova tri termina (*menadžment*, *upravljanje* i *rukovođenje*), može se zaključiti da danas termin *rukovođenje*, iako i dalje prisutan u literaturi, danas ne predstavlja apsolutni sinonim termina *upravljanje* i *menadžment*, već su oni njegovi hiponimi. Drugim rečima, *rukovođenje* je samo jedan deo, odnosno jedna od funkcija menadžmenta, odnosno upravljanja. Leksikon menadžmenta, dalje, kao apsolutni sinonim za *rukovođenje* navodi termin *vođstvo*, odnosno *liderstvo* (od engl. *leadership*).

Na osnovu analizirane literature možemo izvesti zaključak da su termini *upravljanje* i *menadžment* apsolutni sinonimi, odnosno zamenljivi u svim kontekstima, što dokazuju termini kao što su: *menadžment kvalitetom* i *upravljanje kvalitetom*, *menadžment ljudskim resursima* i *upravljanje ljudskim resursima* i mnogi drugi. U svim ovim primerima srpskim terminima *upravljanje* i *menadžment* odgovara engleski termin *management*. Postoje, međutim, primeri koji dokazuju suprotno. Naime, *upravljanje malim i srednjim preduzećima* (eng. *SME control*) nije isto što i *menadžment malih i srednjih preduzeća* (eng. *SME management*), budući da se (na osnovu definicije ovih termina u *Leksikonu menadžmenta*) prvi termin tiče procesa upravljanja, a drugi procesa rukovođenja. Dakle, engleski termin *control* u srpskom jeziku ima dva značenja (semantičko-leksičke varijante), i to značenje upravljanja i značenje kontrole, što predstavlja jedan od uzroka terminoloških problema u srpskom jeziku.

Poređenjem frekventnosti upotrebe termina *menadžment*, odnosno *upravljanje* kao sinonima, možemo zaključiti da se u naučno-udžbeničkom stilu i dalje u većoj meri upotrebljava termin *upravljanje*, dok se u stilu naučnog rada podjednako često koriste i jedan i drugi sinonim, a izbor je uslovljen ličnim izborom autora teksta.

Grupa danas veoma frekventnih termina koji predstavljaju sintagme sa terminom *menadžment* (*menadžment elektronskog poslovanja*, *menadžment znanja* / *upravljanje znanjem*, *menadžment*

tehnologije/upravljanje tehnologijom, menadžment zasnovan na upravljanju aktivnostima i mnogi drugi) razumljivo, potpuno su odsutni iz dela korpusa koga čine stariji udžbenici i zbornik radova, budući da su se ovi termini i njima odgovarajući pojmovi javili nakon njihovog objavljivanja i rezultat su dimamičnog razvoja menadžmenta kao naučne discipline poslednjih decenija. Uočena je i sinonimija termina *strateški*, odnosno *strategijski menadžment*, kao i (manje frekventno) *strateško*, odnosno *strategijsko upravljanje*.

Uzrok leksičko-semantičke varijacije sa terminom *menadžment* može biti i činjenica da se ovaj termin neretko u modernoj literaturi koristi u imeničkim sintagmama u značenju prideva (*menadžment procesi*, *menadžment discipline*, *menadžment koncepcija*) uporedo sa korišćenjem prideva *menadžerski* u sintagmama sa istim značenjem.

ZAKLJUČAK I DISKUSIJA

Istraživanjem koje je predstavljeno na prethodnim stranama autori ovog rada želeli su da ukažu na to da je dinamičan razvoj naučne discipline menadžmenta i njene terminologije praćen isto tako dinamičnim i nekontrolisanim razvojem varijacije ove terminologije. Terminološka varijacija svakako nije samo savremena pojava, kako postoje dokazi da je postojala u srpskom jeziku upravljanja i organizacije i ranije, ali je učestalija i uslovljena drugačijim sociolingvističkim, kognitivnim razlozima, situacionim i komunikativnim kontekstom. Terminološka varijacija u oblasti menadžmenta stavljena je u dijahronijsku ravan, a analizirani primeri razvrstani su po vrstama varijacije koju ilustruju. Dokazano je da je najizraženija na leksičko-semantičkom nivou, kao i da je prisutnija u stilu naučnog rada nego u udžbeničkom stilu. Budući da ne postoji autoritarno telo koje bi se bavilo uređivanjem terminologije menadžmenta, redukcija terminološke varijacije u cilju efikasnije profesionalne komunikacije stvar je izbora i truda pojedinih autora stručnih i naučnih tekstova i stručnjaka za jezik i menadžment. Predstavljeno istraživanje potvrdilo je gorepostavljene hipoteze.

Predstavljeno istraživanje govori isključivo o varijaciji u pisanom i formalnom registru, pa bi buduća istraživanja mogla da uporede, na primer, terminološku varijaciju u stilu naučnog rada sa jedne, i naučno-popularnom stilu sa druge strane, kao i sklonost ka terminološkoj varijaciji u usmenoj, odnosno pisanoj komunikaciji. Budući da smo se u ovom istraživanju bavili najviše sociolingvističkim uzrocima varijacije u terminologiji, ostavili smo prostora za istraživanje kognitivnih faktora koji utiču na varijaciju. Posebno interesantnoj temi, metaforički modelovanim terminima, zbog ograničenog prostora nije posvećena zaslužena pažnja, te bi se u posebnom istraživanju ova tematika mogla detaljnije istražiti.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Anđelković, J. (2013). Main Issues of Terminology Management in Organizational Sciences. U: *Proceedings of The First International Conference on Teaching English for Specific Purposes*, Univerzitet u Nišu, Elektrotehnički fakultet, 28–36.
- Anđelković, J. (2013). Managing Serbian Management Terminology-Several Propositions. Rad prezentovan na 7. međunarodnoj konferenciji *The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*. Slovenija: Univerzitet u Mariboru, 11. – 12. septembra 2014.
- Bugarski, R. (1983). Sociolinguistic Issues in Standardizing Linguistic Terminology. *Language in Society*. 12/ 1, 65–70.
- Jakić, G. and M. Novaković (2012). Koja je korist od znanja ako razumevanja nema – korišćenje termina menadžment i organizacija u master i specijalističkim disertacijama i u magistarskim i doktorskim disertacijama. *Menadžment*, 16/60, 43–49.
- Jakić, G., J. Anđelković and M. Novaković (2012). HR in Business – Why Don't We All Speak the Same Language?. Rad prezentovan na konferenciji *Advances in Business-Related Scientific Research Conference 2012*. Italija: Venecija, 28. – 30. marta 2012.
- Jovanović, P. (ed.) (2003). *Leksikon menadžmenta*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- Jovanović, P. (2007). *Menadžment – teorija i praksa*. Beograd: Visoka škola za projektni menadžment.

- Matić, G. (2013). *Prilog razvoju modela standardizacije terminologije menadžmenta u organizaciji*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Silaški, N. (2009a). Ka standardizaciji terminologije u oblasti marketinga i menadžmenta. *Ekonomске teme*, XLVII, 111–125.
- Silaški, N. (200b). Terminological synonymy – an oxymoron that has become a rule?. *Jezik struke – teorija i praksa (Zbornik radova)*, 651–662.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Tartier, A. (2003). A Method for Observing Terminological Evolution. U: Angelova G., K. Bontcheva, R. Mitkov and N. Nikolov (eds.). *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing (RANLP 03)*, Bugarska: Borovec, 467–471.

Jelena Anđelković, Marija Novaković, Gordana Jakić
Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects

Summary

This paper deals with one of the major topics in terminology research – terminology variation. An introduction is given, containing general information about terms, terminology and terminology variation, as well as a brief overview of the major theoretical approaches to variation in terminology. The authors then present a corpus analysis of terminology variation in the multidisciplinary scientific field of management in Serbian, which has recently been particularly susceptible to variation caused by the dominance of English and by the dynamic advances in the field in question. The variation in Serbian management terminology is then viewed diachronically, with the purpose of comparing the causes, the extent, and the consequences of terminology variation in this field over time, and in different genres of academic discourse. Conclusions are drawn and potential topics for further research are suggested.

KAKO UČITI JEZIK STRUKE? MOODLE. ALATKA REČNIK

Sažetak: Na tržištu trenutno nema stručnih glosara koji bi zadovoljili potrebe studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Imajući to u vidu napravljeni su stručni glosar i odgovarajući test na platformi Moodle. Prilikom izrade stručnog glosara imala se u vidu važnost upotrebe multimedijalnih sadržaja u učenju stranog jezika, dakle, koristili su se dometi Paivijeve teorije duplog kodiranja. Napravljeni su rečnik i test sa 30 odrednica i sve odrednice su obogaćene vizuelnim sadržajem. Studenti su imali pristup ovim aktivnostima u junu 2014. godine, a potom su i anketirani. Anketa je pokazala izuzetno pozitivan stav studenata prema platformi Moodle, prema rečniku i prema testu.

Ključne reči: Moodle, multimedijalni sadržaji, leksička kompetencija, glosar, test

POTREBA IZRADE STRUČNOG GLOSARA NA PLATFORMI MOODLE

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu španski jezik se uči četiri semestra, a celokupno gradivo je podeljeno na dva predmeta: *Španski jezik 1* i *Španski jezik 2*. Po postojećem silabusu, na predmetu *Španski jezik 2* potrebno je postići nivo B2, tj. „osposobiti se za čitanje, pisanje, usmeno izražavanje, prevođenje, korišćenje rečnika, enciklopedija, veb-sajtova i stručne literature” (Šp.j1silabus.f.bg.ac.rs). Taj nivo je propisan svim silabusima stranog jezika struke na Filozofskom fakultetu, ali je za profesora i studente španskog jezika postići nivo B2 poseban izazov budući da se španski uči od početka. Imajući u vidu specifičnosti jezika struke, zaljučile smo da je za studente Filozofskog fakulteta od posebne važnosti razvoj leksičke kompetencije. Osnovni zadatak ovog rada jeste da pokaže kako se platforma *Moodle* i konkretno alatka *Rečnik* mogu iskoristiti za razvoj leksičke kompetencije. Rad će takođe prikazati i rezultate ankete kojom se ispitao stav studenata prema platformi *Moodle*, kao i prema stručnom glosaru koji je pomoću alatke *Rečnik* napravljen na platformi. Zaključak je da studenti imaju izuzetno pozitivan stav prema *Moodle*-u i da bi dalje razvijanje elektronskog stručnog glosara na ovoj platformi u mnogome doprineo kvalitetu nastave španskog jezika kao jezika struke na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

DIGITALNI GLOSAR

Alatka *Rečnik* je zapravo digitalni glosar. Glosari su najpre predstavljali anotirane latinske tekstove – na marginama se na narodnom jeziku pišu pojašnjenja latinskih reči za koje se pretpostavlja da neće biti poznate većini čitalaca (Bajo Pérez, 2000: 55). Vrlo slično tome, alatka *Rečnik* se može podesiti tako da se na tekstovima koji se postavljaju na *Moodle* označe one reči koje se nalaze u *Rečniku*, a student do objašnjenja dolazi pritiskom miša. Student će se najverovatnije konsultovati sa glosarom samo za one reči koje ne zna. Zbog toga je alatka *Rečnik* veoma važna jer omogućava brzo individualizovano učenje. Student bira samo onu reč čije značenje ne zna, a do objašnjenja dolazi jednostavnim pritiskom miša i ne gubi vreme prelistavajući rečnik u papiru.

Imajući na umu činjenicu da *Rečnik* nudi dodatna objašnjenja za nepoznate reči na koje nailazimo dok čitamo neki tekst postavljen na *Moodle*-u, možemo reći da on predstavlja digitalnu verziju tradicionalnog glosara. Njegova svrha je ista kao i svrha srednjovekovnih glosara koji se smatraju

prvim rečnicima u zapadnoj leksikografskoj tradiciji – da se olakša čitanje teksta koji obiluje nepoznatim rečima. Upravo nas je to podstaklo da radni naslov rečnika bude *Occidente*, Zapad, na španskom.

Postojeća literatura (na primer: Duquette, L., Renie, D. & Laurier, M, 1998) ukazuje na to da kompjuterizovano glosiranje zaista ima uticaja na usvajanje rečnika i na razumevanje pismenog teksta uopšte. Taj uticaj potiče od toga što su preko linkova dostupne različite vrste informacija i što se čitanje suštinski ne prekida. Smatramo da je ovo velika prednost Rečnika na platformi *Moodle*. S druge strane, *Moodle* Rečnik može da se koristi i abecedeno, a u njemu mogu da se traže i pojedinačne reči.

Ovde je još važno da istaknemo da trenutno na tržištu ne postoje špansko-srpski glosari koji bi pokrili oblasti koje se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

USVAJANJE LEKSIKE

Multimedijalni sadržaji, koji se mogu napraviti na platformi *Moodle*, omogućavaju profesoru stranog jezika da znatno unapredi nastavu. Smatramo da takvi sadržaji mogu pomoći i studentima da savladaju stručnu terminologiju, čije poznavanje je neophodno da bi se položio pismeni i usmeni ispit na predmetu *Španski jezik 2*.

Polazna tačka za pravljenje stručnog glosara na platformi *Moodle*, dakle korišćenjem multimedijalnih sadržaja, predstavljale su studije zasnovane na Paivijevoj teoriji duplog kodiranja (Paivio, 1986). Ta teorija, takođe poznata i kao generativna teorija multimedijalnog učenja rečnika, zasniva se na pretpostavci da učenici drugog/stranog jezika imaju dva odvojena verbalna sistema (L1 i L2) i zajednički slikovni sistem. Smatra se da prevod reči koji podrazumeva istovremenu verbalnu i vizuelnu reprezentaciju neće samo povezati dva verbalna sistema već da će skladištenje u drugom verbalnom sistemu takođe imati dodatni učinak na učenje. Teorija duplih kodova zasniva se na pretpostavci da memoriju i kogniciju opslužuju dva odvojena sistema, jedan koji je specijalizovan za verbalne informacije, kao što je pismeni tekst, i drugi koji je specijalizovan za neverbalne informacije, kao što su slike i predmeti.

Jedna od studija zasnovana na Pajivijevoj teoriji je studija koju su sprovedi Čan i Plas. Usvajanje leksike je ispitano na 160 studenata, a cilj istraživanja je bio da se ustanovi da li se reči lakše pamte kada se tekstualnom objašnjenju doda slika ili video-zapis. Na testu se, između ostalog, proveravala sposobnost prepoznavanja značenja reči, a pokazalo se da su reči koje su bile dodatno objašnjene slikom ili video zapisom bile su bolje upamćene u 77% slučajeva (Chun i Plass, 1996).

Studija koju je sproveo Al-Seghejer na 30 studenata pokazala je da su reči bile bolje zapamćene ako ih je pratio video-zapis i to u odnosu na reči koje su bile samo tekstualno objašnjene ili koje je pratila slika. (Al-Seghayer, 2001).

Budući da su polazna tačka za pravljenje stručnog glosara za studente Filozofskog fakulteta bile studije zasnovane na Paivijevoj teoriji duplog kodiranja, sve odrednice u rečniku će pored verbalnog objašnjenja biti praćene i vizuelno. Dakle, smatramo da će studenti lakše usvojiti leksiku jezika struke ako uz pismeno objašnjenje budu dobili i sliku ili animaciju. Za izradu stručnog glosara na Filozofskom fakultetu poseban izazov predstavljaju apstraktne imenice, tj. njihova vizualizacija, pa su se u rečniku pojavile uglavnom zajedničke imenice.

ODABIR POJMOVA ZA GLOSAR OCCIDENTE

Kada se pravi rečnik, najpre moraju da se postave određeni standardi: koje reči treba da se nađu u rečniku, a koje ne. Sistematski odabir se zasniva na frekvencijskim listama iz postojećih korpusa (Francis & Kucera, 1982): neke reči se pojavljuju često, a neke samo u određenim kontekstima. Za rečnik se biraju one reči koje su češće zastupljene u jeziku. Kada govorimo o stručnim terminima, smatramo da bi trebalo pristupiti na sličan način, s tim što bi se frekvencijska lista napravila na osnovu korpusa sastavljenog od stručnih tekstova.

Budući da još uvek ne postoji paralelni korpus sastavljen od stručnih tekstova, koji bi omogućio da se izrade frekvencijske liste stručnih pojmova iz tekstova namenjenih studentima različitih grupa na Filozofskom fakultetu, odrednice za rečnik *Occidente* su odabrane po nekoliko načina.

Najpre, za *Occidente* su odabrane reči koje preporučuje *Plan Curricular* za nivo B2. Liste reči u *Plan Curricular-u* su izlistane po oblastima, a za glosar su odabrane reči iz onih oblasti koje se tematski preklapaju sa oblastima koje se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Beogradu (Sociedad, Política y gobierno, Disciplinas y cualidades artísticas, Música y danza, Arquitectura, escultura y pintura, Cine y teatro, Religión, Filosofía) (*Plan Curricular*). Drugi izvor su predstavljali stručni tekstovi, koji su se prevodili na času, a odabrane su reči koje su studenti izdvojili kao nepoznate ili korisne za neku struku. Dodatno, studenti su zamoljeni da dostave listu stručnih termina za koje smatraju da treba da se nađu u stručnom glosaru, pa su i neke od tih reči uvrštene u glosar.

Kada je iz navedena tri izvora sastavljena finalna lista od 30 reči, za svaki od termina je najpre dato tekstualno objašnjenje: prevod termina na srpski jezik, a onda i objašnjenje na španskom jeziku (*Diccionario Clave*). Potom je za svaku reč pronađena odgovarajuća ilustracija. Iako je za neke termine mogao da se pronađe i odgovarajući video-zapis, opredelile smo se za ilustracije kako bi Rečnik u ovoj fazi bio ujednačen.

REČNIK *OCCIDENTE* – FINALNI IZGLED I DALJA UPOTREBA

Rečnik *Occidente* za sada ima 30 odrednica, a sva objašnjenja su dvojaka, i verbalna i vizuelna. Smatramo da je to izuzetno važno za *Rečnik* koji je namenjen studentima Filozofskog fakulteta, odnosno španskog kao jezika struke, prevashodno zbog studenata sa Istorije umetnosti, Istorije i Etnologije.

Kada je Rečnik *Occidente* završen, na platformi *Moodle* je za predmet *Španski jezik 2* napravljen i Test koji je studentima trebalo da posluži za lakše učenje stručnih termina. Test je obuhvatio svih 30 termina koji su se našli u Rečniku. Dakle, baza pitanja je imala 20 pitanja tipa višestruki izbor, a sam test ukupno 10 pitanja. To znači da je studentima na raspolaganju zapravo bilo više od 200000 različitih kombinacija pitanja (Do ovog broja se došlo formulom za izračunavanje broja kombinacija bez ponavljanja). Studenti su test mogli da rade neograničeno mnogo puta tokom 15 dana, a sam test je imao vremensko ograničenje, radio se 7 minuta. Ovo vreme je odabrano po principu pola minuta za svako pitanje i po minut za reviziju pet pitanja. Procena vremena izrade testova preko platforme *Moodle* bi zahtevala dodatna istraživanja, pa se ovom prilikom koristio princip koji se na sličnim predmetima i testovima do sada pokazao kao dobar na kursovima koji su se preko platforme *Moodle* razvili na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu.

U skladu sa stanovištem da slike pomažu stvaranje veze između vizuelne i verbalne memorije (*dual coding*), pojmovi koji se pojavljuju na Testu takođe su obogaćeni multimedijalnim sadržajem. Test je osmišljen imajući u vidu deo teorije koja kaže da se međusobna povezanost dva zasebna sistema (verbalnog i vizuelnog) ogleda u tome što predstave iz jednog sistema mogu da aktiviraju predstave u onom drugom – slike se mogu imenovati, a reči mogu prizvati slike. (Paivio & Desroches, 1980).

Važno je istaći da predavači preko platforme *Moodle* imaju detaljan uvid u Test. Pored toga što *Moodle* automatski generiše Gausovu krivu, kojom se proverava težina testa, profesor lako može proveriti na kojim se pitanju najviše grešilo. Ovo je izuzetno važno kada se govori o usvajanju rečnika jer profesor stiže uvid u to koji su termini posebno teški studentima, pa na tim pojmovima može dodatno raditi.

Studenti su pred junski ispitni rok imali mogućnost da koriste i Rečnik i Test *Occidente*, pa smo ispitale njihov stav prema navedenim materijalima.

ANKETA

Studije koje govore o pozitivnom uticaju multimedijalnog okruženja na usvajanje leksike (Chun i Plass, 1996, Al-Seghayer, 2001, Duquette, L., Renie, D. & Laurier, M, 1998) ne ispituju studentski

stavi prema takvom okruženju. Zbog toga smo među studentima Filozofskog fakulteta u junskom ispitnom roku 2014. godine sprovele anketu kojom smo ispitale stav studenata prema platformi *Moodle*, ali i konkretno prema Rečniku i Testu *Occidente*.

Smatramo da su ovakvi podaci važni jer su kvalitativni podaci naročito bitni za unapređenje dizajna i učinkovitosti multimedijalnih alatki, što je za nas bilo naročito bitno budući da se radi o jeziku struke sa svim svojim osobenostima. Anketu smo među 45 studenata sprovele u junu 2014. godine i ona je pokazala da 92% studenata smatra se *Moodle* lako koristi. Smatramo da je ovo zavidan procenat, ali i da bi trebalo detaljnije ispitati koje su to teškoće sa kojima se studenti susreću prilikom upotrebe platforme.

Anketa je pokazala da 72% studenata smatra da im je Test *Occidente* pomogao da savladaju gradivo za predispitnu aktivnost *Prevod*. Studenti su takođe upitani da li im je sam Glosar *Occidente* pomogao za predispitnu aktivnost *Prevod* i rezultati su približni stavu prema Testu: 77% (35/10) anketiranih studenata je uočilo pogodnosti samog glosara.

Dodatno, na anketi je 61% anketiranih studenata reklo da su reči u *Occidente*-u važne za jezik struke. Smatramo da bi ovaj procenat mogao dodatno da se poveća kada se studentima omogući da i sami budu autori rečnika, u smislu da samo pod profesorskim nadzorom biraju termine koji će se naći u Rečniku i Testu *Occidente*.

ZAKLJUČAK

Budući da na tržištu ne postoji stručni glosar koji bi pokrio sve oblasti koje se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a imajući u vidu značaj upotrebe multimedijalnih sadržaja u učenju stranog jezika, na platformi za učenje na daljinu *Moodle* tokom 2014. godine je razvijen stručni glosar i odgovarajući Test za predmet Španski jezik 2. Prilikom razvijanja multimedijalnih sadržaja imala se u vidu Paivijeva teorija multimedijalnog učenja i nekoliko studija zasnovanih na toj teoriji. (Chun and Plass, 1996, Al-Seghayer, 2001). Za studente je napravljen rečnik koji je nazvan *Occidente* sa 30 odrednica. Svaka od odrednica je obogaćena odgovarajućim vizuelnim sadržajem. Potom je napravljen Test koji je uključio sve odrednice iz Rečnika. Studenti su imali pristup i jednoj i drugoj aktivnosti na Moodle-u, a u junu 2014. godine su i anketirani. Izuzetno pozitivan stav studenata prema platformi *Moodle*, kao i prema Rečniku i Testu *Occidente* dovode nas do zaključka da bi se s daljim razvojem ovog rečnika i odgovarajućih testova trebalo nastaviti.

BIBLIOGRAFIJA

- Al-Seghayer K. (2001). *The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: a Comparative Study*. Language Learning and Technology, V5, n1.
- Al-Seghayer K. (2003). *Technological and Pedagogical Considerations for a More Effective Electronic Glossary*. The Reading Matrix: An International Online Journal, v3, n1
- Al-Seghayer, Khalid, "The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: A Comparative Study, in *Language Learning and Technology*, Vol. 5, No. 1, 2001, pp.202-232
- Chun D. M. and Plass, J. L. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal*, 80: 183–198. doi: 10.1111/j.1540-4781.1996.tb01159.x
- Duquette, L., Renie, D. & Laurier, M. (1998). The Evaluation of Vocabulary Acquisition When Learning French as a Second Language in a Multimedia Environment. *Computer Assisted Language Learning*, 11(1), 3-34.
- Francis, W., Kučera, H. (1982). *Frequency analysis of English usage: Lexicon and grammar*. Boston: Houghton Mifflin Instituto Cervantes (n.d.) *Nociones específicas. Inventario B1-B2*. Preuzeto <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm>
- Instituto Cervantes (n.d.) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Preuzeto sa <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm>
- Paivio A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. The University of Michigan School of Education.
- Paivio, A (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford. England: Oxford University Press.

Paivio, A., & Desrochers, A. (1980). A dual-coding approach to bilingual memory. *Canadian Journal of Psychology*, 34(4), 388-399.

Bajo Pérez, Elena (2000). *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*. Ed. Trea. Gijón.

Olga Arsić, Marina Nikolić

Cómo aprender el Español con Fines Profesionales? Moodle. Herramienta Diccionario

Resumen

Actualmente, en el mercado editorial no existen glosarios que podrían satisfacer las necesidades de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Belgrado que estudian el Español con Fines Profesionales. Teniendo en cuenta lo citado y la heterogeneidad de los grupos, en el año 2010 se empezaron a impartir clases en la asignatura Idioma Español 2 con materiales interactivos accesibles en línea. En el año 2014 se crearon un glosario y test con el léxico especializado y accesible en la plataforma Moodle. En la elaboración del glosario fueron utilizados los alcances de la teoría de doble codificación de Paivio. A diferencia de los glosarios tradicionales éste, ofrecido en Moodle, facilitó a los estudiantes una interacción con el profesor y un aprendizaje más independiente en la preparación de la actividad preexamen „traducción“. Los estudiantes tuvieron acceso libre a estas actividades en junio del año 2014 y la encuesta que fue posteriormente realizada demostró que tienen una actitud muy positiva hacia la plataforma Moodle, las herramientas Diccionario y Test.

TERMINOLOGIJA ORUŽJA U ARAPSKOM JEZIKU

Opis pojedinih termina

Sažetak: Beduinski ratnici inspirisali su preislamske pesnike da sastave stihove koji će kasnije poslužiti kao izvor za izučavanje naoružanja ratnika preislamske Arabije. Nakon pojave islama i širenja halifata na tri kontinenta, Arapi razvijaju moderan sistem vođenja ratova koji uključuje i savremenije naoružanje. Novine u naoružanju zahtevaju i adekvatno imenovanje. Terminologija oružja tog vremena, pored arapskih termina, sadrži i veliki broj termina preuzetih iz grčkog, latinskog ili persijskog jezika sa kojih su prevođena dela sa ratnom tematikom. Nakon perioda dekadencije i uspostavljanja intenzivnih kontakata sa Zapadom, arapski jezik se suočio sa problemom pronalaženja adekvatnih termina za naučne inovacije iz oblasti vojnomašinskog inženjerstva. Zadatak tvorbe novih termina poveren je akademijama za arapski jezik koje su osnovane u prestonicama arapskih zemalja.

Ključne reči: arapski jezik, terminologija, hladno oružje, vatreno oružje

ISTORIJSKI OSVRT NA ODNOS ARAPA PREMA TERMINOLOGIJI ORUŽJA

Proučavanje oružja koje se koristilo u nekom društvu pruža dobar uvid u stepen njegove razvijenosti, njegovu kompleksnost i kontakte sa drugim narodima. Oružje je oduvek igralo veliku ulogu u različitim segmentima života ljudi. U arapskoj kulturi, kao i u drugim kulturama, zauimalo je važno mesto. Koristilo se za lov i preživljavanje u ratnim i mirnodopskim uslovima, ali je steklo, i do danas zadržalo, simboličku funkciju. Tokom preislamskog perioda Arapi su imali sistem ratovanja koji je uključivao malobrojnu i neorganizovanu vojsku brojnih plemena. Ipak, beduinski ratnik, naoružan lukom, strelom i sabljom bio je inspiracija preislamskim pesnicima, čija je poezija kasnije poslužila kao dobar izvor za proučavanje tadašnjeg naoružanja i načina vođenja ratova. Torlakova (2008: 130) navodi da je S. A. Sovajan (S. A. Sawayan) u studiji o usmenoj pesničkoj tradiciji Arapa deo te studije posvetio beduinskom ratniku i njegovom oružju:

Before the introduction of firearms, the arms of the Bedouins, such as the lance, saber, and coat of mail, along with the horse, allowed full scope for the display of bravery with little loss of life. The Bedouins are fond of single combat because it is spectacular and because it gives the individual warrior an opportunity to distinguish himself (1985: 38-39).

Od pojave islama, a naročito nakon smrti proroka Muhameda, uspostavljanja halifata i osvajanja teritorije od Persije i Iraka na istoku do Španije na zapadu, ustanovljeni su novi obrasci ratovanja koji su podrazumevali uređenje vojske, razvijanje ratnih strategija i osavremenjivanje naoružanja. Kao i brojne druge civilizacije i arapsko-islamska civilizacija nastala je uz pomoć vatre i mača, odnosno, kao što je izraženo jednim arapskim idiomom „*bil-ḥadīdī wa-bi-l-nāri* (lit., with iron and fire), before its intellectual heritage was spread” (Torlakova 2008: 130). Do 10. veka Arapi su razvili sopstvenu umetnost ratovanja. Tokom perioda arapskih osvajanja, sve do doba dekadencije veliki broj arapskih pisaca i prevodilaca usmerio je svoju delatnost na sastavljanje i prevođenje, uglavnom sa latinskog, grčkog i persijskog jezika, rasprava i studija posvećenih ratnim strategijama, naoružanju, kao i razvijanju viteških osobina vojnika.¹

¹ Naoružanje i vojna oprema korišćena na teritoriji Arabijskog poluostrva i nešto šire, u preislamskom i ranom islamskom periodu, bila je predmet proučavanja A. Rahman Zakija (A. Rahman Zaky) kod koga i pronalazimo bibliografiju arapske

Od 19. veka, intenzivirajući kontakte sa zemljama Zapada, arapski svet počinje da se upoznaje sa brojnim tehničkim inovacijama iz oblasti sistema naoružanja, balistike, artiljerijskog oruđa i drugim za koje je promptno trebalo pronaći adekvatna terminološka rešenja.

Nešto kasnije, ratovi koji su obeležili 20. vek, vršili su veliki uticaj na osavremenjivanje vojne terminologije. Sa napretkom savremene industrije, razvila se i vojna industrija koja je svoj vrhunac doživela upravo u prvoj polovini 20. veka, u vreme velikih ratnih sukoba širom sveta. Prema shvatanju al-Kabija (Al-Kaabi, s. a.) svaki tehnološki napredak ili politički događaj u koji je uključena vojska zahteva i razvoj nove vojne leksike. Inovacije na polju vojnog inženjerstva se ubrzavaju za vreme ratnih sukoba², i stoga se javlja potreba za novim terminima kojima će se one imenovati. Imajući u vidu brzinu kojom se formiraju ovi termini, ne iznenađuje pojava dubleta odnosno multiplleta. Među stručnjacima je uvreženo mišljenje da je jedan od najvećih problema u vezi sa terminologijom korišćenje različitih termina za iste pojmove, međutim problem je u „teškoćama utvrđivanja šta je isti pojam, odnosno kako u kojoj razvojnoj fazi neke naučne oblasti treba razumeti značenje termina kojima se ona konvencionalno služi“ (Bugarski, 2007:91).

U radu, analiza ekscerpiranih termina za hladno i vatreno oružje pružiće samo uvid u ovaj terminosistem u arapskom jeziku, a opis oružja koje je njima označeno daće prikaz vremena i prilika u kojem je to oružje bilo, ili još uvek jeste, u upotrebi. Takođe, ukazaće na status pojedinih termina za oružje iz arapskog jezika u srpskom jeziku.

SPECIFIČNOSTI POJEDINIH TERMINA ZA HLADNO ORUŽJE U ARAPSKOM JEZIKU

U periodu širenja svojih teritorija na tri kontinenta i uspostavljanja kontakata sa drugim civilizacijama razvijala se i nova arapska terminologija različitih disciplina. Arapski jezik je tada pokazao visok stepen produktivnosti pojedinih tvorbenih sredstava. Jedan deo tih leksema vremenom je stekao status arhaizama ili istorizama jer su predmeti koji su njima označavani izašli iz upotrebe, potpuno zaboravljeni ili upamćeni samo kao svedočanstvo jedne istorijske epohe.

Među arapskim oružjem nalazi se raznovrsno hladno oružje kojemu je, još od preislamskog perioda, bila posvećena velika pažnja o čemu svedoče i mnogobrojne studije arapskih stručnjaka koje su za predmet istraživanja imale hladno oružje korišćeno na arapskim teritorijama pre i nakon pojave islama. U hladno oružje kod Arapa ubraja se jedan broj oružja stranog porekla, ali i veliki broj oružja arapskog porekla ili oružja koje nije izvorno arapskog porekla, a ipak se smatra autohtonim. Termini za autohtono oružje obuhvataju lekseme arapskog porekla ili arabizovane pozajmljenice. „Pod arabizovanom pozajmljenicom (ar. mu'arrab) podrazumevamo leksemu stranog porekla koja je prilagođena arapskom morfološkom sistemu, odnosno uklopljena u korenski sistem i paradigme arapskog jezika“ (Šoštarić 2013: 310).

Termini za autohtono hladno oružje kod Arapa kojima će ovde biti posvećena pažnja su:

handžar (ar. *ḥanğar*), *džanbija* (ar. *ğanbiyya*) i naziv za posebnu vrstu sablje (ar. *sayf*) koja je veoma cenjena među muslimanima šiitima, *zulfikar* (ar. *ḏū 'al-fağār*).

U arapskom jeziku leksemom *handžar* označava se nož, odnosno bodež (Muftić, 1998:409). Kod Muftića se osim četvorokonsonantskog oblika *ḥanğar* nalazi i varijanta *ḥinğir*, takođe četvorokonsonantska. Noževi i bodeži oduvek su igrali značajnu ulogu u arapskom društvu. Iako je tehnologija izrade oružja u 20. veku znatno savremenija, ovo hladno oružje nije izgubilo značaj u pojedinim delovima arapskog sveta. Istraživanja pokazuju da *handžar* vodi poreklo iz Omana i od kada je počeo da se proizvodi nije označavao samo sredstvo za napad ili odbranu, već je služio da ukaže na socijalni stalež kojem pripada muškarac koji ga nosi i njegov status u društvu iz kojeg dolazi. *Handžar* je bio simbol muškosti, a danas se nosi u svečanim prilikama i sastavni je deo muške tradicionalne nošnje u ovom delu arapskog sveta. Korice ovog noža su veoma lepo i bogato ukrašene najčešće filigranskom tehnikom, a drška *handžara* je ranije pravičena od veoma skupocenih materijala kao što su kost roga nosoroga ili slonovača. Kada se govori o značaju

srednjovekovne vojne literature.

² U Prvom svetskom ratu upotrebljeno je novo vatreno automatskog oružje, tenkovi, bojev gas i druge inovacije, a u Drugom svetskom ratu korišćeno je nuklearno oružje. (Više o tome: Millett, A. R., Murray, W., 2010. i Goldstein, J., 2014).

handžara u omanskom društvu, potrebno je istaći i činjenicu da se on nalazi na zastavi ove arapske države, Sultanata, sa krajnjeg juga Arabijskog poluostrva (Malik, s.a.). U arapskim izvorima, koji se bave arapskim ratovanjima pre i neposredno nakon pojave islama, ova leksema se koristi za označavanje noža koji može da bude kratak i dugačak, a nosi se za pojasom u ratnim ili mirnodopskim uslovima. Ovi izvori takođe ističu da su ih i žene nosile i koristile u samoodbrani (Darādaka 1988: 192, Maḥmūd 1975:63).

Džanbija (ar. ḡanbiyya) je termin kojim se označava nož kratke oštrice. U govornom jeziku češće, a u stručnoj literaturi ređe, nalazi se i oblik *džambija*. Jedan deo stručnjaka ovo hladno oružje vidi kao *handžar* jer su po izgledu, dužini i zakrivljenosti oštrice gotovo identični. Ipak, termin *džanbija* koristi se u zapadnom delu Arabijskog poluostrva, uglavnom u Jemenu i zapadnom delu Saudijske Arabije, a termin *handžar* na istoku Saudijske Arabije, u Ujedinjenim Arapskim Emiratima, Omanu, istočnom Jemenu, Siriji i Iraku (Heinze 2013a: 32). U slučaju ova dva termina, postavlja se pitanje sinonimije u dijalekatskoj leksici. Muftić smatra da ukoliko se u vidu ima prostorna ograničenost upotrebe takvih reči i pored identičnosti njihovih značenja, ne mogu se ubrajati među stvarne sinonime arapskog jezika (Šošćarić 2013:31).

Naziv ovog noža potiče od arapskog trokonsonantskog korena iz kojeg je izveden pridev *džanbij* (ar. ḡanbiyy) koji znači bočan, postran, lateralan (Muftić 1998: 241). Daljom derivacijom iz ovog prideva dobijen je termin *džanbija* (ar. ḡanbiyya) kojim se označava nož koji i danas nose muškarci u Jemenu kao deo narodne nošnje. *Džanbija* se nosi za pojasom s prednje ili s desne strane, tako da mesto nošenja i objašnjava njen naziv.

Postoje različite vrste *džanbije*, pa se zato ne nosi svaka na istom mestu niti je vrh svake *džanbije* jednako zakrivljen. Najpoznatije zanatlije koje su se bavile izradom ovog noža u Jemenu generacijama su bile pojedine jevrejske porodice koje su ih izrađivale sve do osnivanja Izraela, kada su se tamo preselile (Atkinson, s. a.). Prema Etkinsonu (Atkinson), poreklo *džanbije* se vezuje za vreme Himjaritskog kraljevstva, oko 100. godine pre nove ere³.

Osim u situacijama kada je služilo za napad ili odbranu, ovo oružje zauzimalo je značajno mesto u sistemu neverbalne komunikacije jer se povezivalo sa zrelošću muškarca, njegovom pripadnošću određenoj društvenoj grupi ili plemenu.

Do 60-ih godina 20. veka ove noževe uglavnom su nosili pripadnici verske elite, a danas se, kao i *handžar*, nosi u specijalnim prilikama (Heinze 2013b: 35).

Handžar i *džanbija* su lekseme koje su poznate i govornicima engleskog jezika prema studiji Kanona (Cannon 1994: 85) koji ih je uvrstio u listu naziva za noževe i bodeže, koji vode poreklo iz arapskog jezika: „[...] jambiya, khanjar“. On takođe beleži da su za vreme krstaških ratova pojedini arapski nazivi za hladno oružje, heraldiku, kao i nazivi sadržaja viteških turnira, inkorporirani i u francuski jezik.

Zulfikar (ar. ḡū 'al-faḡār) je termin za posebnu vrstu račvaste sablje (ar. sayf).

Termin *zulfikar* nastao je od dve imenice aneksijom, odnosno građenjem genitivne sintagme. Prvi član ove sintagme je imenica *ḡū* kojom se označava vlasnik, gospodar, posednik (Muftić 1998:489). Drugi član je plural imenice *faḡāra* koji glasi *faḡār* i znači pršljen (Muftić, 1998: 1133).

Ovo je leksema kojom se označava i sablja koju je prorok Muhamed poklonio Aliju⁴ koji je, po predanju, tokom bitke kod Badra slomio tri svoje sablje i koji je pokazao veliko junaštvo prateći Muhameda u bitkama. Razlog njenog velikog ugleda je legenda kojom se ona vezuje za proroka Muhameda. Darādaka (Darādaka 1988: 155) daje slično objašnjenje ovog termina kao poznate sablje koju je Muhamed koristio u bitki kod Badra. Nakon što mu je poklonio ovu sablju, izgovorena je rečenica *Lā fatā 'ilā 'Alī wa lā sayf 'ilā ḡū 'al-faḡār* (Ḡambār 2014: 28). Prevod ove izjave bi glasio: *Nema čoveka kao što je Ali, niti sablje kao što je zulfikar*.

³ Himjaritsko Kraljevstvo se prostiralo na jugozapadu današnjeg Jemena i trajalo je od oko 110. godine pre nove ere do oko 500. godine nove ere. Glavni grad ovog Kraljevstva bio je grad Zafar koji se kasnije razvio i postao prestonica Jemena Sana (Sana'a). Više o tome kod: Burrowes, R. D. (2010). *Historical Dictionary of Yemen*.

⁴ Ali ibn Talib ('Alī 'ibn Ṭālib), bio je vrstan ratnik, veran Muhamedov sledbenik i njegov zet, a nakon Muhamedove smrti postao je četvrti halifa i vladao u periodu od 656. do 661. godine (Smailagić 1990:32, Gordon 2001: 29).

Nije poznato gde se ova sablja nalazi, ali je kod šiita uvreženo verovanje da je upravo ta, Alijeva sablja u posjedstvu skrivenog imama Mahdija⁵ koji će doći među vernike na kraju sveta.

Imajući u vidu činjenicu da je ova sablja veoma značajna za muslimane šiite koji čine većinu u Iranu, ne iznenađuje to da su inženjeri u Iranu tenku koji su konstruisali devedesetih godina prošlog veka, dali naziv Zulfikar⁶. U Avganistanu je osnovana levičarska organizacija koja deluje na području Pakistana, a čiji naziv al-Zulfikar takođe potiče od naziva za ovu poznatu sablju.

Lekseme *handžar* i *zulfikar* poznate su govornicima srpskog jezika. Prema zbirci turcizama Abdulaha Škaljića (1979: 310) leksemom arapskog porekla, *handžar*, označava se šiljasti nož dužine 70 do 80 cm koji ima dvoseklu oštricu. Takođe, i u *Rečniku* Matice srpske (1967-1976/VI: 711) dato je slično značenje ovog termina „nož savijenog oblika, nošen u koricama za pojasom; vrsta starinske sablje“. U Škaljićevom *Rečniku* (1979: 656), leksema *zulfikar* je navedena kao arabizam u značenju teške, račvaste sablje, kao i sablje koju je prorok Muhamed poklonio Aliju. Ove lekseme poznate su kao deo osobenog leksičkog sloja srpskog jezika nastalog tokom osmanske vladavine na našim prostorima od XIV do XX veka. Taj leksički sloj, i pored terminološke neodređenosti, nosi naziv turcizmi⁷. Međutim, „u nauci je danas van spora da, ako se stvari žele nazvati pravim imenom, valja dosledno razdvajati *turcizme* (pozajmljenice poreklom iz turskog jezika) od *osmanizama* (reči primljene posredstvom osmanskog jezika tokom određenog istorijskog razdoblja, gde izvorna etimologija, nije relevantna, već samo jezik prenosnik kao nosilac određene kulture)“ (Tanasković, 1983: 111). Naš jezik bogat je rečima koje vode poreklo iz jezika orijentalne provenijencije i to bogatstvo se ogleda u nekoliko hiljada reči, a „u živoj jezičkoj praksi je oko 1500 turcizama od kojih su neki sasvim srasli sa jezikom primaocem i ne doživljavaju se više kao posuđenice. [...] Njihove izražajne osobenosti sredstvo su literaturi za slikanje specifičnih lokalnih orijentalizovanih realija i govora, a takođe i tipske reči u narodnoj prozi, anegdotama, poslovicama, epskoj poeziji“ (Mitrović, 2003: 43).

SPECIFIČNOSTI POJEDINIH TERMINA ZA VATRENO ORUŽJE U ARAPSKOM JEZIKU

Izum baruta⁸ u Kini u 13. veku bio je revolucionaran i njegova upotreba u izradi oružja dovela je do velikih promena u načinu ratovanja. Prvi primitivni pištolj nastao je u Kini već krajem 13. veka, prema Keliju (Kelly 2004: 17), 1288. godine.

Termin kojim se označava pištolj u najširem smislu u arapskom jeziku je *musadas* (ar. musaddas) koji je izveden od arapskog trokonsonantskog korena koji u sebi nosi značenje broja šest. Ovom rečju označava se i multiplikativni broj, koji ima značenje šestostruk, a poimeničen, ima značenje šestougao (Muftić, 1998:638). U arapskoj stručnoj literaturi ovaj oblik češće je u upotrebi u odnosu na varijantu u ženskom rodu *musaddasa*. Prema *Rečniku* vojnih termina (ar. 'al-Mu'ašam 'al-'askariyy 'al-muwaḥḥid) (1970: 384) koji je izdao Komitet arapskih vojski za standardizaciju vojnih termina (ar. Laġna tawḥid 'al-muṣṭalahāt 'al-'askariyya li 'al-ġuyūš 'al-'arabiyya) ovaj termin za pištolj naveden je na trećem mestu, dok su na prvom i drugom lekseme: *midfa* (ar. midfa') i *bundukija* (ar. bunduqiyya).

Termin *midfa* potiče od arapskog trokonsonantskog korena čije je osnovno značenje odbiti, savladati, odbraniti (Muftić 1998: 445, 446). U Muftićevom *Rječniku* nije dato značenje ovog termina kao pištolja, već kao topa. U istom značenju je koristi i Oktavio Diez (2003:54,55) čiji su radovi

⁵ Velika šiitska sekta je sekta Dvanaestorice imama koji veruju da je imam Dokaz ili znak Božiji i da su imami božiji predstavnici na zemlji. Prema njihovom verovanju, prvi imam je bio Ali, a dvanaesti je Skriveni imam čiji se povratak očekuje na kraju vremena. Ovaj imam bio je sin jedanaestog imama al-Askarija ('al-'Askariyy). U postojanje dvanaestog imama veliki deo zajednice ni nije bio siguran, ali su bliski saradnici jedanaestog imama tvrdili da on postoji i da mora ostati odvojen od očiju naroda da se cela zajednica ne bi izlagala riziku od napada abasidske vlasti (Smalagić 1990: 371).

⁶ Opisi karakteristika ovog tenka dostupni su i u on-line izdanjima stručnih časopisa: <http://www.military-today.com/tanks/zulfikar_1.htm> ili <<http://www.globalsecurity.org/military/world/iran/zulfikar.htm>>.

⁷ Sve tuđice poreklom iz persijskog, arapskog i turskog jezika jezika označene su kao turcizmi. „To se opravdava time što je, vjerovatno najveći broj riječi iz perzijskog i arapskog jezika, a razumije se i one iz turskog, u naš jezik primljen upravo posredstvom turskog jezika“ (Muftić 1960-1961: 5).

⁸ Barut je termin koji je iz grčkog ili asirskog jezika ušao u arapski (bārūd), a odatle u srpski preko persijskog i turskog (Škaljić 1979: 121). *Rečnik* Matice srpske beleži ovu leksemu kao turcizam u značenju eksploziva za izbacivanje zrna iz vatrenog oružja, odnosno kao puščani prah (1967-1976 (I): 144).

poslužili kao korpus za ekscerpiranje dela leksičke građe. U njegovoj studiji o oružju za podršku na bojištu i bojnoj opremi (ar. 'Asliḥa 'al-da'm wa mu'addāt 'al-qitāl) leksemom *midfa* označeno je vatreno oružje veće razorene moći, odnosno različite vrste topovskog oružja koje se koristi za podršku na bojištu.

U on-line englesko-arapskom Rečniku artiljerije⁹ (ar. Muštalahāt 'al-midfa'iyya) koji je postavila Akademija za arapski jezik u Jordanu (ar. Mağma' 'al-luğa 'al-'arabiyya 'al-'urduniyy) na svojoj internet strani, leksema *midfa* je data u značenju pištolja.

Leksema *bundukija* je, prema Rečniku Komiteta, drugi termin kojim se označava pištolj. Kod T. Muftića (1998: 128) značenje ove lekseme je puška, musketa i potiče od četvororadikalnog korena nearapskog porekla. Glagol *bandaka* (ar. bandaqa) znači ustreliti, odnosno, ubiti iz puške, a od istog korena je izvedena i imenica *bunduk* (ar. bunduq) kojom se označava zрно, odnosno kuršumi, meci. Takođe, u Rečniku Komiteta (1970: 718), iako je data kao sinonim za termine *musadas* i *midfa*, postoji i u značenju puške. U Diezovoj studiji o pištoljima (ar. 'al-'Asliḥa 'al-fardiyya), ova leksema se koristi za označavanje automatske puške kratke cevi koja koristi istu municiju kao i pištolj, odnosno, njome se označava automat, lako streljačko oružje automatskog dejstva (2003:67, 70, 71, 74, 78, 81, 88).

Kada se govori o ovom terminu za vrstu vatrene oružja u arapskom jeziku, nameće se još jedan podatak u vezi sa njim, a to je da ime grada Venecija na arapskom jeziku glasi *al-Bundukija* (ar. 'al-Bunduqiyya). Poreklo ovog naziva nije u potpunosti jasno. Prema nekim tumačenjima, s obzirom na to da je Mletačka republika trgovala sa zemljama Bliskog istoka, odnosno sa Osmanskim carstvom, pretpostavlja se da su mletački trgovci bili prvi koji su ponudili ovom delu sveta vatreno oružje što je podstaklo govornike osmanskog jezika da grad iz kojeg se uvoze puške nazovu upravo po tom vatrene oružju (Salibi 2005: 125).

Kao sinonim za lekseme kojima se označava pištolj, u upotrebi je i imenica *tabandža* (ar. ṭabanğa), nearapskog porekla. T. Muftić (2003: 867) za ovu leksemu daje značenja pištolj, revolver, kratka puška. Govornicima srpskog jezika *tabandža* može biti poznata kao turcizam u obliku *tabandže* (Škaljić, 1979: 593), takođe u značenju male, odnosno kratke puške, pištolja. U Rečniku Matice srpske (1967-1976/VI: 120-121) ova leksema je navedena kao izvedenica iz imenice *taban*, koja na trećem mestu ima značenje dela koji se orozom ili okidačem pokrene da udari na kremen u puškama kremenjačama.

U arapskoj stručnoj literaturi ovaj termin nije često u upotrebi. Uglavnom se koristi u Egiptu, i to ne samo u egipatskom dijalektu, već i u zvaničnim dokumentima o čemu svedoči i sadržaj dostupan na internet strani Ministarstva za ratnu, to jest, vojnu proizvodnju (ar. Wizāra 'al-'intāğ 'al-'harbiyy) Arapske Republike Egipat. Ovo Ministarstvo je, između ostalog, zaduženo za razvoj i koordinaciju fabrika koje se bave proizvodnjom ratne opreme¹⁰. Razlog regionalne upotrebe ove lekseme je taj što potiče iz turskog, tačnije osmanskog jezika, pretpostavlja se, iz vremena osmanske vladavine u Egiptu. Osmanski Egipat uspostavio je sultan Sulejman nakon što ga je osvojio 1517. godine (Mantran, 2002: 480).

ZAKLJUČAK

Arapski svet se nakon perioda dekadencije upoznao sa tehničkim inovacijama pristiglim iz zemalja Zapada. Pronalaženje terminoloških rešenja za te inovacije povereno je akademijama za arapski jezik osnovanim u arapskim prestonicama, kao i Koordinacionom birou za arabizaciju u Rabatu (ar. Maktab tansiq 'al-ta'rib) koji se teorijski i praktično bave pitanjima vezanim za lingvističku i terminološku problematiku, a naročitu pažnju poklanjaju pitanju arabizacije (ar. 'al-ta'rib). Pod arabizacijom se podrazumeva adaptacija stranih reči u arapskom jeziku, pri čemu reči stranog porekla poprimaju osobine arapske leksike. Njome se, takođe, označava i „prevođenje stranih

⁹ Rečnik artiljerije nastao je kao deo Rečnika vojne terminologije (ar. 'al-Muštalahāt 'al-'askariyya) u sklopu projekta sastavljanja rečnika različitih naučnih oblasti koji je pokrenula jordanska Akademija za arapski jezik.

¹⁰ Informacije o različitim delatnostima ovog Ministarstva dostupne su na zvaničnoj internet strani:< <http://www.momp.gov.eg>> (pristupljeno 17. juna 2014).

termina na arapski jezik, pomoću arapskog jezičkog materijala“ (Mali 2013:267).

Pitanje arabizacije vojne terminologije, a time i terminologije oružja, u arapskom jeziku veoma je aktuelno s obzirom na promene u sferi međunarodne i državne bezbednosti uslovljene, između ostalog, brzim razvojem vojnomatišinskog i vojnohemijškog inženjerstva.

Dominacija zapadnih sila na polju inovacije i proizvodnje oružja suočava arapski jezik sa brojnim neadaptiranim pozajmljenicama i internacionalizmima zbog uticaja jezika zemalja nosilaca ovog naučnog i tehnološkog razvoja. Stav akademija i Koordinacionog biroa je da se arabizacija primenjuje kao prevođenje stranih reči na arapski, a protive se arabizaciji kao adaptaciji stranih reči u arapskom jeziku, osim u slučaju internacionalno prepoznatljivih termina (Mali 2013:268).

Tvorba termina za nova naučna dostignuća, uključuje i preispitivanje značenja već postojećih termina u arapskom jeziku, arhaizama, njihovu revitalizaciju, a nakon toga normiranje i implementaciju u jezik vojne struke.

Iako su neke od osnovnih karakteristika idealnog termina preciznost, transparentnost, internacionalnost, ustaljenost, nedvosmislenost i nesinonimnost (Bugarski, 2007:92), u arapskoj vojnoj terminologiji, kao i u drugim terminološkim sistemima, vlada neujednačenost, uslovljena veličinom arapskog govornog područja, kao i uticajima jezika zemalja kolonizatora. Stoga, ne iznenađuje postojanje dubleta, odnosno multipleta u terminologiji oružja u arapskom jeziku.

Dalje proučavanje arapske terminologije savremenog naoružanja može da pokaže da li je vojni terminosistem u arapskom jeziku u skladu sa savremenim tendencijama na polju vojne nauke i tehnike i da li je zasnovan na pravilima jezičkog sistema čiji je sastavni deo.

Brz razvoj tehnologije zahteva i brz razvoj terminologije, koji je uslovljen sposobnošću jezika da za nova naučna dostignuća pruži adekvatne nazive, a prema shvatanju Cichonske (Cichonska, 1990:24) „intenzitet stvaranja novih termina u jeziku zavisi od stepena razvoja društvenog života i civilizacije date nacije“.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- ‘Abd al-Kāfi, ‘I. ‘A. F. (2006). *al-‘Irhāb wa muḥārabatuhu fī al-‘ālam al-mu‘āšir*. al-Qāhira: Kotobarabia.
- Atkinson, D. J. (s. a.). Atkinson Collection: Swords and Knives. Dostupno preko: <<http://atkinson-swords.com/collection-by-type/janbiya/index.html>> (pristupljeno 12. januara 2014).
- Baker, M. (1987). Review of Methods Used for Coining New Terms in Arabic. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translations’ Journal*, 32-2, 186–188.
- Burrowes, R. D. (2010). *Historical Dictionary of Yemen*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Bugarski, R. (2007). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja Štampa.
- Cannon, G., Kaye, A. S., collab. (1994). *The Arabic contribution to the English language: an historical dictionary*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Cichonska, M. (1990). Mesto terminologije u jezičkom sistemu. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 18, 23-26.
- Darādaka, Š. M. (1988). *Buḥūṭ fī tāriḫ al-‘arab qabl al-islām*. ‘Ammān: Dār šīrīn wa ‘al-tawzī.
- Diez, O. (2003a). *al-‘Asliḥa al-fardiyya*. (mutarġam Šālihiyy, M.). al-Riyāḍ: al-Maktaba al-‘Ubayikān.
- Diez, O. (2003b). *‘Asliḥa al-da‘im wa mu‘addāt al-qitāl*. (mutarġam Šālihiyy, M.). al-Riyāḍ: al-Maktaba al-‘Ubayikān.
- Ġambār, H. (2014) *Muṭāla‘āfī: fī ‘al- ġuz’ ‘al-‘awwal min: ‘al-‘āmil ‘al-siyāsiyy li naḥḍa ‘al-Ḥusayn min dā‘ira ‘al-ma‘āruṭ ‘al-ḥusayniyya*. Bayrūt: Bayt ‘al-‘ilm li ‘al-nābihīn.
- Goldstein, J. (2014). *101 Amazing Facts about The First World War*. Luton: Andrews UK Limited.
- Gordon, M. S. (2001). *Islam: svetske religije*. Beograd: Čigoja štampa.
- Heinze, M. (2013a). A preliminary glossary of dagger-related terms. U: *Jemen-Report*, 44, 1/2, 32-36. Preuzeto sa: <http://www.academia.edu/2896281/A_preliminary_glossary_of_dagger-related_terms> (pristupljeno 12. januara 2014).
- Heinze, M. (2013b). Know thy janbiya. U: *Yemen today*, 34-37. Preuzeto sa: <http://www.academia.edu/4077830/Know_thy_janbiya> (pristupljeno 12. januara 2014).

- Al-Kaabi, R. Ch. S. (s. a.). Translating English Military Neologisms into Arabic. Preuzeto sa <<http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=68335>> (pristupljeno 21. januara 2014).
- Kelly, J. (2004). *Gunpowder: Alchemy, Bombards, and Pyrotechnics: The History of the Explosive that Changed the World*. New York, Basic Books.
- Lağna tawhīd al-muṣṭalahāt al-‘askariyya li al-ğuyūš al-‘arabiyya (1970). *al-Mu‘ağam al-‘askariyy al-muwaḥḥid*. al-Qāhira: Dār al-ma‘ārif.
- Mağma‘ ‘al-luğa ‘al-‘arabiyya ‘al-‘urduniyy (s.a.). *Muṣṭalahāt ‘al-midfa‘iyya*. Preuzeto sa: <<http://www.majma.org.jo/majma/index.php/component/content/article/16-2008-12-21-12-06-01/142-mil-term.html>> (pristupljeno 4. oktobra 2013).
- Maḥmūd (‘al-), I. M. (1975). *Fī al-ḥarab ‘ind al-‘arab*. Dimašq: Manšūrāt wizāra wa al-‘iršād al-qawmiyy.
- Mali, I. (2013). Adaptacija kompjuterskih anglicizama u arapskom jeziku. U: Vraneš, A. (ed.) *Kultura: U potrazi za novom paradigmom*. Beograd: Filološki fakultet, 267-275.
- Malik, A. (s.a.). Omani Dagger: Khanjar, a symbol of male elegance. Dostupno preko: <<http://www.english.globalarabnetwork.com/GCC-Business/khanjar-a-symbol-of-male-elegance.html>>
- Mantran, R. (ed.) (2002). *Istorija Osmanskog carstva*. (prevela s francuskog Ema Miljković – Bojanić), Beograd: Clio.
- Millett, A. R., Murray, W. (ed.) (2010). *Military Effectiveness: Volume 3, The Second World War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitrović, A. (2003). Arabizmi (reči arapskog porekla u srpskom jeziku) U: *Svet reči: časopis za srpski jezik i književnost*, 15/16, 42-45.
- Muftić, T. (1960-1961). O arabizmima u srpskohrvatskom jeziku U: *Prilozi za orijentalnu filologiju*, 10/11, 5-29.
- Muftić, T. (1998). *Arapski bosanski rječnik*. Sarajevo: El-Kalem.
- Petrović, S. (1993). Značaj dijalekatskog materijala za proučavanje turcizama u srpskom jeziku. U: *Govori prizrensko-timočke oblasti i susednih dijalekata: Zbornik referata sa naučnog skupa*. Filozofski fakultet: Niš.
- Petrović, S. (1995). Neki turcizmi u srpskohrvatskoj kulinarskoj terminologiji. *Južnoslovenski filolog*, LI, 223-232.
- Rahman Z. A. (1961). Introduction to the Study of Islamic Arms and Armour. *Gladius*, I, 17-29. Preuzeto sa <<http://gladius.revistas.csic.es/index.php/gladius/article/viewFile/211/213>> (pristupljeno 12. marta 2014).
- Rahman Z. A. (1965). A Preliminary Bibliography of Medieval Arabic Military Literature. *Gladius*, IV, 107-112. Preuzeto sa <<http://gladius.revistas.csic.es/index.php/gladius/article/view/191/193>> (pristupljeno 10. marta 2014).
- Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika*, 1-6 (1967-1976). Novi Sad, Zagreb: Matica srpska.
- Salibi, K. S. (2005). *A House of Many Mansions: A History of Lebanon Reconsidered*. London, New York: I. B. Tauris
- Smailagić, N. (1990). *Leksikon islama*. Sarajevo: Svjetlost.
- Sowayan, S. A. (1985). *Nabati Poetry: The Oral Poetry of Arabia*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Škaljić, A. (1979). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Šošarić, A. (2013). Pojedine specifičnosti termina za muzičke instrumente u arapskom jeziku. U: Vraneš, A. (ed.) *Kultura: U potrazi za novom paradigmom*. Beograd: Filološki fakultet, 309-330.
- Tanasković, D. (1983). Sociolingvistički aspekti ideologizacije pozajmljenica. U: Vulović, D., Stojiljković, Z. (ed.) *Jezik u savremenoj komunikaciji*. Beograd: Centar za marksizam Univerziteta, 96-115.
- Torlakova, L. (2008). The notion *weapon* in arabic idioms. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 8, 125-141. Preuzeto sa <http://www.uib.no/jais/docs/vol8/v8_9_Torlakova_125-141.pdf> (pristupljeno 15.10.2013).
- Versteegh, K. (2001). *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vinaver, N. (1990). Definicija pojma u terminološkom radu. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 18, 45-51.

Jelena Babić

Weapons Terminology in Arabic Language - Definition and description of certain terms

Summary

The Bedouin warriors inspired Arab poets of the pre-Islamic period to write poetry that would later serve as a source for the study of the pre-Islamic weaponry in Arabia. After the advent of Islam and expansion of the Islamic state, the Caliphate, over three continents, Arabs developed modern warfare system which included modern weaponry. Innovations in the field of weapons led to coining new terms. Medieval arabic weapons terminology included terms from Arabic language as well as terms from Greek, Latin and Persian (Farsi). Such situation in arabic weapons terminology was a result of translating studies about war and weaponry from these languages into Arabic. After the Period of Decadence and establishing commercial and diplomatic contacts with Western countries, Arabic language faced the problem of coining new, adequate, terms for innovations from the West, which included inventions in the field of military engineering. This mission was entrusted to the academies of the Arabic language which were established in the Capitals of Arab countries.

Dragana BAJIĆ
Institut Servantes u Beogradu, Srbija
<dacabaj@gmail.com>

PREVOĐENJE PRAVNIH TEKSTOVA SA ŠPANSKOG I NA ŠPANSKI

Sažetak: Na matičnim studijama hispanistike studenti se ne sreću sa jezikom pravne struke, a ni druge obrazovne ustanove ili udruženja ne nude mogućnost upoznavanja sa njegovim odlikama. Za razvijanje prevodilačke kompetencije u ovoj oblasti neophodno je poznavanje kako vanjezičkih činjenica (pravnih sistema dotičnih država), tako i jezičkih odlika pravnog žargona. Ovo drugo pretpostavlja ovladavanje karakterističnim diskurzivnim modalitetima i tipovima tekstova na nivou makrostrukture i leksičkim i sintaksičkim svojstvima na nivou mikrostrukture.

Ključne reči: prevodilačka kompetencija, pravni sistem, morfosintaksa i leksika pravnog jezika

PRAVNO-PREVIDILAČKO OBRAZOVANJE U SRBIJI

Organizovana nastava za prevodioce pravnih tekstova u Srbiji ne postoji. Na Filološkom fakultetu, na Katedri za iberijske studije, ona nije predviđena Planom i programom ni na osnovnim ni na master studijama. Fakultet za prevođenje i tumačenje još ne postoji. Na Pravnom fakultetu u Beogradu ne nudi se španski kao izborni jezik, a čak i da se nudi, malo je verovatno da bi polaznici uspeali da dostignu nivo znanja potreban za prevođenje. Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije organizuje jednogodišnji opšti seminar koji predviđa, između ostalog, i sudske prevođenje i tumačenje, ali se on neredovno održava zbog ekonomskih (ne)prilika u zemlji. Od 2012. do 2013. u Institutu Servantes u Beogradu održavan je šezdesetčasovni kurs prevođenja koji je sadržao i blok prevođenja pravnih tekstova u trajanju od osam sati na prvom nivou i od dvanaest sati na drugom nivou; posle 2013. ovi kursevi nisu održavani, takođe iz ekonomskih razloga, i to čak ni kada je ponuđen tematski kurs od trideset sati samo za pravno prevođenje. Čak i da je održan, ni izbliza ne bi bio dovoljan kao priprema za zvanje sudskog tumača. Jedino bi mogao da se razume kao upoznavanje sa temama i problematikom.

S druge strane, prevodilačka praksa je u potpunom raskoraku sa nastavnom. Sudskih tumača za španski jezik u Srbiji ima mnogo i njihovi prevodi otkrivaju nedovoljno poznavanje materije češće nego što bi to smelo da bude. Nije nam cilj da se bavimo etičkom stranom problema, još manje prevodilaštva uopšte, ali je, upravo kad se govori o pravnoj struci, paradoksalno što je svest o tome izgleda prilično zapostavljena u našoj sredini. Za to je prvenstveno odgovoran nedostatan zakon. U Pravilniku o stalnim sudskim tumačima (*Službeni glasnik RS* 35/2010 od 26. V 2010.) Zakona o uređenju sudova stoji da provera znanja nije predviđena za kandidate koji imaju „odgovarajuće visoko obrazovanje za određeni strani jezik”. Za one koji ga nemaju, nije izložen način na koji se provera sprovodi i iz koliko delova se sastoji.

U državi Španiji ispit za sudskog tumača je u nadležnosti Kancelarije za tumačenje jezika pri Ministarstvu spoljnih poslova i sasvim je precizno određeno kada i kako se taj ispit polaže, a po najnovijem zakonu od 2009. nije predviđeno izuzimanje od polaganaja.

PRAVNI SISTEMI

Opšte je mesto da ju u svakom stručnom prevođenju pored jezičko-pragmatičke kompetencije neophodna i ona funkcionalna u zadatoj oblasti upotrebe jezika, a u slučaju prava to znači neophodnost upoznavanja sa pravnim sistemom zemalja sa čijeg i na čiji se jezik prevodi. Španski je zvanični jezik u dvadeset i jednoj državi sveta. Ovde ćemo se osvrnuti na neke činjenice vezane samo za Španiju jer nam je ona geografski najbliža i iz nje pristiže više dokumenata nego iz ostalih hispanskih država.

Španija je ustavna monarhija, a Srbija ustavna republika. Španija je u Evropskoj zajednici od 1987, dok je Srbija u procesu pristupanja i prilagođavanja svojih zakona evropskim, a u njihovom nedostatku prevodi ih uglavnom sa engleskog ili francuskog (kako saznajemo iz *Priručnika za prevođenje pravnih akata Evropske unije*, 2012: 46).

Španija ima dugu tradiciju javnog beležništva koja seže do sredine XIII veka, dok je ono u savremenoj Srbiji nova institucija koja se praktično presađuje iz Evropske zajednice (tj. ne predstavlja nastavak onog postojećeg u Kraljevini Jugoslaviji).

U državama hispanskog govornog područja u određenoj meri treba poznavati i istoriju prava jer su pojedine kategorije nasleđivane iz kolonijalnog vremena.

Najzad, kod trgovinskog prava, na primer, mora se voditi računa o blokovima, sporazumima i ekonomskim i carinskim savezima na teritoriji Južne Amerike (ALALC koji je kasnije postao ALADI, MERCOSUR itd.), a u pojedinim slučajevima i severne Amerike (na pr. NAFTA zato što je njen član Meksiko).

ŠPANSKI PRAVNI JEZIK

Pored poznavanja pravnog sistema, kako je pomenuto, prevodilac mora da vodi računa o tipologiji tekstova koje prevodi, o njihovoj strukturi, složenosti i tačno utvrđenoj, o diskurzivnim modalitetima svojstvenim svakoj vrsti dokumenta ili pojedinim njegovim delovima. Zatim treba da razlikuje jezik zakona od jezika pravnika (Hernando de Larramendi 2001:4), kao i da pazi na registre jer, pored profesionalnog, može da se suoči i sa drugim žargonima, na pr. pri prevođenju izjava ili svedočenja lica koja koriste neki sociolekt. Svakako je važan i modalitet prevođenja, pismeni ili usmeni.

U ovom radu se nećemo baviti pitanjima makrostrukture koja u nastavi prevođenja pravnog ili bilo kog drugog stručnog jezika moraju biti obrađena. Pažnju ćemo posvetiti mikrostrukturnom nivou pravnog jezika Španije.

Više autora pisalo je o španskom pravnom jeziku i svi se slažu u pogledu njegovih karakteristika. Hernando Cuadrado (2003) vrši analizu morfosintaksičkih struktura, diskurzivnih modaliteta i leksike i bavi se različitim vrstama pravnih tekstova. Montolío Durán (2012), posle opsežne argumentacije, pregledno je izložila probleme tekstualne strukture pravnih tekstova (na str.115). Alcaraz, Hugues i Gómez (2014: 24-32) su sistematizovali sve leksičko-stilske odlike i svrstali ih u pet grupa: a) sklonost ka kitnjastom i arhaičnom, b) privrženost okamenjenim formulama i njima odgovarajućem rečniku, c) smelost u stvaranju novih termina, d) leksička redundantnost i e) učestalo pribegavanje postupku nominalizacije. Što se tiče leksike, imajući u vidu značaj rimskog prava kao i poreklo španskog jezika, ne iznenađuje obilje latinizama. Od ostalih stranih reči ima helenizama, pa arabizama istorijski ukorenjenih tokom bezmalo osam vekova mavarske vladavine Iberijskim poluostrvom. U moderno vreme prodrli su termini pozajmljeni ili kalkirani iz engleskog i francuskog jezika.

Ovakvo činjeničko stanje u pravnom jeziku dovelo je do znatnog udaljavanja od jezika laika koji su prestali da razumeju dopise, presude i ostale dokumente koje dobijaju iz sudova ili sa kojima su nužno u kontaktu u svakodnevnom životu vezanom za administrativne ustanove. Na samom početku XXI veka špansko Ministarstvo pravde je, težeći bržem, kvalitetnijem i efikasnijem pružanju usluga, pristupilo reformi pravosuđa pri čemu je prioritet dat izradi *Povelje o pravima građana u*

odnosu na pravosuđe¹ koja je usvojena 2002. U prvom delu ove povelje, *Moderno pravosuđe otvoreno prema građanima* (str. 5), u podnaslovu *Razumljivo pravosuđe*, u odeljcima broj 5, 6 i 7 izričito se navodi da građanstvo ima pravo da mu se pravnici obraćaju razumljivim jezikom, jednostavnim terminima i sintaksom, kako u pismenom tako i u usmenom opštenju, a da to ne ide na uštrb pravne rigoroznosti.

Da bi tako nešto bilo omogućeno, Ministarski savet je krajem 2009. jednim sporazumom² obrazovao mešovitu *Komisiju za modernizaciju pravnog jezika* čiji je predsednik bio državni sekretar za pravosuđe, a potpredsednik direktor Španske kraljevske akademije za jezik; osam članova komisije bili su stručnjaci iz raznih oblasti prava i jezika. Godinu dana kasnije podneli su zajednički izveštaj sa preporukama pravnicima, institucijama i medijima.

Preporuke se taksativno odnose na diskurzivne modalitete, dužinu pasusa, sintaksu, leksiku i ortografiju. Iz njih se vrlo tačno mogu izvući detaljni zaključci o svim današnjim manama i nedostacima španskog pravnog jezika.

Međutim, pošto sprovođenje ovakvih prilično dubokih promena iziskuje mnogo vremena, prevodioci će, sasvim izvesno, još dugo dobijati tekstove koji su daleko od dobro sročениh u lingvističkom smislu i koje će morati da rastumače i razumeju kako bi mogli i da ih prevedu. Stoga ćemo se ovde pozabaviti nekim morfo-sintaksičkim i leksičko-semantičkim problemima pisanog pravnog jezika koji bi mogli da pomognu sudskim tumačima, ali i da se obrađuju u nastavi ako i kada bude organizovana.

MORFOSINTAKSIČKE I SEMANTIČKO-LEKSIČKE ODLIKE ŠPANSKOG PRAVNOG JEZIKA

Osnovna karakteristika pisanog pravnog rečeničkog perioda je dužina i glomaznost sa obiljem zavisnih rečenica i umetnutih delova koji ne samo da ometaju normalno praćenje, nego pomanjkanjem slaganja otkrivaju da je i sam sastavljač, gubeći misaonu nit proizveo anakolut. Takve rečenice imaju po stotinak i više reči, zauzimaju čitav pasus i njihovo prevođenje se pretvara u istinsku mentalnu akrobaciju. Da bi se dobio razumljiv tekst, tj. da bi ostvario prevodnu ekvivalenciju – kategoriju nešto manje dinamičnu i fleksibilnu u pravnom nego, na pr. u književnom tekstu, a nimalo kreativnu u poređenju s njim – prevodilac mora pre svega da isprekida i razloži ove tirade u logične nizove kraćih rečenica i postigne pravolinijski tok, preglednost i jasnost. To bi trebalo da bude odlika pravnog teksta koji ima posebnu, neretko vitalnu važnost u svakodnevnom javnom životu.

Isto tako, mora dobro da poznaje prevodilčke tehnike i da bude svestan koja od njih je primerena kojoj vrsti dokumenta. Kod redundantnosti originala može, a ponekad i mora da primeni sažimanje, naročito ako je reč o formulama. Sledeći primer je odlomak iz duge rečenice-pasusa kojom se kao formulom završavaju javnobeležnički zapisi: "[...] en dos folios de papel timbrado [...] que *signo, firmo, rubrico y sello*": na dva lista papira sa suvim žigom [...] koje potpisujem i stavljam pečat [...]. U prevodu se tri danas sinonimne reči iz okamenjene fraze sažimaju u jednu: potpisujem.

Ako je redundantnost usmerena ka tačnijem i jasnijem objašnjenju, u prevodu je ne treba sažimati: [...] los muchos *informes y sugerencias* recibidos de distintos *órganos y entidades*, así como de *profesionales y expertos* prestigiosos [...] ³: mnogobrojni *izveštaji i predlozi* dobijeni od različitih *organa i entiteta* kao i od uglednih *stručnjaka i eksperata*[...].

Transpozicija je uobičajena tehnika u svim vrstama prevoda, a kod pravnih, imajući u vidu specifične morfosintaksičke odlike španskog pravnog jezika, ona će možda biti korišćena u većoj meri, osim kada je u pitanju nominalizacija. Tehnike koje se ne smeju koristiti, prvenstveno iz etičkih, ali i iz zdravorazumskih razloga, jesu izostavljanje, modulacija, diskurzivna kreacija ili varijacija.

¹ Naslov originala: *Carta de derechos de los ciudadanos ante la justicia*.

² Preuzeto sa <<http://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmli-convenio-para-promover-la-claridad.pdf>> (pristupljeno 15. septembra 2014.).

³ Primer preuzet iz Alcaraz, Hugues y Gómez (2014: 28).

Od morfosintaksičkih specifičnosti sažeto ćemo ukazati na upotrebu futura (uz njega i imperativa), gerunda i participa i njihov značaj za prevođenje, bilo na srpski, bilo na španski. U sferi leksike ćemo u najopštijim crtama izneti glavne osobine španskog pravnog jezika, kao i nekoliko predloga za nastavni rad na razvijanju rečnika.

FUTURI

Od četiri futura, po jedan prost i složeni oblik u indikativu i u subjunktivu, u modernom španskom jeziku, i pisanom i govornom, futuri subjunktiva se više ne koriste kao neekonomična vremena čije su funkcije preuzeli imperfekt i pluskvamperfekat subjunktiva. Ako ne računamo sačuvane izreke i poslovice i sporadične i sasvim retke primere iz savremene štampe koji se opet uglavnom odnose na neki pravni dokument, sačuvali su se jedino u pravnom diskursu. Te primere navodi NGLE (2009: 1811-1815) u kojoj se objašnjava da prosti futur subjunktiva naglašava hipotetičku nijansu značenja u protazi kondicionalne rečenice, a složeni se odnosi na prošlu radnju koja se ne smatra verovatnom. Bez obzira na ukorenjenost ovih futura u tekstovima španskih zakona, veliko je pitanje koliko u savremenom jezičkom osećanju oni zaista doprinose modalnoj iznijansiranošću, a koliko se upotrebljavaju iz običaja i želje za različitošću i nekim jedinstvenim obeležjem stručnog žargona. To potvrđuje i izveštaj pomenute Komisije za modernizaciju jezika (str. 11) koja preporučuje da se ovi futuri zamenjuju drugim oblicima jer su arhaični i mnogi savremeni govornici španskog jezika uopšte ne znaju njihovo pravo značenje.

Prema statistici na koju se poziva Edelman (2010: 65) obavljenoj na osnovu tekstova španskog Ustava, Krivičnog zakonika i Normative o održavanju koride, ovaj futur je najzastupljeniji u relativnim, pa zatim u kondicionalnim, a daleko ređe i u vremenskim rečenicama.

S obzirom da odgovarajuće modalno značenje u srpskom imaju futur II, prezent svršenih glagola i kondicional, prevod ovog španskog vremena obično ne zadaje poteškoće: a) Si [...] el procurador que *viniera* actuando en el juicio *suscitare* cuestión sobre la efectiva existencia [...]”, Ako prokurator koji *bude učestvovao* na suđenju (ili: koji *bi učestvovao*, čime se postiže viši stepen neizvesnosti), *bude pokrenuo/pokrene* pitanje stvarnog postojanja... (ili: ako *bi pokrenuo...*); b) La antigua Ley de Arrendamientos Urbanos [...] excluía del beneficio de la subrogación "mortis causa" a quien *hubiere convivido* de modo marital y estable con el arrendatario fallecido⁵, Stari Zakon o gradskom zakupu izuzimao je iz povlastice prenosa prava „mortis causa” na lice koje *bi pod pretpostavkom* braka stalno *živelo* sa pokojnim zakupcem. U prevodu ovog primera vidi se da insistiranje na hipotetičnosti prenosimo kondicionalom potpomognutim predikatskom dopunom.

Što se tiče obrnutog prevođenja sa srpskog na španski, prevodilac treba da ih prevodi imperfektom, odnosno pluskvamperfektom subjunktiva, i bez pozivanja na preporuke Komisije za modernizaciju jezika.

Prosti futur indikativa je neobeleženo vreme španskih zakona i to je osnovna razlika u odnosu na srpske zakone čije je neobeleženo vreme prezent, bez obzira što je predviđanje osnovna odlika zakona, pa se oni logično uvek odnose na budućnost: En los procesos civiles, los tribunales y quienes ante ellos acudan e intervengan *deberán* actuar con arreglo a lo dispuesto en esta Ley⁶, U građanskim procesima, sudovi i lica koja im pristupe i u njima učestvuju *moraju* da postupaju u skladu sa odredbama zakona. Ovakva upotreba može da se tumači i kao podređena nekom uslovu (Hernando Cuadrado, 2003: 21), što opet znači neostvarenost, odlaganje za budućnost.

Pojedini prevodi pokazuju da sudski tumači često prenebregavaju ovu činjenicu, a indirektno to potvrđuje i uputstvo u *Priručniku za prevođenje pravnih akata EU* (2012: 48) kada je u pitanju engleski futur.

Složeni futur indikativa sa izrazito referencijalnim značenjem i strogo određenim vremenskim okvirom radnje koja mora da se završi do neke granice u budućnosti izražene drugom radnjom,

⁴ Primer iz španskog Građanskog procesnog prava iz 2000. (*Ley de Enjuiciamiento Civil, Libro I, Título I, Capítulo V, 1/1^º, Artículo 30*).

⁵ Primer preuzet iz NGLE, I/1815.

⁶ Primer iz španskog Građanskog procesnog prava iz 2000. (*Ley de Enjuiciamiento Civil, Título Preliminar, Artículo 1*).

vremenskom dopunom ili kontekstualno, nije pravno vreme. Njegova potpuna konkretnost oduzima mu preskriptivnu snagu usmerenu na neodređenu budućnost.

IMPERATIV

Način imperativ kao glavno jezičko zapovedno sredstvo semantički se može dovesti u vezu sa istom vrednošću prostog futura indikativa, ali se u pravnim tekstovima nalazi u specifičnoj upotrebi. U različitim odlukama i dopisima u kojima se izriče zahtev ili molba, kao i u presudama u kojima se nalaze nešto što je u vezi sa samim postupkom, španski pribegava bezličnoj konstrukciji sa subjunktivom: Por economía procesal, *procédase* a través de dicha Comisión Rogatoria a la notificación [...], Zbog ekonomičnijeg procesa, *neka se* putem pomenutog molbenog naloga pismeno *obavesti...* ili *obavestiti* (doslovno: *neka se pristupi* pismenom obaveštenju); *Notifíquese* la presente resolución a las partes [...] O ovoj odluci pismeno *obavestiti* stranke...; *Hágaselos* saber a los antedichos [...] que contra la presente resolución pueden [...] Ranije pomenutima *staviti* na znanje da protiv ove odluke mogu...⁷ Kao što se vidi, u prevodu može da se upotrebit modalna konstrukcija sa *neka se+glagol*, ali još češće infitiv. Ovo je korisno imati u vidu pre svega kada se prevodi na španski.

O zapovednoj modalnosti španskog i srpskog futura (ovog poslednjeg uglavnom u neformalnom registru), kao i o imperativu, pisali smo u Bajić (2007.) i (2014.).

GERUNDI

Autori koji su se bavili i bave se španskim pravno-administrativnim žargonom jednodušno se slažu da je gerund upotrebljavan i zloupotrebljavan. Kao nelični glagolski oblik on može da ima glagolsku i prilošku funkciju. Pridevsku upotrebu Španska kraljevska akademija za jezik odobrava samo za dva glagola koji ovde nisu relevantni. Ipak, pravni jezik vrvi od gerunda pri čemu ne samo da se učestalim ponavljanjem narušavaju odlike dobrog stila, nego se obrazuju negramatičke rečence, kako je ukazala Komisija za modernizaciju pravnog jezika.

Kao glagol prosti gerund učestvuje u građenju nekoliko perifraza od kojih ona sa glagolom *estar* i njegovim sinonimima, trajnog značenja, ne zadaje poteškoće u prevođenju i nije karakteristika samo pravnog teksta.

Za gerund u ulozu predikatske dopune obično se kaže da označava radnju koja je istovremena sa radnjom glavnog glagola ili joj prethodi. Smatramo da je prosti oblik kao sekundarna radnja neutralan u pogledu vremenskih perioda i da ta informacija proističe iz logičkih odnosa u kontekstu, dok on doprinosi značenjem trajnosti. Isto bi važilo i za složeni gerund, ali u vremenskom periodu završenom u odnosu na period označen glavnim glagolom.

Prevodilac na srpski ima na raspolaganju više sredstava: za prosti oblik gerunda glagolski prilog sadašnji, a za složeni glagolski prilog prošli, zatim nekoliko tipova rečenica, sastavne ili, shodno kontekstu, zavisne priloškog tipa kao što su vremenske, uslovne, dopusne, uzročne ili načinske i najzad, neko drugo sintaksičko rešenje: Dese traslado de la demanda a la/s parte/s demandada/s, *haciéndole/s entrega* de copia de la misma y de los documentos acompañados [...], Predati tužbu tuženoj/tuženim strani/stranama *uručujući* joj/im kopiju iste zajedno sa pratećim dokumentima...; [...] para que dentro del término de diez días proceda a su traducción al idioma serbio, *requiriéndolo* al propio tiempo para que [...] los devuelva a este órgano Judicial [...], da u roku od deset dana pristupi njihovom prevođenju na srpski jezik i u *isto vreme mu nalaže* da ih vrati ovom sudskom organizmu...; *Habiéndose procedido* [...] a recabar la información a través de los medios telemáticos [...], *Pošto je* prikupljanju informacija *pristupljeno* telematskim putem...⁸

Nepravilna upotreba gerunda za radnju koja se događa posle radnje glavnog predikata, kao i njihovo nagomilavanje pri kome obično dođe i do ispuštanja predloga koje iziskuje rekacija svakog od glagola, prevodioca na srpski ne bi trebalo da pogađa jer obično kontekst upućuje na ispravno

⁷ Primer iz lične arhive.

⁸ Idem.

tumačenje i razumevanje. Sintaksička rešenja su kao gore navedena, a može se pribeci i imenskoj sintagmi kao u sledećem primeru: Los que *perteneciendo, actuando* al servicio o *colaborando* con bandas armadas [...] cometan los delitos [...], Lica koja počine zločin *zbog pripadnosti* naoružanim bandama, *delovanjem* u njima ili *saradnjom* sa njima...⁹

U (nepravilnim) rečenicama gde je gerund upotrebljen kao pridev, prevodiće se uvek kao pridevska relativna rečenica: Una ley *condenando* la violencia de género¹⁰, Zakon koji *osuđuje* nasilje na rodnoj osnovi.

U obrnutom prevodu, sa srpskog na španski, verovatno je da dobar prevodilac neće praviti greške nepravilne upotrebe i nagomilavanja gerunda, a od iskustva će zavisiti koliko će u određenom kontekstu neku od pomenutih vrsta rečenica prevesti ekonomičnijim gerundom.

Poluleksikalizovani gerundi *dependiendo, incluyendo, exceptuando* obično ne predstavljaju problem jer za njih srpski ima gotova rešenja: *zavisno od, uključujući, osim*.

Najzad, takozvani elokutivni gerundi koji imaju ulogu da u diskurs unesu red, retko se mogu sresti u pismenim pravnim dokumentima, ali će ih biti u usmenom pravničkom žargonu pri različitim izlaganjima. I za njih srpski ima formule: *resumiendo*, da sažmemo, ukratko (rečeno), *concretando*, konkretno, da konkretizujemo, da budemo određeni, *siguiendo a X*, prema rečima X-a, sledeći X-a, *cambiando de tema*, da promenimo temu, *volviendo a lo dicho*, da se vratimo/vraćajući se na prethodno itd.

PARTICIPI

Od dva participa nasleđena iz latinskog, u savremenom španskom particip prezenta je potpuno leksikalizovan i ima pridevske ili imenske funkcije: *causante* (uzročnik ili koji prouzrokuje), *procedente* (koji potiče od, koji je poreklom od), *querellante* (samo pridev: koji tuži), *estudiante* (učenik/student, koji uči/studira), *presidente* (predsednik, predsedavajući, koji predsedava) *itd.*; kako se vidi, pored prideva u prevodu je moguća i relativna rečenica. Nekoliko ovih participa je postalo predlog (*durante, mediante*) ili prilog (*bastante, obstante*, ovaj drugi samo u kombinaciji sa negacijom, *no obstante*, pretvorio se u diskurzivnu partikulu adverbativnog značenja). U svakom slučaju, oni ne bi trebalo da su problematični za prevođenje. U pravnim formulama sa *obrante* (*en nuestro poder*) prevodi se relativnom rečenicom, kako se i očekuje: *koji je (koji postoji, koji imamo) u našim rukama/kod nas*.

Prošli ili pasivni particip učestvuje u gradnji složenih vremena, perifraza i pasiva, a obrazuje i kauzalne konektore *puesto que y dado que*. Prošlim vremenima se ovde nećemo baviti, mada je Komisija za modernizaciju pravnog jezika i u toj oblasti ukazala na nedostatke, pre svega na nespojive kombinacije nekih vremena. Prevodilac bi svakako o tome trebalo da povede računa.

Što se tiče trpnog stanja, danas se smatra da se ova konstrukcija u španskom gradi samo sa glagolom *ser* (NGLE: 2087). Kao ni u srpskom, ona nije omiljena, posebno ne u govornom jeziku, ali u pravnom se sreće učestalije: *Leída y publicada fue la anterior sentencia...*¹¹ Prethodna presuda je *pročitana i obznanjena...*

Češća nego sa participom, u španskom pravnom žargonu jeste refleksivna pasivna rečenica koja na srpskom ima odgovarajući oblik: La nacionalidad española *se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo* con lo establecido por la ley¹². Špansko državljanstvo *se stiče, čuva i gubi* shodno zakonskim odredbama. Komisija za modernizaciju pravnog jezika preporučuje prvo da se smanji upotreba pasiva, a onda i da se izbegava navođenje vršioca radnje uz refleksivno-pasivni oblik. O tim napomenama svakako treba voditi računa kod prevođenja na španski.

Od ostalih konstrukcija sa participom u španskom pravnom žargonu se mogu naći tri perifraze sa glagolima *estar, quedar* ili *venir*. Uopšteno gledano, prve dve imaju rezultativno i statično značenje,

⁹ Primer preuzet iz Alcaraz, Huguez y Gómez (2014: 108).

¹⁰ Primer preuzet iz Ministerio Justicia (2011: 10).

¹¹ Primer iz lične arhive.

¹² Constitución Española 1978, Título I, Capítulo I, Art. 11.

dok je treća, budući da sadrži glagol kretanja, dinamična: *Está permitido* imprimir copias de la información únicamente para uso personal, *Dozvoljeno je /dozvoljava se* štampanje kopija ove informacije jedino za ličnu upotrebu; *Queda* terminantemente *prohibido* utilizar la grabación de la interpretación para fines distintos del mencionado arriba, *Strogo je zabranjeno* snimanje izvođenja u druge svrhe sem gore pomenutih; La cuantía litigiosa *viene determinada* de manera definitiva [...] ¹³, Parnični iznos konačno *je određen*... Kako se vidi, ovakvu iznijansiranoost je teško postići u prevodu na srpski iako ponekad može da pomogne kontekst. Međutim, svakako je treba imati na umu pri obrnutom prevođenju.

Najzad, još jedna konstrukcija je omiljena u administrativno-pravnom jeziku jer doprinosi konciznosti i skraćuje rečenički period, ma koliko to zvuči paradoksalno u odnosu na pomenutu sklonost ka dugim i zamršenim rečeničkim periodima. Reč je o apsolutnom participu. Prevodi se vremenskom ili uzročnom rečenicom: *Admitida* la demanda a trámite y *celebrado* el juicio [...] se dictó sentencia [...] ¹⁴, *Pošto je* tužba *uzeta* u postupak i *pošto je održano* suđenje... Kako primećuju Alcaraz, Hugues i Gómez (2014: 105), posebno je čest u jeziku presuda u kojima može da se naiđe na citave nizove ovih konstrukcija. Smatramo da u tom slučaju prevodilac nema toliko problema sa razumevanjem, koliko sa sintaksičkim uređivanjem rečenice na srpskom. Kao i obično, preglednost može da se postigne razlaganjem na više kraćih rečenica.

LESIKA ŠPANSKOG PRAVNOG JEZIKA

Leksička pitanja predstavljaju vrlo široku i osetljivu oblast koja zahteva stalnu pažnju. Tek diplomirani hispanisti jedva da poseduju izvestan minimalan fond reči i fraza iz pravnog žargona što znači da bi na stručnim kursovima i usavršavanjima ovu materiju trebalo obrađivati s posebnom i dodatnom pažnjom.

Leksičke vežbe treba da budu dobro smišljene u mnemotehničkom smislu kako ne bi bile suvoparne i preplavile polaznike mnoštvom novih pojmova. Priručnici za pravni španski kao strani jezik (Sanjuan López y Bustinduy Amador 2006, Prada Rodríguez, Prada Segovia y Cuquerella Jiménez-Díaz 2011. i Carbó Marro y Mora Sánchez 2012.) obrađuju svu, pa i rečničku materiju prema blokovima različitih prava: ustavno, građansko, krivično, upravno itd.

Hernando de Larramendi (2001) u svom predlogu polazi od tri velike grupe: apstraktni pojmovi (svojstva, radnje, vrednosti, subjekti, objekti itd.), fizički predmeti (imovina, porezi, prihodi, instrumenti, publikacije itd.) i pojedinačni predmeti (lica, institucije, normativni tekstovi itd.), pa zatim svaku od ovih grupa raščlanjuje do detalja.

U sopstvenoj nastavnoj praksi organizovali smo usvajanje leksike takođe po skupovima, ali drukčije zamišljenim, pri čemu smo težili raznovrsnosti. Jedna vrsta vežbi se izvodi po asocijativnom metodu (nekoj vrsti brejnstorminga) i polazi od zadate lekseme, na pr. *sud*, od koje se prvo razvijaju šira polja, a onda se ona popunjavaju leksemama sve užih značenja.

Druga vrsta vežbi je traženje relativnih sinonima i ukazivanje na nijanse kroz traženje primera u kontekstu, na pr. *juez/árbitro, fallo/sentencia/veredicto, diligencia/ resolución/ orden/dictamen/auto* itd. Latinizmi pružaju posebne i široke mogućnosti za obradu s obzirom da i srpski pravni žargon njima obiluje.

Poseban skup predstavljaju različite vrste fraza koje se mogu grupisati po različitim kriterijumima, morfosintaksičkim ili semantičkim; takve su, na primer one predložke: *a efectos/excepción/ petición/tenor de, al amparo de, con arreglo a, de acuerdo con, con independencia de, conforme a, de conformidad con, en beneficio de, en cumplimiento de, en uso de, en virtud de, en marco de, en proporción a, sin perjuicio de* itd.

Tu su zatim i stereotipne formule sa elementima redundancije koje smo već pomenuli, kao i to da prevodilac treba da je sposoban da oceni kada u ovakvim slučajevima može da primeni tehniku sažimanja (kompresije), na pr. da *los daños y perjuicios* prevede jednom rečju *šteta*. Međutim, ako

¹³ Sva tri primera su iz lične arhive.

¹⁴ Idem.

je redundantnost izražajna i odnosi se samo na razgranatost rečeničkih elemenata, treba je sačuvati, bez obzira kakva se kitnjastost dobija u prevodu, zato što u nizovima reči iste gramatičke kategorije ne moraju da budu samo sinonimi: *conocimiento y comprensión del entero modelo o sistema, poznavanje i razumevanje* čitavog *modela ili sistema*; *regulaciones plenamente articuladas y coherentes, las innovaciones y cambios sustanciales*¹⁵, u punoj meri *razumljivo sastavljeno i suvislo* uređenje, suštinske *novine i promene*.

U ovakvim slučajevima barokne kitnjastosti, pompeznog, upečatljivog i izražajnog diskursa, smatramo da prevodilac nema obavezu da postigne isti stilski efekat, već samo da tačno i nedvosmisleno prenese originalan smisao. Da bi u tome uspeo, mora da bude sasvim siguran u značenje svake leksičko-semantičke jedinice, čak i kada ona predstavlja neologizam. Pored latinizama, to je još jedan razlog da u nastavu ove vrste stručnog jezika budu uključene i vežbe etimološkog tipa u kojima bi se pravila genealoška stabla leksema i ukazivalo se na morfološke mehanizme građenja reči. Ovo utoliko pre što španski pravni jezik sa izuzetnom lakoćom stvara neologizme kojih nema u rečnicima: *garantista, contractualista, culpabilístico, autorizatorio*,¹⁶ itd. Mnoge od tih pojmova Španska kraljevska akademija za jezik posle nekog vremena prihvata i unosi u svoje elektronsko izdanje, pa se često nađe odrednica sa objašnjenjem o pripadnosti isključivo pravnom jeziku: *inadmitir, excepcionar, anulatorio*¹⁷. Ipak, imajući u vidu visok stepen produktivnosti, uvek ima i biće reči kojih nema u rečnicima, a čije je značenje moguće pravilno razumeti samo ako se dobro poznaju načela tvorbe reči.

Na kraju, već je pomenut fenomen nominalizacije kao posebne odlike birokratsko-administrativno-pravnog jezika. U lingvističkom smislu ona se može posmatrati i iz ugla sintakse i iz ugla leksike, ali je u sferi upotrebe daleko zanimljivija njena diskurzivna funkcija jer sakriva vršioca radnje, čime se, kako primećuju Alcaraz, Hugues i Gómez (2014: 31) izbegava odgovornost: *Afirma que [...] en el caso de omisión de la declaración de la nómina o presentación tardía [...]*¹⁸, Tvrdi da u slučaju *da je propušteno da se prijavi* platni spisak ili *da se zakasnilo sa podnošenjem...*

Za prevodioca je važno da pravilno uoči pojavu nominalizacije i da odreaguje na pravi način kako bi sačuvao originalnu ideju. Pošto to neće biti izvodljivo baš uvek, prevodilačka tehnika kompenzacije može da bude dozvoljena uz veliki oprez i samo pod uslovom da ne naruši originalni smisao i učinak poruke.

ZAKLJUČAK

Od različitih stručnih jezika, pravno-administrativni žargon je na španskom govornom području jedan od najkomplikovanijih, pa je za prevođenje na strani jezik verovatno i najteži. Izložili smo samo mali uzorak nekih morfosintaksičkih i leksičko-semantičkih problema sa kojima se sreće srpski prevodilac koji neretko ima zadatak da prevodi u oba smera jer nema španskog prevodioca koji bi u dovoljnoj meri vladao srpskim. U tu svrhu izuzetno je korisna izrada ličnih glosara i drugih pomagala, tim pre što se ne može sve naći u rečnicima (kada ih uopšte ima). Dodatna otežavajuća okolnost je što se španskim služe pravno-administrativni sistemi dvadeset i jedne suverene države. Raskorak u Srbiji između priličnog broja sudskih tumača s jedne, i praktičnog nepostojanja organizovane nastave s druge strane, ukazuje na zakonske propuste u regulisanju sticanja zvanja ovlašćenog prevodioca.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Alcaraz, E., B. Hugues y A. Gómez (2014). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Bajić Nikolić, D. (2007). Aproximación al discurso comparativo desde la perspectiva de la deixis temporal. In *Discurso y Oralidad*, Cortés Rodríguez, L. et alii, coords., *Oralia*, Anejos 3/2, 471-480. Madrid: Arco/Libros.
- Bajić Nikolić, D. (2014). *Modalnost diskursa i u diskursu* (u štampi).

¹⁵ Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, Exposición de motivos.

¹⁶ Primeri preuzeti iz Alcaraz, Hugues y Gómez (2014: 27-28).

¹⁷ Primeri preuzeti iz Alcaraz, Hugues y Gómez (2014: 27-28).

¹⁸ Iz lične arhive.

- Carbó Marro, C. y Mora Sánchez, M.A. (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Barcelona: SGEL. Preuzeto sa <http://ele.sgel.es/ficheros/productos/downloads/De%20ley%20pdf%20web_780.pdf> (pristupljeno 12. januara 2015.)
- Edelmann, G. (2010). *El futuro de subjuntivo en el lenguaje jurídico español*. Diplomarbeit, University of Vienna. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät BetreuerIn: Cichon, Peter. Preuzeto sa <http://othes.univie.ac.at/8775/1/2010-02-13_6702204.pdf> (pristupljeno 19. septembra 2014.).
- Hernando Cuadrado, L.A. (2003). *El lenguaje jurídico*, Madrid: Ed. Verbum, Madrid.
- Hernando de Larramendi Martínez, M. (2001). *Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE*. Preuzeto sa <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/larramen.html>> (pristupljeno 14. septembra 2014.)
- Kancelarija za evropske integracije Republički sekretarijat za zakonodavstvo (2012.). *Priručnik za prevođenje pravnih akata Evropske unije*. 3. izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: RS, Vlada, Kancelarija za evropske integracije.
- Ministerio de Justicia (2011). *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico* preuzeto sa <<http://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf>> (pristupljeno 15. septembra 2014.)
- Ministerio de Justicia (2002). *Carta de Derechos de los Ciudadanos*. Preuzeto sa <<http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/05/Carta-de-Derechos-de-los-Ciudadanos-ante-la-Justicia.pdf>> (pristupljeno 14. septembra 2014.)
- Montolio Durán, E. (2012). La modernización del discurso jurídico español impulsada por el ministerio de Justicia. Presentación y principales aportaciones del informe sobre el lenguaje escrito. *Revista de Lengua y Dret*, 57, 95-121.
- NGLE (Nueva Gramática de la Lengua Española) (2009). Madrid: Espasa.
- Sanjuan López, F y A. Bustinduy Amador (2006), *Español jurídico, Manual de español profesional*, Nivel intermedio – Avanzado. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Prada Rodríguez, M. de y M. de Prada Segovia, A. Cuquerella Jiménez-Díaz (2011). *Español jurídico para extranjeros*. Villanueva, Centro Universitario, Universidad Complutense Madrid

Dragana Bajić
Traducción de textos jurídicos del y al idioma español

Resumen

El español jurídico es una lengua de especialidad que por todas sus propiedades probablemente causa el mayor número de problemas a los traductores. Además, el área hispanohablante abarca los sistemas jurídico-administrativos de veintiún países, por lo que los requisitos para un buen traductor son conocer el sistema de un determinado país hispano y dominar no solo las estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas del español en general, sino también las del lenguaje jurídico en particular, a saber, conocer sus modalidades discursivas, sus géneros textuales y distinguir entre el lenguaje de las leyes y el de los juristas. En este trabajo nos hemos ocupado, en rasgos muy generales, de algunos de los problemas como el uso de los futuros, gerundios y participios, la redundancia léxica y las nominalizaciones. Hemos ofrecido varios ejemplos con algunas de las traducciones posibles, hemos sugerido algunos tipos de ejercicios léxicos que se podrían aplicar en una futura enseñanza de traducción jurídica y hemos señalado a algunas técnicas de traducción que se pueden o que no se deben utilizar.

Dragana BANKOVIĆ ĐUKIĆ
Faculté des études commerciales et de droit
Université Union – Nikola Tesla, Serbie
<dragana.bankovic@fppsp.edu.rs>

L'UTILISATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DU FOS

Résumé: *En général, l'utilisation des documents authentiques est approuvée par les professeurs de FOS. Quand même, ils ne sont pas largement utilisés. Dans cet article, on donne des raisons pour leur utilisation et le but de présent article est de souligner leur importance comme le support du manuel dans l'apprentissage du FOS. Les manuels du FOS souvent ne correspondent pas aux besoins contemporains ou n'existent pas sur le marché et les documents authentiques, qui ont des avantages et des inconvénients dont on parle dans le présent article, sont une vraie source de la langue et de la culture du FOS.*

Mots-clés: *les documents authentiques, le FOS, le français d'affaires, le matériel*

INTRODUCTION

Dans un monde rapide de nouvelles technologies d'information et de communication où les changements représentent le cadre de travail, il est évident que l'utilisation des documents authentiques pour les étudiants de FOS est nécessaire.

Les documents authentiques, conçus pour les francophones par les francophones pour répondre à une fonction de communication, sont importants en classe de langue car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l'actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative. (Aslim-Yetis 2010: 1)

Si les étudiants veulent, par exemple, apprendre le français des affaires pour être préparés pour le marché du travail, alors les documents authentiques unissent beaucoup d'éléments qui leur sont nécessaires: travail sur la langue authentique où l'on emploie les mots utilisés en situations réelles, rencontre avec la culture du pays de la langue, habitudes d'affaires, communication et expression écrites dans un domaine professionnel... De l'autre côté, le monde des affaires est fait des changements ce qui provoque les changements dans le langage, ainsi les exemples des livres vieillissent vite, de même que les documents authentiques. De plus, pour travailler on doit connaître les structures de la langue littéraire, mais également de la langue parlée, du langage familier, de l'argot etc.

Le choix des documents authentiques demande un professeur apte de trouver le matériel, faire le choix des activités en tenant compte des besoins des étudiants et exploiter le matériel dans le but des objectifs de la matière dans un temps déjà prescrit par le syllabus.

LE FOS ET LE DOCUMENT AUTHENTIQUE

"Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité

professionnelle ou des études supérieures." (Cuq 2003: 109) Quand on parle du FOS, il faut souligner que les domaines éducationnel et professionnel sont les plus importants de même que les trois compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Il y a beaucoup de définitions du document authentique. L'essentiel est que le document authentique représente un document original écrit, audio ou audiovisuel qui était fait dans un but social et pas dans un but pédagogique. On dit aussi que c'est un document brut qui n'a pas subi de transformations. On distingue aussi le document semi-authentique qui est partiellement modifié pour être plus accessible aux apprenants. Par contre, le document pédagogique ou fabriqué est "créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant" (Robert 2002: 14) selon des critères linguistiques et pédagogiques.

Il est facile de les trouver aujourd'hui et ils illustrent la vie quotidienne et professionnelle. Les textes officiels recommandent de les utiliser dans l'apprentissage d'une langue étrangère¹. Leur langue est riche, vivante et naturelle. Ils donnent des informations sur la culture et le mode de vie du peuple dont la langue on étudie. Ils sont recommandés le plus dans l'apprentissage de LOS et ils sont d'une grande variété, ce qui donne la possibilité de différentes activités motivant ainsi les apprenants.

TYPES DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET OÙ LES TROUVER ?

Un document authentique peut être un article de journaux, une chanson, un prospectus, une publicité, un contrat, un magazine, un télégramme, un chèque, un passeport, une petite annonce, un dépliant, un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo, un film, une critique littéraire, un extrait vidéo d'une émission télévisée, un livre, un jeu etc.

Il est clair où il est possible de les trouver physiquement et si, quand même, on n'a pas d'idées, il y a des sites qui en donnent des conseils²: chercher aux ambassades, écoles, collèges et lycées français dans le pays, aux centres de langues, associations et clubs, centres culturels, instituts français, aéroports, gares, entreprises et magasins, offices du tourisme, hôtels, restaurants, etc. Cependant, avec les nouvelles technologies d'information et de communication on peut trouver chaque type de document avec un clic. Les moteurs de recherche donnent beaucoup de résultats. Là, il se pose plutôt le problème de surabondance où il est question de bien sélectionner les sites et les documents. Finalement, on peut s'adresser aux professionnels et leur demander du matériel qui serait utilisable dans la classe.

En général, on distingue trois types de documents authentiques qu'on peut utiliser en classe de FOS. Les documents:

- *écrits*: la presse écrite (les quotidiens: *le Monde, le Parisien, l'Equipe, le Figaro, la Libération...* les hebdomadaires: *Paris Match, le Nouvel Observateur, L'Express...* et les mensuels: *le Monde diplomatique, Alternatives économiques, Management, l'Entreprise...*)
- *audio-visuels*: la radio (RFI, RFO, Générations, France Culture, France Vivace, la télévision, ...), la télévision, (TF1, TV 5 Monde, France 2, 3, 5, Arte...), YouTube, Dailymotion...
- *interactifs*: les jeux, les quiz (Bonjour de France, Moddou FLE, TV 5 Monde, Le point du FLE)

Les auteurs Cuq et Gruca font la différence entre:

- Documents de la vie quotidienne,
- Documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés,
- Documents oraux,
- Documents uniquement iconographiques

¹ Exemple: *Bulletin Officiel hors série N°8 du 30.08.2007*. <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>>

² Lefebvre, A., *Trouver des documents authentiques près de chez soi*, <<http://francparler-oif.org/pour-la-classe/ressources-pedagogiques/2404-trouver-des-documents-authentiques-pres-de-chez-soi.html>>

POURQUOI INTRODUIRE LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ?

Il y a beaucoup de raisons pour utiliser les documents authentiques dans une classe de FOS:

1. Les étudiants sont plus motivés en travaillant avec le matériel qui leur est intéressant et nécessaire. Un document lié à leur futur travail choisi d'être amusant est le point où ils s'attachent à la matière, demandent, discutent et commencent leur propre recherche sur un sujet.
2. De cette façon l'étudiant apprend de devenir indépendant. A l'aide de plusieurs outils informatiques il peut avancer plus vite, par exemple dans son apprentissage de la langue des affaires et acquérir plus vite des connaissances du monde d'affaire d'une autre culture (ou plusieurs, comme avec le cas du français et de la francophonie).
3. Un document audio ou vidéo intéresse plus les étudiants qu'une page de manuel.
4. C'est un moyen facile de rapprocher aux étudiants la culture, les actualités, les habitudes dans le monde d'affaires, par exemple.
5. La curiosité se réveille plus vite quand on parle des situations réelles dans lesquelles les apprenants vont se trouver (si on leur donne les modèles de CV d'après lesquels ils doivent écrire leur exemple...). Leur attention n'est pas le problème parce que l'intérêt la mène.
6. Quand on parle des documents audio-visuel, les apprenants ont le plaisir d'écouter la langue qu'ils apprennent, d'observer les situations qui leur sont utiles (un entretien d'embauche) et de plus, ils comprennent le sens pas seulement grâce au vocabulaire et aux constructions des phrases, ce qui leur donne le sentiment de contentement.
7. Aussi, l'apprenant écoute-t-il le rythme de la phrase française, les structures authentiques et le vocabulaire approprié aux situations professionnelles.
8. En regardant une vidéo, les étudiants apprennent des éléments non-verbaux: l'image montre des signes non-verbaux qui peuvent être particuliers à un pays, à une culture. "Ainsi l'image montre à l'apprenant beaucoup d'éléments de la situation de communication et tout le contexte non linguistique qui se révèle être un apprentissage culturel." (Meyssonier 2004/2005:12)
9. Pour quelques domaines (la philosophie, par exemple) il est difficile de trouver un manuel approprié alors les documents authentiques sont un support idéal. On parle aussi des domaines qui s'imposent à l'original. Très souvent, il existe un manuel prévu pour un an ou deux et l'apprentissage de la langue à la faculté est prévu pour quatre ans.
10. Il arrive que les manuels existent, comportant les textes déjà vieux, les sujets démodés ou simplement les sujets qui n'intéressent pas les étudiants. Le monde d'affaires et celui de science sont deux mondes qui évoluent très vite et où il faut suivre les changements dans le langage également.
11. A travers les documents authentiques les apprenants apprennent les différents registres de la langue et non seulement la langue standardisée offerte par le manuel. Les documents où les natifs se trompent, hésitent, font des fautes en écrivant ou en parlant, ce qui peut débloquent l'étudiant et le pousser à s'exprimer. Ces fautes peuvent servir d'exemple pour l'analyse en classe.
12. Avec les documents authentiques nous pouvons enrichir la leçon ayant une situation de communication réelle.
13. Il faut les faire "pour ne pas limiter les apprenants seulement aux productions en français de leur professeur". (Delhay 2003)
14. Quand les syllabus sont trop chargés de grammaire, le travail sur un document authentique peut servir de pause.

LE RÔLE DU PROFESSEUR

Le rôle du professeur dans le choix des documents authentiques est grand et son travail dans ce sens est constitué de plusieurs étapes:

- L'identification des faits importants comme: temps, nombre d'étudiants dans le groupe, matériel, type de travail (en groupe, à distance...), objectifs.
- L'enquête qui concerne les étudiants: âge, niveau d'apprentissage de la langue, leurs besoins (type de situations et matériel nécessaires pour le travail qu'ils vont effectuer ou déjà effectuent, par exemple). Le professeur doit prévoir des situations dans lesquelles vont se trouver ses étudiants et des objectifs de communication. Il peut utiliser les enquêtes ou parler avec les étudiants ou autres professionnels du domaine, aussi.
- La collecte des documents et des sites (*NumeriFOS, Le point du FLE, Le-fos.com, Le CIEP...*). Il y a beaucoup de sites qui donnent des listes des ressources en FOS (*Le-fos.com*).
- Classification, sélection et planification d'utilisation des documents comme le complément du manuel. Ex: La chanson *Je veux* de *Zaz*, comme le document de révision du présent et de l'impératif.
- L'élaboration des activités pour les documents choisis. Voyant quelles compétences il faut favoriser (comprendre, lire, parler et écrire), le professeur privilégie certaines activités motivant ainsi les étudiants.
- L'évaluation du savoir est recommandée avant le commencement et à la fin des cours pour avoir l'image du développement des connaissances et des points forts et faibles des étudiants.
- "Les enseignants doivent formuler les cours et poser les problèmes de façon différente, intéressante, voire innovante pour les apprenants" (Tian 2011: 71)
- Aujourd'hui, les étudiants se trouvent à la source des informations. La relation entre le professeur (avant autoritaire) et les étudiants ne peut plus être traditionnelle. Le professeur doit être au courant des changements et acquérir des notions de différents domaines. Il y a des cas où c'est très difficile, voire impossible. De plus que souvent les étudiants ne sont pas partagés d'après leurs objectifs d'apprentissage de la langue. Cela prouve l'exemple des Facultés comme la Faculté de philosophie où les étudiants de différentes sections (philosophie, sociologie, anthropologie, psychologie, pédagogie, langues classiques, andragogie, histoire, histoire de l'art, archéologie, ethnologie) se trouvent ensemble dans le même groupe.
- Le professeur devrait utiliser les documents authentiques audiovisuels "pour créer une situation de communication similaire de la réalité, ce qui permet une participation plus active des sens de l'ouïe et de la vue des apprenants" (Tian 2011: 72)
- Le professeur devrait encourager les étudiants de rechercher les informations soit dans les manuels et les livres, soit sur l'Internet.

COMMENT CHOISIR UN DOCUMENT AUTHENTIQUE ?

Il faut faire attention aux faits suivants:

- Le document doit correspondre au niveau de connaissances linguistiques et culturelles des étudiants.
- Longueur (document court pour les débutants), vocabulaire, constructions, registre de la langue, variété (type de document, registres, structures à étudier, situations de communications), contenu, éléments de la civilisation – tout cela est important et doit être en fonction du niveau d'apprentissage de la langue.
- La structure narrative doit être simple pour les débutants.
- Choisir les types de documents selon les besoins des étudiants, leur âge et leur centre d'intérêt.
- Dire la source et l'auteur du document. Ce sont les faits supplémentaires qui aident à apprendre et qui donnent la possibilité à l'étudiant de rechercher les informations qui l'intéressent.

Pour le FOS d'affaires le français des affaires, les éléments liés à la culture, à la civilisation, aux habitudes, à la vie quotidienne et aux actualités sont d'une très grande importance. De plus, l'apprentissage de la langue implique également la maîtrise des éléments non-verbaux: les expressions du visage, la signification des gestes, les attitudes corporelles, l'intonation ... qu'on peut trouver dans ces documents.

Il faudra également insérer les activités interactives en ligne dans le processus d'apprentissage de FOS. Il y existe une grande variété de genres qui peuvent être utiles pour différentes activités. On apprend plus facilement la prononciation, l'intonation, les rythmes avec les chansons et les poèmes; les structures de base de la communication avec les jeux en ligne (ex. *Retrouvez le sourire*³); les parties grammaticales avec les activités, les exercices ou les tests en ligne.

DOXILOG

Si on veut utiliser un document authentique pour les besoins des cours en FOS, on peut vérifier avec un logiciel si la difficulté du texte correspond au niveau de connaissances de la langue du groupe d'étudiants. Alors, pour obtenir le niveau du diplôme CECR auquel un texte est accessible pour des apprenants, le professeur peut compter sur l'application *Doxilog* composée du logiciel *Nouslissons* et d'une anthologie interactive de littérature française. Ce logiciel est destiné aux professeurs.

Le logiciel *Nouslissons* a été mis au point par le Dr Yves Bordet, chercheur au Centre *Lucien Tesnière* de l'Université de Franche-Comté à Besançon.

Il suffit de copier et coller le texte pour obtenir le niveau de la difficulté de ce texte. On obtient automatiquement la liste des mots du texte qui ne sont pas "faciles", la liste des mots "faciles" et une liste des textes authentiques correspondant à chaque âge ou chaque niveau européen.

LES PARTICULARITÉS DU FOS À LA FACULTÉ DES ÉTUDES COMMERCIALES ET DE DROIT

La Faculté des études commerciales et de droit est une faculté privée qui forme les futurs managers, économistes et juristes. Les deux premières années les étudiants se trouvent ensemble dans les groupes du français étant la langue étrangère à choisir. Les groupes sont petits, formés des étudiants de différent âge, besoins, niveau de connaissance de la langue et motivation. En troisième et quatrième année, les groupes se séparent et les étudiants continuent l'apprentissage en fonction de leur section choisi (management, droit, économie). Les professeurs de la langue sont orientés vers l'utilisation des présentations *Microsoft PowerPoint* et de la Web conférence *Webex* étant donné qu'il y a quelque groupe d'étudiants qui écoutent les cours à distance. Les présentations et la web conférence sont très appropriées à cette façon de travail puisque le professeur peut y importer n'importe quel type de document. Les avantages de la forme .ppt sont les suivants:

- "On peut insérer des images, des sons, des vidéos pour créer une séquence de diapositives qui permet de concrétiser et contextualiser les contenus qui sont absolument abstraits sous forme de textes" (Tian 2011: 74)
- On peut organiser une présentation d'après tous les critères déjà mentionnés dans l'article (alors la présentation ressemble à un extrait d'un manuel fait des documents authentiques).
- Cette forme, où le visuel tient une grande place peut maintenir l'attention des étudiants même quand on parle des parties qui ne leur sont pas intéressantes.
- Alors, on stimule l'interactivité des étudiants dans une forme organisée qu'ils suivent facilement.

Cela demande plus de travail et de préparatif pour le professeur. Les documents authentiques et l'Internet aident dans le processus d'apprentissage. Pour les activités de présentation, par exemple, les étudiants obtiennent un modèle de carte de visite inséré dans la présentation et puis différentes cartes de visites en serbe et en français. L'accent est mis sur le nom d'institutions, professions, adresses, numéros... et cette activité peut être faite aux différents niveaux d'apprentissage (on peut l'approfondir avec différents types d'institutions et de professions – diplomatie, par exemple). Le travail de recherche (qui concerne le plus les étudiants qui suivent à distance) est d'en retrouver le plus (il y a beaucoup de possibilité, Internet, en serbe, les cartes

³ Le jeu *Retrouvez le sourire* <<http://www.ciep.fr/ressources/retrouvez-sourire>>

qu'ils ont chez eux, recherche des institutions et professions pour les domaines qui les intéressent, préparatif pour une petite présentation à l'oral etc.). Ce travail de recherche et de traduction est très important parce que très souvent les étudiants ne sont pas capables de suivre la logique d'un texte ou d'un contexte. Alors, un document si simple peut fournir de grandes possibilités de travail.

Le manuel utilisé est *Comment vont les affaires*. Il est choisi parce qu'il offre des textes orientés vers les situations professionnelles écrites en un français actuel de l'entreprise et dans un contexte authentique. *Affaires à suivre* est un cours qui fait suite à ce manuel.

Ces deux manuels introduisent les étudiants dans le monde des affaires en français mais vu que le groupe est constitué de futurs économistes, managers et juristes il faut dès le commencement donner aux étudiants le matériel lié à leur future profession. C'est là que les documents authentiques jouent un grand rôle. Alors, on donne les documents authentiques aux étudiants aussi comme les devoirs à la maison. De plus, le nombre de cours ne satisfait pas aux besoins réels d'un groupe d'étudiants de différents niveaux et intérêts.

AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS LA CLASSE DU FOS

Les avantages d'utilisation des documents authentiques sont déjà mentionnés: ils motivent les étudiants, laissent entrer le réel dans la classe, donnent des informations sur la culture de la langue à apprendre, ils existent en différentes formes en nous laissant la variété de choix...

Quand aux inconvénients, parmi les plus cités on mentionne la perte de l'authenticité des documents lorsque l'on les met dans un contexte artificiel pédagogique. Jean-François Bourdet précise quant à lui: "que reste-t-il en effet de l'authenticité des publicités, journaux, messages radiophoniques, faits pour être lus dans certaines rues, entendus sur certaines radios, lorsqu'à des milliers de kilomètres de leur lieu d'émission ils se voient privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on nommerait leur contexte?" (1988: 146) De l'autre côté, on souligne qu'ils montrent l'actualité alors ils ne peuvent pas durer longtemps. "Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable". (Porcher 1988: 97) Il se pose aussi le problème de l'interprétation de ces textes. Les cas de malentendus, contresens ou incompréhensions ne sont pas rares. L'enseignant devra pouvoir mener les activités tout en étant capable de comprendre et enseigner les connotations culturelles. De plus, le travail auquel l'enseignant est exposé est énorme. Il est également très difficile de retrouver le matériel qui répond à toutes les demandes comme âge, niveau, progressions, objectifs etc.

Plusieurs questions se posent ici: la question sur certaines particularités des documents (le vieillissement, la longueur, la complexité discursive et lexicale) ainsi que la question des droits d'auteur.

CONCLUSION

Les documents authentiques représentent un matériel riche et varié écrit en français réel ayant des éléments de la culture, de la vie quotidienne et des actualités du pays de la langue. Leur lexique est varié. Il est impossible de faire toutes les variétés de la langue pendant les cours temporellement limités mais quand même le lexique n'est pas limité à celui présenté dans les manuels. D'après les avantages cités plus haut, il est évident qu'ils représentent un matériel nécessaire étant le support au manuel avec un programme méthodologique précis (niveau, besoins, objectifs, progression) bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite. La maîtrise des différents aspects de la langue, les situations réelles, la rencontre avec le français non formel et la variété des documents augmentent la motivation des étudiants de parler, de rechercher et de retrouver les informations qui leur sont intéressantes professionnellement. Bien qu'il soit évident que les conditions contemporaines de la vitesse et des changements entraînent la nécessité d'utilisation des documents authentiques dans la classe du FOS il reste la question de l'élaboration des manuels pour les besoins du FOS aux universités. Le manque des manuels de différents

domaines ou la spécificité de l'enseignement du FOS aux universités mène à la conclusion qu'il est nécessaire pour les enseignants de faire l'enquête des étudiants, alors de collecter le matériel, le sélectionner, introduire les activités dans le but de création d'un manuel approprié. Les activités doivent aider les étudiants de s'initier à la langue professionnelle à l'oral comme à l'écrit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aslim-Yetis, V. (2010). Le Document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE, *Synergies Canada*, <<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1899>>. (consulté le 15 avril 2014).
- Bourdet, J.-F. (1988). Texte littéraire: l'histoire d'une désacralisation, *Le Français dans le monde*, no spécial, *Littérature et enseignement*, p. 146.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris/ Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: P.U.G.
- Delhay, O. (2003). Le document authentique, <http://gallika.net/spip.php?article42> (consulté le 5 avril 2014)
- Gruneberg, A. et Tausin, B. (2003). *Comment vont les affaires*, Paris: Hachette
- Meyssonier, S. (2004/2005). Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère? <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00241.pdf> (consulté le 21 avril 2014).
- Porcher, L., (1988). Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *Etudes de Linguistique appliquée*, no 45, p. 97.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Tausin, B. et Bloomfield, A. (2001). *Affaires à suivre*, Paris: Hachette.
- Tian, Y. (2011). Enseignement/apprentissage du FLE face aux nouvelles technologies éducatives (NTE) chez des étudiants chinois – L'expérience de l'Université du Peuple de Chine, *Synergies, Sud-Est européen*, n° 3, pp. 71-80

Dragana Banković Đukić

Upotreba autentičnih dokumenata u učenju francuskog jezika struke

Rezime

Profesori francuskog jezika struke generalno odobravaju korišćenje autentičnih dokumenata. Ipak, oni nisu u širokoj upotrebi. Upravo je zbog toga cilj ovog članka da istakne značaj njihove upotrebe kao dopune udžbeniku u učenju francuskog jezika struke. U članku se, između ostalog, navode razlozi za korišćenje ovih dokumenata i opisuje uloga profesora u njihovom izboru i izboru aktivnosti koje prate ove dokumente. Udžbenici jezika struke često ne odgovaraju savremenim potrebama ili pak ne postoje na tržištu, a autentični dokumenti, koji imaju prednosti i mane o kojima je reč u ovom članku, predstavljaju bogat materijal za učenje francuskog jezika struke.

Zeineb BEN GHEDHAHEM
École Polytechnique de Tunisie
Université de Carthage, Tunis, Tunisie
<zeineb_3112@yahoo.fr>

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À VOCATION UNIVERSITAIRE EN TUNISIE : FOS OU FOU ?

Résumé: Nous nous interrogeons dans le cadre de ce colloque, sur quel français enseigner à l'université tunisienne dans les filières scientifiques et techniques: le « français sur objectif spécifique » (FOS), ou le « Français sur objectif universitaire » (FOU) ou bien encore le « Français langue étrangère » (FLE). Quel « Français » est le mieux adapté à la situation pour faciliter non seulement la construction des connaissances disciplinaires, mais l'acquisition de toutes les compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue ?

Mots-clés: français sur objectif spécifique, français sur objectif universitaire, français langue étrangère

En Tunisie, le français constitue à côté de l'arabe une langue repère de par son impact sur la poursuite d'études supérieures et sur l'accès à des postes importants, de ce fait il rejoint la définition de la langue seconde selon L. Dabène: « La maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression ». (1994 :82).

Si la langue française jouit d'un tel statut, en principe nos étudiants devraient la maîtriser et ne trouver aucune difficulté quant à son utilisation. Or le ressenti des enseignants, des parents, des responsables éducatifs et des responsables économiques s'inscrit dans la déploration sur la baisse de niveau.

Dès leur accès à la faculté, nous constatons que les étudiants des différentes filières se trouvent dans une situation de rupture linguistique, cognitive et discursive qui se traduit par un taux d'échec important dès la première année, situation à laquelle il faut ajouter d'autres facteurs (méthodologique, didactique, psychologique, etc.) et surtout les effets de la massification.

Le nombre d'étudiants accédant à l'université a doublé en très peu de temps et surtout, ce sont des publics issus de catégories socio-professionnelles et de régions géographiques, beaucoup moins francophones, qui accèdent massivement à l'université.

La fluctuation des méthodes souvent variables selon le temps (les années 1970 ou 1980 par rapport à l'actualité), selon l'espace (Tunis par rapport à l'intérieur du pays) et selon les institutions (universités par rapport aux lycées et collèges), ajoutée à l'indécision des décideurs et au marasme des opinions divergentes, incitent à faire cet étonnant constat : en Tunisie, on a enseigné et on continue à enseigner un français à trois dimensions (FLM, FLE, FLS). Cette situation ne pouvant perdurer, d'où la nécessité voire l'urgence de définir ou arrêter donc un « quatrième type de français » (A.T. Abassi 1995 : 53).

C'est d'ailleurs, l'une des raisons qui ont imposé la réforme du LMD, pour laquelle l'institution recommande un changement radical de la pédagogie, des démarches didactiques ciblées et des référentiels spécifiques ainsi qu'un renforcement des programmes et des enseignements de langue étrangère et en premier lieu du français langue d'enseignement.

Mon expérience en tant qu'enseignante de langue et civilisation françaises ainsi que des techniques d'expression de communication au sein de l'École Polytechnique de Tunisie, m'amène à m'interroger sur cette pléthore d'appellations du français et sur les approches à privilégier. Quel français enseigner aux polytechniciens ? Quelle(s) méthode(s) adopter, quel(s) programme(s) élaborer ? Et quel(s) objectif(s) se fixer ? Quels outils utiliser et quelles compétences doivent acquérir nos futurs ingénieurs ?

La thématique de ce colloque m'offre l'occasion de soulever la problématique : quel français serait le plus susceptible d'aider ces étudiants à surmonter leurs lacunes ? Est-ce le Français sur objectif spécifique (FOS), est-ce le Français sur objectif universitaire (FOU) ?

Ma réflexion portera, notamment, sur l'approche pédagogique qui serait la plus appropriée pour le perfectionnement du français dans ce contexte professionnel de manière à optimiser les compétences linguistiques et interculturelles exigées par l'exercice du métier d'ingénieur-polytechnicien et sur la nécessité de modifier de fond en comble les méthodes d'enseignement ainsi que les contenus de programmes.

STATUT DU FRANÇAIS EN TUNISIE

Un des axes majeurs de la politique éducative tunisienne est l'enseignement des langues étrangères. De par son statut d'ancienne colonie française, la Tunisie a accordé à l'enseignement de la langue française, un statut privilégié. En effet, le français jouit d'un statut privilégié, c'est-à-dire, un statut de langue seconde qui le distingue des autres langues étrangères enseignées dans le système éducatif tunisien tel l'anglais, obligatoire dès le premier cycle du secondaire, mais aussi l'allemand, l'italien et l'espagnol. Ces trois derniers sont enseignés en tant que matières optionnelles au second cycle.

Étant la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens, sa maîtrise par les jeunes représente à la fois une option et un défi.

Enseignée dès la troisième année de l'enseignement primaire jusqu'au collège, de façon assez intensive à hauteur de 6 à 8 heures par semaine, on la retrouve au lycée, où les disciplines scientifiques sont enseignées en français, ce qui avantageait jusqu'alors les filières scientifiques, qui produisaient paradoxalement de meilleurs bilingues que les filières littéraires.

Pour compléter ce tableau rapide, il faut préciser que la plupart des filières du supérieur dispensent un enseignement en grande partie en français, que ce soit comme spécialité (5 nouveaux départements ont été créés à travers le pays) soit comme langue d'enseignement et langue de rédaction des travaux académiques dans les filières universitaires scientifiques et techniques. Ce qui a eu pour conséquence l'intensification du flux d'étudiants de très haut niveau vers la France et leur réussite aux concours de l'École Normale Supérieure ou des grandes écoles.

Le paysage linguistique au niveau scolaire et universitaire en Tunisie est donc assez clair : la maîtrise du français constitue un atout majeur pour l'accès à des filières d'excellence. Ce premier tableau au niveau institutionnel permet également de mieux comprendre ce que peut signifier « langue vivante étrangère à statut privilégié ».

Il n'en est pas moins vrai qu'il reste à examiner au niveau linguistique la réalité du français en Tunisie : s'agit-il d'une langue seconde et quels indicateurs seraient utilisables pour en juger ?

Au regard de la masse horaire consacrée au français dès l'école primaire, et de sa place en tant que langue d'enseignement au lycée (langue de disciplines non-linguistiques), de l'objectif de bilinguisme effectif vu la difficulté des sujets donnés au baccalauréat et le contenu littéraire des programmes au lycée, le français en Tunisie tend indéniablement au rang de langue seconde.

La notion de langue seconde, qui connaît des développements récents en France, prise sous l'angle des élèves primo-arrivants, revêt une autre définition en pays francophone ; la langue seconde est « une langue étrangère qui est dotée, par suite de circonstances historiques particulières et de la situation sociolinguistique qui en est corollaire, d'un statut privilégié et qui participe, comme langue d'enseignement, au développement psychologique et cognitif de l'enfant,

puis, de façon privilégiée, aux capacités informatives de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...) ». (J.-P. Cuq 1991 :80).

Les élèves – ingénieurs de l'École Polytechnique de Tunisie ont déjà une certaine base linguistique, certains d'entre eux désirent bénéficier d'une remise à niveau, qui généralement se présente sous des formes diverses mais qui mérite d'être largement revue. L'objet majeur de cette remise à niveau réside dans une formation linguistique, correspondant aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Autrement dit, cette formation de langue se réalise à l'aide d'une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux réels besoins d'un public particulier en recensant l'ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté et ce, pendant la formation académique ou après lors de l'exercice de l'activité professionnelle. Ainsi, un questionnement s'impose et porte sur un nouvel aspect de la démarche FOS adaptée dans un contexte universitaire et qu'on appellera FOU.

RAPPELS METHODOLOGIQUES

Le Français sur objectif spécifique (FOS)

Le français sur objectif spécifique est une expression venue de l'anglais « English for specific Purposes » (ESP). Il s'agit d'une situation particulière d'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'issue de laquelle l'apprenant doit être capable d'accomplir une activité qui requiert l'utilisation de la langue. L'objectif de cet enseignement est d'amener l'apprenant non pas à connaître seulement la langue française comme langue de la culture mais d'être apte à faire quelque chose à l'aide de cette langue. L'apprenant n'apprend plus « le » français » mais « du » français pour réaliser un objectif donné (Lehmann 1993 : 115). Une finalité d'apprentissage qui constitue une autre marque distinctive du FOS et que B.Tauzin met en relief par la formule suivante : « le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler – pour les uns – et pour suivre des études – pour les autres ». (B. Tauzin 2003 : 82).

Le FOS est une formation de courte durée qui vise à développer chez l'apprenant des compétences de communication professionnelle. Elle est centrée sur des contenus à priori non maîtrisés par l'enseignant d'où la nécessité d'entrer en contact avec les enseignants de spécialité, les acteurs professionnels, d'élaborer le matériel et de didactiser des activités pédagogiques.

Le Français sur objectif universitaire (FOU)

Le français sur objectif universitaire, dérivé du FOS est beaucoup plus procédural que linguistique. Il est destiné à des étudiants de niveaux et de spécialités confondus. Son objectif général est le « comment » c'est-à-dire comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion. Il cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. En général, les domaines du FOU concernent la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite. Le FOU ne concerne pas seulement le public de scientifiques mais aussi les étudiants inscrits dans les filières littéraires. En fait, il s'agit d'une déclinaison de la démarche FOS. C'est à dire l'élaboration d'un programme de FOU qui passe par une étape centrale, à savoir la collecte des données précédée par l'analyse des compétences langagières à développer chez les apprenants ayant pour objectif l'intégration universitaire. La collecte réunit l'ensemble des documents qui serviront de supports de formation.

Cette initiative de conception de programme FOS-FOU est censée prendre en compte également toutes « les contraintes matérielles et temporelles » pour agir en toute urgence.

Pourquoi une déclinaison ? Tout simplement car la démarche FOS en elle-même est loin de répondre aux besoins d'un public hétérogène aussi bien sur le plan de compétences linguistiques, de provenances culturelles que de systèmes éducatifs, généralement assez divers. J.M Mangiante et C.Parpette nous le font savoir :

Néanmoins, mettre en place une démarche FOS suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Est-ce le cas avec des publics étudiants venant de filières et de niveaux d'études différents, relevant de niveaux de langue divers, originaires de cultures et de systèmes éducatifs variés, et se retrouvant dans le même cours en présentiel, que ce soit avant leur arrivée ou tout au long de leurs études en France ?(2011 :42).

Cela explique qu'une méthodologie FOS, bien qu'elle réponde « sur mesure » à une demande de formation ciblée, ne peut s'accommoder d'un contexte institutionnel exigeant. D'où la nécessité de mener sa réflexion sur une façon de concilier les besoins du public et le contexte institutionnel qui l'accueille.

CONCEPTION D'UN MODULE FOU AVEC DU FOS EN TOILE DE FOND

Répondant à une demande de formation pour un public identifié ayant des besoins précis, le FOU s'inscrit dans le champ du FOS et constitue donc une démarche et non un produit pédagogique.

Ma réflexion m'a conduite à la conception d'un programme FOU qui se déroule en fonction des étapes de la démarche FOS :

- Identification de la demande : il s'agit d'une formation linguistique qui a pour but de perfectionner ses propres compétences de compréhension et de production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette formation est censée couvrir les réels besoins en matière de langue;
- Analyse des besoins : les élèves-ingénieurs sont amenés à comprendre des cours magistraux, des conférences en français ; ils doivent aussi comprendre des documents de travail et d'aide à la production écrite, rechercher et hiérarchiser des informations, prendre des notes, restituer des cours, synthétiser des informations, répondre correctement à une consigne, structurer une production... cette étape donne la possibilité, à partir d'enquêtes menées sur le terrain, de recenser les différentes situations de communication dans lesquelles se trouvent les apprenants et surtout de prendre connaissance des discours langagiers qui sont à l'œuvre dans ces situations;
- Collecte des données : étape essentielle complétant l'analyse des besoins. L'enseignant est, de ce fait, amené à investir le domaine de spécialité des étudiants afin d'être en mesure de déterminer les différents discours qu'ils sont appelés à comprendre et à produire. Pour cela, il procède au recueil des discours ou documents existants dans le domaine en question: extraits d'ouvrages, articles, copies d'examen etc. et recueil des discours à partir des entretiens ou des interviews sur le terrain;
- Analyse des données : étape préparatoire à l'élaboration du contenu et des activités pédagogiques. Elle permet d'identifier les compétences linguistiques et discursives à maîtriser et de repérer les caractéristiques lexicales et syntaxiques à étudier. Selon Mangiante et Parpette, cette étape va déterminer le contenu du programme qui sera élaboré par l'enseignant-concepteur, cette étape est « le centre de gravité de la démarche ». (2006 :46);
- Elaboration didactique : en tenant compte de l'analyse des besoins et des données collectées, l'enseignant-concepteur est appelé à privilégier des activités participatives permettant, d'une part, une pratique maximale de la langue, et d'autre part, une participation considérable des étudiants appelés à co-construire le cours. Le contenu propose un apprentissage du français fondé sur la réalisation de tâches précises, réalistes, variées et stimulantes.

Dans un processus d'enseignement/apprentissage FOU-FOS, l'enjeu pour l'enseignant concepteur consiste à élaborer le dispositif le plus complet et le plus réaliste pour répondre aux besoins de ce public spécifique, en tenant compte des différentes contraintes institutionnelles et matérielles qui se présentent.

L'étape cruciale dans l'élaboration d'un programme FOU-FOS est indéniablement celle de l'analyse des besoins qui doit être le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes auprès des étudiants. Il est à noter que l'élève-ingénieur n'est pas toujours conscient de ses besoins. S'il est capable d'exprimer

ses difficultés, il en identifie mal les origines, évalue mal son niveau, avec une tendance générale à se sous-estimer. L'enseignant-concepteur doit donc s'appuyer sur d'autres sources d'informations pour analyser les besoins de l'étudiant : réaliser des entretiens avec les chefs de départements, et surtout les enseignants de différentes disciplines, ceux qui assurent les cours disciplinaires, afin de créer des stratégies convergentes. On devra essayer d'établir des synergies entre l'équipe pédagogique chargée de la formation linguistique et les enseignants de spécialités.

L'analyse des besoins du public concerné manifeste combien l'enseignant est contraint de minorer l'entrée par les disciplines au profit d'une réflexion interdisciplinaire permettant de dégager des opérations communes à l'ensemble des spécialités. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes. L'enseignant-concepteur devra être en mesure de fournir à l'étudiant les moyens méthodologiques pour accéder à des savoirs véritablement appropriés, c'est-à-dire réutilisables quand la situation le demande.

Étant donné que nous allons travailler sur des données pouvant concerner des étudiants de différentes disciplines, nous pouvons opter pour une formation hybride, avec des cours en présentiel pour le développement des compétences transversales, et des activités à distance collectives et/ou en autonomie sur une plateforme numérique pédagogique interactive de ressources d'apprentissage permettant aux enseignants de toutes spécialités d'élaborer des ressources originales pour les aspects spécifiquement disciplinaires. On retrouve donc dans cette combinaison FOU-FOS cette caractéristique du FOS qui fait que, selon les possibilités et les contraintes de chaque contexte, la mise en œuvre de la démarche peut aboutir à des programmes de formation plus ou moins directement liés aux situations et discours que rencontrera chaque étudiant dans son cursus en langue française.

CONCLUSION

Je prévois à la fin du cours une évaluation du module FOU/FOS afin de l'améliorer et faire des ajustements : charge horaire, conception des activités, acquisition des différentes compétences... A moyen terme, les modules FOU/FOS pourraient être conçus pour d'autres disciplines que celle de l'ingénierie en veillant à orienter la formation vers une approche à la fois transversale et disciplinaire. En tant qu'enseignante-conceptrice, je me suis trouvée au cours de mon expérimentation de ce dispositif FOU/FOS, écartelée entre l'enseignement de la langue pour laquelle j'ai été formée et la (mé)connaissance relative du domaine de l'activité sociale pour laquelle je dois former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement. Par ailleurs, les étapes inhérentes à la création d'un module FOU/FOS sont rarement évoquées dans les ouvrages ainsi que les exigences de leur combinaison.

Pour conclure ce panorama global de l'enseignement du français dans les universités tunisiennes et plus précisément dans les écoles d'ingénieurs, on voit bien que les choix didactiques (pour la conception des cours) sont complexes du fait de la particularité de la situation d'enseignement/apprentissage. D'où la nécessité d'une forte contextualisation de la part de l'enseignant, lequel doit faire des choix et entreprendre avec ses étudiants un parcours qui sera donc marqué par l'éclectisme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abassi, A. T. (1995). « *Démythifier l'enseignement du français* », Revue tunisienne des langues vivantes, n° 8, Tunis, pp. 52-63.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, (collection Références).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Hachette.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette. Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.

- Mangiante, J-M., Parpette, C. (2006). « *le Français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter* ». *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Castellotti, V. et Chalabi. H, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, pp. 275-282.
- Tauzin, B. (2003). « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition », table ronde in *Les cahiers de l'Asdiflle – Y-at- il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n° 14.

Zeineb Ben Ghedhahem

Learning french mission to university in Tunisia: FOS or FOU

Summary

We pose as part of the symposium, on what to teach French to the Tunisian university in the scientific and technical subjects: "French on specific objective" (FOS), or "French university on purpose" (FOU) or even the "French foreign Language" (FLE). Which "French" is best suited for the situation to facilitate not only the construction of disciplinary knowledge but the acquisition of all the skills to learn a language?

Vesna BOGDANOVIĆ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<vesna241@uns.ac.rs>

GENRE-BASED INSTRUCTIONS (GBI) IN ESP CLASSES

Abstract: The aim of the paper is to provide an example of implementing Genre-Based Instructions (GBI) as a new teaching method in ESP classes. A group of students were gradually introduced and guided through the genre properties of research articles and course book texts related to their discourse community, with the emphasis on structure, organization and metadiscourse. The evaluation of students' knowledge was based on their free style and guided analysis of articles and texts after each class. The result analysis will prove that GBI presents a valuable approach in ESP classes, providing new knowledge and practicing necessary skills.

Key words: GBI, ESP, research articles, course book texts, genre

When students come to a university, after learning English as their second language for twelve years (soon it will be 14 years, since English is now taught for two final years in the kindergarten), students need a fresh approach to master the language. English for Specific Purposes (ESP) is a novelty for most of them, as well as English for Academic Purposes (EAP), each offering a new set of instructions and new information to students. However, if your students have more than two English courses, you will probably need another approach to keep them interested, as well as to fulfill the current and future demands of tertiary education. Fortunately, possibilities are being opened and new approaches are being presented in the last twenty years, first theoretically and now more and more practically. Therefore, an approach such as Content-Based Instructions (CBI) can satisfy your demands. It provides a completely new set of instructions and new methods for learning vocabulary and content related to a specific discourse community. Another model that can be applied in the classroom is Genre-Based Instructions (GBI) and this is the teaching method for which this paper is going to provide an example.

GBI AS A TEACHING METHOD

Genre Based Instructions (GBI) is a teaching approach based on the assumption that all written genres have certain schemes that are not personal presentations but rather socially acceptable expressions of a discourse community. The task of the teacher is to introduce students to these social norms and patterns as social and cultural interactions (Cope and Kalantzis 1993: 7) and hence provide them with the knowledge of diverse genres, like research articles or textbook reading material. Basically, GBI is a method of teaching language based on the results of genre analysis (Osman 2004: 2). Genre analysis is the study of how language is used within a particular setting and it is concerned with the form of language use. GBI follows the knowledge of genre and genre features from Hyland (2002, 2003), Flowerdew (2005), Hopkins and Dudley-Evans (1988), Swales (1990) and Bhatia (1993, 1997). Academic or professional discourse is a special discourse with specific rules and conventions (generic structure) which are evident in certain genres. GBI uses the results of genre analysis as the instructional material to examine the structural organization of texts in a specific genre, and to examine the textualisation (text patterns) in those genres. According to

Hyland, GBI “supports learners within a contextual framework for writing which foregrounds the meanings and text-types at stake in a situation” (Hyland 2003: 25-26), providing students with a clear and systematic explanations on the manner in which the language functions in certain social contexts.

Throughout their work on genre teaching, Cope and Kalantzis (1993: 67) identified four stages in GBI – modelling, guiding, practicing and independently writing the genre. This means that the task of the teacher is to model the course by finding the proper examples of a genre, and then to guide students through the genre by explaining them how to use the language and social norms. Students then practice writing the genre and using the skills necessary for utilizing the language forms properly. At the end of the course, students should be able to independently write an example of the genre.

REASONS FOR PRACTICING GBI IN AN ESP CLASS

Although surprising, the primary reason for practicing GBI in ESP classes is related to the knowledge of the teacher. Modelling the GBI course, the teacher will be given an opportunity to realize the core of texts they are to teach. The teacher should be able to answer what the most typical genres in a certain discourse community are, why certain genres include certain subjects and how the authors address these subjects. Modelling the course should provide information on the most used language phrases, most typical genre structures and organizations, and, if the teacher is willing to explore the essence of the genre, most common metadiscourse elements, verb tenses and voices, as well as idioms and collocations. The teacher will then become an effective ESP practitioner, well-versed in the requirements of the discipline (Osman 2004: 3) and well prepared to answer any questions related to ESP.

As a second advantage, GBI prepares students for real world writing which will consequently create interest in the ESP classroom and provide students with the confidence to handle specialist genres (Osman 2004: 4). There is a range of genres that students encounter and are required to produce. ESP courses, being mostly concerned with specific vocabulary, may not be able to introduce the entire range of genres to students, but a GBI course will provide guidance in how to approach and understand these genres and consequently produce them effectively.

As an outcome, students will acquire the specialist culture (Cope and Kalantzis 1993, Bhatia 1997), they can characterize the typical or conventional textual features of the genre, they can understand the rationale behind such characteristics, they will be able to study the social, academic and professional conventions that govern the use of language in such settings (Osman 2004), and finally, students can manipulate and exploit the moves to construct the genre based on their creativity (Cope and Kalantzis 1993). These outcomes present GBI as a powerful pedagogical tool (Coffin 2001; Bogdanović 2014b) for ESP teachers and their students.

PREPARATION FOR A GBI COURSE

The aim of the research was to provide an example of implementing GBI in ESP classes. For a month, a group of 21 students were gradually introduced and guided through the genre properties of course book texts and research articles related to their discourse community. The group of students enrolled the second year of their studies in civil engineering at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad. They all took the advanced course in English entitled English language – ESP course. The emphasis was placed on the structure and organization as specific genre properties (metadiscourse as a genre feature was also introduced to them, but will not be discussed in this paper). The evaluation of students' knowledge was based on their free style and guided analysis of texts and research articles after each class.

The course was organized following the Cope and Kalantzis model, with minor changes. The model is described in Fig. 1.

<i>Model used in the class</i>		<i>Cope and Kalantzis model</i>	
1 st step	course preparation	1 st stage	modelling
2 nd step	preliminary test		
3 rd step	learning and guiding	2 nd stage	guiding
4 th step	writing the analysis	3 rd stage	practicing
5 th step	guided analysis	2 nd stage	guiding
6 th step	writing the analysis	3 rd stage	practicing
		4 th stage	independent writing

Fig. 1. GBI models

Three stages of Cope and Kalantzis model were practiced in the class, with the second and third stages being repeated after each set of testing. The fourth stage, independent writing, was not performed during the course since writing is not enlisted as a skill to be practiced in the course curriculum. Therefore, students had to write text analyses as presentations of their knowledge on the genre.

During a month, students were introduced to the organization and structure of texts in the textbook. This genre was chosen as a representative of the genre they will come across during their studies. Also, it is the simplest genre. The objective behind the course was to observe if they could understand GBI as a teaching method and how they responded to those new sets of instructions. Research articles were also introduced as a genre. However, due to the great number of data, these results are not included in this paper.

Course preparation took some time on the part of the teacher. Finally, seven texts were selected from the textbook by Vesna Marković, *English in Civil Engineering* (Marković 2008). The texts and their structure can be observed in Fig. 2.

<i>Texts</i>	<i>Structure</i>
5 (Mechanics)	I-D-E
6 (Domes)	I-I
13 (Belgrade Arena)	I-D-C
18 (Steel)	I-D-A-C
19 (Types of Bridges)	I-D-T-C
23 (Alaska Pipeline)	I-D-C
25 (Surveying)	I-H-T-M
I-Introduction, D-Discussion, C-Conclusion, E-Examples, A-Applications, T-Types, H-History, M-Methods	

Fig 2. Selected texts and their structures

Students were introduced to the basic structure (Introduction, Discussion, Conclusion), and they were made aware of the fact that not all texts had to follow the structure blindly. As it can be seen in Fig. 2, two texts have this simplest structure (texts 13 and 23) and two more texts have one more section included (texts 18 and 19). Since course book texts are selected from diverse sources with the emphasis on their topics related to the ESP discourse community, text organization does not have to follow the structure at all (Bogdanović 2011; Bogdanović 2014a). Texts 5, 6 and 25 provide examples for unstructured texts.

TESTS, RESULTS AND DISCUSSION

At the beginning of the course (second step), students were asked to write their own text analysis. They were not given any specific instructions. They were asked to open Unit 5, take a piece of paper and write down the analysis of the text and not of the content. Primary and secondary education in text analysis emphasizes content as a major feature to be analyzed in a text. Since GBI is a completely different approach, they had to be given the instruction not to analyze content. The preliminary test was conducted as a survey on students' knowledge on structure. The results can be observed in Fig. 3.

<i>Preliminary test</i>	
No. of students	21
Number of sentences per analysis	5.5
Language used	15 in English (71%), 6 in Serbian
Writing about content	12 no (57%), 5 yes, 4 expanding the topic
Writing about appearance	3 no (14%), 18 yes
Writing about understanding	14 no (66%), 7 yes
Writing about surroundings	17 no (80%), 4 yes
Writing about structure	12 yes (57%), 9 no
Identifying structure sections	3 correct sections and titles, 4 correct sections (33% correct), 4 incorrect but aware, 11 no
Identifying paragraph topics	5 yes (23%), 16 no

Fig. 3. Preliminary test results

Out of 21 students, 57% wrote about structure, while only 33% identified structure sections correctly. Also, 57% of students did not write about text content, meaning that 9 students still considered content as an important aspect of the analysis. Interesting fact was that 7 students wrote about their understanding of the text, believing it to be important. Unexpected fact was that 86%, or 18 students wrote about the appearance of the text. In their analysis, they included the number of lines and paragraphs in the text, as well as the number of pages occupied by the text. Furthermore, there were 4 students writing about the exercises and glossaries being present around the text (surroundings). Generally, the test showed that GBI will provide a completely new set of instructions and teach students in the area of language learning that they did not know much about. The preliminary test also showed that cultural and educational background would present an obstacle in teaching, and that the teacher would have to deal with those features effectively in order to gain good results.

During the third step (guiding and learning), students learnt about genre structure. They were introduced to text analysis by learning that texts could be divided into sections (which are not paragraphs) and that those sections in the genre of a course book text generally, but not always, included Introduction, Discussion and Conclusion. They were introduced to the difference between the section and the paragraph. They learnt about topic sentences, as well as general and specific content. All the instructions were in English. Students spent some time in the course analysing texts orally and identifying text sections properly.

After that, they were asked to do the analysis of the same text (Unit 5) as the fourth step. The idea was to see how much they learnt and how much they could change in their reading. The results after the learning can be seen in Fig. 3.

After learning and practicing, the results were visible. Students included one more sentence in their analysis and most of them were confident to write in English. 80% of students did not include content-related sentences in their analysis. After using GBI in the class, only one student still wrote about not being able to understand the text and nobody wrote about anything other than the text. As for the genre features, 90% of students wrote about the text structure in their analysis and identified structure sections properly. 80% identified paragraph topics correctly as well.

However, after learning about the theoretical genre features, there were 8 students who decided to include theoretical aspect in their analysis. Before actually separating and analysing each section, they first wrote about the theoretical postulates about that section, which was not required to do.

	<i>Pre-test</i>	<i>Post-learning</i>
No. of students	21	21
Number of sentences per analysis	5.5	6.6
Language used	15 in English (71%) 6 in Serbian	17 in English (80%) 4 in Serbian
Writing about content	12 no (57%) 5 yes, 4 expanding the topic	17 no (80%) 4 yes
Writing about appearance	3 no (14%) 18 yes	4 no (19%) 17 yes
Writing about understanding	14 no (66%) 7 yes	20 no (95%) 1 yes
Writing about surroundings	17 no (80%) 4 yes	all no
Writing about structure	12 yes (57%) 9 no	19 yes (90%) 2 no
Identifying structure sections	3 correct sections and titles, 4 correct sections (33% correct) 4 incorrect but aware 11 no	19 yes (90%) 2 no
Identifying paragraph topics	5 yes (23%) 16 no	17 yes (80%) 4 no
Explaining the sections and their purpose		13 no 8 yes (38%)

Fig. 3. Results before and after learning, using GBI

In general, the post-learning test showed that students reacted positively to GBI. They listened and participated in classes, and were willing to learn a new aspect of ESP. They came to classes regularly and presented very good results in the analysis. The test demonstrated that GBI could be a valuable tool in teaching ESP. It is to hope that students would not forget what they learnt easily, and that the knowledge in genre properties would improve their reading and writing skills in English.

In the next step (fifth step), students were given a questionnaire as a guided tool for text analysis. They had to write about structure and identify structure sections and paragraph topics. In the questionnaire, there were no questions related to content, appearance, understanding, surroundings, or explanations of sections. Questions were in English and students were expected to answer in English. They analysed a new text (text 23). The results can be observed in Fig. 4.

The results of the guided analysis showed that all students used English, simply because all the questions were in English and they assumed they had to answer in the same language. Also, they all realized there were sections present in the text. Even though they later identified each section individually, many of them were wrong in summing (which was asked first). It could be said that they learnt the theory presented by GBI, but they still lacked more practice. They were best with introduction and worst with conclusion. It could be argued that introductions always come first and not many could make a mistake regarding them. However, many of them wrote that the text had no conclusion, even though there were four sentences summing up what job had been done. Students were good in identifying paragraph topics, and the new material (they have learnt about topic sentences in the previous class) was done satisfactorily. The reason for so many incorrect answers perhaps lies in their lack of knowledge from previous education. Therefore, they need more classes to learn genre properties and definitely more classes in practicing how to identify or write sections properly.

Guided analysis		
No. of students	21	
Language used	only English	
Writing about structure	8 C 13 I	
Identifying structure sections	Introduction	20 C (95%) 1 I
	Discussion	19 C (90%) 2 I
	Conclusion	6 C (28%) 15 I
Identifying paragraph topic	17 C 4 I	
Identifying the topic sentences	14 C 7 I	
C – correct I – incorrect		

Fig. 4. Guided analysis

In the continuation of the course, students were introduced to research article analysis (which will not be discussed in this paper). It is important to say that they learnt something new, and they did not discuss the genre of a course book text for a while, which all had consequences on their performance.

As their final task, students had to write both text and research article analyses at the same time. Hence, one of the negative factors influencing the final results was certainly their fatigue and unwillingness to write two separate yet thorough analyses. Another negative factor influencing their results was a time interval between two written text analyses. Final test analysis, together with the previous two, is presented in Fig. 5.

	<i>Pre-test</i>	<i>Post-learning</i>	<i>Final test</i>
No. of students	21	21	21
Number of sentences per analysis	5.5	6.6	4.6
Language used	15 in English (71%) 6 in Serbian	17 in English (80%) 4 in Serbian	17 in English (80%) 4 in Serbian
Writing about content	12 no (57%) 5 yes 4 expanding the topic	17 no (80%) 4 yes	all no
Writing about appearance	3 no (14%) 18 yes	4 no (19%) 17 yes	8 no (38%) 13 still yes
Writing about understanding	14 no (66%) 7 yes	20 no (95%) 1 yes	19 no (90%) 2 yes
Writing about surroundings	17 no (80%) 4 yes	all no	19 no (90%) 2 yes
Writing about structure	12 yes (57%) 9 no	19 yes (90%) 2 no	16 yes (76%) 5 no
Identifying structure sections	3 correct sections and titles, 4 correct sections (33% correct) 4 incorrect but aware 11 no	19 yes (90%) 2 no	15 yes 6 no (28%)
Identifying paragraph topics	5 yes (23%) 16 no	17 yes (80%) 4 no	8 yes (38%) 13 no
Explaining the sections and their purpose		13 no 8 yes (38%)	20 no (95%) 1 yes

Fig 5. Results of all three tests

In the end, one could state that the final step was utterly disappointing. Although GBI had proven to be a good teaching approach with very good results, negative factors prevailed, and the lack of constant learning made students forget quite a lot, returning to old habits.

As the learnt knowledge, one could state that students did not write about the content, and realised that genre analysis was related to the form exclusively. The number of students not writing about understanding the text was extremely high and the number of students not writing about the number of lines in the text (appearance) definitely rose. Also, those who decided to write in English at some time during the course did not change their minds afterwards.

As for the decreased numbers in the results, there are certain explanations. Students shortened the analysis, probably due to the fact they were not willing to write two detailed analyses. Four students still wrote in Serbian, which was definitely a problem as the course outcome. In comparison to the post-learning test (which had the best results), there were more people writing about understanding the text and exercises surrounding the text. There were 5 students who omitted writing about structure, and 6 of them who did not identify structure sections, which was very disappointing. Only 38% of students identified paragraph topics, which was again related to their unwillingness to write. And probably the most disappointing fact, related to their education which could not be deleted or replaced easily, there were still 13 students (although the number decreased) who believed that the number of lines and paragraphs should be included in the text analysis. And this presents a challenge for a GBI course and the learning outcomes.

CONCLUSION

Teaching with GBI presented a valuable experience for an ESP teacher and practitioner. There were many satisfactory and disappointing results present at the end of the course, but no one can deny the value of a new teaching approach being present in tertiary education. GBI proved to be irreplaceable for bringing a novelty to ESP classes and presenting the knowledge that students have never heard before. Although the willingness to learn something new existed in the class, this new knowledge was not always able to find its way to the future discourse community members. Students accepted the fact that genre properties did not include text content, and they learnt the difference between the text, glossary and exercises. They learnt that their understanding was not part of the analysis, while the identification of structure sections should be written.

On the other hand, they were not willing to depart from some previously learnt features, most of all from the fact that the number of lines and paragraphs should not be included in the text analysis. The conclusion can be that their cultural background could not be erased in a month. They had to be instructed in genre analysis for a longer period of time. Therefore, it would be beneficial to have the course for the entire semester and then to observe the students' progress. This paper has listed a number of facts that the teacher of this course should consider and spend time changing. Also, it would be interesting to include genre writing in this course, since that would be the opportunity for the practical skill improvement, which would leave a stronger mark in students' knowledge.

REFERENCES

- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). The power and politics of genre. *World Englishes*, 16(3), 359-371.
- Bogdanović, V. (2011). Književni i stručni tekstovi – uticaj žanra na nastavu jezika struke. In: Ignjatović, A., Đorović, D., Janković, N. and Belanov, M. (eds.) *Jezik struke – izazovi i perspective*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 425-433.
- Bogdanović, V. (2014a). *Analiza udžbenika engleskog jezika tehničkih struka: književni, opšti i stručni tekstovi*. Novi Sad: Faculty of Philosophy. Unpublished Doctoral dissertation.
- Bogdanović, V. (2014b). Metoda žanrovske pedagogije: karakteristike i mogućnosti. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 747-755.
- Coffin, C. (2001). Approaches to Written Language. In: Burns, A. and Coffin, C. (eds.) *Analysing English in a Global Context*. London: Routledge.

- Cope, B. and M. Kalantzis. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*, 24, 321-332.
- Hopkins, A. and T. Dudley-Evans. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113-121.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Marković, V. (2008²). *English in Civil Engineering*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
- Osman, H. (2004). Genre-based Instructions for ESP. Taken from <<http://www.melta.org.my/ET/2004/2004-13.pdf>> (July 25, 2011).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vesna Bogdanović
Metoda žanrovskih instrukcija u nastavi stranog jezika struke

Rezime

Metoda žanrovskih instrukcija je način podučavanja koji se zasniva na pretpostavci da svi pisani žanrovi imaju određene sheme koje nisu personalne prezentacije već društveno prihvatljive forme određene diskursne zajednice. Zadatak nastavnika je da predstavi te društvene norme i sheme studentima i da ih na taj način upozna sa različitim žanrovima, poput naučnog članka ili teksta u udžbeniku. Cilj ovog rada je da pokaže jedan primer implementacije metode žanrovskih instrukcija u nastavi stranog jezika struke. U periodu od mesec dana, grupa studenata je podučavana o osobinama žanra naučnog članka i teksta u udžbeniku, sa temama vezanim za njihovu diskursnu zajednicu. Najviše pažnje posvećeno je strukturi, organizaciji i metadiskursu kao žanrovskim osobinama. Ocenjivanje znanja studenata bazirano je na slobodnoj i vođenoj analizi članaka i tekstova na kraju svakog časa. Evaluacija i analiza pisanih zadataka studenata, kao rezultat kursa, pokazaće da metoda žanrovskih instrukcija predstavlja koristan pristup u nastavi stranog jezika struke, obezbeđujući znanje povezano sa budućim zanimanjem studenata, kao i veštine i znanje neophodne za akademsko pisanje u okviru njihovog profesionalnog bavljenja strukom.

Yves BORDET
Centre Lucien Tesnière
Université de Franche-Comté, Besançon, France
<yves.bordet@univ-fcomte.fr>, <ybordet@valsainte.ch>

LES LOGICIELS LISI ET NOUSLISONS

Résumé : Les logiciels *Lisi* et *Nouslisons* permettent d'évaluer la difficulté des textes. Etablis à partir de méthodologies différentes, ils aboutissent aux mêmes résultats : les textes littéraires sont les plus accessibles. Il est nécessaire de renouer avec la pédagogie grecque, basée sur l'apprentissage par cœur obligatoire d'un corpus de textes littéraires. Les textes poétiques surtout permettent l'acquisition de la phonologie, la phonétique, la prosodie et la culture de la langue pour les apprenants. Les moyens modernes (Internet, Applications Smartphone, etc.) doivent être utilisés au maximum dans ce but, afin de répondre aux nouveaux comportements et attentes des apprenants d'aujourd'hui.

Mots-clés : logiciel, internet, applications, évaluation, littérature

L'apparition des nouvelles technologies (Internet, Applications Smartphone, informatique, numérique, logiciels, etc.) entraîne des bouleversements et des changements de comportements, que l'on commence à entrevoir dans la vie quotidienne, et notamment dans l'enseignement. On peut comparer ces bouleversements à ceux entraînés par l'apparition de l'imprimerie à l'époque ; il semble que les nouveaux moyens auront des conséquences encore plus grandes. En pédagogie, on ne peut ignorer ces nouveaux moyens, mais au contraire en prendre acte et les utiliser au maximum. Internet est appelé à jouer un rôle important dans l'enseignement, au point que l'on peut s'interroger si l'architecture même des établissements d'enseignement ne va pas être totalement modifiée. Parmi les moyens apparus récemment et pouvant être utilisés par les enseignants dans leur travail, de nombreux logiciels apparaissent régulièrement et sont mis à leur disposition. Il existe deux logiciels français pour évaluer la difficulté des textes, les logiciels *Lisi* et *Nouslisons* que nous allons décrire dans cet article. La question va rester posée : quels textes enseigner, comment les choisir, peut-on savoir quels sont les textes les plus accessibles aux apprenants natifs ou de langue étrangère. Autant de questions qui vont se poser de manière de plus en plus prégnante. Des réponses pourront être apportées par le projet Doxilog qui s'appuie notamment sur *Nouslisons* et un certain nombre de textes évalués par ce logiciel.

Ces deux logiciels donnent des résultats identiques, alors même qu'ils ont une approche méthodologique totalement différente. *Lisi*¹ se présente sous forme de CD Rom avec un guide pédagogique. Il donne le degré de difficulté de textes français pour des apprenants scolarisés dans des écoles françaises, plus exactement il donne la classe auquel le texte s'adresse dans un système scolaire français. Les classes concernées sont le Cours préparatoire (CP), le Cours Élémentaire 1 (CE1), le Cours Élémentaire 2 (CE2), le Cours Élémentaire 2 (CE2), la classe de sixième, la classe de cinquième, la classe de quatrième. Pour plus de simplicité et pour pouvoir comparer avec *Nouslisons*², les résultats ont été donnés par âge pour les apprenants scolarisés en langue française, et par niveau de diplôme pour les apprenants de Français Langue Etrangère. Dans ce dernier cas, le niveau de diplôme indiqué est le niveau du Cadre Européen Commun de

¹ Logiciel *Lisi* 1 CD Rom *Evaluer la difficulté des textes*, Mesnager J. et Bres S. 2008 Paris Editions Nathan

² <<http://www.doxilog.com>> Mise à jour octobre 2014, consulté décembre 2014

Référence pour les langues³. Le tableau suivant donne les analyses par les deux logiciels de 49 textes pris dans un manuel scolaire français de 1909⁴. Les points d'interrogation signifie que Lisi ne donne qu'une indication d'âge car le texte a moins de 300 mots. L'abréviation FLSco signifie que l'apprenant est scolarisé dans un système scolaire de langue française. FLE signifie qu'il s'agit d'un apprenant de Français Langue Etrangère.

TABEAU 1 : *Livret récitation* (Baudrillard 1909) Résultats *Lisi* et *Nouslisons*

N°	Auteur	TITRE	Lisi*	FLSco**	D/FLE***
1	Pierre de Ronsard	<i>Égalité devant la mort</i>	11/12 ans ?	11/12 ans	B2
2	François de Malherbe	<i>Consolations à un père</i>	10/11 ans ?	10/11 ans	B1
3	Pierre Corneille	<i>Combat du Cid contre les Maures</i>	9/10 ans ?	9/10 ans	B1
4	Jean Racine	<i>Songe d'Athalie</i>	10/11 ans ?	10/11 ans	B1
5	Jacques-Bénigne Bossuet	<i>Bataille de Rocroi</i>	11/12 ans	11/12 ans	B2
6	Molière	<i>L'Avare</i>	10/11 ans	11/12 ans	B2
7	Molière	<i>Les femmes savantes</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
8	Jean de La Fontaine	<i>La Mort et le Bûcheron</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
9	Jean de La Fontaine	<i>Le Chêne et le Roseau</i>	9/10 ans	9/10 ans	B1
10	Jean de La Fontaine	<i>Le Vieillard et les Trois Jeunes Hommes</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
11	Jean de La Fontaine	<i>Le Loup et l'Agneau</i>	9/10 ans ?	9/10 ans	B1
12	Jean de La Fontaine	<i>Le Coche et la Mouche</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
13	Jean de La Fontaine	<i>Le Savetier et le Financier</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
14	Jean de La Fontaine	<i>L'œil du Maître</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
15	Nicolas Boileau	<i>Les vœux</i>	11/12 ans	11/12 ans	B2
16	Mme de Sévigné	<i>Un grand seigneur</i>	11/12 ans ?	9/10 ans	B1
17	Mme de Sévigné	<i>Le madrigal de Louis XIV</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
18	Jean de La Bruyère	<i>Diphile ou l'amateur d'oiseaux</i>	11/12 ans	11/12 ans	B2
19	Fénelon	<i>Portrait d'une jeune fille accomplie</i>	10/11 ans ?	10/11 ans	B1
20	Fénelon	<i>La France en 1693</i>	10/11 ans ?	11/12 ans	B2
21	Fénelon	<i>La fraternité</i>	10/11 ans ?	11/12 ans	B2
22	Montesquieu	<i>Un Persan à Paris</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
23	Voltaire	<i>La dot de la sœur</i>	10/11 ans ?	9/10 ans	B1
24	Voltaire	<i>Sur l'état de nature</i>	10/11 ans	11/12 ans	B2
25	Jean-Jacques Rousseau	<i>La vraie charité</i>	10/11 ans	10/11 ans	B1
26	Jean-Jacques Rousseau	<i>Si j'étais riche</i>	13 ans et + ?	13 ans et +	C2
27	Denis Diderot	<i>Amour filial</i>	10/11 ans	9/10 ans	B1
28	Buffon	<i>L'âne</i>	11/12 ans	10/11 ans	B1
29	Florian	<i>L'Aveugle et le Paralytique</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
30	Florian	<i>La mort choisissant un premier ministre</i>	9/10 ans ?	9/10 ans	A2
31	Florian	<i>La carpe et les carpillons</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
32	Chateaubriand	<i>L'amour du sol natal</i>	11/12 ans ?	12/13 ans	C1
33	Chateaubriand	<i>La visite au toit paternel</i>	10/11 ans ?	12/13 ans	C1
34	Victor Hugo	<i>Les soldats de l'an deux</i>	10/11 ans ?	11/12 ans	B2
35	Victor Hugo	<i>Après la bataille</i>	9/10 ans ?	9/10 ans	B1
36	Victor Hugo	<i>Morts pour la patrie</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
37	Victor Hugo	<i>Le semeur</i>	11/12 ans ?	12/13 ans	C1
38	Victor Hugo	<i>Les victimes de la mer</i>	9/10 ans ?	10/11 ans	B1
39	Victor Hugo	<i>La mort du cheval</i>	10/11 ans	10/11 ans	B1
40	Alphonse de Lamartine	<i>La vie aux champs</i>	11/12 ans ?	13 ans et +	C2
41	Alphonse de Lamartine	<i>Le pauvre colporteur</i>	10/11 ans ?	10/11 ans	B1
42	Alfred de Musset	<i>Retour</i>	10/11 ans ?	9/10 ans	B1
43	Alfred de Vigny	<i>Le cor</i>	11/12 ans ?	11/12 ans	B2
44	George Sand	<i>La fée</i>	9/10 ans	9/10 ans	B1
45	Jules Michelet	<i>L'alouette</i>	13 ans et + ?	13 ans et +	C2
46	Jules Michelet	<i>Jeanne d'Arc</i>	11/12 ans ?	9/10 ans	B1
47	Albert Laprade	<i>Le travail</i>	8/9 ans	9/10 ans	B1
48	Ernest Renan	<i>L'amour de la patrie</i>	13 ans et + ?	13 ans et +	C2
49	Hippolyte Taine	<i>Un troupeau de chèvres</i>	9/10 ans ?	11/12 ans	B2

* Age Lisi ? : Le point d'interrogation signifie : Lisi ne donne qu'une indication car le texte a moins de 300 mots

** FLSco signifie que l'apprenant est scolarisé en langue française

*** D/FLE signifie niveau diplôme FLE

³ <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp> consulté décembre 2014

⁴ Baudrillard et al. (1909) *Manuel pratique du certificat d'études primaires, livre de l'élève, livret de récitation*, Paris, Delagrave.

Ces 49 textes étaient appris par cœur par tous les élèves scolarisés obligatoirement en France, garçons et filles, de l'âge de 6 ans à l'âge de 13 ans. Plus exactement, les élèves devaient apprendre par cœur 49 textes pendant leur scolarité obligatoire parmi une liste d'auteurs et d'ouvrages donnés par les instructions officielles. Ainsi, il y a ici 27 textes en vers et 22 textes en prose. Cette proportion devait être à peu près respectée, il fallait une majorité de textes en vers. Il devait y avoir un grand nombre de Fables de La Fontaine, mais le maître était libre de choisir d'autres textes des auteurs que ceux indiqués ici à titre d'exemple. Une remarque importante : en 1909, la plupart des Français ne parlaient pas le français à la maison, mais la langue régionale ou le patois local. Il était bien sûr interdit de parler une autre langue que le français dans les locaux scolaires. Les instructions ministérielles étaient très centralisées et très impératives, des inspections régulières visaient à les faire respecter. L'instruction publique était organisée de façon quasi-militaire, avec une hiérarchie, une centralisation et une formation très précises, presque militaires. Le poète Péguy comparait les instituteurs de l'époque à des soldats, les appelant affectueusement les « hussards noirs de la République »⁵, il en était un lui-même. Il les appelait « noirs » car tous portaient une blouse noire. On peut remarquer que Péguy oublie ici ses consœurs et collègues femmes, tout aussi nombreuses que les hommes, et dont l'importance de leur véritable sacerdoce sera considérable. Il est frappant de constater l'importance de l'apprentissage par cœur d'un corpus de dizaines de textes, tous de haute valeur littéraire, tous de grands auteurs connus dans le monde entier. Le logiciel *Lisi* a été établi sur une méthode partant des listes de vocabulaire enseigné par classe et niveau scolaire, et par l'utilisation de listes de fréquences des mots⁶.

Nouslisons utilise une autre méthode : la recherche est basée sur un corpus littéraire formé de 40 textes, 20 textes en vers et 20 textes en prose d'une page maximum. Ces textes doivent être connus dans toute la francophonie et traduits dans des langues internationales officielles (anglais, espagnol, russe, arabe, chinois mandarin) et avoir été enseignés ou être enseignés dans les écoles officielles. On établit une liste appelée Français Fondamental Littéraire en retenant chaque mot apparaissant sous une forme ou sous une autre dans au moins deux textes différents du corpus. Cette liste est appelée aussi liste du Français Fondamental Pérenne. La notion de français pérenne doit être définie : le français pérenne, c'est le français tel qu'il existe depuis le Moyen Âge dans les différentes régions et provinces de langue française. Très varié, avec des prononciations, des orthographes différentes, il s'impose peu à peu comme langue véhiculaire dans ces régions d'une France en gestation. En 1539, le roi de France François Ier par l'ordonnance (ou édit) de Villers-Cotterêts⁷ fait du français la langue officielle du Royaume. Les actes d'état-civil, notariés, autres actes officiels ne doivent plus être rédigés en latin, mais en français. Le pouvoir politique intervient directement dans l'usage de la langue. Près d'un siècle plus tard, en 1635, c'est l'institution de l'Académie Française⁸ qui fera de la langue française une langue avec une orthographe et une grammaire pleinement fixées. C'est Richelieu, ministre du roi Louis XIII, qui est à l'origine de cette institution. La grammaire et l'orthographe de la langue étaient si variées et fantaisistes qu'une unification s'imposait. L'Académie est chargée de « normaliser et perfectionner la langue »

L'Académie française, fondée en 1634, et officialisée le 29 janvier 1635, sous le règne de Louis XIII par le cardinal de Richelieu, est une institution française dont la fonction est de normaliser et de perfectionner la langue française⁹.

Les quarante membres de cette vénérable institution sont choisis soigneusement parmi les lettrés les plus fameux. Ils sont baptisés « les Immortels » et jouissent d'un grand prestige depuis la fondation de l'institution. Très vite, ils décident de reprendre les anciens textes français et de les transcrire en français moderne. Les plus célèbres d'entre eux seront Gaston Paris et Joseph Bédier, membres de l'Académie Française et Professeurs au Collège de France dont ils deviendront également administrateurs. De nombreux universitaires ont donné également des

⁵ <http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Hussard_noir> consulté décembre 2014

⁶ *Lisi Guide pédagogique* pages 12 à 14

⁷ <http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Ordonnance_de_Villers-Cotterêts> décembre 2014

⁸ <<http://www.academie-francaise.fr/l'institution/l'histoire>> décembre 2014

⁹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Académie_française> décembre 2014

éditions bilingues des textes anciens : la Chanson de Roland, les Fabliaux, le Roman de Renart, les Romans courtois, les Chroniqueurs, ainsi que les grands auteurs tels que Rabelais, Montaigne, Villon, Marot, Ronsard, etc. Ces textes et auteurs ont été « traduits » en français littéraire moderne appelé ici « français pérenne ».

La liste du Français Fondamental Littéraire (en abrégé FFL) ou liste du français pérenne est très limitée puisqu'elle compte 1500 mots. Les textes scientifiques français sont composés à 85,10% de mots de cette liste, les articles de journaux à 86,20%, les textes littéraires en vers du Manuel Baudrillard à 88,90%, les textes en prose du Manuel Baudrillard à 90%¹⁰. A titre indicatif, le célèbre roman scolaire de G. Bruno *Le Tour de la France par deux enfants*¹¹ dans lequel des millions d'enfants Français ont appris à lire est composé à 93% de mots de la liste du français pérenne¹². Ces résultats sont surprenants. Mais il faut savoir que n'importe quel texte français est composé à plus de 50% de mots grammaticaux¹³. Ces mots grammaticaux, ou mots outils, sont nécessaires pour constituer une phrase et ont une fréquence d'apparition très élevée. Ce sont bien sûr les verbes *être* et *avoir*, qui sont des auxiliaires nécessaires à la conjugaison de tous les temps composés et qui ont différentes fonctions grammaticales. Ce sont ensuite les articles, adverbes, pronoms, prépositions, etc.¹⁴ D'autres résultats sont aussi surprenants. C'est ainsi que les textes du corpus étudié ont une proportion très importante de mots de la liste du français pérenne. Les proportions sont supérieures aux autres textes littéraires étudiés puisque le corpus a servi à établir la liste des mots pérennes. Pour les textes en prose du corpus, la proportion moyenne de mots de la liste du Français Fondamental Littéraire, ou mots pérennes est de 94,70%. Pour les textes en vers, la proportion est de 94,20%¹⁵.

Tableau 2 : Résultats 20 textes en vers corpus (Bordet 2009)

No	TEXTES	%MG	FFG	MOTS	%	FF1	%	FF1+FF2	%	FFL	%
1	ARAGON	63,58	309	335	92,24	311	92,84	321	95,82	324	96,72
2	JACCOTTET	55,77	77	104	74,04	85	81,73	90	86,54	92	88,46
3	VERLAINE 1	38,78	79	98	80,61	86	87,76	94	95,92	96	97,96
4	APOLLINAIRE	49,33	137	150	91,33	141	94,00	145	96,67	148	98,67
5	GAINSBOURG	57,33	142	150	94,67	144	96,00	146	97,33	149	99,34
6	PREVERT	60,42	129	144	89,58	135	93,75	138	95,83	142	98,61
7	VERLAINE 2	52,83	38	53	71,70	46	86,79	47	88,68	50	94,34
8	RIMBAUD 1	43,20	94	125	75,20	104	83,20	111	88,80	117	93,60
9	ANONYME	60,91	183	197	92,89	189	95,94	193	97,97	193	97,97
10	HUGO 1	59,48	100	116	86,21	101	87,07	112	96,55	112	96,55
11	D.-VALMORE	61,18	70	85	82,35	74	87,06	80	94,12	81	95,29
12	RONCARD	52,99	87	117	74,36	92	78,63	100	85,47	104	88,89
13	RIMBAUD 2	52,42	94	124	75,81	106	85,48	109	87,90	109	87,90
14	DU BELLAY	53,85	49	78	62,82	58	74,36	64	82,05	69	88,46
15	MAROT	53,75	65	80	81,25	67	83,75	73	91,25	74	92,50
16	C D'ORLEANS	51,81	67	83	80,72	74	89,16	76	91,57	79	95,18
17	HEREDIA	43,14	64	102	62,75	68	66,67	80	78,43	86	84,31
18	BAUDELAIRE	48,09	137	183	74,86	146	79,78	166	90,71	172	93,99
19	VILLON	51,75	192	257	74,71	203	78,99	221	85,99	230	89,49
20	HUGO 2	52,37	632	781	80,92	664	85,02	722	92,45	738	94,49
	TOTAL	53,05	2745	3362	81,67	2894	86,11	3088	91,87	3165	94,17

¹⁰ *Français littéraire et Français Fondamental* Bordet Y. 2009 Besançon Thèse. Voir les tableaux des résultats : articles journaux p. 306, articles scientifiques p. 309, textes Baudrillard en vers p. 308, en prose p. 307.

¹¹ *Le tour de la France par deux enfants* Bruno G. (1877) Paris, Belin, réédition 1977 Librairie Classique Eugène Belin.

¹² Bordet 2009, p. 312

¹³ Bordet 2009, tableau de résultats page 128 : le pourcentage de mots grammaticaux dans les 20 textes en prose du corpus étudié est de 59,60%. Tableau de résultats page 130 : le pourcentage de mots grammaticaux dans les 20 textes en vers du corpus étudié est de 53%.

¹⁴ *Le Français Fondamental 2^e degré* pages 47 à 63.

¹⁵ Bordet 2009, page 302.

Un mot d'explication sur les tableaux : la première colonne donne le numéro des textes du corpus de 1 à 20, la deuxième le nom de l'auteur, la troisième appelée MG donne le pourcentage des mots grammaticaux dans le texte (en abrégé MG). La colonne appelée FFG signifie en abrégé Français Fondamental Gougenheim, elle donne le nombre de mots de la liste des 963 mots les plus fréquents du français parlé¹⁶, établie par l'équipe du Professeur Georges Gougenheim dans son étude appelée « L'élaboration du Français Fondamental ». La colonne suivante appelée MOTS donne le nombre de mots du texte, la suivante le pourcentage de mots FFG dans le texte. FF1 donne le nombre de mots de la liste de 1450 mots du Français Fondamental 1^{er} degré¹⁷ élaborée par l'équipe Gougenheim, puis son pourcentage dans le texte. FF2 donne le nombre de mots de la liste des 1800 mots du Français Fondamental 2^{ème} degré¹⁸ élaborée par l'équipe Gougenheim. FF1+FF2 donne le nombre de mots des deux listes de 3250 mots dans le texte, la colonne suivante donne le pourcentage dans le texte. Enfin, la colonne FFL donne le nombre de mots de la liste de 1500 mots du Français Fondamental Littéraire (ou français pérenne) dans le texte, la dernière colonne leur pourcentage dans le texte

Les chiffres sont arrondis au demi supérieur ou inférieur. Certains textes ont des proportions de mots pérennes énormes, comme par exemple le texte en prose de L.-F. Céline avec 97,10%, ou celui de C.-F. Ramuz avec 98,60%, voir tableau ci-dessous¹⁹.

Tableau 3 : Résultats 20 textes prose corpus (Bordet 2009)

No	TEXTES	%MG	FFG	MOTS	%	FF1	%	FF1+FF2	%	FFL	%
1	BUTOR	63,81	491	536	91,60	487	90,86	520	97,01	526	98,13
2	CELINE	66,67	480	513	93,57	484	94,35	497	96,88	498	97,08
3	PROUST	58,81	543	636	85,38	536	84,28	581	91,35	599	94,18
4	RAMUZ	60,39	608	664	91,57	624	93,98	649	97,74	655	98,64
5	CHATEAUBRIAND	53,65	416	548	75,91	440	80,29	483	88,14	501	91,42
6	FLAUBERT	53,36	384	508	75,60	409	80,51	448	88,19	463	91,14
7	STENDHAL	56,82	464	528	87,88	478	90,53	507	96,02	515	97,54
8	BALZAC	50,45	328	446	73,54	349	78,25	343	88,12	400	89,69
9	HUGO	56,62	502	627	80,06	516	82,30	566	90,27	582	92,82
10	BERNANOS	57,71	393	506	77,67	397	78,46	446	88,14	465	91,90
11	VOLTAIRE	58,65	549	653	84,07	545	83,46	602	92,19	620	94,95
12	ROUSSEAU	58,68	690	806	85,61	694	86,10	757	93,92	773	95,91
13	MONTESQUIEU	60,60	520	599	86,81	525	87,65	560	93,49	573	95,66
14	PASCAL	61,18	465	541	85,95	458	84,66	501	92,61	515	95,19
15	LA BRUYERE	64,32	492	583	84,39	498	85,42	543	93,14	554	95,03
16	DESCARTES	66,72	512	586	87,37	498	84,98	557	95,05	565	96,42
17	MONTAIGNE	61,53	525	616	85,23	528	85,71	576	93,34	582	94,48
18	RABELAIS	57,61	435	519	83,82	436	84,01	465	89,60	473	91,14
19	COMMUNES	61,20	499	585	85,30	494	84,44	544	92,99	553	94,53
20	ANONYME	57,14	495	553	89,51	499	90,24	524	94,76	533	96,38
	TOTAL	59,60	9791	11553	84,75	9895	85,65	10669	92,35	10945	94,74

La liste du Français Fondamental Littéraire, en abrégé FFL, a été traitée de manière à devenir une base de données pour un traitement informatique ultérieur. Les mots ont été mis sur un axe paradigmatique par ordre alphabétique comme dans un dictionnaire, c'est-à-dire que le mot était placé dans sa forme au masculin singulier si c'était le cas, dans sa forme infinitive pour un verbe. Dans l'axe syntagmatique, toutes les formes du mot étaient déclinées dans toutes ses variantes possibles. A partir de là, un premier logiciel a été établi qui donnait le nombre des mots d'un texte étudié et la proportion de mots de la liste FFL dans le texte. Ce logiciel fournit une base d'éléments

¹⁶ Gougenheim G. et alii, 1964, *L'élaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier.

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale, *Le Français Fondamental (1^{er} degré)*, Paris, Institut Pédagogique National, sans date.

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale, *Le Français Fondamental (2^{ème} degré)*, Paris, Institut Pédagogique National, sans date.

¹⁹ Bordet 2009, page 304.

pour un autre logiciel qui donnera le degré de difficulté du texte étudié. Il doit donner l'âge auquel le texte est accessible à la plupart des apprenants scolarisés dans une école de langue française (en abrégé FLSco, c'est-à-dire Français Langue de Scolarité). Il doit donner aussi le niveau auquel le texte est accessible à la plupart des apprenants de Français Langue Etrangère (en abrégé FLE). Bien entendu, pour les apprenants de FLE, le niveau indiqué est celui de l'examen de fin de niveau. C'est-à-dire qu'un texte considéré de niveau A1 veut dire que les apprenants de fin de niveau A1, c'est-à-dire de l'examen de niveau A1 sont concernés, et pas les tout nouveaux débutants. Les résultats montrent que certains textes littéraires ont une proportion très élevée de mots de la liste FFL, de mots pérennes. Le premier élément utilisé pour évaluer la difficulté d'un texte est sa longueur. Un texte court doit être plus compréhensible qu'un texte long. Comment évaluer la longueur optimale d'un texte pour un apprenant de langue française ou de langue étrangère ? Il a été pris en compte différents aspects de la langue. Après réflexion, il est apparu que les textes en vers permettent une mémorisation plus facile que les textes en prose. Ils permettent aussi la mise en place de la phonologie, la phonétique, la prosodie de la langue aussi bien pour les apprenants de langue française que pour les apprenants de langue étrangère. Ils représentent une grande valeur culturelle. Il a été établi arbitrairement (mais par expérience) que les apprenants de FLE de niveau A1 sont à même d'apprendre par cœur des poèmes de 80 mots, ceux de FLSco de 6 à 9 ans de 150 mots. Pour le niveau A2, le nombre de 150 mots a été retenu. Pour les élèves de FLSco, on estime qu'ils peuvent passer à la lecture et plus seulement à l'apprentissage par cœur, et le nombre de 500 mots pour les apprenants de 9/10 ans a été retenu. Pour les B1/FLE, passage à la lecture de textes de 800 mots et de 1500 mots pour les apprenants de 10/11 ans FLSco. Pour les B2/FLE, 1000 mots et pour les 11/12 ans FLSco 3000 mots. Pour les C1/FLE, 3000 mots, pour les 12/13 ans/FLSco, 5000 mots, et enfin pour C2/FLE plus de 3000 mots et plus de 5000 mots pour les FLSco. On considère qu'à ce niveau les apprenants sont capables de maîtriser suffisamment la langue française. Les trois critères retenus pour juger de la difficulté d'un texte sont donc la longueur du texte, la proportion de mots pérennes dans le texte et la ponctuation. Il a été donné une valeur à chaque signe de ponctuation et établi un ratio introduit dans le logiciel. Le fait d'aller à la ligne à la fin d'un vers dans un texte en vers est également pris en compte. La ponctuation fait tellement partie de nos habitudes que l'on oublie son importance : elle est la « respiration » d'un texte. La ponctuation apparaît très tardivement dans l'histoire. Les textes antiques étaient écrits souvent sans ponctuation²⁰. Le logiciel *Nouslissons* a donc été établi sur ces trois critères : la longueur du texte, sa ponctuation, la proportion de mots d'une liste très limitée de mots dans le texte. Les études menées sur des textes littéraires enseignés et choisis dans des manuels scolaires d'avant 1960 montrent deux choses : le choix d'enseigner des textes littéraires est une tradition héritée de l'Antiquité et transmise au Moyen-Âge, puis à la Renaissance, à l'époque des Lumières, aux lois Ferry jusque dans les années 1960. Ce choix se fondait sur une pratique pédagogique qui estimait que les textes littéraires pouvaient être accessibles dès l'enfance parce qu'ils étaient les plus simples. Dans les années 1950, on a opposé langue de culture et langue de communication et dénoncé l'enseignement des textes littéraires comme étant vieillots et ne correspondant plus aux développements des nouvelles technologies du moment²¹. L'apprentissage par cœur obligatoire d'un corpus de textes littéraires a été abandonné après 1968 en France. Le développement de méthodes audio-visuelles basées sur la théorie structuraliste s'est imposé. Les études sur la fréquence des mots ont été sollicitées pour montrer quels étaient les mots et structures à enseigner en priorité. Les défenseurs de l'enseignement de la littérature et de la poésie ont été très maladroits et se sont enfermés dans des postures figées. Le logiciel *Nouslissons* montre que les textes littéraires sont les plus accessibles, renouant ainsi avec la tradition de la pédagogie antique. On peut se demander si l'apparition de l'illettrisme de masse ne correspond pas à la disparition de l'apprentissage par cœur obligatoire d'un corpus littéraire. Le projet *Doxilog*²² entend répondre à différentes interrogations. Il est basé sur la nécessité d'utiliser au maximum les nouvelles techniques modernes telles que Internet, les Applications

²⁰ <<http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Ponctuation>>décembre 2014.

²¹ Gougenheim G. et alii, 1964, *L'élaboration du Français Fondamental* Paris, Didier.

²² Bordet Y. 2014<<http://www.doxilog.com>> décembre 2014.

smartphone, l'informatique, etc. Il doit être en accès libre aussi bien sur Internet qu'en Application smartphone. Il se compose du logiciel *Nouslisons* et d'une anthologie de 151 textes littéraires pour l'instant. Le logiciel et l'anthologie sont en ligne dès octobre 2014 et doivent être affinés et complétés. Il a été mis au point au Centre Lucien Tesnière de recherche en linguistique et Traitement Automatique des Langues de l'Université de Franche-Comté à Besançon (France)²³. Les 151 textes de l'anthologie littéraire ont tous été choisis dans des manuels et anthologies scolaires tels que les 49 textes du *Manuel Baudrillard 1909*, différentes anthologies littéraires comme les *Lagarde et Michard*, et d'autres manuels et anthologies. Tous ces textes ont été ou sont encore enseignés dans des établissements officiels ou privés d'enseignement du français aussi bien de Français Langue Etrangère que de français langue de scolarité. Il est intéressant de voir que les deux logiciels *Nouslisons* et *Lisi* aboutissent à des résultats identiques. Pourtant *Lisi* n'aborde pas l'étude de textes littéraires. Il part de listes de vocabulaire enseigné dans les différentes années de l'école primaire française, et de listes de fréquence. Par ailleurs, les exemples choisis ne sont pas toujours pris dans des textes français, et rarement dans des textes de grande littérature. On y trouve des textes de littérature enfantine, des traductions en français de textes de langue étrangère, peu de poésie classique, peu de grands auteurs de littérature française²⁴. Ainsi dans le guide pédagogique, on trouve un extrait de *Petit Ours Brun*²⁵, un extrait de *La Couleuvre*²⁶, trois autres extraits de *Un certain Monsieur L.*, de *Kiki la Casse*, de *Fabrice et Berger*²⁷. On trouve encore d'autres exemples de livres d'enfants ou même de traductions de littérature étrangère : *Alice au Pays des Merveilles* à la page 36²⁸. *Trois hommes dans un bateau* à la page 42²⁹. Cette volonté d'écarter la littérature française est surprenante. Il y a quelques extraits de cette littérature : un de Jules Verne, un de Maupassant, un de Proust, un de Marguerite Yourcenar. Mais 21 extraits de littérature enfantine ou de textes créés, et 3 textes de littérature étrangère traduite en français donnent une idée de l'approche méthodologique.

Enseigner des documents authentiques est bien entendu nécessaire. Mais quels documents authentiques enseigner ? Il est certain que l'on doit enseigner des documents authentiques simples et accessibles aux apprenants scolarisés en français lorsqu'ils sont très jeunes, dès l'âge de la scolarité obligatoire. De même, pour les apprenants de FLE, on doit leur enseigner des documents authentiques simples et accessibles. Mais est-il nécessaire de prendre des documents qui n'ont pas de valeur culturelle reconnue ? N'existe-t-il pas de documents authentiques simples et accessibles ? Doit-on se mettre nécessairement à la place de l'apprenant en choisissant des documents que l'on croit lui être accessibles ? N'y a-t-il pas de risques de verser dans la facilité ou devant certaines pressions ? Il est nécessaire d'utiliser les technologies modernes et notamment Internet, les Applications, les logiciels. C'est la raison pour laquelle le projet *Doxilog* est destiné à devenir une Application en libre accès ou en accès Internet libre. La première partie du projet *Doxilog* est l'accès libre au logiciel *Nouslisons* sur Internet, en attendant de l'être en Application. De même, la deuxième partie du projet consiste en une anthologie de 151 textes littéraires, dont par exemple 7 sont accessibles à des apprenants de FLE de niveau du diplôme CECR A1, 21 à des apprenants de niveau A2, etc.. Les documents authentiques nécessaires à l'enseignement doivent être de haute valeur culturelle. Ils peuvent être des documents authentiques pérennes afin d'éviter de tomber dans une fausse facilité. Il est nécessaire d'utiliser les nouvelles technologies pour répondre aux changements de comportement des apprenants, et il est nécessaire de donner un enseignement de qualité. Les apprenants doivent apprendre : leurs réelles compétences dans la maîtrise des nouvelles technologies ne doivent pas entraîner un laxisme dans la qualité de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle les enseignants doivent garder à l'esprit la pédagogie grecque : des situations identiques se sont présentées dans l'Histoire. Lorsque la sclérose ou des

²³ <<http://tesniere.univ-fcomte.fr/doxilog.html>> décembre 2014.

²⁴ Lisi 2008, guide pédagogique.

²⁵ Lisi 2008, *Petit Ours Brun ne veut pas manger sa soupe*, Bour D., éditions Bayard Jeunesse, DR.

²⁶ id. p. 5, *La Couleuvre*, Michel Tournier, sans autre référence.

²⁷ id. p. 9, *Un certain Monsieur L.*, L. Peck R. N., traduction R. M. Vassallo, 1980, Flammarion Castor Poche. *Kiki la Casse*, Bichonnier H. Paris, le livre de poche jeunesse. *Fabrice et Berger*, Cazalbou J., Paris 2000, Flammarion, collection Castor poche.

²⁸ *Les aventures d'Alice au Pays des Merveilles*, Carroll L. 1961, Paris Jean-Jacques Pauvert pour la traduction française.

²⁹ *Trois hommes dans un bateau*, Jerome K. Jerome, 1994, Le livre de poche jeunesse, traduction de M. Beerlock.

bouleversements divers sont apparus, un retour à la pédagogie et la philosophie grecques ont amené des renaissances. Renaissance irlandaise au V^e siècle, carolingienne aux VIII^e et IX^e siècles, ottono-clunisienne du X^e au XII^e siècles, scolastique du XI^e au XIV^e, la grande Renaissance, les Lumières, la période moderne caractérisée par le développement de l'esprit scientifique. L'époque où nous vivons connaît des bouleversements importants et il est nécessaire de se tourner à nouveau vers les Grecs. Les Romains voulaient « un esprit sain dans un corps sain », eux qui ont fait ce qu'on peut appeler un « copier-coller » de la pédagogie grecque. Pour les Grecs, la langue était le muscle le plus puissant du corps. La rhétorique, la dialectique, la maïeutique étaient l'exercice le plus élevé de la pensée humaine. Il fallait maîtriser la langue, ce muscle le plus puissant du corps, comme il fallait maîtriser la main pour pouvoir penser. Les Grecs faisaient apprendre l'*Illiade* à leurs apprenants de l'école primaire qui devaient la réciter à haute voix en public. L'apprentissage par cœur de documents authentiques pérennes de grande valeur culturelle et de grande simplicité s'impose aujourd'hui d'autant plus que les nouvelles technologies et leurs gigantesques mémoires font courir le risque de faire perdre la mémoire vivante et emmagasiner des quantités gigantesques de mémoire morte, qui risque de rester lettre morte. Souvenons-nous que « la lettre tue mais l'esprit vivifie »³⁰.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudrillard et al. (1909) *Manuel pratique du certificat d'études primaires, livre de l'élève, livret de récitation* Paris, Delagrave.
Bordet Y. (2009) *Français littéraire et Français Fondamental, une étude lexicale*. Thèse Besançon.
Bres S. et Mesnager J. (2008) *Logiciel Lisi avec guide pédagogique*, Paris Nathan.
Bruno G. (1877) *Le tour de la France par deux enfants* Paris, Belin, réédition 1977 Paris Librairie Classique Eugène Belin.
Gougenheim G. et alii (1964) *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
Ministère de l'Education Nationale, *Le Français Fondamental (1^{er} degré)* Paris, Institut Pédagogique National, sans date.
Ministère de l'Education Nationale, *Le Français Fondamental (2^{ème} degré)*, Paris, Institut Pédagogique National, sans date.

SITES INTERNET

- Bordet Y. 2014 <www.doxilog.com> mis au point octobre 2014, consulté décembre 2014.
Centre Tesnière Université de Franche-Comté <<http://tesniere.univ-fcomte.fr/doxilog.html>> (octobre 2014, décembre 2014).
Conseil de l'Europe <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp>.

Yves Bordet
The Lisi and Nouslisons software

Summary

The Lisi and Nouslisons software enable to assess the difficulty level of a French text. Lisi is meant for learners schooled in the French National Education system. Nouslisons applies to learners schooled in a French-speaking school system and provides the age to which the text is accessible; it also provides the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) diploma level. The project named Doxilog gives free access to the Nouslisons software on the Internet, while it's being developed as an application, also with free access: it's in the process of having an anthology of 151 French literary texts classified by difficulty levels made available. The Doxilog project is based on the fact that new technologies ought to be used to their full extent, while using the Greek educational system that made students learn a literary corpus by heart, and recite it, in order to develop their memory and language proficiency through rhetoric, reasoning, and the Socratic method. For the Greeks, the tongue was "the body's most powerful muscle". Consequently, it was necessary to master it, and their entire philosophy was based on language proficiency, and thus the thought process.

³⁰ Saint Paul, Deuxième épître aux Corinthiens, 3.6.

Vesna CAKELJIĆ
Faculté des Sciences de l'Organisation
Université de Belgrade, Serbie
<cakeljic.vesna@fon.bg.ac.rs>

ENSEIGNER LE FRANÇAIS DE L'ENTREPRISE AUJOURD'HUI

Résumé : Dans cet article nous évoquons d'abord les défis auxquels font face les enseignants de FOS dans les facultés de gestion, vu que les situations de communications spécialisées impliquent des compétences spécifiques, linguistiques et discursives, et que le renforcement des liens entre le milieu universitaire et les entreprises exige une nouvelle approche à l'enseignement/apprentissage. Nous évoquons ensuite l'exploitation pédagogique des documents authentiques propres à l'entreprise par le biais de jeux de rôles, d'études des cas professionnels, de simulations de situations professionnelles. Finalement, nous abordons le phénomène de « l'infâme patois du business » pratiqué dans l'entreprise française d'aujourd'hui.

Mots-clés : français de l'entreprise, FOS, faculté de gestion, jargon d'entreprise

2015

Est-il bien nécessaire, au XXI^e siècle, d'apprendre le français des affaires alors que la communication professionnelle se fait à présent principalement en anglais, même entre les francophones ? La réponse positive s'impose aux étudiants allophones de toutes les régions du monde, qui voient dans leurs pays respectifs de nombreuses implantations françaises ayant besoin des employés qui s'expriment en français. Ceci est une chance pour les jeunes diplômés des universités d'économie et de gestion en Serbie qui apprennent dans le cadre de leurs études le Français des affaires. Afin de pouvoir accomplir les tâches dans une entreprise française, ces futurs managers francophones doivent se faire comprendre sur le lieu de travail en utilisant une langue de spécialité, encadrée par une éthique professionnelle spécifique. Ces dernières années, le nombre d'étudiants qui optent pour le cursus du Français sur objectifs spécifiques (FOS) à la Faculté des Sciences de l'Organisation (FON) de l'Université de Belgrade¹ est en hausse. Pour maintenir cette tendance, il est nécessaire d'adapter encore mieux l'enseignement/apprentissage aux nouvelles réalités dont le renforcement des liens entre le milieu universitaire et les entreprises. Il faut tenir compte avant tout des besoins essentiels des apprenants : une bonne maîtrise des concepts du monde des affaires et le maniement du vocabulaire correspondant.

QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER À LA FACULTÉ DE GESTION ?

Il m'arrive parfois qu'un de mes étudiants me pose une question concernant le savoir-faire en matière de la gestion de l'entreprise dont je ne sais point la réponse ; je suis philologue, et non pas le spécialiste du management de la qualité ou l'ingénieur du génie industriel. Or, nous autres, les enseignants du FOS, nous sommes confrontés aux mêmes défis : comment enseigner les sciences en français ? Autrement dit, comment enseigner le français scientifique pour enseigner les sciences ? Quelles approches didactiques et méthodologiques utiliser, en prenant en compte les spécificités des filières de formation et le fait que les situations de communications spécialisées impliquent des compétences spécifiques, linguistiques et discursives. On se demande sans cesse quel français

¹ La Faculté des Sciences de l'Organisation (Fakultet organizacionih nauka – FON : <http://www.fon.bg.ac.rs>) offre un large ensemble de formations en gestion des entreprises ainsi qu'en systèmes et technologies de l'information.

serait le mieux adapté entre le français général et le français à visée professionnelle pour les étudiants allophones. « Quelle démarche didactique doit-on mettre en place – se demandent Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette –, pour élaborer un programme de formation le plus cohérent et efficace possible » (2011 : 41).

Par ailleurs, nous sommes tous confrontés, dans nos universités respectives, à des groupes hétérogènes du point de vue de niveau langagier et à un nombre d'heures insuffisant pour couvrir le contenu du programme. Les besoins réels des apprenants dans ces groupes bigarrés sont différents. Pour les uns, ce qui compte le plus, c'est la communication courante, c'est-à-dire, la possibilité de faire des échanges avec des francophones. Pour les autres, c'est la communication professionnelle en interaction orale ou en écriture. Pour certains, et ils sont de plus en plus nombreux, c'est la compréhension approfondie des ouvrages scientifiques et des cours académiques en français. Ce sont ceux qui ont l'intention de continuer leurs études dans une université francophone ou bien de faire des recherches doctorales.

LES BONNES RAISONS D'APPRENDRE LE FRANÇAIS DE L'ENTREPRISE

L'échange commercial entre France et Serbie

Face à la crise économique, qui a engendré une plus grande précarité de l'emploi des jeunes, une solide connaissance d'une langue étrangère autre que l'anglais devient la meilleure arme contre le chômage et un atout précieux pour la réussite sur le plan professionnel. La présence des compagnies françaises en Serbie favorise l'enseignement du français dans les facultés de gestion. Il faut mentionner que la France est l'un de nos partenaires économiques importants ; étant le 10^e investisseur en Serbie, elle se positionne parmi les 10 premiers pays avec lesquels notre pays réalise son plus grand volume d'échange commercial.² En tant que 6^e puissance économique mondiale et grâce à une réputation internationale très forte dans les secteurs clés (industrie automobile, TIC, aéronautique, chimie, agriculture, etc.), la France est considérée chez nous comme un partenaire de premier ordre. Les implantations françaises sont présentes dans : le domaine industriel ou agro-industriel (Michelin, Lafarge, Mecaplast, Streit Jucit, Tarkett, Le Bélier, Lohr Industrie, Bongrain, Soufflet), le commerce (Intermarché, Mr Bricolage), les services (Gide Loyrette Nouel, Société Générale, Crédit Agricole, BNP/Paribas, Coface, AXA Assurance), le domaine IT (Atos, Alcatel, Schneider Electric), les entreprises de grands travaux (Sade/Veolia, Saint-Gobain, Egis), pour ne citer que les plus importants.³

Les bourses et les délocalisations des formations diplômantes françaises

Grace aux programmes de mobilité universitaire, les jeunes diplômés serbes peuvent continuer leurs études dans les universités françaises. La France maintient une politique active d'attribution aux meilleurs étudiants de nombreuses bourses pour des masters et des doctorats en France, en développant particulièrement les programmes de bourses cofinancées avec des entreprises. Depuis 2000, plus de 240 bourses longues ont été attribuées par l'Institut français de Serbie. Ces dernières années, le nombre de boursiers est en augmentation avec une trentaine de bourses par an.⁴

Une autre façon de répondre à l'exigence de mobilité étudiante est la délocalisation des formations universitaires à l'étranger. Ainsi, plusieurs grandes écoles françaises ont délocalisé certaines de leurs masters dans les universités de Serbie. Une expérience réussie concerne le Master spécialisé en génie des systèmes industriels, formation codiplômante de l'École Centrale

² Les échanges économiques entre la France et la Serbie n'ont pas été épargnés par la crise globale et se situent à l'heure actuelle en-deçà de leur potentiel. Voir : <http://www.tresor.economie.gouv.fr/File/396611>.

³ Ainsi, la *Chambre de Commerce et d'Industrie France Serbie* compte aujourd'hui 120 membres, dont 100 entreprises françaises et serbes.

⁴ A noter que la France est le 7^{ème} pays d'accueil des étudiants serbes (chiffres 2010-2011), derrière l'Autriche, les Etats-Unis, l'Italie et l'Allemagne (la place de la Hongrie et de la Macédoine s'explique par leur fort attrait pour les étudiants des minorités). Le nombre d'étudiants accueillis en France est en hausse régulière ces dernières années. Voir : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/SERBIE_Fiche_Curie_2013_cle81fc3c-1.pdf.

Paris (ECP) dispensée par la Faculté des Sciences de l'Organisation et l'École Centrale Paris, qui s'est arrêtée en 2006, au terme de sa troisième promotion, faute de capacités d'autofinancement. Précisément, il s'agit de M1 Sciences de l'entreprise : Génie Industriel, ayant pour but de former les étudiants aux problématiques de recherche universitaires mais aussi appliquées, en forte collaboration avec les entreprises, dans les domaines suivants : l'ingénierie de la conception, l'aide à la décision et l'optimisation des systèmes industriels et logistiques, la modélisation d'entreprise, le management environnemental.⁵ Les meilleurs étudiants serbes ayant la maîtrise d'une des facultés techniques, sélectionnés par un concours et un entretien rigoureux, effectuaient presque l'intégralité de leur master en Serbie, avec un stage d'un mois en France, dans le secteur de l'industrie automobile. L'ingénierie de la formation a été conçue par l'ECP, la faculté d'accueil offrant l'infrastructure nécessaire à l'organisation du programme. Les enseignements ont été assurés par un corps de formateurs de l'ECP et ceux de la FON parlant français. Les étudiants serbes avaient ainsi un contact direct avec les enseignants d'une grande école renommée, et leur niveau a pu être évalué selon les normes en usage en France. Avant de soutenir leur mémoire, ils devaient passer trois mois dans une entreprise serbe et résoudre un problème spécifique dans l'un de ses secteurs.

D'autres délocalisations de formations universitaires ont été réalisées aussi. Parmi elles, on peut citer le Master international de management et d'économie, formation codiplômante créée en 2003 par L'École des Hautes Études Commerciales (HEC), l'une des plus prestigieuses écoles de commerce en Europe, et la Faculté d'Économie de l'Université de Belgrade. Ce cursus, entièrement autofinancé depuis la rentrée 2006, a eu plus d'une centaine de diplômés depuis sa création. Les anciens de ce diplôme occupent des postes à responsabilité dans les plus grandes entreprises françaises implantées en Serbie. La formation s'est arrêtée en 2011, mais à partir de 2012 la Faculté d'Économie a continué d'organiser ce cours indépendamment du HEC.

L'enseignement du Français de l'entreprise dans une faculté de gestion

Les étudiants en gestion et futurs cadres doivent enrichir leurs compétences en français général par la langue des affaires. L'objectif du cours de cette langue greffée, comme le constate Janine Bruchet, « n'est pas d'enseigner des connaissances spécialisées (comme par exemple la banque, les transports, la technique), mais d'entraîner à communication dans la langue des affaires afin de mener à bien des tâches professionnelles » (1994 : 3) ; selon l'auteure, ils doivent par exemple : « comprendre des annonces d'emploi et y répondre, présenter son entreprise et décrire son emploi, prendre des rendez-vous et organiser des voyages d'affaires, recevoir des partenaires, organiser des études de marché et des campagnes publicitaires, présenter des résultats, des chiffres, négocier des contrats, s'occuper de commandes et de livraisons, négocier avec clients et fournisseurs... » (*ibid.*). De plus, ils doivent mieux connaître les bases du fonctionnement interne et externe d'une société française pour pouvoir s'orienter dans son organisation générale et dans ses différents services. « Le monde des affaires – continue Bruchet –, obéit à un code relationnel précis et il est bon de s'y conformer. L'entreprise est le reflet du comportement de ses employés et de son encadrement » (*ibid.* : 19). Pour comprendre ce milieu, il faut également être informé des réalités de l'économie française. Et pour construire la pratique du français des affaires il faut se familiariser avec le lexique spécialisé, à partir de concepts et d'outils professionnels.

Selon Jean-Luc Perforis, l'auteur du manuel *Affaires.com*, méthode de français des affaires qui est utilisée à la Faculté des Sciences de l'Organisation et s'adresse aux étudiants ayant atteint le niveau B1 du Cadre commun de référence du Conseil de l'Europe, un vaste panorama du monde des affaires peut être réparti en six domaines thématiques⁶ où chaque leçon prend en compte les quatre aptitudes (CE, CO, EE, EO) :

⁵ Le Génie Industriel concerne les « supports » conceptuels, méthodologiques et technologiques utilisés par les entreprises industrielles et par les entreprises de services.

⁶ J.-L. Perforis souligne dans l'Introduction que son manuel (éd. 2003, 2012) est une méthode de langue et non pas un ouvrage de gestion.

1. Acteurs économiques : les étudiants apprennent à distinguer différents types de travailleurs ; ils doivent présenter à leurs collègues de classe son métier (imaginaire), et une journée de travail ; ils apprennent les différents types d'entreprises, et la fiche/carte d'identité d'une entreprise ; ils découvrent les services bancaires, etc. Dans l'exploitation de cette unité, j'incite les étudiants à rédiger la fiche d'une entreprise serbe, selon un modèle de base (secteur d'activité, effectifs, chiffre d'affaire, étendue du marché, etc.) en insistant sur la rubrique : autres caractéristiques.
2. Création d'une entreprise : profil du créateur d'entreprise, du manager, de l'entrepreneur ; faire la différence entre créateur, entrepreneur, manager ; formalités de création, recherche des capitaux et de lieu d'implantation (location). À partir des documents (semi-authentiques) de cette unité, les étudiants s'informent sur les formalités de création dans leur pays et chacun réfléchit à la possibilité de : « se mettre à son compte ».
3. Ressources humaines : contrat de travail ; lettre d'engagement ; méthodes d'organisation du travail, cultures d'entreprises ; droits de salariés, etc. ; les étudiants apprennent à consulter une offre d'emploi, à rédiger une lettre d'affaire et un e-mail. Les documents de cette unité nous permettent de tester la première fois le « talent management » des étudiants : comment choisir entre plusieurs candidats (tous excellents) la meilleure personne pour un poste ?
4. Marketing : étude du marché de l'entreprise ; définition du produit, prix, marque, conditionnement ; méthodes et formes de distribution, de vente. Les étudiants doivent résoudre des problèmes de positionnement d'un produit, créer des messages publicitaires, etc.
5. Correspondance professionnelle : commande en ligne, service clientèle : réclamations, règlement de facture, paiement, etc.
6. Bilan d'entreprise, résultats et tendances : facteurs de production, comptes de l'exercice, comptes de la nation, commerce extérieur, etc.

Les travaux personnels

Avant de se présenter à l'examen final, nos étudiants ont l'obligation, dans le cadre des travaux personnels faits à la maison, de créer la présentation en MS Power Point d'une entreprise française implantée en Serbie ; vu qu'ils maîtrisent ce programme, ces présentations sont de bonne qualité, et nous permettent à tous de connaître quelques grandes sociétés et groupes français par le pratique du français des affaires : L'Oréal, Société Générale, Danone, Renault, Lactalis, Alstom, mais aussi La Francuska Vinarija⁷. Ils sont obligés également de rédiger un CV imaginaire (Europass) et se projeter ainsi dans l'avenir en une durée d'au moins 10 ans ; l'objectif de ce devoir est de leur faire faire un plan de carrière / projet professionnel.

La pratique des jeux en classe

Je vais évoquer quelques exemples de notre expérience de formateur et de concepteur concernant l'exploitation des documents authentiques propres à l'entreprise. On peut sensibiliser les étudiants par le biais de jeux de rôles, d'études des cas professionnels, de simulations de situations professionnelles. Grâce à l'équipement dans la classe de cours (vidéo projecteur avec ordinateur), nous profitons d'un large éventail de ressources et de services accessibles sur Internet telle la simulation d'un entretien d'embauche⁸. Les étudiants aiment bien organiser une réunion d'affaires (chacun a son rôle), définir l'emballage d'un nouveau produit (accent est mis sur la création), résoudre un problème de : licenciement, absentéisme, tenue vestimentaire, etc.

Parmi plusieurs exemples de travaux en sous-groupes avec le compte rendu de synthèse, celui qui consiste à pousser des étudiants à réfléchir en vrais managers est le suivant : Choisir le local pour un restaurant de fast-food. Deux jeunes filles, qui veulent ouvrir un petit restaurant à Paris, type fast-food (clientèle visée sont les touristes), cherchent un local pas cher ; Local 1 (superficie 50 m²) est tout près de la Notre Dame, dans une rue bruyante à nombreux restaurants (dont un McDonald), travaux importants à prévoir, loyer mensuel vers 3000 euros. Local 2 (superficie 70 m²)

⁷ <http://www.francuskavinarija.com/>

⁸ Outil gratuit : <http://simulateur-entretien.appec.fr/data/v2/#/choix-options>.

est dans un quartier résidentiel au bord de la Seine, très bien équipé et en excellent état (pas de travaux à faire), un restaurant gastronomique pas loin, loyer vers 2000 euros. Un groupe d'étudiants a les informations sur les deux locaux, et les étudiants de l'autre groupe doivent leur poser des questions pour remplir les fiches des locaux ; enfin, ils décident tous ensemble sur le meilleur local. Il y a 10 ans, plus de 90% d'étudiants optaient pour le local 2, c'est-à-dire pour un endroit calme dans un quartier résidentiel, où il n'y a pas de concurrence, en oubliant qu'il s'agit de fast-food (la peur du risque), tandis qu'aujourd'hui, la situation est inverse ! Donc, la mentalité de notre jeunesse évolue dans un monde du travail qui bouge à toute vitesse, et la peur du risque s'estompe.

ABORDER L'ENTREPRISE D'AUJOURD'HUI DANS LA MULTIPLICITÉ DE SES LANGUES

Les conversations dans l'entreprise sont « de plus en plus polluées par la langue de boîte, encore appelée langage entrepreneurial ou managérial, voire jargon d'entreprise répondant au nom moqueur de „wording“ » (Gros et Mallaval : 2011). Faut-il parler dans la classe du FOS de ce nouveau phénomène fortement chargé en anglicismes qui sévit dans le monde des affaires ? Pour un jeune stagiaire qui vient d'être embauché dans une compagnie, la phrase : « Tu me boucleras le dossier fissa *asap* ! » serait totalement incompréhensible. Mais si on lui disait dans une conversation privée : « Toi, t'as intérêt à me rendre la monnaie *asap* », il pourrait deviner qu'il doit rendre la monnaie « as soon as possible » (en anglais : dès que possible). Étant considérée plus chic que l'expression française, cette abréviation est de plus en plus utilisée. Elle fait partie de l'« infâme patois du business »⁹, disséqué par la plume impitoyable de Jean Blaise, l'auteur du « premier dictionnaire entreprise/français » : *Dictionnaire du jargon d'entreprise*, qui a restitué dans ce travail ses propres observations au cours des innombrables réunions auxquelles il avait participé, et les centaines d'e-mails qu'il recevait quotidiennement. Le livre propose plus de 400 termes,¹⁰ notions et expressions qui sont recensés et expliqués. Blaise donne des définitions de chaque entrée, des éclairages étymologiques, ainsi que des exemples et des conseils sur leur emploi. « Certains termes restant obscurs dans leur contexte d'emploi malgré l'ajout d'un exemple – souligne l'auteur –, une transposition en situation du quotidien domestique et trivial est proposée sous la forme du → Je m'exerce à la maison (Blaise, 2009 : 8). » Au centre de son intérêt est le parler des cadres et dirigeants d'entreprise qui mutilent le français dans un « discours théâtralisé aux limites du cirque » (*ibid.* : 13). Il témoigne :

Le langage d'entreprise est fascinant, il ne recule devant aucun emprunt saugrenu à des univers sans grand rapport : militaire, sportif, scientifique, religieux. Quand il n'abuse pas des anglicismes, des formules qui claquent, des néologismes baroques et des concepts imaginaires. Il était temps de démasquer méthodiquement cette loufoquerie qui se prend très au sérieux (*ibid.*).

Sa collection de « novlangue » pratiquée dans les « open spaces » réunit des termes comme : *benchmarker*, *chronopage*, *transversalité*, *pilotage*, *intuiter*, *expertise*, *mutualisation*, *corporate*, *synergie*, *proactif*, *facilitateur*, *déceptif*, etc... tous ces mots étranges qui constituent le langage de boîte, « discours de tartuffe par excellence que le ridicule ne tue pas quand il se drape d'une solennité de pacotille » (*ibid.*). Tandis que le concept *benchmarking* reste toujours flou (grosso modo, c'est comparer avec ce qui se fait d'autre sur le marché), nous employons souvent *dead-line* pour la date limite, ou l'archirécurent « je reviens vers vous » pour dire qu'on s'adresse de nouveau à quelqu'un ; par contre, on n'entend pas souvent « impacter » au lieu d'influencer. Voici quelques exemples du « patois du business » recensés par Jean Blaise, qui continue ses recherches :

- *Additionnel* : adj. Supplémentaire, en plus classe. *L'implémentation du projet impliquera des ressources additionnelles pour être finalisée dans le deadline*. Bel exemple de phrase à la con qu'on peut entendre plusieurs fois par jour.

⁹ C'est le titre d'un article du blog : <http://consultons.over-blog.fr/article-l-infame-patois-du-business-40606773.html>.

¹⁰ Depuis 2009, le dictionnaire a eu plusieurs éditions et le nombre d'entrées a augmenté.

- Je m'exerce à la maison : « T'as que ça pour le barbecue ? C'est borderline, il faut de la merguez additionnelle. » (16)
- *Agressif* : adj. Ambitieux. *Le business plan remanié est plus agressif.* (16)
 - *Apprenant* : adj. Pédagogique, formateur. Mot authentiquement débile, propre à l'Entreprise.
→ Je m'exerce à la maison : « Les puzzles sont très apprenants pour Kevin, il adore ! » (17)
 - *Arborescence* : n.f. Schéma, représentation organisationnelle hiérarchisée. (18)
 - *Attractivité* : n.f. Attrait, attirance, intérêt. *Pour maximiser l'attractivité de notre offre, nous choisissons des vecteurs ludiques.* (18)
 - *Briefer* : [brifé] v.t. Informer de manière synthétique.
→ Je m'exerce à la maison : « Bon voilà ; je te briefe, je me casse avec Caroline, tu peux garder Kevin. » (23)
 - *Challenger* : v.t. [tchallandgé] Défier, poser un problème à quelqu'un, demander un exercice. Verbe dérivé de l'anglais *to challenge*. Il peut également signifier essayer de faire mieux, améliorer.
→ Je m'exerce à la maison : « J'ai challengé le voisin sur la maîtrise des aboiements de son clébard. »
 - *Fédérer* : v.t. former un groupe, mettre tout le monde d'accord. Employé à tort et à travers pour « rassembler » avec des expressions comme « fédérer un consensus ». Jusqu'où vont-ils chercher tout ça ?! (52)
 - *Feed-back* : [fidbac] n.m. Réponse, réaction, remarque, commentaire.
→ Je m'exerce à la maison : « Excuse-moi, mais si j'attends ton feed-back pour décider où on va en vacances, on ne partira jamais ! » (52)

A l'heure actuelle, on s'accorde à dire que l'on ne peut pas séparer langue et culture, enseignement de langue et enseignement de civilisation. J'ai remarqué plus d'une fois que les petites digressions pendant les cours de français des affaires dans le domaine du parler de jeunes attirent une grande attention et sont toujours bienvenues. De plus, ce genre de petits « ilots » peuvent représenter des moments de détente, surtout lorsqu'on enseigne/apprend une matière plutôt difficile. Or, le « patois du business », une nouvelle tendance civilisationnelle qu'il ne faut pas négliger, peut être très utile. Primo, les étudiants s'informent sur l'atmosphère dans les compagnies françaises modernes, secundo, ils apprennent les nouvelles formes lexicales à la mode, et tertio, ils s'amusent un peu en soudant leur liens du groupe à travers le rire. Parce que cette ribambelle d'expressions qui « impacte » notre parler est trop drôle et donne envie de partager. Ainsi, la petite question anodine : « Tu fais quoi dans la vie ? » qui veut dire au fond « tu fais quoi comme travail » nous aide à lancer une discussion sur les métiers, et en l'occurrence sur leur futur métier de cadres de l'entreprise dans la production, le contrôle de gestion, la finance, le marketing, la communication, la vente, etc. A la fois, elle nous incite à réfléchir. Notre vie peut-elle se résumer à notre travail ? Non, vocifère « le docteur en psychologie canadien Michel Perreault [...] „Je ne suis pas une entreprise“. ¹¹ Soit un pamphlet contre la „gestionnite“ (on va jusqu'à gérer ses émotions) et la „formatite“ (ou comment résoudre ses problèmes existentiels par des trainings) qui contaminent notre intimité à la vitesse d'un PowerPoint » (Gros et Mallaval : 2011).

CONCLUSION

« De tous les cours thématiques en français langue étrangère, le français des affaires est sans doute un de ceux qui évoluent le plus rapidement, et la simple délivrance d'information, qu'on sait par définition obsolètes, serait bien insuffisante » (Cloose 2010 : 6). La formation avec *Affaires.com* comme le support de base, combinée avec des textes authentiques et les documents vidéo ou ceux d'Internet, permet de construire des modules de formation intéressants et de sensibiliser les apprenants aux situations propres à l'entreprise contemporaine. Il s'agit d'une approche interactive par le biais de jeux de rôles et de simulations de cas professionnels qui donne des résultats assez

¹¹ Michel Perreault, *Je ne suis pas une entreprise ! Guide de survie personnelle pour le XXI^e e siècle*, Paris, La Découverte, 2011.

satisfaisants. À l'issue de cette formation, les étudiants sont majoritairement en mesure de faire une progression d'apprentissage adapté aux situations d'entreprise. Ils sont capables de définir le contexte professionnel dans lequel ils devront évoluer, et d'identifier les tâches professionnelles qu'ils devront accomplir en s'exprimant en français.

Selon le linguiste Dardo De Vecchi, « la terminologie constitue une part de „l'identité de l'entreprise“ et même un outil de management. Certes, „on peut en rire, mais pour celui qui utilise ces mots quotidiennement, c'est une chose sérieuse“ » (Razemon : 2009).¹² Évidemment, le décryptage des expressions et acronymes du jargon d'entreprise moderne peut créer une ambiance décontractée au cours du FOS et être la source d'efficacité au travail. Et ce qui est le plus important c'est que nos jeunes diplômés soient capables de bien communiquer et de maintenir des relations constructives avec leurs collègues francophones en milieu professionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blaise, J. (2009). *Dictionnaire du jargon d'entreprise*. Paris : Éditions Lulu (2010, 2011, 2012).
- Bruchet, J. (1994). *Objectif entreprise*. Paris : Hachette F.L.E.
- Cloose, É. (2010). *Le Français du monde du travail*, Grenoble : P.U.G.
- Gros M.-J. et Mallaval C. Comme on nous cause... *Libération*, 03/10/2011. <http://www.liberation.fr/vous/2011/10/03/comme-on-nous-cause_765166> Consulté le 17 mars 2015.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2011). *Le Français sur objectifs universitaires*. Grenoble : PUG.
- Perfornis, J.-L. (2003). *Affaires.com : méthode de Français des affaires*, Paris : CLE International (2012).
- Perreault, M. (2011). *Les Empêcheurs de penser en rond*. Paris : La Découverte.
- Razemon, O. Lire entre les lignes du jargon d'entreprise. *Le Monde Économie*, 01/12/2009. <http://www.lemonde.fr/economie/article/2009/12/01/lire-entre-les-lignes-du-jargon-d-entreprise_1274531_3234.html> Consulté le 22 mars 2015.
- République Française, Ministère des Affaires Étrangères, Ambassade de France en Serbie. « Fiche Serbie » Dernière mise à jour : le 30/08/2013. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/SERBIE_Fiche_Curie_2013_cle81fc3c-1.pdf> Consulté le 10 mars 2015.

ANNEXE

Les manuels utilisés à la Faculté des Sciences de l'Organisation :

1994–2004:

- M. Danilo et B. Tauzin, *Le Français de l'entreprise*, Paris, CLE International 1990.
- J. Bruchet, *Objectif entreprise*, Paris, Hachette F.L.E. 1994.

2004–2014:

- J.-L. Perfornis, *Affaires.com*, Paris, CLE International 2003 et 2012 (Cahier d'exercices + DVD-ROM (enregistrements vidéo un peu statiques)).
- J.-L. Perfornis, *Vocabulaire des affaires*, Paris, CLE International 2004.
- V. Cakeljčić, *Management.com*, Belgrade, Prosveta, 2008.
- V. Cakeljčić, *Lexique des affaires: français-anglais-serbe*, Belgrade, FON, 2013

¹² Dardo De Vecchi, *Vous avez dit jargon*, Paris, Eyrolles, 2002.

Vesna Cakeljić
Kako danas predavati i učiti francuski jezik za preduzeće

Rezime

Iako se danas profesionalna komunikacija odvija uglavnom na engleskom, čak i između frankofonih saradnika, francuskim preduzećima u Srbiji neretko trebaju kadrovi koji govore francuski. Da bi obavljali poslove u nekom od tih preduzeća, mladi diplomci fakulteta za menadžment moraju pre svega dobro ovladati konceptima iz sveta poslovanja, kao i odgovarajućom poslovnom leksikom. Međutim, nastavu stranog jezika treba neprestano prilagođavati novim realnostima u koje spada i pojačana saradnja univerziteta i kompanija. U ovom članku osvrćemo se najpre na izazove sa kojima se suočavaju nastavnici Francuskog jezika za specifične namene, imajući u vidu da specijalne komunikativne situacije zahtevaju specifične lingvističke i diskurzivne kompetencije. Kasnije pokazujemo, kroz primere, kako se mogu obrađivati autentični dokumenti svojstveni preduzeću uz pomoć igre uloga, studije slučaja, simulacije profesionalnih situacija. Na koncu se bavimo fenomenom žargona preduzeća, novog i često smešnog i pompeznog govora prepunog anglicizama koji je preplavio današnje francuske firme i čije poznavanje može biti korisno ako ne i neophodno u komunikaciji sa stranim partnerima.

Лиляна ЦОНЕВА

Великотърновский университет Святых Кирилла и Мефодия, Болгария

<lilliconeva@abv.bg>

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ

Резюме: В работе рассматриваются разные подходы к трактовке термина языковая игра, функции языковой игры в различных типах дискурса и т.д. с учетом обучения студентов разного профиля.

Ключевые слова: языковая игра, функции игры, профиль студентов

Многочисленные труды, посвященные понятию игры, а также разнообразие конкретных тем и аспектов исследования игрового говорят о бесспорной значимости этого уникального феномена культуры. Игра имеет исключительно широкое приложение в языковых, детских, военных, политических, психологических, гендерных, экономических, торговых и других играх, которые нуждаются в новом, современном описании в свете новых научных парадигм.

В новом описании, в актуальном взгляде нуждается и языковая игра (ЯИ).

Особенно важным, на наш взгляд, является вопрос об изучении теории ЯИ студентами разного профиля, тем более что она редко находит место в вузовских программах, в том числе филологических специальностей. Не менее важным можно считать обучение „практике” ЯИ, необходимой как для будущих филологов, так и для журналистов, PR-специалистов, политологов и т.д.

В настоящем исследовании обратимся к некоторым актуальным аспектам ЯИ, заслуживающим внимания в работе со студентами-филологами, а также со студентами некоторых других гуманитарных специальностей.

Учитывая невысокий уровень лингвистической компетенции современных студентов, а также постоянное сокращение аудиторных часов, можно предполагать, что уделять внимание ЯИ можно на занятиях с магистрантами, в рамках стилистики, медиалингвистики, анализа художественного текста и некоторых специальных дисциплин.

Обратимся сначала к теоретическим вопросам, которые представляют интерес в дидактическом плане.

К ним отнесем вопрос об определении понятия „языковая игра”. Как известно, общепринятой дефиниции ЯИ нет, что в какой-то степени закономерно при осмыслении сложных понятий (Гридина 2012:3-4).

ЯИ определяют по-разному – как вид лингвистического изобретательства, как особый вид речетворческой семиотической деятельности, как определенный тип речевого поведения говорящих, как возможность свободного, нетрадиционного использования языковых средств, как творческий акт, демонстрирующий индивидуальный стиль языковой личности и т.д.

Добавим, что в некоторых трудах можно встретить и устаревшее ограниченное понимание ЯИ как игрословия, остроумия, каламбура.

В связи с этим представляется целесообразным сравнение различных толкований ЯИ в лингвистической литературе и выделение тех сторон феномена ЯИ, которые заслуживают анализа.

Очень важно, на наш взгляд, подчеркнуть понимание ЯИ как осознанного отклонения от нормы, отличного от нарушения норм в речи детей или иностранцев, (пока) не владеющих системой языка.

Важно также подчеркнуть, что осознанность нарушения нормы обязательна и для адресата, включающегося в игру, которую „затекает” автор, и оценивающего стилистический эффект, к которому приводит это нарушение. Об этом В.З. Санников, авторитетный исследователь ЯИ, пишет: „Языковая игра – это некоторая языковая неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. При этом слушающий (читающий) также должен понимать, что это „нарочно так сказано”, иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность.” (Санников 2002: 23).

Особого внимания требует и вопрос о многофункциональности ЯИ. Анализируя основные функции ЯИ – языкотворческую, метаязыковую, комическую, экспрессивную, оценочную, манипулятивную, следует учитывать особую важность, „перевес” определенных функций в различных видах дискурса (Цонева 2000:23-26).

У многих авторов самой важной, иногда – единственной функцией ЯИ считается функция создания комического эффекта. Так, в книге „Игра на гранях языка”, перечисляя целый ряд приемов для достижения юмористического эффекта, Б.Ю. Норман отмечает, что у языковой игры могут быть и более „возвышенные” цели, но в основном она нацелена на то, чтобы „позабавить собеседника, развеселить, рассмешить его” (Норман 2006:8).

В качестве иллюстрации этого утверждения можно предлагать студентам анализ многочисленных примеров из книги Б.Ю. Нормана, а также из художественных и медийных текстов, в которых используются разнообразные приемы для достижения юмористического эффекта.

В то же время приходится уточнять, что комический эффект – один из возможных, но далеко не единственный эффект игровой деятельности говорящего, и приводить примеры, в которых нет ориентации на комическое.

Обращаясь к другим функциям ЯИ, следует обязательно отметить манипулятивную функцию (функцию воздействия), которая выходит на первый план в медиадискурсе (Негрышев 2006). На функцию воздействия, а также на ее место среди остальных средств и способов воздействия на адресата целесообразно обращать специальное внимание в первую очередь в работе с будущими журналистами, а также с будущими PR-специалистами, политологами и т.д.

Языковая игра проявляется по-разному в разных сферах и ситуациях речи – свою специфику в них имеют функции игры, частотность и особенности использования конкретных форм игры и т.д. Поэтому вполне оправданным считается специальное внимание к особенностям игры в отдельных функциональных стилях.

Здесь нужно учитывать конкретную специальность студентов. Например, для будущих экономистов, юристов, политологов важно знать, что в научном и официально-деловом стилях об отклонениях и проявлениях творческого использования языка говорят редко, хотя они присутствуют, например, в устных жанрах этих двух стилей, как и в научно-популярном подстиле.

Специальный цикл занятий с филологами можно посвятить изучению ЯИ в художественном тексте. В нем игровое считается естественным и в какой-то мере обязательным – оно разрушает „шаблоны”, привлекает внимание к необычному, порой даже парадоксальному, создает дополнительные окказиональные значения (Гридина 2012).

Поэтому изучение проявлений ЯИ в художественном стиле, в том числе и возможностей их перевода (или, точнее, передачи) на другой язык – важная задача в обучении филологов как будущих переводчиков, редакторов и т.д.

Не менее важной задачей в обучении специалистов разного профиля можно считать описание игрового в публицистическом стиле, в котором игра является одним из средств создания экспрессивности, определяющей облик коммуникативной стратегии новой публицистики.

В связи с этим приходится подчеркнуть некоторые положения, заслуживающие внимания.

Это, во-первых, активизация игрового в различных медийных жанрах, в том числе в „серьезных” аналитических жанрах, которые считались “непроницаемыми” для проявлений подобного типа.

Внимания заслуживает и активизация некоторых единиц, которые вовлекаются в ЯИ в медиатексте, что связано со стремлением публицистики к актуальности и злободневности. К ним относятся так наз. ключевые слова – слова, называющие самые актуальные для общества понятия (*газ, кризис, Крым, санкции* и т.д.). К ключевым словам относятся и имена ведущих политиков (*Путин, Меркель, Обама* и т.д.), известных экономистов и бизнесменов, деятелей культуры, спортсменов и т.д., иначе говоря – имена “героев нашего времени” (Цонева 2007; 2014).

В современном медиатексте используются разнообразные формы ЯИ. Некоторые из них – окказиональные слова и словосочетания, каламбур, метафора, трансформации прецедентных текстов и фразеологизмов, иноязычные и иностилевые „вкрапления” относятся к традиционным для медиадискурса (Цонева 2000), другие активизируются в последние годы, например, графические игры (Минков 2014).

Работа над проявлениями ЯИ в медиатексте может включать ряд конкретных задач: выделить в тексте проявления игрового; определить форму ЯИ; найти „механизм” создания игры (например, столкновение двух значений в каламбуре, трансформацию исходного состава фразеологизма или прецедентного текста, выделение цветом или шрифтом сегмента слова в графической игре и т.д.); определить способ включения формы ЯИ в текст, а также ее место и функции в тексте; составить список ключевых слов в современных медиатекстах, распределить их в тематические группы, определить причины и особенности их включения в ЯИ и т.д.

Наш многолетний опыт работы со студентами филологами позволяет говорить о серьезных трудностях при выполнении таких задач. Трудности обусловлены рядом объективных и субъективных причин, к которым можно отнести невысокую степень лингвистической компетенции студентов, отсутствие фоновых знаний (исторических, литературных, культурных), отсутствие навыков творческой работы и т.д. Отметим, что результаты работы над конкретным проявлением ЯИ в медиатексте – трансформацией прецедентных текстов, описаны нами в работе „О культурологическом потенциале медиатекста в обучении русскому языку” (Цонева 2012: 91-97).

Обобщая сказанное выше, подчеркнем в очередной раз необходимость в серьезной, целенаправленной работе для усвоения понятия языковой игры в ряду других важных лингвистических понятий, учитывая характер специальности студентов, уровень их знаний, специальные цели и интересы и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

- Гридина, Т.А. (2012). Языковая игра в художественном тексте. Екатеринбург.
Ильясова, С.В. и Амири, Л.П. (2009). Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. Москва.
Минков, Р. (2014). Графические игры с именами собственными. U: Теоретико-практическое изучение русского языка и его сопоставительно-типологическое описание. Доклады и сообщения. Велико Тырново, 141-146.

- Негрышев, А.А. (2006). Языковая игра в СМИ: текстообразующие механизмы и дискурсивные функции (на материале газетных новостей). У: Международный научно-практический (электронный) журнал. 5. <inter-cultur@I-net>
- Норман, Б.Ю. (2006). Игра на гранях языка. Москва.
- Санников, В.З. (2002). Русский язык в зеркале языковой игры. Москва.
- Цонева, Л. (2000). Езиковата игра в съвременната публицистика. Велико Търново.
- Цонева, Л. (2007). Ключевые имена времени в публицистическом стиле. У: Stylistyka XVI. Styl I czas. Opole, 423-443.
- Цонева, Л. (2012). О культурологическом потенциале медиатекста в обучении русскому языку. У: Русский язык как инославянский, 4, Белград, 91–97.

Lilyana Tsoneva
The Language Game in Teaching Students of Different Profiles

Summary

The article considers various approaches to interpreting the 'language game' term, the functions of the language game in different discourse types, etc. with regard to teaching students of different profiles.

Ivana ĆIRKOVIĆ-MILADINOVIĆ
Fakultet pedagoških nauka u Jagodini
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
<ivanajag@yahoo.co.uk>

PRIMENA AFEKTIVNIH STRATEGIJA U PROCESU UČENJA ENGLESKOG JEZIKA KAO JEZIKA STRUKE

Sažetak: Uvidom u literaturu može se uočiti da su, i pored velikog broja istraživanja u oblasti afektivnog domena učenja, neki aspekti ostali potpuno zanemareni. Tačnije, nisu objašnjeni razlozi za (ne)korišćenje afektivnih strategija učenja stranog jezika kod studenata, tj. kod one populacije za koju se smatra da zna da uči i da vlada svojim osećanjima u toku konverzacije na času. S obzirom na to da čitanje literature na engleskom jeziku podrazumeva da studenti dobro vladaju tim stranim jezikom ako žele da se usavršavaju u određenoj oblasti na nematičnim fakultetima, onda je sasvim sigurno da nastava stranog jezika na nematičnim fakultetima treba da prati inovativne trendove ali i da unapređuje komunikacijske veštine i celokupno jezičko znanje studenata. Osnovni cilj ovako koncipiranog istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji u toku usmenog izražavanja na času engleskog jezika kao jezika struke. Dobijeni rezultati analizirani su kvantitativno a pokazali su da ispitani studenti retko upotrebljavaju afektivne strategije učenja engleskog jezika.

Ključne reči: strategije za učenje stranog jezika, afektivne strategije učenja, kvantitativni metod, jezik struke.

UVOD

Efikasno i produktivno učenje stranog jezika oduvek je bila značajna tema u oblasti primenjene lingvistike. Učenje stranog jezika nije samo mentalna funkcija, već na njega snažno utiču i emocije i karakter osobe, zbog čega, ako se ne obrati pažnja na neugodna osećanja učenika, oni mogu ugroziti čitav proces učenja (Petrović, 2011). Podsticanje upotrebe afektivnih strategija za učenje i različitih pozitivnih emocionalnih faktora, kao što su samopouzdanje, saosećanje i motivacija, mogu u velikoj meri olakšati i unaprediti proces učenja stranog jezika (Arnold, 1999: 1). Upravo je cilj ovog rada da se ukaže na takve probleme u nastavi na nematičnim fakultetima, kao i da se skrene pažnja na to da praćenje efikasnosti i kvaliteta nastave engleskog jezika predstavlja bitnu komponentu unapređivanja visokoškolske nastave. Od kvaliteta ostvarenosti vaspitno-obrazovnih zadataka u toku studija u okviru ovog nastavnog predmeta zavisi i osposobljenost studenata da se i sami usavršavaju, kako u oblasti jezika, tako i u oblasti stručnih predmeta, čitajući literaturu na stranom jeziku. To bi doprinelo da studenti – budući učitelji, vaspitači u predškolskim ustanovama i vaspitači u domovima – budu uspešniji u obavljanju budućih radnih zadataka.

S tim u vezi, Makgrat (McGrath, 1997: viii) smatra da se proces učenja može objasniti na sledeći način: „Pojedinaac uči zato što je i sam izabrao da učestvuje u planiranim obrazovnim aktivnostima i zato što mu takvo učenje stvara mogućnosti za napredovanje u skladu sa sopstvenim poslom.“¹ Navedena teza je važna budući da se u ovom radu govori o studentima, budućim vaspitačima i učiteljima, koji su sami izabrali da se usavršavaju u toj oblasti. U tom smislu, studenti će biti u prilici da i kao budući edukatori istražuju probleme u učenju i pronalaze eventualna rešenja za njih.

¹ „We learn because we choose to participate in planned educational experiences and because we create opportunities for learning in the course of our own work“ (McGrath, 1997: viii).

Vaspitač ili učitelj koji ume da prepozna potrebe i probleme svojih vaspitanika/učenika, biće pre u mogućnosti da ih otkloni ali i da vaspitanike/učenike posavetuje na pravi način. Primena strategija učenja, a posebno afektivnih strategija učenja, u procesu komunikacije može pokazati studentima (na studijskim programima Učitelj i Vaspitač) koliko mogu pospešiti svoje komunikativne sposobnosti u oblasti engleskog jezika, gde je od velike važnosti da i oni sami iniciraju sopstveno učenje i da pritom razmišljaju koje strategije učenja da upotrebe kako bi učenje učinili lakšim i efikasnijim (Wenden i Rubin, 1987: 6). Saveti nastavnika u vezi sa što lakšim savladavanjem određenih jezičkih oblasti veoma su dragoceni i na univerzitetskom nivou (Čirković-Miladinović, 2012), što će istraživanje koje je sprovedeno u svrhu ovog rada i potvrditi.

ISTRAŽIVANJE

Rad pod nazivom *Primena afektivnih strategija u procesu učenja engleskog jezika kao jezika struke* ima za cilj da objasni pojam strategija učenja stranog jezika sa posebnim osvrtom na zastupljenost afektivnih strategija učenja u toku usmenog izlaganja na času kao jednog od preduslova za uspešno samoučenje na univerzitetskom nivou.

Osnovni cilj istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika u toku usmenog izlaganja na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji.

Iz ovako formulisanoj cilja izvedeni su posebni zadaci istraživanja: 1) Koju grupu strategija učenja stranog jezika najčešće koriste studenti na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji? 2) Koja grupa strategija učenja stranog jezika je najviše zanemarena i zašto? 3) Koliko često studenti koriste afektivne strategije učenja stranog jezika? Hipoteza od koje se pošlo u ovom istraživanju glasi: Veoma je mali broj studenata na fakultetima koji obrazuju učitelje i vaspitače u Srbiji a koji koriste afektivne strategije učenja u nastavi engleskog jezika.

Kao polazna osnova istraživanja korišćenja je sledeća klasifikacija afektivnih strategija koju je ponudila Oksford (1990).

AFEKTIVNE STRATEGIJE UČENJA STRANOG JEZIKA		
Smanjivanje jezičke anksioznosti	Samoohrabrivanje	Kontrolisanje emocija
1. Koristiti relaksaciju, duboko disanje ili meditaciju 2. Koristiti muziku 3. Koristiti smeh	1. Izgovarati pozitivne rečenice 2. Mudro preuzimati rizik 3. Nagradivati samog sebe	1. Slušati svoje telo 2. Koristiti ček listu 3. Pisati dnevnik učenja 4. Razgovarati sa drugima o svojim osećanjima

Tabela 1. Klasifikacija afektivnih strategija učenja stranog jezika (Oxford, 1990: 141)

Istraživanje je obuhvatilo ukupno 375 studenata i to (319 studenata Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, 31 student Učiteljskog fakulteta u Vranju i 25 studenata Učiteljskog fakulteta u Užicu). Od 375 studenata na pomenutim fakultetima, istraživanje je obuhvatilo 332 ispitanika ženskog pola, što procentualno iznosi 88,53%, dok je, s druge strane, bilo znatno manje ispitanika muškog pola. Broj ispitanika muškog pola iznosio je 43, tj. 11,46%.

Ovi podaci idu u prilog već tradicionalnoj situaciji u izboru učiteljske i vaspitačke profesije, i dokazuju da veći broj devojaka bira učiteljski ili vaspitački poziv.

Upitnikom je, takođe, ispitano koji studijski program su studenti odabrali na pedagoškim/učiteljskim fakultetima u Jagodini, Užicu i Vranju. Naime, istraživanje je obuhvatilo tri fakulteta i njihove studente na prvoj akademskoj godini koji uče engleski jezik kao strani. Raspodela studenata po fakultetima i prema studijskim programima data je u Tabeli 2.

ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Anketni upitnik SILL (Strategy Inventory for Language Learning) Rebeke Oksford, korišćen je u prvoj fazi istraživanja kako bi se evidentiralo koje strategije studenti smatraju da koriste u nastavi engleskog jezika. Ovaj upitnik je pokazao da su studenti najviše evidentirali korišćenje metakognitivnih i društvenih strategija, nešto manje kognitivnih i kompenzatornih strategija, kao i strategija pamćenja. S druge strane, studenti su iskazali da najređe koriste afektivne strategije učenja stranog jezika (prosečna vrednost 2,31).

STUDIJSKI PROGRAM	UČITELJ	VASPITAČ U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA	VASPITAČ U DOMOVIMA
FAKULTET			
Fakultet pedagoških nauka u Jagodini	90	133	96
Učiteljski fakultet u Vranju	20	11	-
Učiteljski fakultet u Užicu	20	5	-
Ukupno	130	149	96

Tabela 2. Raspodela studenata po fakultetima i prema studijskim programima

Kako bi se pojasnila slika o učestalosti korišćenja svake afektivne strategije ponaosob spram nezavisnih varijabli, urađena je analiza učestalosti korišćenja afektivnih strategija prema kriterijumu fakulteta. Da bi se stekao opšti uvid u korišćenje afektivnih strategija ponaosob u odnosu na kriterijum fakulteta, ovde se tabelarno prikazuju potrebni podaci.

Grupe strategija učenja prema učestalosti korišćenja		
Metakognitivne strategije	najviše upotrebljavane	3,77
Društvene strategije		3,55
Kognitivne strategije		3,30
Kompenzatorne strategije		3,19
Strategije pamćenja		2,95
Afektivne strategije	najmanje upotrebljavane	2,31
UKUPNA PROSEČNA FREKVENCIJA		3,17

Tabela 3. Rangiranje vrsta strategija učenja prema učestalosti korišćenja

Fakultet	I Af. str.	II Af. str.	III Af. str.	IV Af. str.	V Af. str.	VI Af. str.	Ukupno
PEFJA²	1,724	2,107	2,451	2,552	2,784	2,693	2,385
UCFV	1,667	1,733	1,933	2,1	2,2	2	1,939
UCFU	1,48	1,84	2,04	2,08	2,16	2,007	2,007

Tabela 4. Učestalost korišćenja svake afektivne strategije ponaosob u odnosu na odabrani fakultet

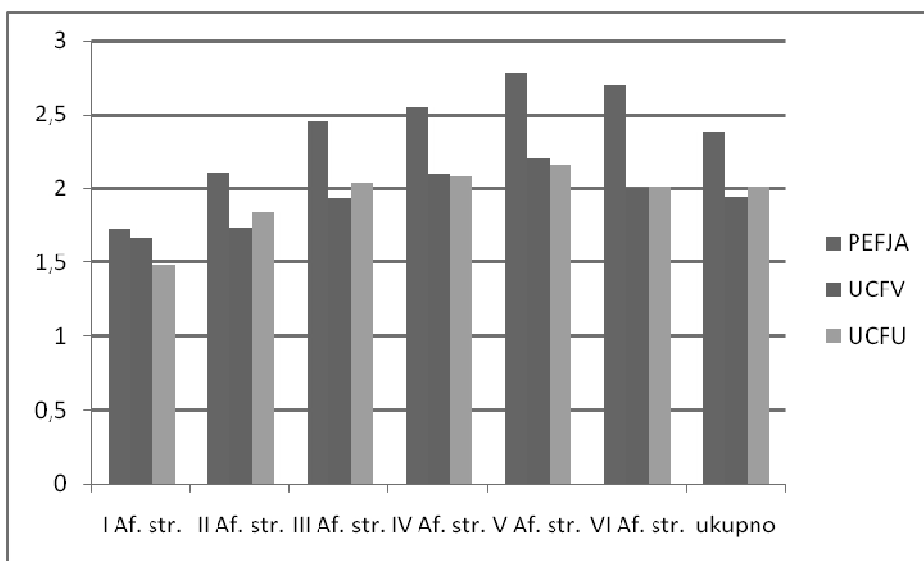
Iz Tabele 4. može se uvideti da studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini prednjače u ukupnom korišćenju afektivnih strategija učenja engleskog jezika (prosečna vrednost za ovaj fakultet iznosi 2,385) u odnosu na svoje vršnjake koji pohađaju fakultete u Užicu (2,007) i Vranju (1,939).

Kako bi se i slikovito pojasnila situacija u vezi sa upotrebom pojedinih afektivnih strategija, ovde će biti dat Dijagram 1.

² PEFJA, UCFV, UCFU (oznake koje su korišćene za kodiranje su i zvanični akronimi fakulteta redom: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Učiteljski fakultet u Vranju i Učiteljski fakultet u Užicu).

Naime, iz ovog Dijagrama vidi se da je najveća razlika u učestalosti korišćenja izražena kod upotrebe pete (Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja), šeste (Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik) i četvrte afektivne strategije (Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik), a zatim slede treća, druga i prva afektivna strategija. Ovo se može objasniti i time što su studenti na fakultetu u Jagodini jedini imali zadatak da pišu dnevnik samovrednovanja, pa su na taj način bili usmeravani da razmišljaju o svojim problemima i prate svoje ponašanje u toku procesa usmenog izlaganja na engleskom jeziku.

Da bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna razlika između grupa studenata prema kriterijumu fakulteta, urađena je deskriptivna statistika prijavljenih strategija i analiza jednosmerne varijanse prema datom kriterijumu (vidi Tabelu 5.).



Dijagram 1. Učestalost upotrebe afektivnih strategija u odnosu na odabrani fakultet

Fakultet	I Af. str.	II Af. str.	III Af. str.	IV Af. str.	V Af. str.	VI Af. str.	Ukupno
PEFJA (SD)	,686	,862	1,265	1,240	1,279	1,343	,537
UCFV (SD)	,711	,691	,868	,885	1,215	1,174	,519
UCFU (SD)	,586	,898	,935	,954	1,003	1,281	,517

Tabela 5. Deskriptivna statistika prijavljenih strategija prema kriterijumu fakulteta

Ako se uporede vrednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije za sva tri fakulteta (PEFJA, UCFV i UCFU), vidi se da te vrednosti za studente PEFJA znatno veće od vrednosti aritmetičkih sredina na UCFV i UCFU za svaku afektivnu strategiju ponaosob, kao i za upotrebu ukupnog broja afektivnih strategija. Standardna devijacija za PEFJA najveća je za upotrebu šeste afektivne strategije (pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i njena vrednost iznosi $\sigma=1,343$, za petu strategiju (takođe pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) $\sigma=1,279$, a zatim slede vrednosti za treću i četvrtu strategiju. Ova analiza je još jednom potvrdila podatke koju su predstavljani ranije u Tabeli 4, gde je i istaknuto da je najveća razlika između studenata izražena kod upotrebe pete i šeste afektivne strategije prema kriterijumu fakulteta. Standardna devijacija za PEFJA ima manju vrednost za prvu i drugu strategiju, a najmanju vrednost za ukupan broj strategija i iznosi $\sigma=,537$. Za UCFV standardna devijacija najveća je, takođe, kod upotrebe pete i šeste afektivne strategije dok su njene vrednosti manje za ostale strategije, kao i za

ukupan broj strategija, gde je standardna devijacija i najmanja. Vrednosti standardne devijacije za UCFV su najveće za petu ($\sigma=1,003$) i šestu ($\sigma=1,218$) strategiju, dok su za sve ostale strategije, kao i za ukupan broj strategija ($\sigma=,517$), njene vrednosti manje od +1.

Vrednosti standardne devijacije za sva tri fakulteta ukazuju na to da je stepen raspršenja najveći kod studenata na PEFJA, kao i da su odstupanja od aritmetičke sredine veća. Ovo se možda može objasniti različitim nastavnim planovima i programima prema kojima uče studenti na sva tri fakulteta, kao i neujednačenim zahtevima ishoda studijskog predmeta. Jedino se u Jagodini očekuje da studenti na studijskom programu Učitelj poseduju znanje na višem nivou (B2), a vaspitači znanje nižeg nivoa (B1), dok je na ostala dva fakulteta (Učiteljskom fakultetu u Vranju i Učiteljskom fakultetu u Užicu) ishod studijskih predmeta isti za učitelje i vaspitače (a to je nivo B1).

Naime, istraživanje koje su sprovele Zlatković i Petković (2011: 651) takođe je pokazalo da se studijski planovi i programi učiteljskih fakulteta u Srbiji razlikuju po većini posmatranih parametara. One su ustanovile da postoje određene nepodudarnosti studijskih programa i planova učiteljskih fakulteta u Srbiji, kao i da se uočavaju veoma izražene programske razlike u obrazovanju učitelja i vaspitača (ibid.).

Dalje, ispitano je kako na odabir afektivnih strategija utiče mesto studiranja, odnosno fakultet na kojem student pohađa nastavu. Ovde je korišćena analiza varijanse kojom je moguće istovremeno ispitati delovanje većeg broja faktora u većem broju grupa ispitanika.

Naime, korišćen je LSD test, s obzirom da neki autori smatraju da je najbolje njega koristiti kada grupišuća varijabla (fakultet) ima tačno tri nivoa (Larson-Hall, 2010). Post-hoc LSD analizira parove u okviru grupe kako bi se utvrdile statistički značajne razlike (Larson-Hall, 2010: 110), sa ciljem da se otkrije ne samo da li se grupe razlikuju ili ne, nego i to koliko se jedna grupa razlikuje od druge dve (Larson-Hall, 2010: 287). Vrednosti post-hoc LSD testa prikazane su u Tabeli 6.

		UCFV	UCFU
I Af. str.	PEFJA	F= ,12815 p= ,522	F= ,14147 p= ,081
II Af. str.		F= ,16018 p= ,012	F= ,17684 p= ,124
III Af. str.		F= ,22893 p= ,016	F= ,25273 p= ,099
IV Af. str.		F= ,22508 p= ,030	F= ,24849 p= ,057
V Af. str.		F= ,23661 p= ,009	F= ,26121 p= ,189
VI Af. str.		F= ,24896 p= ,004	F= ,27484 p= ,051
Ukupno		F= ,09991 p= ,000	F= ,11030 p= ,001

Tabela 6. Post-hoc LSD test odabira afektivnih strategija prema kriterijumu fakulteta

Ako se LSD testom uporedi odabir i učestalost korišćenja afektivnih strategija prema fakultetima, uviđa se da postoji statistički značajna razlika između studenata koji studiraju na PEFJA i studenata koji studiraju na UCFV, i to kod upotrebe druge (Ohrabrujem sebe da govorim engleski jezik čak i onda kada se plašim da ću pogrešiti – pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabrivanje), treće (Nagradim sebe kada neki jezički zadatak dobro uradim – pripada tipu afektivnih strategija za samoohrabrivanje), četvrte (Primetim ako sam nervozan/na ili napet/a dok učim engleski jezik – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija), pete (Zapisujem svoja osećanja u dnevnik samovrednovanja – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i šeste strategije (Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam kada učim engleski jezik – pripada tipu afektivnih strategija za kontrolisanje emocija) i za sve strategije ukupno, dok je razlika u poređenju PEFJA sa UCFU jedino statistički značajna kod ukupnog broja strategija. Dakle, kod upotrebe prve afektivne strategije (Pokušavam da se opustim kad god osetim strah prilikom upotrebe engleskog jezika) ne postoji statistički značajna razlika između fakulteta, dok kod svih ostalih strategija postoji statistički značajna razlika između studenata koji studiraju u Jagodini i studenata koji studiraju u Vranju. Drugu strategiju su studenti na PEFJA prijavljivali učestalije od studenata na UCFV, ali ne postoji statistički značajna razlika između studenata na PEFJA i UCFU za ovu strategiju. I kod navođenja treće, četvrte, pete i šeste strategije situacija je slična (vrednosti se mogu očitati iz date tabele), tj. studenti sa PEFJA su češće koristili ove afektivne strategije od studenata na UCFV. Kod

upotrebe ukupnog broja afektivnih strategija postoji statistički značajna razlika između studenata na PEFJA u odnosu na studente na UCFV i UCFU. Iste brojke se dobijaju ako se uporede parametri UCFV u odnosu na PEFJA, kao i UCFU u odnosu na PEFJA.

Dakle, može se uvideti da su različiti studijski programi engleskog jezika na pomenutim nematičnim fakultetima doprineli da studenti uče engleski jezik na različite načine, da koriste različite vrste afektivnih strategija u toku usmenog izlaganja i da se studenti sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini značajno razlikuju od studenata na Učiteljskom fakultetu u Vranju i Učiteljskom fakultetu u Užicu prema broju i vrstama afektivnih strategija koje koriste u nastavi.

ZAKLJUČAK

Najznačajniji zaključci izvedeni iz podataka dobijenih istraživanjem su sledeći: Studenti najviše koriste – metakognitivne i društvene strategije; Studenti nešto manje koriste – kognitivne i kompenzatorne strategije, a zatim slede strategije pamćenja; Studenti najmanje koriste – afektivne strategije učenja engleskog jezika kao stranog.

Što se tiče odabranog učiteljskog/pedagoškog fakulteta u Srbiji, iz podataka može se uvideti da studenti Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini prednjače u ukupnom korišćenju afektivnih strategija učenja engleskog jezika u odnosu na svoje vršnjake koji pohađaju fakultete u Užicu i Vranju. Pomenuto zapažanje može se možda objasniti, kao što je već rečeno, različitim nastavnim planovima i programima prema kojima uče studenti na ova tri fakulteta, kao i neujednačenim zahtevima ishoda studijskog predmeta.

Dakle, može se uvideti da su različiti nastavni programi engleskog jezika na pomenutim nematičnim fakultetima doprineli da studenti uče engleski jezik na različite načine, da koriste različite vrste afektivnih strategija u toku usmenog izlaganja i da se studenti sa Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini značajno razlikuju od studenata na Učiteljskom fakultetu u Vranju i Učiteljskom fakultetu u Užicu prema broju i vrstama afektivnih strategija koje koriste u nastavi.

Podaci prikupljeni istraživanjem takođe su potvrdili da neujednačeni zahtevi u učenju opšteg engleskog jezika i jezika struke na sva tri fakulteta na prvoj akademskoj godini u značajnoj meri doprinose statistički važnim razlikama između studenata koji studiraju na različitim fakultetima ali i da postoji značajna razlika između studenata koji su odabrali različite studijske programe (ovde se misli na studijske programe učitelj, vaspitač u predškolskim ustanovama i vaspitač u domovima). Podaci dobijeni na ovom uzorku mogu se objasniti time što fakulteti imaju dužu tradiciju obrazovanja učitelja, dok su vaspitački studijski programi oformljeni tek pre sedam godina. Naravno, studijski predmeti, ishodi učenja, kao i sticanje kompetencija predviđenih za učitelje i vaspitače opravdano se razlikuju jer se razlikuju i zahtevi budućeg poziva struke. Dakle, najznačajniji zaključak koji se može izvesti iz celokupne kvantitativne analize koja je sprovedena u svrhu ovog rada jeste da afektivne strategije u većoj meri koriste ispitanici ženskog pola, studenti PEFJA (Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini) i studenti koji pohađaju studijski program PV (Vaspitač u predškolskim ustanovama) ili DV (Vaspitač u domovima).

Dakle, stvaranje pozitivne klime za nastavu stranog jezika doprineće da se svi akteri nastave osećaju uvaženo i prijatno, a sve to zajedno rezultiraće produktivnim ishodima učenja i kvalitetnijim usmenim izlaganjima studenata na nematičnim fakultetima. Kao dokaz prethodno navedenog, Martinović (2009) je svojim istraživanjem poslovnog engleskog jezika na jednom nematičnom fakultetu u Novom Sadu pokazala da inovativni način učenja u nastavi stranog jezika i potpomaganje procesa učenja od strane nastavnika u vidu prezentovanja strategija učenja ohrabruje studente da preuzmu odgovorniju ulogu u procesu učenja, što povećava nivo njihovog jezičkog znanja i transformiše negativan u pozitivan stav prema stranom jeziku. Ovakve transformacije negativnog u pozitivan stav prema učenju engleskog jezika ne samo da su poželjne već i su i veoma potrebne na polju metodike nastave stranog jezika na univerzitetnom nivou.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Čirković-Miladinović, I. (2012). *Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima*. U: Radić-Bojanić, B. (Ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika, tematski zbornik (73–90)*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. Routledge: New York, London.
- Martinović, I. (2009). Problemska nastava na kursu engleskog poslovnog jezika. *Škola biznisa, Naučnostručni časopis*, broj 1, (133–137). Preuzeto sa <http://www.vps.ns.ac.rs/SB/2009/1.21.pdf> (septembar 2013).
- McGrath, I. (ed.) (1997). *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Prentice Hall Europe in association with The British Council.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers. A Division of Wadsworth, Inc. Boston.
- Petrović, O. (2011). *Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika*. Časopis Nova škola (Časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola, Bjeljina), VIII.
- Wenden, A. and Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.

Ivana Čirković-Miladinović

Affective learning strategies usage in the proces of learning English as a language for specific purposes

Summary

Both efficacy and the teaching quality of the English language represent significant factors of the university teaching improvement. Furthermore, the students' competency depends on the quality and the achievement of the English language educational tasks both in the language area and in reading the English literature for specific purposes. Reading the foreign language literature would contribute to students' effective dealing with the future professional tasks. The main purpose of the research was to determine the frequency of using the affective learning strategies in learning English as a foreign language at the educational faculties in Serbia, the focus was on the affective learning strategy usage that students use during the oral communication in the class. The paper Affective learning strategies usage in the proces of learning English as a language for specific purposes aims to explain the foreign language learning strategies with the special reference to the frequency of using the affective learning strategies as one of the very important preconditions for the successful individual learning at the university level. The results of the research were analysed quantitatively. On the basis of the final results it can be concluded that the students very rarely use the affective learning strategies in learning English as a language for specific purposes and that the students' usage depend on the faculty they attend and also on the teaching instruction and demands they get from their teachers.

Gordana DIMKOVIĆ-TELEBAKOVIĆ
Faculty of Transport and Traffic Engineering
University of Belgrade, Serbia
<g.dimkovic@sf.bg.ac.rs>

TEACHING AND LEARNING ENGLISH SPECIALISED COMPOUND LEXEMES¹

Abstract: *The aim of this paper is to establish translation patterns for 32 English terminological multiword expressions and their Serbian equivalents, as reflected in various fields of traffic engineering. Our hypothesis that 17 translation patterns developed here by using a new method named semantico-morpho-translation approach may facilitate the process of teaching and learning English specialised compound units has been confirmed with students of the Faculty of Transport and Traffic Engineering in Belgrade. The results also indicate that patterns of this kind may assist in creating exact translations of English metaphorical compound lexemes, and that they are therefore worth using in the classroom.*

Key words: *English terminological compound lexical units; their Serbian equivalents; traffic engineering; translation patterns; effective teaching and learning*

INTRODUCTION

This paper considers the issue of how to teach and learn English specialised compound lexemes effectively. Different terms (e.g. *multi-word lexical units* (Zgusta 1971), *compound lexemes* (Lyons 1977), *multiword expressions* (Sag et al. 2002)) are used in relevant literature to designate “[...] a lexical unit consisting of more than one base and functioning both grammatically and semantically as a single word [...] in English” (Quirk et al. 1985: 1567).

There are many reasons why we should explore English terminological compound lexemes. Firstly, they are always challenging and interesting to examine. Secondly, they are a characteristic of the English language, and ESP/EAP practitioners cannot possibly avoid teaching them. Thirdly, compound lexical units are daily created in specialised settings due to rapid developments in various professions and sciences, and are frequently employed in scientific and technical writing so that ESP/EAP learners have to be able to use and translate them adequately. Huddleston and Pullum (2002: 1647) claim that binominal endocentric compounds which do not contain verbal elements are the most productive type of English word formation. In contrast, Klajn (2002: 15) maintains that compounds have low productivity in Slavic languages, i.e., in Serbian too (see Dimković-Telebaković 2014b: 116). If a grammatical category is typical of one language and non-typical of another, one may expect that ESP/EAP teachers find it difficult to teach and ESP/EAP learners complicated to acquire it.

METHOD AND CORPUS

To help my students at the Faculty of Transport and Traffic Engineering in Belgrade see English specialised compound lexemes less complex and more transparent, I have recently introduced a

¹ The paper is based on a research, conducted within project *Description and Standardization of Contemporary Serbian Language*, Grant No. 178021, funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

new method into our classroom to facilitate their learning English compound lexical units. This method is named semantico-morpho-translation approach, as, when employing it, one focuses on the meaning of a compound lexeme that needs to be semantically transferred to the target language, in our case Serbian, in the exact and adequate way by using appropriate structures of the Serbian language. In order to complete this transition successfully, the student should learn first that different components contained in an English compound lexical unit can be the starting point in the process of translation, and that (s)he then can take any direction – forwards or backwards, forwards and backwards, and backwards and forwards – through the compound structure being translated. It is assumed that these movements form certain patterns. The aim of this study was therefore to establish translation patterns, because it is believed that they assist students' learning and teachers' teaching English multiword expressions more effectively.

This investigation originally incorporated 80 terminological compound lexemes, but we present only 32 items here. The corpus is thus built from 32 English metaphorical compound lexemes and their Serbian equivalents, as used in telecommunications and postal traffic, air and road traffic, railways and waterways transport and traffic engineering, as well as in logistics (combined transport). Examples analysed in the paper are extracted from three textbooks (Dimković-Telebaković 2009a, 2009b, 2012), specifically from a dictionary contained in *English in Transport and Traffic Engineering* textbook (Dimković-Telebaković 2009a: 369-410). When deciding upon choosing items for analysis, we took into consideration their content and structural variety. In section 3.1, we discuss two-element English specialised compound lexemes, their equivalents in Serbian and translation patterns. Three-element English terminological compound lexical units, their Serbian equivalents and translation patterns are looked at in section 3.2, and four-element English metaphorical compound lexemes, their equivalents in Serbian and translation patterns are considered in section 3.3.

ANALYSIS, RESULTS AND DISCUSSION

Examples in this section show that different parts of speech can make up English specialised multiword expressions, and that their number of elements varies.

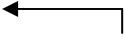
Two-element English terminological compound lexemes, their equivalents in Serbian and translation patterns

The first translation pattern (pattern I) illustrates that English compound lexemes containing two elements may result in Serbian equivalents having only one element, whereas the second translation pattern (pattern II) shows that the result we obtain in Serbian are also two-element lexical units. In both patterns, the process of translation starts from the first component in English compound units and moves forwards. Examples given in pattern I demonstrate that the components of compound lexemes may be written down as one word, as in *airplane*, as two separate words, as in *steering wheel*, or may be hyphenated, as in *take-off*. These compound expressions also reveal that two nouns, or a gerund and a noun, or a verb and an adverb may be combined. As for Serbian equivalents in pattern II, they are all the combination of adjectives and nouns. *Regalna oprema*, being the Serbian equivalent of English compound *rack equipment*, shows that English nouns can be translated as adjectives in Serbian, of which ESP/EAP learners should be informed. It is also of importance to point out that the student should learn that this is a characteristic of the target language – Serbian (see Dimković-Telebaković 2013: 56).

I	II
 1 2 1 <i>airplane = avion</i> <i>steering wheel = volan</i> <i>take-off = poletanje</i>	 1 2 1 2 <i>remote control = daljinsko upravljanje</i> <i>reciprocating engine = klipni motor</i> <i>rack equipment = regalna oprema</i>

Examples given in pattern III and pattern IV illustrate that the equivalents in Serbian are obtained if we begin from the second element in English compound units and then work backwards. While the number of components in English and Serbian remains the same in pattern III, pattern IV displays that Serbian equivalents may have three, four or even six elements. Components inserted into the corresponding Serbian units are added to express the meaning of English compound lexical units clearly, and are designated by smaller numbers. The inserted elements are usually prepositions (e.g. *usled* (2), *s* (3)), nouns (e.g. *signala* (4), *sistema* (3)), adjectives (e.g. *pešački* (1), *frekvencijskog* (2)) or relative clauses (e.g. *koji zauzima signal* (4 5 6)). These features point to the fact that the two languages are structurally different, and that the Serbian language uses prepositional phrases and relative clauses to convey meanings of English compound lexemes. *Otpornost kotrljanja* and *stabilnost kretanja* demonstrate that the head word can be followed by a genitive in Serbian, as in pattern III.

III



2 1 1 2
rolling resistance = *otpornost kotrljanja*
running stability = *stabilnost kretanja*

IV

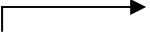


2 1 1 2 3 4
propagation delay = *kašnjenje usled prostiranja signala*
2 1 1 2 3 4
Puffin crossing = *pešački prelaz s detektorima*
2 1 1 2 3
bandwidth = *propusni opseg sistema*
1 2 3 4 5 6
širina frekvencijskog opsega (koji zauzima signal)

English specialised compound units containing three components, their Serbian equivalents and translation patterns

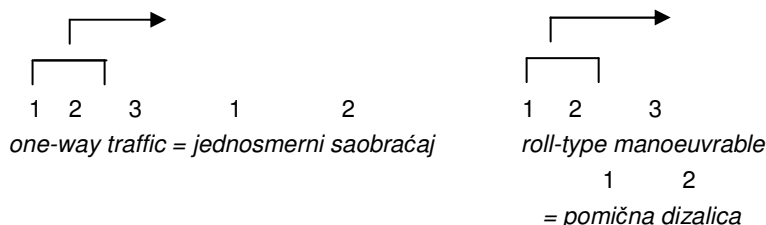
Patterns V and VI show that the translation of three-element English terminological compound lexemes may begin from the first component in sequence. The result of this process is either three elements in Serbian, as in pattern V, or two components, as in pattern VI. Hyphenated words – *one-way* and *roll-type* – are translated as one word in Serbian, that is, as adjectives *jednosmerni* and *pomična*.

V



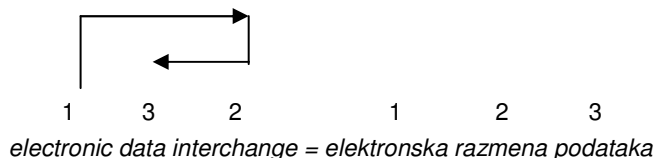
1 2 3 1 2 3
light rail transit = *laki šinski prevoz*

VI



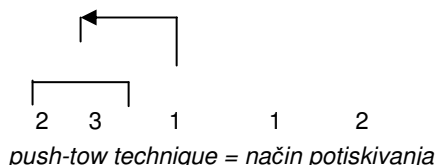
In pattern VII, we start from the first element, then translate the third component, and end up with the translation of the second element.

VII



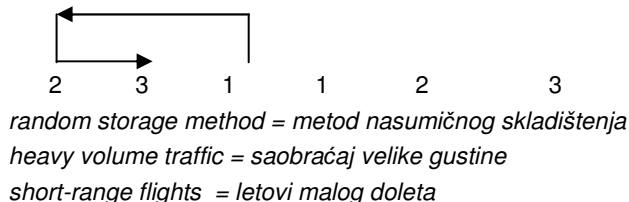
It is also possible to begin from the last element and work backwards, as shown in pattern VIII.

VIII

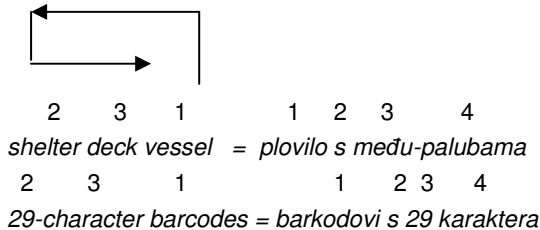


Pattern IX and pattern X illustrate that the head words (*method*, *traffic*, *flights*, *vessel* and *barcodes*) are the starting point in translation. The first and second components in the given English compound lexical units are then translated. These two patterns differ in the number of elements in Serbian equivalents: while pattern IX has three components making up Serbian equivalents, each Serbian equivalent in pattern X contains four components. *Plovilo s među-palubama i barkodovi s 29 karaktera* have preposition *s* as additional elements, which is indicated by smaller number (2). The second example in pattern X shows that numerals may also occur in compound lexemes.

IX

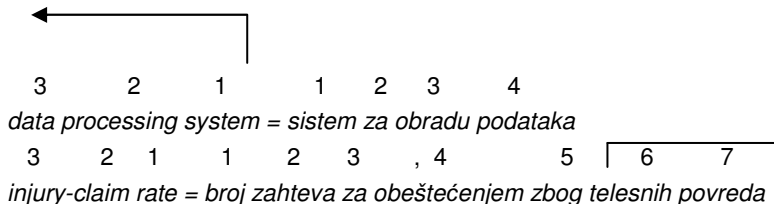


X



Pattern XI contains additional elements too: preposition *za*, represented as number (2) in *sistem za obradu podataka*, and as number (3) in *broj zahteva za obeštećenjem zbog telesnih povreda*. In the latter compound lexeme, additional elements are also *obeštećenjem zbog telesnih*. In order to express the exact meaning of the English lexical unit, these components are necessary in Serbian.

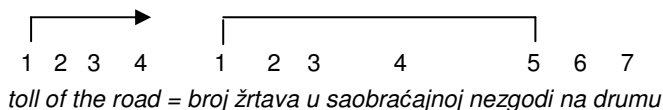
XI



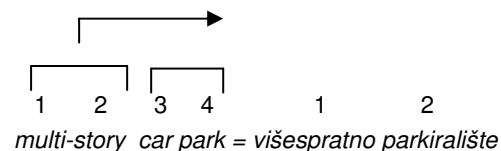
Four-element English metaphorical compound lexemes, their Serbian equivalents and translation patterns

The following patterns demonstrate that the more elements an English specialised compound lexical unit has the more heterogeneous Serbian equivalents are obtained. In pattern XII and pattern XIII, we start translating from the beginning of the English compound lexemes and take up one by one element in sequence. Four elements end up with seven components in pattern XII, whereas only two elements occur in Serbian translation in pattern XIII. In pattern XII, the Serbian expression illustrates that additional components are *u saobraćajnoj nezgodi*, which is designated by smaller numbers (3), (4) and (5).

XII

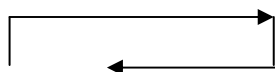


XIII



Patterns XIV and XV show that the same number of elements may merge in both English and Serbian lexical expressions, although the movement through the English structures is different: while in pattern XIV we begin from the first component and work forwards and then backwards, in pattern XV the starting point is the head word *systems*, and then we work backwards.

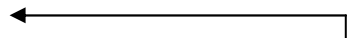
XIV



1 4 3 2 1 2 3 4

European Train Control System = *evropski sistem upravljanja vozovima*

XV

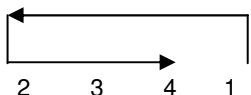


4 3 2 1 1 2 3 4

Gatwick airport maintenance system = *sistem održavanja aerodroma Getvik*

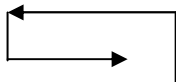
Examples in pattern XVI illustrate that one begins from the head word when translating the given English compound lexemes, works backwards and then forwards. The number of components varies in Serbian equivalents from five to seven. Additional components in Serbian expressions are prepositions – *s*, *za*, *od*, *na*, *u* and *za*, and nouns – *prevoz*, *tečnosti*, *prvenstva*, *raskrnicu* and *robe*. The corresponding Serbian translations demonstrate that prepositional phrases are often used in Serbian, as in *s jednom oplatom za prevoz tečnosti*, *od vrata do vrata*, *na ulazu u raskrnicu*, *za dovoženje i odvoženje robe*. English compound lexical units in pattern XVI are phrase compound lexemes, and they are typical of English (see Dimković-Telebaković 2014a: 7f.). The last compound lexeme shows that English specialised multiword expressions may also contain conjunctions (e.g. *and*) apart from nouns, verbs, adjectives, numerals, prepositions, articles and adverbs, as it has already been illustrated in this paper.

XVI



2 3 4 1 1 2 3 4 5 6 7

single-skinned tank barge = *barža s jednom oplatom za prevoz tečnosti*

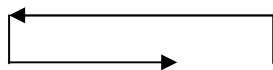


2 3 4 1 1 2 3 4 5

door-to-door service = *usluga od vrata do vrata*

2 3 4 1 1 2 3 4 5 6 7

yield-at-entry rule = *pravilo ustupanja prvenstva na ulazu u raskrnicu*

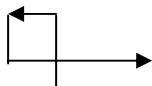


2 3 4 1 1 2 3 4 5 6

supply and removal machine = uređaj za dovoženje i odvoženje robe

Wheel base of truck in pattern XVII is an example which shows that one may start from the second element in an English compound lexeme, may work backwards and then forwards up to the last component to create the appropriate Serbian translation.

XVII



2 1 3 4 1 2 3 4

wheel base of truck = oslonac točka na šinu

CONCLUSIONS

We considered here 32 English terminological compound lexemes and their equivalents in Serbian, as employed in telecommunications and postal traffic, air and road traffic, railways and waterways transport and traffic engineering, as well as in logistics (combined transport), to set translation patterns. 17 translation patterns have been developed to clearly show the order in which components of English metaphorical compound lexical units can be translated into Serbian. These patterns also demonstrate that almost each element contained in English specialised multiword expressions can be the starting point in translation except prepositions and conjunctions, that the number of components in the corresponding target equivalents can differ from or be equal to the number of the English units analysed in the paper, and that the two languages differ structurally. The results suggest that the Serbian language uses prepositional phrases, relative clauses and a genitive followed by the head word to precisely convey the meanings of English terminological compound lexemes, which are typical of the English language. ESP/EAP practitioners should make their students understand structural differences between the two languages under discussion, and help them start using English metaphorical compound lexical units appropriately. To achieve this aim, we have recently introduced a new method named semantico-morpho-translation approach into the classroom at the Faculty of Transport and Traffic Engineering in Belgrade. The use of this method has shown that students have learned that focusing on the meaning of an English specialised compound lexeme and its morphological structure helps them create an adequate translation equivalent in Serbian, both semantically and structurally. This process requires the student's awareness of the translation patterns revealed in this paper, because these patterns make students see what is going on during the transfer of meaning and structure from one language to the target language, and stimulate their abilities to produce exact Serbian translations of English terminological multiword expressions.

REFERENCES

- Dimković-Telebaković, G. (2009a). *English in Transport and Traffic Engineering*. 5th edn. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.
- Dimković-Telebaković, G. (2009b). *Testovi, zadaci i teme iz engleskog jezika*. 5th edn. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.
- Dimković-Telebaković, G. (2012). *Some Elements of English Grammar*. 2nd edn. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.
- Dimković-Telebaković, G. (2013). Engleske složene lekseme i njihovi srpski ekvivalenti u oblasti drumskog saobraćaja. In: Dimković-Telebaković, G. (ed.) *Foreign Language in Transport and Traffic Engineering Profession and Science – Strani jezik u saobraćajnoj struci i nauci*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Transport and Traffic Engineering, 49-70. Available at <http://www.sf.bg.ac.rs/images/download/dokumenta/Foreign_Language_in_transport_and_traffic_engineering_profession_and_science.pdf>
- Dimković-Telebaković, G. (2014a). The Dynamics of English Terminological Compound Lexemes and Their Serbian Equivalents. *Romanian Journal of English Studies*, 11/1, De Gruyter Open, 1-12.
- Dimković-Telebaković, G. (2014b). Prevođenje engleskih specijalizovanih složenih leksema na srpski jezik i njihovi prevodni obasci. In: Prčić, T. i dr. (ured.). *Zbornik u čast Druginji Pervaz Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 115-124.
- Huddleston, R. and G.K. Pullum. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku. Prvi deo. Slaganje i prefiksacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva / Institut za srpski jezik SANU; Novi Sad: Matica srpska.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.
- Sag, I. A. et al. (2002). Multiword Expressions: A Pain in the Neck for NLP. In: *Proceedings of the Computational Linguistics and Intelligent Text Processing: Third International Conference: CICLing / 2002*, Lecture Notes in Computer Science, 2276. Springer, 1-15.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. The Hague, Paris: Mouton.

Gordana Dimković-Telebaković
Predavanje i učenje engleskih specijalizovanih složenih leksema

Rezime

U radu su analizirane 32 engleske terminološke složene lekseme i njihovi srpski ekvivalenti, koji se upotrebljavaju u sedam različitih oblasti saobraćajnog inženjerstva. Cilj istraživanja je bio nalaženje prevodnih obrazaca za dati korpus. Utvrđeno je 17 obrazaca, koji pokazuju broj elemenata i sastav složenih leksema u dva jezika, i mogući redosled prevođenja pojedinih komponenti engleskih višeečlanih leksičkih jedinica. Korišćena je semantičko-morfo-prevodna metoda, koja omogućuje formiranje prevodnih obrazaca. Delotvornost ove metode potvrđena je u nastavi engleskog jezika za posebne namene na Saobraćajnom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Ustanovljeno je da je tačna polazna hipoteza da prevodni obrasci mogu da olakšaju predavanje i učenje specijalizovanih višeečlanih jedinica u engleskom jeziku i da doprinesu dolaženju do adekvatnih ekvivalenata u srpskom jeziku. Studenti, budući inženjeri, savladali su upotrebu nekih engleskih terminoloških složenih leksema. Naučili su da se pri prevođenju višeečlanih leksičkih jedinica moraju uzimati u obzir značenje i struktura složenih jedinica, i da su višeečlani izrazi tipično obeležje engleskog jezika, a da se u srpskom jeziku koriste u odgovarajućim ekvivalentima predloške fraze, relativne klauze i genitiv koji se javlja posle glavne reči složene lekseme. Na ovaj način pripremljeni su da razumeju značenje i pravilno pristupaju prevođenju svake nove višeečlane jedinice na koju naiđu pri čitanju stručnih i naučnih tekstova, kao i da ih koriste u komunikaciji.

Claudia Elena DINU
Université de Médecine et Pharmacie « Gr. T. Popa » Iasi
Roumanie
<claudiaelena.dinu@yahoo.com>

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS – CHERCHEURS ET TRAVAIL DANS LES PROJETS ACADÉMIQUES – ÉTUDE DE CAS

Résumé : L'objectif de cette étude c'est d'analyser sous plusieurs angles les compétences linguistiques en français impliquées dans le déroulement d'un projet francophone. L'étude s'est proposé d'identifier sur la base d'un questionnaire d'un côté quelles sont les implications linguistiques internes au projet et d'un autre côté quels sont les a priori et les a posteriori linguistiques pour les bénéficiaires des formations prévues dans le projet. Les données recueillies ont montré un renforcement des acquisitions linguistiques par une démarche communicationnelle et actionnelle, les deux à l'intérieur des activités professionnelles des sujets. L'analyse de ces aspects a conduit au constat de la nécessité d'une réflexion métacognitive qui exprime la compréhension subtile des rapports entre les données linguistiques, les données professionnelles et celle stratégiques.

Mots clé : compétences linguistiques en français, démarche communicative, démarche actionnelle, réflexion métacognitive, données stratégiques

INTRODUCTION

De nos jours la maîtrise des langues devient une sorte de condition implicite de performance dans l'enseignement supérieur dans le contexte des hiérarchisations qui prennent en compte la reconnaissance internationale. L'objectif d'être reconnu sur le plan international est devenu une préoccupation importante des dirigeants des universités et également des membres de la communauté académique. Cet objectif est matérialisé soit par la mise en place de différentes formes de collaboration interuniversitaire quant aux formations offertes sur le marché éducationnel (par exemple des formations communes à plusieurs établissements), soit par des recherches ou des publications réalisées au sein d'un partenariat international. En même temps, avec l'élaboration du CECRL, l'usage et l'apprentissage des langues est ouvert vers la perspective actionnelle sur la base des contenus linguistiques véhiculés dans différents domaines particuliers de la vie sociale. Pour les professeurs de langues, les données langagières des professions deviennent des piliers de l'enseignement et des voies de la recherche en didactique.

Dans ce double contexte les formations et les projets de recherche déjà mis en place sont des modèles de « bonne pratique » qui, d'un côté, peuvent orienter l'enseignement/apprentissage des langues et leur didactique en fonction des données issues du terrain et, d'un autre côté, peuvent suggérer des pistes de réflexion pour les stratégies de développement institutionnel visant une ouverture internationale. C'est pourquoi nous avons choisi de cibler notre article sur un cas précis – l'étude des enjeux linguistiques dans le cadre d'un projet de soutien à la formation francophone financé par l'AUF. Le projet *Réseau partenaire francophone pour la validation clinique des protocoles diagnostiques et thérapeutiques de la médecine fœtale dans la région de l'Europe orientale*, s'est déroulé à l'Université de Médecine et de Pharmacie « Gr.T. Popa » Iași, Roumanie.

DESCRIPTION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

L'objectif de notre étude est d'analyser sous différents angles les compétences de langue française qui interviennent lors de l'implication dans un projet francophone. L'hypothèse de travail, basée sur le fonctionnement de la pratique du FLE en général, a été qu'il y aurait un enrichissement langagier dont les dimensions seront à déterminer au sein du FLP, du FOS ou du FOU et dont le rendement est à compter en termes de formation médicale et de formation pour la recherche. Notre groupe cible est formé de tous les bénéficiaires des formations prévues dans le projet qui ont participé également à la plupart des activités y déroulées. Il s'agit de cinq enseignants qui ont été invités de répondre à un questionnaire de vingt points.

Le questionnaire a essayé d'identifier, en plus des implications linguistiques internes au déroulement du projet, ce que seraient les *a priori* et les *a posteriori* linguistiques par rapport à la durée effective des activités prévues dans le projet. Nous avons conçu vingt questions dont deux sur les expériences linguistiques passées, treize sur les expériences linguistiques pendant le déroulement du projet et quatre sur les perspectives d'avenir – quant à la carrière personnelle ou à la réussite en carrière en général. Un dernier point a contenu les données d'identification des répondants qui étaient facultatives. Il s'agit de deux types de questions selon la forme d'expression – cinq ouvertes et quinze à choix multiple et de trois catégories de questions selon l'ancrage temporel de référence. Les types de questions correspondent aux objectifs de notre démarche qui d'un côté, sur la plupart des données, s'est proposé d'orienter un peu les répondants dans la façon d'exprimer les évolutions linguistiques en les situant par rapport aux concepts et aux repères méthodologiques existant déjà en didactique des langues et d'un autre côté, sur une moindre partie des informations attendues, nous avons laissé la place à la libre expression des participants. Les rapports quantitatifs entre les trois catégories de questions correspondent à un autre intérêt de l'étude qui est ciblée surtout sur l'analyse des aspects simultanés au projet, mais valorisés en tant qu'ouverture vers d'autres expériences, ouverture qui devient la mesure du rendement des acquis. Nous avons commencé le questionnaire par une rétrospective concernant les méthodes et les moyens d'apprentissage du français dans le passé. Les questions sur la pratique langagière pendant la durée du projet ont porté sur les catégories d'interlocuteurs, les thèmes et les contextes de la communication, les actes de langage qui se retrouvent dans les syntagmes les plus fréquents pendant les échanges verbaux, les documents authentiques les plus utilisés et l'autoévaluation des acquis linguistiques. Le regard vers l'avenir a pris en considération l'utilisation future des expériences professionnelles et linguistiques occasionnées par le projet, l'opinion sur le rôle des langues dans la communication de la science médicale et sur l'apprentissage/enseignement du FOU dans les milieux universitaires. Les formules utilisées dans le questionnaire sont les suivantes:

1. Les contextes de l'acquisition des compétences de langue française antérieurs au séjour d'un mois prévu dans le projet ;
2. Les moyens d'apprentissage du français utilisés antérieurement au séjour d'un mois prévu dans le projet ;
3. La langue de communication pendant le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;
4. Les catégories d'interlocuteurs pendant le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;
5. Les thèmes des discussions pendant le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;
6. Les structures communicatives le plus fréquemment utilisées pendant le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;
7. Des exemples de structures linguistiques avec leur contexte d'utilisation pendant le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;
- 8-11 L'appréciation (par des qualificatifs) de l'évolution des compétences de langue française (compréhension/production du discours oral/du texte écrit) occasionnée par le stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et les autres activités du projet ;

- 12-14 Des exemples de textes authentiques, de contextes oraux et d'autres événements, situations, supports qui illustrent le thème précédent ;
15. L'avis sur l'utilité des projets francophones en vue de l'amélioration des compétences de langue ;
- 16-17 Des explications sur l'utilité future de l'expérience linguistique et de l'expérience professionnelle vécues lors du stage professionnel d'un mois à l'hôpital Necker Paris et lors des autres activités du projet ;
18. L'avis sur le rôle des langues dans la communication de la science ;
19. L'avis sur l'introduction de l'enseignement/apprentissage du FOU à l'université ;
20. Informations sur l'identité des répondants.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les réponses portant sur les expériences linguistiques passées montrent que les sujets avaient des niveaux très différents de langue, ce qui est pertinent pour l'intérêt de notre étude, en nous permettant d'analyser le progrès réalisé en rapport avec les acquis antérieurs. Trois répondants ont affirmé avoir suivi des cours de langue de type face à face correspondant aux connaissances du type FLE général. Un répondant a affirmé qu'il a appris tout seul la langue française, sans préciser dans quel contexte et avec quelle visée. Dans trois réponses ont été mentionnés des contextes professionnels d'apprentissage du français : stages professionnels, master en français, participations à des événements scientifiques et aux échanges académiques francophones. Cela indique une orientation vers des acquisitions linguistiques situées dans le champ du FOS et du FLP. Un seul répondant mentionne les deux voies d'accès aux connaissances de langue – cours face à face et contextes professionnels. En ce qui concerne les moyens d'apprentissage, les documents écrits sont mentionnés dans toutes les cinq réponses, les moyens audio-visuels apparaissent quatre fois, les références à la communication avec des locuteurs natifs sont faites trois fois et les moyens informatiques d'apprentissage ont été utilisés par un seul répondant. Parce qu'il s'agit de l'utilisation des textes médicaux, nous supposons que le recours aux documents écrits est plutôt la réponse aux nécessités professionnelles qu'un choix didactique d'auto-formation, d'autant plus que leur emploi pour l'apprentissage n'est pas le plus facile. Le fait que la dernière position est occupée par les moyens informatiques montre que la priorité n'a pas été l'efficacité des technologies les plus modernes, mais les moyens qui puissent offrir un apport direct dans le champ professionnel, c'est-à-dire une efficacité professionnelle. On voit déjà que la visée professionnelle impose des choix méthodologiques qui canalisent l'apprentissage du français.

La troisième question porte sur la langue utilisée pendant les activités du projet et assure ainsi le passage de la langue-dépôt vers la langue active, fonctionnelle dans le sens actionnel. Tous les répondants affirment avoir utilisé le français, mais il y a également deux mentions de l'anglais, dont une fois à cause des exigences de publication. Cet aspect mérite d'être analysé de plus près. Il y a, en fait, deux ressorts souterrains qui conduisent au recours à l'anglais, même dans un contexte francophone. D'un côté on sait bien qu'il existe tout un système de valorisation de l'anglais dans l'activité scientifique à l'échelle internationale. D'un autre côté il faut reconnaître que les efforts des didacticiens anglophones pour décrire, analyser et rendre fonctionnel l'« academic writing » ont une assez longue histoire, ont conduit à une définition précise et à une pratique poussée de ce domaine d'apprentissage de la langue. Chez Mourlhon-Dallies (2008 :54-55) on peut lire : „Dans le champ de l'ESP règne une distinction plus nette qu'en français entre les publics académiques et les publics professionnels [...] entre l'EAP (English for Academic Purposes) et l'EOP (English for Occupational Purposes)”.

Les points suivants du questionnaire ont tâché d'éclaircir de façon précise (toujours dans le contexte du projet) l'identité professionnelle des interlocuteurs des répondants, les thèmes des échanges et les structures de langue, les formules contextuelles le plus fréquemment utilisées. En ce qui concerne les partenaires des échanges langagiers, la première place est occupée par les médecins des hôpitaux et par les enseignants universitaires, les deux catégories étant mentionnées dans toutes les réponses. Les internes occupent la deuxième place et sont

mentionnés par trois répondants. Les patients et le personnel administratif se retrouvent chacun deux fois dans les réponses. Les thèmes discutés sont en évidente cohérence avec ces réponses. Les thèmes médicaux dans la branche de spécialité apparaissent chez tous les sujets, les thèmes médicaux scientifiques – quatre fois, les thèmes administratifs et quotidiens – trois fois. Les actes de langage les plus cités sont dans l'ordre décroissant : *donner/demander l'opinion* (cinq répondants), *donner/demander des informations* et *accepter/donner l'accord* (quatre répondants), *suggérer/proposer* (trois répondants) et, *demander/donner la permission, exprimer la conviction, conclure* (deux répondants). L'orientation vers la langue professionnelle est confirmée encore une fois par ces réponses. Toutes les données de pragmatique linguistique diagnostiquées dans cette partie du questionnaire indiquent la réalisation des prémisses de renforcement des acquis langagiers à l'intérieur d'une démarche communicationnelle et actionnelle en même temps, les deux intrinsèques à la manifestation professionnelle des sujets. On peut même déduire un tableau de type behavioriste, des comportements manifestés à partir des actes de langage pratiqués. Berthoud (2007 : 46) a étudié les rapports entre pratique des langues et pratiques scientifiques et fait observer qu'il est important de

saisir des modes de faire communicatifs et argumentatifs spécifiques, attachés à diverses cultures linguistiques et montrer comment ces différentes ressources sont exploitées par les interlocuteurs dans la résolution de problèmes ou la prise de décisions. [Cela] peut contribuer aux critères de qualité et de durabilité d'un projet scientifique, durabilité qui s'inscrit ainsi dans la complexité et dans le long terme.

Nous ne pouvons que reconnaître la validité d'une telle observation dans le contexte formatif de ce projet. Il s'agit du constat de l'ouverture vers une compétence interculturelle occasionnée par la manipulation des structures de langue dans des contextes professionnels bien définis. L'échange d'opinions occupe la place centrale dans notre tableau, secondé par l'échange d'informations. Les deux dénotent des attitudes professionnelles axées sur la communication subjective et objective de données médicales et scientifiques. Les structures contenant *l'accord, la suggestion, la proposition, la permission* montrent le respect réciproque des interlocuteurs, respect propre à la conduite entre professionnels. L'expression *des convictions et des conclusions* est le signe de l'articulation logique des séquences communicatives. Les exemples donnés dans les questionnaires en tant que formules linguistiques utilisées réellement par les répondants viennent apporter plus de concrétude au tableau ci-décrit :

- « *Comment envisagez-vous le rapport entre.... ?* »
- « *Comment envisagez-vous le problème sous l'angle de... ?* »
- « *La question est la suivante : comment... ?* »
- « *Est-ce que je peux assister à... ?* »
- « *Quel est votre avis sur les chances réelles de résoudre ce problème d'une manière efficace ?* »
- « *Que pensez-vous de... ?* »
- « *Est-ce que je peux vous poser une question sur... ?* »
- « *Qu'est-ce que vous pensez de ce sujet ?* »
- « *Quelles sont les perspectives sur... ?* »
- « *Je vais tâcher d'expliquer ma pensée sur ces points.* »
- « *Evidemment je crois que...* »
- « *En somme on peut constater que...* »
- « *Pour conclure je dirai que...* »

Toujours dans la partie consacrée aux aspects précis, extraits de la situation réelle du projet, on a demandé des exemples de documents authentiques écrits et des contextes oraux de discussions. Les documents mentionnés le plus souvent sont dans l'ordre croissant : la correspondance écrite, les formulaires à remplir pour l'AUF dans le cadre du projet, les textes des communications présentées dans le cadre des événements scientifiques, et les fiches d'observation à l'hôpital. Les contextes invoqués sont dans l'ordre de la fréquence : discussions directes avec les collègues, discussions dans un cadre scientifique, entretiens avec des patients, dialogues administratifs et quotidiens. On peut observer ici une légère dissociation entre la partie orale et écrite d'utilisation de

la langue. L'écrit semble plus souvent ciblé sur le côté professionnel administratif et l'oral semble plus encré dans la pratique professionnelle directe. Voilà autant de modes d'acquisition de compétences de langue dans les milieux scientifiques. Sur la base de ces observations, on peut souscrire à l'hypothèse déjà faite par Modada (2004 : 25) en étudiant les échanges entre chercheurs :

ce n'est ni dans des livres ni dans des laboratoires de langue que s'acquiert cette compétence, mais [...] elle est étroitement liée à des modes de socialisation dans et par la pratique scientifique. La socialisation d'un nouvel arrivant dans un groupe de recherche se fait en relation avec l'émergence locale de modèles vernaculaires de plurilinguisme dans le groupe auquel il contribue avec ses possibilités et ses limitations; ainsi qu'en relation avec leur consolidation progressive dans un sens d'appartenance propre au groupe lui-même. C'est en devenant progressivement membre de cette « communauté de pratiques » (voir Lave et Wenger, 1991) que le nouvel arrivant contribue à son émergence et à sa consolidation spécifique.

La partie évaluative des questionnaires est ouverte par les questions visant l'auto-évaluation des compétences acquises en langue française – compréhension/production du discours oral/du texte écrit à l'occasion du déroulement du projet, en l'exprimant par des qualificatifs simples (très bien, bien, suffisant, insuffisant). Deux répondants ont choisi pour tous les quatre types de compétences le qualificatif *bien*. Deux autres répondants ont choisi pour toutes les quatre compétences le qualificatif *très bien*. Un des sujets a répondu *très bien* pour les compétences de production du discours oral et *bien* pour les trois autres compétences. L'occasion fournie par les projets francophones d'améliorer la langue française été considérée comme *utile* par trois répondants et *très utile* par deux répondants. Un regard évaluatif plus nuancé et plus poussé a été sollicité dans les dernières questions – l'utilisation à l'avenir des expériences linguistiques et des expériences professionnelles accumulées lors du projet en discussion, le rôle des compétences en langue étrangère dans la communication de la science et l'utilité d'un enseignement/apprentissage plus adaptée aux contextes de nécessité actuelles (FLP, FOU, FOS etc.). Aux premiers deux thèmes mentionnés, les réponses ont été bien pratiques : participation à et organisation des événements scientifiques, enseignement à la filière d'études en français, participation aux échanges de type Erasme ou autres, applications pratiques dans le métier médical et dans la recherche médicale. La connaissance / l'utilisation d'une langue étrangère dans l'exercice de la profession est considérée : « *essentielle* », « *extrêmement importante* », « *nécessaire à la hausse du niveau professionnel* », « *update dans la recherche et l'accès à la science* », « *faisant partie des connaissances minimales pour l'accès aux informations scientifiques* ». L'utilité est affirmée dans toutes les réponses, avec la précision que cela est valable autant pour les étudiants que pour les professeurs.

Lévy – Leblond (1996 : 236) fait remarquer le circuit qui s'établit entre la communication informelle, celle institutionnelle et celle publique dans les milieux scientifiques:

De fait, la communication informelle donne naissance à la communication institutionnelle, à partir de laquelle se développe à son tour la communication publique; il est capital enfin d'ajouter à ce mouvement le bouclage en retour qui enraine la communication informelle dans la communication publique: c'est bien hors du laboratoire, dans l'enseignement et la vulgarisation, que se forment d'abord les connaissances et les compétences des chercheurs, et donc leurs modes de discours et d'échange.

Les résultats des questionnaires confirment ce circuit. En plus, quand celui-ci se trouve en relation avec la démarche d'apprentissage d'une langue, on peut constater qu'il y a une triple efficacité – relationnelle, actionnelle et d'enrichissement des connaissances professionnelles.

Les données présentées ci-dessus sont pertinentes autant pour les spécialistes en didactique des langues que pour les scientifiques du domaine médical désireux d'améliorer leur accès aux informations et aux réalités professionnelles de leur domaine qui circulent en langue étrangère. Mondada (2005 : 15) fait observer que

le savoir émerge moins de la pensée solitaire d'un individu hors du commun que des activités collectives, des tâches distribuées, des compétences complémentaires qui s'organisent dans des équipes de travail. Le savoir est constitué au fil des interactions qui ont lieu en face-à-face dans les laboratoires, mais aussi à distance par des médiations technologiques comme Internet ou la

visioconférence, ou encore de manière différée dans les reprises de citations, de renvois, de (re-) formulations caractérisant les textes qui composent la littérature scientifique. Le savoir est donc distribué, il est le fait d'une intelligence collective qui se structure dans des communautés professionnelles et des pratiques discursives. On pourrait élargir cette observation aux travaux interdisciplinaires, en motivant ainsi la nécessité des activités en équipes mixtes – didacticiens des langues et spécialistes des différents domaines scientifiques qui pourraient bâtir ensemble des supports pratiques, conceptuels et stratégiques censés conduire à une meilleure formation des jeunes scientifiques – en langues et sectorielle en même temps.

Ces questions conduisent également à la nécessité d'une réflexion tournée vers l'avenir de la part des acteurs provenant des branches mentionnées ci-dessous. Berthoud (2007 : 46) a taché

de montrer en quoi la confrontation de différents modes de conceptualisation et d'interaction contribuent à la construction et au transfert des connaissances (impact cognitif) et interviennent dans le contrôle de l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de décision (impact stratégique), et de saisir en quoi le recours à un répertoire plurilingue permet de rendre plus explicites les processus de traitement des savoirs

CONCLUSIONS

À partir de toutes les données recueillies on peut tirer quelques conclusions permettant d'ouvrir des pistes de réflexion sur la problématique en discussion.

A un regard général sur l'a priori linguistique des participants au projet, on voit que le texte médical authentique est très important pour le public visé, il est source et motivation d'apprentissage de la langue. En survolant de façon transversale les réponses concernant l'activité langagière pendant le déroulement du projet, on peut constater que les réponses à toutes les questions de cette catégorie convergent vers la priorité accordée à ce qui est lié à la langue médicale et médicale scientifique et sur la deuxième place se situent les aspects liés au côté administratif. Les plus importants interlocuteurs sont les médecins de l'hôpital et les enseignants-chercheurs. Quant aux thèmes des discussions les premières places sont occupées par ceux médicaux et médicaux scientifiques. Les actes de langage le plus souvent insérés dans les conversations sont « l'expression de l'opinion » et « donner/demander des informations ». Les documents authentiques mentionnés le plus souvent sont les fiches de l'hôpital et ceux qui tiennent de la communication scientifique. En ce qui concerne les contextes on retrouve dans les réponses principalement les discussions entre collègues à l'hôpital ou entre scientifiques. La partie évaluative consacrée aux compétences de langue acquises lors du déroulement du projet indique clairement une amélioration et un progrès. Si l'interprétation des résultats présentée dans les lignes antérieures semble indiquer un équilibre presque parfait entre les aspects liés à la langue médicale et ceux liés à la langue scientifique, les réponses à la partie prospective du questionnaire révèlent l'importance accordée en priorité aux contextes académiques d'utilisation de la langue française : événements scientifiques, enseignement à la filière d'études en français, échanges Erasme etc.

En globalisant toutes ces données on arrive à trois constats importants. Le premier c'est que les structures de langue sont liées au contexte, aux thèmes et aux interlocuteurs de façon qu'un apprentissage de type FOS est très utile en fonction du sous-contexte FLP où l'on se trouve. Une autre évidence c'est le double sens d'apports occasionnés par le travail dans les projets. D'un côté il s'agit de l'amélioration des compétences de langue à travers le contexte du projet et, de l'autre côté, la base des acquis linguistiques contribue à l'enrichissement professionnel dans le domaine médical ou pour la recherche. Une troisième remarque conclusive importante c'est la diversité des contextes de valorisation, soit dans le sens d'un renforcement, soit dans le sens d'une ouverture vers des applications nouvelles autant dans la pratique linguistique que dans celle médicale et de recherche.

La conclusion générale qui s'impose à la fin notre étude c'est qu'ensemble les compétences de langue et les compétences professionnelles sont imbriquées dans la formation médicale et dans la formation pour la recherche, ce qui confirme l'hypothèse de départ, et rend possible une réflexion métacognitive en vue de leur insertion dans le champ des préoccupations des scientifiques, des didacticiens et des responsables avec les stratégies institutionnelles ou sectorielles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berthoud A.-C. (2007). Regards croisés sur un plurilinguisme à inventer. In: *Langues en contexte et en contact*. Lausanne: Université de Lausanne, Cahiers de l'ILSL 23, Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, 43-49.
- Lévy-Leblond, J.-M. (1996). La langue tire la science. In : *La pierre de touche : la science à l'épreuve*. Paris : Gallimard, 228-251.
- Mondada, Lorenza (2005). Quand la parole fait science. *Tracés*, 14, 14-16.
- Mondada, Lorenza (2004). La construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue. *Cahiers du français contemporain*, 9, 15-27.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 351 p.

Claudia Elena Dinu

Language skills of teachers – researchers and work in the academic projects – Case study

Summary

The objective of our study is to analyze from different angles the French skills involved throughout the involvement in a francophone project. Based on a questionnaire, the study try to identify, in addition to the linguistic implications internal of the project, which are the linguistic a priori and the linguistic a posteriori for the beneficiaries of the trainings provided into the project. The data collected indicates the strengthening of the language acquisition through a communicative and an action-based approach, both within the professional expressions of the subjects. The analysis of these issues has led to the need of realizing a metacognitive reflection which expresses a subtle understanding of the relationship between linguistic data, professional data and strategic data.

Оливера ДУРБАБА
Филолошки факултет
Универзитет у Београду, Србија
<olja.durbaba@fil.bg.ac.rs>

Љиљана ГЛИШОВИЋ
Факултет политичких наука
Универзитет у Београду, Србија
<ljliljana.glisovic@fpn.bg.ac.rs>

ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НА СТУДИЈАМА ПОЛИТИЧКИХ НАУКА И ПОСТИГНУЋА СТУДЕНАТА НА ТЕСТОВИМА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У реферату ће се експлоративно-аналитичком методом обрадити постигнућа студената Факултета политичких наука у Београду на тесту из немачког језика који им је био понуђен у зимском семестру академске године 2013/2014. Циљ анализе јесте утврђивање могућности остваривања компетенције језика струке с нарочитим освртом на (а) рецептивну и продуктивну употребу терминологије; (б) усвојеност знања о политичком систему земаља немачког говорног подручја; (в) употребу језичких средстава аргументовања, (г) граматичку коректност.

Кључне речи: немачки језик струке, постигнућа, тестирање, језичке компетенције

Чак и сасвим површан увид у листе научних радова из области језика струке¹, као и дидактике страног језика струке из последњих деценија 20. века неминовно ће навести на закључак да се у то доба значајна пажња поклањала техничким стручним језицима, као и језицима природних и медицинских наука. Пред крај овог периода, међутим, паралелно са развојем интеркултурног приступа у настави страних језика, учестали су и радови из области језика економије, менаџмента, интеркултурног пословања, администрације (као последица све интензивније испреплетености појединачних националних економија и свеопштих процеса глобализације). Поред тога, најчешће у контексту услаглашавања правне регулативе у земљама Европске Уније, добијају на значају и радови посвећени језику правних наука. Заузврат се језицима хуманистичких наука, а нарочито политикологије као једне од најмлађих међу њима² није бавио велики број истраживача; чини се да су ове области (укључујући и металингвистичка истраживања) много мање атрактивне од напред наведених.

Што се тиче конкретних теоријских и примењено лингвистичких области истраживања, и међу њима се примећује померање тежишта, и то са уско лингвистичког нивоа, тј. утврђивања специфичности у односу на стандардни језик у погледу дистрибуције морфосинтаксичких особености и употребе лексичких елемената (терминологије), у правцу макротекстуалног нивоа истраживања (утврђивање карактеристика текстуалних врста различитих струка) и анализе функционално-стилистичких и функционално-прагматичких карактеристика, пре свега у погледу интенционалности на страни продуцента и акцептабилности за реципијента. Овај потоњи захтев нарочито долази до изражаја у областима у којима одређена стручна област непосредно дотиче људску свакодневницу (два главна примера за то су несумњиво медицина и политика). Фреквентна употреба научног жаргона изван научног дискурса наводи неке истраживаче чак и на постављање смелих теза о општем и стручном језику као дистинктивно различитим језичким системима, односно различитим језицима (Тинефелт 2003: 1-2).

¹ Имајући у виду тематику овог прилога, ограничавамо се на литературу на немачком и српском језику.

² Она у Србији има готово педесетогодишњу традицију – Факултет политичких наука, као једина високошколска институција у Србији која образује политикологе, основан је 1968. године.

Кроз призму нових когнитивних сазнања и конструктивистичког научног приступа циљ модерних лингвистичких истраживања у овој области не исцрпљује се у анализирања мањих или већих језичких јединица (фраза, реченица, текстова) већ се сагледава као могућност за оптимизацију стручне комуникације уопште (Релке 28). Из овога проистиче и други важан циљ модерних истраживања, а то је „трансфер знања и компетенције“ (Релке 54) као посебног вида комуникације између стручњака и лаика (што нарочито долази до изражаја у случају политике, као домена људске активности који се тиче сваког појединца и за који парадоксално и лаици себе лако проглашавају стручним).³ С друге стране, бројна истраживања показују да се и у новије време многи научници и стручњаци устежу да о свом раду и резултатима информишу нестручну јавност и да тиме дифамирају науку којом се баве. Тако Корс, примера ради, нуди сажети увид у два најчешће навођена разлога за ову појаву (Корс 2011: 115): научници се прибојавају не само презира колега уколико исувише популаризују свој рад, већ и опасности жртвовања садржаја и суштине научних сазнања зарад потребе за информативношћу, читљивошћу, провокативним па чак и скандалозним извештавањем у медијима. Имајући у виду општи пад квалитета данашње публицистике, чини се да ова бојазан није сасвим нереална и нефундирана.

Ове две напред наведене чињенице (да се политикологија неретко превиђа у класификацијама језика појединачних дисциплина као и да је политика уопште у толикој мери саставни део људског живота да многи себи исувише олако приписују компетентност у овој области⁴) намећу можда и нека критичка питања на која ваља одмах и узвратити. Нпр. на питање да ли се уопште може говорити о посебном стручном језику у области политичких наука мора се одговорити потврдно, јер је реч о области која испуњава све критеријуме научности (јасно диференциран предмет интересовања, јасни сазнајни циљеви, постојање методолошке апаратуре) и чији је садржај проучавање теорије политичког деловања, а не само и искључиво политичке активност, те она стога конструише сопствену научну терминологију. Друго важно питање односи се на дидактичке импликације, тј. на изразиту комплексност наставе страних језика у оквиру студија политичких наука (на примеру ФПН-а у Београду). Наведена комплексност огледа се у постављању циљева учења који захтевају остварење високог нивоа компетенције, и то барем троструке – рецептивне компетенције (студенти треба да буду оспособљени да разумеју веома сложене текстове немачког политичког дискурса), продуктивне компетенције (студенти треба да буду оспособљени да применом адекватних језичких средстава учествују у комуникацији о политички релевантним темама) и *last but not least* интеркултурне компетенције (која је у овом домену активности изузетно важан и истовремено не сасвим једноставно остварив циљ. Између осталог, политичка пракса различитих земаља показује да исти денотати често имају различит степен ширине, могу укључивати различит број значења и имати различите конотације; такође, постоје бројне специфичности политичког хабитуса који се огледају и у постојању различитих, често непреводивих термина⁵).

³ Интересантно је да у Релкеовој класификацији (2010: 32- 33) уопште нема језика политикологије у списку стручних језика појединачних наука и примењених наука. Језик политике јавља се као одредница у оквиру језика институција, у шта се осим административног језика убрајају још и политички и правни стручни језик (*politische Fachsprache*, *juristische Fachsprache*). Овим убрајањем језика политике у један уопштени функционално-стилистички регистар администрације и јавних институција занемарује се језик политиколошке науке (за разлику од правних наука, код којих се осим правног стручног језика у административном регистру, појављује још и језик права у оквиру научног дискурса).

⁴ Подсећамо да у немачком језику, као својеврстан пандан фрази „кафански политичар“ у српском, постоји пејоративни назив *Politikaster* (и његов синоним *Biertischpolitiker*). Ова појава је, дакле, готово универзална, будући да је политика неодвојива од човекове свакодневнице и да се већина мислећих људи осећа дубоко политички инволвирана или чак ангажована.

⁵ Ово се може илустровати на примеру немачког термина *Hammelsprung* („бравов скок“), који означава нарочиту врсту парламентарне праксе, у нас непознате. Она се примењује у ситуацијама у којима се током гласања у парламенту (које се обично обавља дизањем руке или устајањем) не може установити тачан број гласова, те председник парламента налаже посланицима напуштање сале и поновно враћање у њу проласком кроз троја врата („да“, „не“, „уздржан/а“), на којима се налазе службеници парламента чији је задатак да сваки пролазак кроз врата наглас изброје. Ова пракса, иначе, иако екстремно ретка, има своју традицију чак и у доба електронског пребројавања гласова (сматра се, између осталог, да доприноси смањењу напетости између супротстављених страна у парламенту).

У складу с наставним планом и програмом, студенти Факултета политичких наука Универзитета у Београду похађају наставу страног језика (у статусу обавезног изборног предмета) у четворосеместралном или осмосеместралном трајању (зависно од студијског усмерења). Нажалост, ни овај факултет није био поштеђен редуковања па и потпуног укидања броја часова на одређеним смеровима. Од некадашње идеалне ситуације у којој су студенти током читавих студија имали 4 часа страног језика недељно (2 x2) дошло се до нејасног и вероватно курикуларно компромисног решења⁶ по којем је страни језик у потпуности укинут на трећој и четвртој години на свим смеровима осим на смеру Међународни односи, али је и ту задржан са смањеним фондом часова (1 x 2).

Студенти у оквиру овог предмета стичу компетенције, знања и вештине неопходне за професионалну употребу у различитим стручним доменима у којима се образују (политикологија; међународна односи; социјална политика и социјални рад; новинарство и комуникологија). Услов за излазак на испит представљају испуњене предиспитне обавезе (писани тест и израда презентације, у дужини од 5-10 минута, у посебном наставном термину⁷). Завршним испитом у форми писаног теста утврђује се степен остварених компетенција (језичко постигнуће и усвојеност научне терминологије, као и стручно релевантних и културолошки специфичних информација). Нарочита пажња поклања се оспособљености студената да учествују у стручним дискусијама о политичким датостима и да о њима износе сопствено (аргументовано) мишљење.

Да бисмо утврдили у којој мери студенти остварују наведене курикуларне циљеве, анализирали смо њихов учинак на тесту у зимском семестру академске године 2013/14⁸. На располагању су нам била укупно 23 теста студената 3. године из децембра 2013, који је обухватао је 7 задатака⁹. Задаци бр. 1, 3, 4, 5 6 и 7 су лексичког карактера и служе за проверу усвојености стручно специфичне терминологије:

1. задатак – проналажење синонима за неке од основних термина политичког жаргона
3. задатак – стварање сложеница од речи *политика* (*Politik*)
4. задатак – дописивање одговарајућих придева уз именицу *друштво* (*Gesellschaft*)
5. задатак – повезивање колокабилних спојева (именица и глагола), у тематском оквиру „вербална комуникација“ (*eine Sprache sprechen, ein Fußballspiel kommentieren, mit einem Freund reden...*)
6. задатак – превођење стручних термина с немачког на српски (*das Grundgesetz, der Rechtsstaat, der Landtag...*)
7. задатак – одабир контекстуално исправног глагола у зависности од очекиваног значења; у питању је био је глаголски пар који се разликује само у једној фонеми (*fordern – fördern*) и један префигирани глагол изведен од једног од њих (*auffordern*); ово је иначе било једино питање код којег се бодовала и граматичка коректност (тј. конгруенција субјекта и предиката – сва три примера захтевала су облик 3. лица јединине одговарајућег изабраног глагола).

У другом задатку, који је истовремено и најкомплекснији, студенти су одговарали на питања на основу прочитаних текстова; ово, међутим, није била класична вежба провере разумевања (са уобичајеним питањима која се тичу околности неког догађаја – *ко, шта, где, када, како, зашто...*), већ се од студената тражило да изнесу и образложе своје мишљење¹⁰ о (а) Немцима који су дали најзначајнији допринос развоју човечанстава; (б) темама за које

⁶ У укупном фонду часова недељног и семестралног оптерећења студената превагу односе тзв. уже стручни предмети, при чему је нејасно зашто нпр. за новинаре страни језик не би имао посебан статус.

⁷ Студенти теме бирају самостално или у договору с предметним наставником, у складу са сопственим интересовањима и студијском групом; тако, примера ради, они са смера Социјална политика и социјални ради бирају теме попут „Трговина људима“, они са смера Међународни односи „Изгледи Србије за улазак у ЕУ“, док студенти са смера Новинарство и комуникологија бирају теме као што је „Медијска сцена у Србији“ и сл.

⁸ Тест је наведен у прилогу. Ауторка је доц. др Љиљана Глишовић.

⁹ Тест је положило 19 студената (од укупно 23).

¹⁰ Упутство уз радни налог је гласило: *Begründen Sie Ihre Meinung bzw. suchen Sie möglichst viele Argumente, die Ihre Meinung unterstützen.*

би се залагали, односно које би одбацивали кад би били на месту немачких политичара; (в) увођењу целодневне наставе за децу.

Анализа тестова показала је да су студенти (осим четворо са негативним резултатима) остварили натпросечно добре резултате (11 студената имало је преко 2/3 исправних одговора). Задаци 5 и 7, будући комплементарног типа, нису од великог значаја за овај приказ, те ћемо их изоставити из анализе.

Задатак 1) Код трагања за синонимима, највише потешкоћа проузроковала је лексема *Morgenland* (9 нетачних одговора); лексема *Bedingung* у неколико наврата написана је погрешно, што се може протумачити као утицај интерференције, тј. тешкоће изазване компликованим поновљеним консонантским спојем који уопште не постоји у матерњем језику.

Задатак 3) У одговорима студената доминирају облици у којима је „*Politik*“ коришћена као детерминативна компонента сложенице. Према очекивању, већина испитаних студената навела је назив свог факултета (19 пута *Politikwissenschaft*), а неочекивано је било учестало навођење сложенице *Politikverdrossenheit*, чак 12 пута¹¹. Два пута су се појавиле и сложенице *Politikmagazin*, *Politikstudium*, *Politikprogramm*. Као основичка конституента, ова именица се најчешће појављивала у сложеници *Sozialpolitik* (четири пута), док су остале наведене по једном (*Innenpolitik*, *Außenpolitik*, *Bildungspolitik*, *Abrüstungspolitik*).

Задатак 4) Укупно 26 придева повезано је са именицом „*Gesellschaft*“, а занимљиво је и навести их по учесталости: *moderne* (12), *demokratische* (7), *kommunistische*, *konservative*, *totalitäre*¹² (4); по два пута наведени су придеви *traditionelle*, *starke*, *konformistische*, *reiche*, *apolitische*, *politische*, *religiöse* и *globale*, док је још петнаестак наведено само једном.

Задатак 6) У задатку који је имао за циљ рецептивну неконтекстуалну контролу познавања терминологије, студенти су показали натполовичан успех код већине термина¹³: *Rechtsstaat*, правна држава (78%), *Bundestagsabgeordnete*, савезни посланици (73%), *Volksentscheid*, референдум (73%), *Ministerpräsident*, председник покрајинске владе (65%), *Grundgesetz*, Основни закон (60%), *Politikverdrossenheit*, политичка апатија (56%). Термин *Landtag*, покрајински парламент, исправно је превело 43%, а *Verfassung*, Устав 39% студената, док преостала два термина већина студената није савладала – *Gewaltenteilung*, подела власти (17%), *Verhältnisrecht*, пропорционални изборни систем (9%).

Анализа грешака које су студенти правили показује да је најчешћа форма грешке редукција сложенице на једну компоненту. Тако је, примера ради, лексема *Bundestagsabgeordnete* превођена као „савез“, „федерација“ (што заправо представља превод детерминативне компоненте прве сложенице овог композитног склопа), док је *Landtag* превођен терминима „покрајина“, „земља“, „држава“. Други тип грешке представља буквално калкирање, често праћено пермутовањем делова сложенице, односно својеврсном заменом места основичке и детерминативне компоненте – код последњег примера, *Landtag*, понуђен је превод „дан државе“ (пермутовани калк), *Rechtsstaat* је преведено као „државно право“, *Gewaltenteilung* као „насилна подела“ а *Verhältnisrecht* као „односи у праву“. Код превода „народни референдум“ (за *Volksentscheid*) дошло је до истовремене исправне термилошке замене (= референдум), али и непотребног атрибуирања по узору на немачки термин. Мора се констатовати да на неким местима студенти, превodeћи буквално, нису свесни да тиме стварају не само непостојеће већ и немогуће термине, тј. остају толико фокусирани на форму термина да превиђају да је њихов буквални превод лишен сваког значења, па и сваке логике, као, рецимо, у случају термина *Ministerpräsident*, који није преведен као „премијер“, већ „председник изборне јединице“ (sic!). Неке грешке су немотивисане и очигледно настале као израз недостајуће компетенције (нпр. „последница“ за *Bundestagsabgeordnete* или „цензус“ уместо *Grundgesetz*).

¹¹ Ово је вероватно последица чињенице да се ова реч појављује и у задатку 6, где је за њу требало наћи српски еквивалент.

¹² Занимљиво је да овај последњи наведени пример није ни у једном задату написан у исправном облику – студенти су наводили форме *totalitaristische*/*totalitarische*/*totalitare*.

¹³ У загради је наведен процентуални удео тачних одговора.

Задатак 2) Овај задатак посебно издвајамо јер се у њему од студената тражило изношење мишљења и аргументовање (в. горе).

2.1-2.2: Међу знамените Немце студенти су убројали: Ајнштајна (12) Гутенберга (10), Маркса (5), Гетеа и Рентгена (2)¹⁴. Да би остварили захтеване комуникативне функције изношења најчешће су користили следећа језичка средства:

- глаголе мишљења: *Ich denke, dass...*
- предложне конструкције: *Meiner Meinung nach...* / *Nach meiner Meinung...* / *Für mich sind das...*
- језичка средства ублажавања и релативизације става (*hedging, understatement*): – *Ich würde sagen, dass...* / *Ich kann nicht sicherlich sagen...*

За образлагање мишљења студенти су се служили веома ограниченим репертоаром језичких средстава; уколико би уопште користили конекторе као кохезивне елементе, то би углавном била увежбана конструкција са прономиналним адвербом *Dafür spricht...* или пак субјунктор *weil* (употребљен, додуше, само двапут). Најчешћи деиктички елемент представљају личне и друге заменице. За образлагање мишљења углавном се користи навођење конкретних примера: „*Ich bin der Meinung, dass die drei wichtigste Deutsche der vergangenen Jahrhunderte Albert Einstein, Otto von Bismark und Goethe. Alle drei haben viel für Entwicklung der Menschheit getan. Z. B. Albert Einstein war ein genial Wissenschaftler (...)*“¹⁵

2.3: На хипотетички постављено питање од студената се очекивао одговор у виду кондиционалне реченице у коњунктиву претерита. Примећено је да је око половине студената овладао овим облицима, макар оним најфреквентнијим, којим су се послужили и у овом задатку (*Wenn ich Politiker(in) wäre, würde ich...*) Они који још нису научили наведене облике или можда испољавају несигурност у њиховом коришћењу претежно су се служили стратегијом избегавања компликованог облика тако што су у елиптичној форми једноставно таксативно набрајали циљеве којима би тежили да се баве политиком: *Bildung. Mehr Menschenrechte.*

У одговорима се наводи широк спектар политички релевантних теме за које би се студенти залагали: људска права, демократија, сигурност, мир, поштовање закона, правична политичка борба, једнакост мушкараца и жена, обавезне квоте за учешће жена у политици и економији, образовање, социјална правда, здравство, законско одређивање минималне зараде, привредни раст, заштита животне средине, слобода медија, гарантовано право на рад. Најчешће навођени циљеви јесу људска права и улагање у развој образовања.

На питање против чега би као политичари иступали, студенти нису дали велики број одговора (ово је делимично зачуђујуће, пошто смо очекивали више критичког мишљења); анализом смо утврдиле следеће: више од две политичке партије у земљи, екстремне партије, експлоатацију деце и дечији рад, истополне бракове, експерименте над животињама, расизам, национализам.

2.4 У последњем питању студенти су се изјашњавали о једној од горућих тема немачког друштвеног и политичког дискурса – могућности увођења целодневне наставе¹⁶ Овим задатком студенти треба да покажу да су у стању да у једној комуникативној активности повежу оба горња задатка – да користе хипотетичку форму (као у 2.3) и да аргументују свој став (као у 2.1). Они су то покушавали да учине, чак и уз редукована језичка средства и дефицитаран вокабулар. Анализом је утврђено да су се за то најчешће користили глаголски облик *würde* и каузални везници *weil* и *denn*.

¹⁴ По један глас добили су и Лутер, Фром, Коперник, Бизмарк, Кол, Бетовен, Моцарт (!), Фројд, Хесе, Кант, Хегел, Шопенхауер, Хана Арендт и Ангела Меркел.

¹⁵ Примери се наводе у оригиналном облику, без исправљања граматичких, правописних и стилских грешака.

¹⁶ Ова друштвена дебата, иначе, излази из оквира образовних модела и школског система, директно се везујући за положај жене у породици и друштву и за социјално-економске импликације промене улоге жене као незапослене домаћице – наиме, увођењем целодневне наставе, мајке које су досад остајале код куће са искључивим задатком бриге о деци, а којих није мали број, могле би се наћи на тржишту рада и тиме постати значајан фактор с којим би се у економском животу морало рачунати.

- (a) *Ich würde die Ganztagschule für alle Kinder weil die Kinder sollen mehr lernen.*
(б) *Nein. Denn jeder braucht Musse, um besser zu funktionieren.*
(в) *Nein, weil die Ganztagschule anstrengenden für Kinder.*

Студенти су се већином изјаснили против целодневне наставе, аргументујући да је деци потребно слободног времена и времена за ваншколске активности, да је целодневна настава скупа и да не гарантује успех у учењу, чему би више погодновало ревидирање наставне грађе и свођење на важне и корисне ствари (с друге стране, заговорници целодневних школа наводе сличну аргументацију – да би се у целодневним школама више учило и више дружило).

Поред одређених правописних и лексичких грешака (од којих је на неке указано у претходном делу текста) најфреквентније су оне морфолошке и морфосинтаксичке природе, између осталог следеће:

- погрешан род именица: *die Johannes Gutenberg, gerechtes politisches Wettbewerb,*
- погрешан облик именица у множини: *mit seinen Symphonies; (...) würde ich soziale Ansichte haben,*
- погрешна употреба члана (нарочито изостављање члана): *Hanna Arendt hatte sehr große Rolle in die Vergangenheit,*
- погрешан падежни облик: *Für mich gibt es kein Bedarf für das; neben das Hausaufgabe, die Leute ihm missverstanden; mit andere Kinder,*
- погрешан избор присвојног детерминатива: *Ich kann sagen, dass Hana Arent hatte sehr große Rolle in die Vergangenheit, denn heute wenn ich seine Meinungen lesen und lernen muss, es sieht sehr logish jetzt auch,*
- погрешан избор предлога: *Beethoven wie ein großer Musiker, an der Liste stehen, wenn sie zu hause kommen,*
- погрешна морфолошка форма глагола: *viele Eltern arbeit; die Kinder freizeit brauch,*
- непотпун гласоски облици: *Ich denke, dass Karl Marx Beitrag zur Entwicklung der Menschheit in gesellscahft Wissen erbracht.* (перфект без помоћног глагола),
- погрешан помоћни глагол: *Einstein ist die welt verändert,*
- испуштање глаголског облика: *Dafür spricht, dass er erfinder des Buchdrucks. Er hat bewiesen, das Zeit, Energie und Stoff verbunden,*
- изостављање глаголског префикса на крају реченице: *(...) es sieht sehr logish jetzt auch,*
- коришћење партикуле *zu* уз модалне и помоћне глаголе: *Ich würde für Bildung und Gesundheit zu befürworten,*
- изостављање инфинитивске допуне уз модалне глаголе: *aber mit Geld konnte er nicht,*
- погрешна глаголска рекција, нарочито употреба погрешног предлога уз глагол: *für Bildung (...) zu befürworten; Ein Staat muss nach den Bürgern denken,*
- погрешан ред речи, погрешан положај глагола у независним реченицама (мимо другог места): *Für mich das sind Einstein, Gutenberg und Mozart*¹⁷,
- непоштовање правила о финалној позицији глагола у зависним реченицама: *Ich denke, dass Albert Einstein ist der größten Physiker in des 20. Jahrhunderts.*

Као што је горе већ напоменуто, студенти су показали добре резултате на тесту. Продуктивни лексички задаци су решавани с доста успеха, на основу чега можемо закључити да су у великој мери усвојили основну стручну терминологију. Овом је свакако допринела чињеница да се у настави од најнижег нивоа користе искључиво стручни текстови, публицистичког, научно-популарног и научног жанра. Могуће је, с друге стране, да интензиван рад на тексту, који чини окосницу наставе, доводи до одређених дефицита у лингвистичком знању, до мањка аутоматизације и несигурности у употреби граматичких

¹⁷ Велики број наставника немачког језика констатује у последње време да ученици, чак и они са високим нивоом компетенције, систематски праве грешку у писању Моцартовог имена, извесно под утицајем ланца кладионица у чијем се називу појављује удвојени сугласник *z*: *Mozzart.

облика, што је видљиво на основу анализе грешака, нарочито на морфосинтаксичком нивоу. Такође је видљиво студентско познавање одређених културлошких и политичких специфичности немачког говорног подручја и развијање емпатије за различитост полазне ситуације и социјалних датости у односу на њихову полазну културу. Тиме се у највећој мери остварује курикуларни захтев за сензибилизацијом студената за сваку врсту различитости. Међу важне циљеве учења страних језика уопште у оквиру студија политичких наука могло би се убројати још и овладавање комуникативним функцијама из дебатног домена – изношење мишљења, става, схватања (укључујући пратећа језичка средства и говорне стратегије), аргументовања, формулисања противаргумента, побијања или довођења у питање саговорничког мишљења, саглашавања, долажења до заједничког става. Усвојеност ових стратегија, међутим, морала би се проверавати на равни продуктивне употребе – усменог изражавања на страном језику, уз употребу одговарајућих истраживачких метода.

ЛИТЕРАТУРА

- Kopč 2011: Kohrs, Jurgita. Populärwissenschaftliche Wissensvermittlung als linguistischer Gegenstand: Zur Situation in Deutschland und Litauen. Barniškiene, S./ Lele-Rozentale, D./ Tarvas, M: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2010 für Estland, Lettland und Litauen*. Kaunas, Riga, Talin: Verlag der Kunstakademie Vilnius, 118-128.
- Релке 2010: Roelcke, Thorsten. *Fachsprachen*. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Тинелефт 2003: Tinnefeld, Thomas. Das Spannungsfeld zwischen Fach- und Gemeinsprache – aufgezeigt anhand der Grammatik(ographie) der französischen Rechts- und Verwaltungssprache. Jung, Udo O. H. / Kolesnikova, Angelina (Hrsg.) *Fachsprachen und Hochschule. Forschung – Didaktik – Methodik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1-25.

Olivera Durbaba, Ljiljana Glišović

Zu einigen Merkmalen der sprachlichen Kompetenz im politologischen Studium und der erbrachten Leistungen in Tests für Deutsch als Fremdsprache

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden die Leistungen der Studierenden an der Fakultät für Politische Wissenschaften der Universität Belgrad in einem im WS 2013 angebotenen Test für Deutsch als Fremdsprache dargelegt und interpretiert. Das Ziel der durchgeführten Analyse ist festzustellen, welche Kompetenzen erbracht wurden, und zwar in den folgenden Bereichen: (a) beim rezeptiven und produktiven Gebrauch der wissenschaftlichen Terminologie; (b) bezüglich der erworbenen landeskundlichen Kenntnisse um die politischen Systeme der deutschsprachigen Länder; (c) bei der Verwendung sprachlicher Mittel des Argumentierens; (d) hinsichtlich der grammatikalischen Korrektheit.

ДОДАТАК: ТЕСТ

1. Finden Sie für folgende Wörter die Synonyme:

Das Morgenland

Das Abendland

Die Voraussetzung

Die Rethorik

Das Universum

2. Beantworten Sie die Fragen zu den Texten, Die Helden der Deutschen, Wahlen, Ganztagschule:

2.1. Welche drei Deutsche der vergangenen Jahrhunderte haben, Ihrer Meinung nach, den bedeutendsten Beitrag zur Entwicklung der Menschheit erbracht? Begründen Sie Ihre Meinung bzw. Suchen Sie möglichst viele Argumente, die Ihre Meinung unterstützen.

2.2. Würden Sie die Liste der Deutschen Größen ergänzen?

2.3. Was würden Sie befürworten und was ablehnen, wenn Sie ein Politiker/eine Politikerin in der BRD wären?

2.4. Würden Sie die Ganztagschule für alle Kinder einführen, wenn Sie Bildungsministerin/ Bildungsminister wären? Begründen Sie Ihre Meinung.

3. Bilden Sie Zusammensetzungen mit „Politik“

4. Welche Adjektive fallen Ihnen bei dem Wort „Gesellschaft“ ein?

5. Welche Verben passen?

eine Geschichte sagen

ein Fußballspiel erzählen

von einem Ereignis reden

mit einem Freund sprechen

eine Neuigkeit berichten

die Wahrheit mitteilen

eine Sprache kommentieren

6. Übersetzen Sie die folgende Begriffe ins Serbische

das Verhältnisrecht

der Bundesabgeordnete

das Grundgesetz

die Gewaltenteilung

der Rechtsstaat

die Verfassung

der Landtag

der Ministerpräsident

der Volksentscheid

die Politikverdrossenheit

7. fordern, fördern oder auffordern?

7.1. Der AnwaltFreispruch für den Angeklagten.

7.2. Die Stiftungdie hochbegabten Schüler.

7.3. Der Vermieter.....sie zur Zahlung der Miete

Milena DŽEVERDANOVIĆ-PEJOVIĆ
Fakultet za pomorstvo, Kotor, Univerzitet Crne Gore
<milenadz@ac.me>

GLOBALIZACIJA POMORSKOG ENGLESKOG JEZIKA KAO JEZIKA STRUKE

Sažetak: Globalizacija diskursnih praksi zahvatila je i pomorsku diskursnu zajednicu. Treba usaglasiti jezičke forme u pisanom i usmenom diskursu i prevazići jezičke razlike koje se ostvaruju u multilingvalnom ambijentu kao što je brod. U globalizovanom svijetu ne može se uvijek premostiti jaz u jeziku koji je posledica vanlingvističkih kategorija. U radu se ukazuje na pojave koje se u pomorskom diskursu očitavaju na svim jezičkim nivoima – težnju da se s jedne strane jezik normira, i drugu, odstupanje od norme. Ukazivanje na antagonizam na planu diskursa izvršeno je analizom pismenog i usmenog materijala.

Ključne riječi: globalizacija diskursa, diskurs analiza, pomorski diskurs

UVOD

Ekonomija kao važan faktor u pomorstvu se ne ogleda samo kroz uštedeći novac, već i uštedeno vrijeme. Tendencija u savremenom brodarstvu je da se vrijeme koje brod provede na vezu smanji, te samim tim i vrijeme predviđeno za operacije teretom. Ovakav fenomen koji diktira savremena pomorska industrija svakako se odrazio i na plan jezika.

Težnja za lingvističkom globalizacijom i ekonomijom, posebno u smislu pojednostavljivanja i standardizacije pisane brodske dokumentacije, zahvatila je pomorsku diskursnu zajednicu u drugoj polovini dvadesetog vijeka. Konvencija o olakšanju međunarodnog pomorskog saobraćaja iz 1965. godine zahtijevala je da se uvede automatski sistem obrade podataka što se na plan jezika manifestovalo kroz izradu istovjetnih obrazaca, sa preglednim poljima i imenicama kao glavnim nosiocima značenja. Konvencija naglašava potrebu da se skрати vrijeme potrebno za obavljanje lučkih formalnosti i vrijeme na međunarodnim prelazima, što znači da treba da postoji standardizovan sistem vođenja dokumentacije koji preporučuje Međunarodna pomorska organizacija (eng. *International Maritime Organization*). Dalje, internet tehnologija donijela je i nove diskursne moduse u svijet pomorstva te se u sklopu elektronske razmjene podataka (eng. *Electronic Data Interchange*) usvajaju i standardizuju nove pomorske skraćenice.

Globalizacija je zahvatila i usmenu komunikaciju u pomorstvu. Imajući u vidu varijetete usmenog diskursa koji se realizuju svakodnevno u okviru rutinskih i vanrednih situacija na brodu i nemogućnost da se takav autentičan diskurs zabilježi, može se govoriti samo o segmentu dostupnog materijala, obično VHF dijaloga. Cilj rada je da se sa diskursnog i metadiskursnog aspekta ukaže na odnos između fenomena globalizacije kao socijalne pojave i globalizacije kao lingvističke pojave.

TEORIJSKI ASPEKTI

Brojni autori zastupaju stav da se društvene pojave direktno manifestuju na jezičke. Kada je u pitanju izbor jezika, „engleski jezik je neophodan da bi se pristupilo mnogim diskursima na globalnom nivou te je on postao globalna valuta“ (McKay, 2002: 18).

Brojni predstavnici kritičke analize diskursa posmatraju globalizaciju diskursnih praksi kao način prilagođavanja globalnim tokovima. Kao što je ranije u tekstu spomenuto, ekonomski trendovi koji imaju moć diktiraju diskursne prakse. Kres (Kress, 2001: 35) smatra da je upravo moć razlog postojanja varijacija u upotrebi jezika i ističe da je „moć u igri u svim lingvističkim (inter)akcijama i mnoga pitanja kritičke lingvistike odnose se na ulogu koju moć ima u lingvističkim praksama“. Prema Van Dijk (Van Dijk, 2001: 302) jedan od ključnih pojmova kritičke analize diskursa je moć jer ona podrazumijeva kontrolu jedne grupe nad drugom grupom, pojedinca nad grupom. Veoma važan je i pojam dominacije koja u diskursu može biti očita, ali isto tako postojati kroz izuzetno suptilne forme. Pojmovi moć, kontrola, dominacija, hegemonija u okviru kritičke analize diskursa važni su u interpretaciji diskursnih praksi i vanlingvističkih kategorija kao što su situacije, institucionalni okviri i društvene strukture (Tannen, 2001: 332).

Kako se jezik na brodu ostvaruje u multilingvalnom okruženju u kojem je glavni jezik komunikacije engleski jezik, interesantno je uočiti da globalizacija ima različite pojavnosti u međukulturnoj komunikaciji. Engleski jezik nosi sa sobom i određene mentalne obrasce pa se postavlja pitanje kako će se predstavnici različitih kultura, na primjer evropske i azijske kulture, ponašati u odnosu na njih. Ovdje se kao teorijska osnova uticaja anglosaksonske matrice na matrice ostalih kultura na brodu uzima teorija Jana Horka (Hork 2007) i lingvistkinje Vježbice (Wierzbicka 2006).

Najzad, u radu se posmatraju dvije oprečne tendencije. S jedne strane Međunarodna pomorska organizacija ukazuje na potrebu za jezičkom ekonomijom u usmenom i pisanom pomorskom diskursu. S druge strane, u pomorski engleski jezik možda više nego u bilo koji drugi jezik struke uselile su se fraze, metafore i izrazi iz književnog jezika, mitologije i vjerovanja. Ovakve oponentne struje su pravi izazov za diskurs analitičara, a metode prepoznavanja ovakvih pojava su prvenstveno kvalitativne, odnosno zasnovane na interpretaciji jezičkih činjenica.

GLOBALIZACIJA PISANE POMORSKE DOKUMENTACIJE

Globalizacija se na planu pisane pomorske komunikacije najviše odrazila kroz izradu pomorskih obrazaca. Razlike u obrascima vezanim za sređivanje lučkih i carinskih formalnosti (eng. *clearance*) u lukama, dobijanje slobodnog saobraćaja (eng. *free pratique*) na međunarodnim pomorskim graničnim prelazima znatno su produžavale vrijeme ostanka broda u luci. Na početku razvoja pomorske trgovine obrasci ili formulari bili su sačinjeni na jeziku države zastave broda, a rubrike su bile grafički različito uređene. Ovo je u nekim slučajevima onemogućavalo dobijanje potrebnih dozvola.

Uvođenjem Konvencije o olakšanju pomorskog saobraćaja i elektronskih tekovina u pomorstvo, jednoobrazni su postali prvo ključni dokumenti kao što su najava dolaska broda, deklaracija tereta, deklaracija o brodskim zalihama, deklaracija o ličnoj imovini posade, lista posade i lista putnika, dok su najstariji trgovački i pravni dokumenti od međunarodnog značaja poput teretnice (eng. *Bill of Lading*) i ugovora o najmu broda (eng. *Charter Party*) jezički uniformizovani i sačinjeni na engleskom jeziku od samog njihovog nastanka. Glavni nosioci značenja su imenice iz usko stručnog domena kao što su *carrier*, *freight*, *consignee*, *shipper* (redom prevoznik, vozarina, primalac, krcatelj), dok je raspored polja i rubrika takođe standardizovan. Dakle, i grafička uobličenost obrazaca je odraz globalizacije diskursa, odnosno uniformizacije diskursa. Ovakva praksa s jedne strane smanjuje vrijeme broda na graničnim prelazima, a s druge strane omogućava da se, u što kraćem formatu, podaci unesu u elektronsku bazu podataka koju savremeni brodovi koriste (Dževerdanović, 2008: 450).

Interesantno je ukazati na činjenicu da trgovačko-pravne dokumente poput teretnice (Ilustracija 1) karakteriše prisustvo sudskog diskursa što daje pravnu snagu ovakvim dokumentima. I ovaj sudski diskurs je konvencionalizovan pa se istovjetan tekst pojavljuje u svim formama teretnice. Neke od tipičnih pojava su binomni izrazi kao *terms and conditions*, *state or territory*, *claim or dispute*. Takođe, modal *shall* umjesto modala *will* kao u frazi *any dispute shall be determined* (Ilustracija 1) ukazuje na prisustvo sudskog lica ili institucije koja će imati nadležnost u slučaju spora između strana.

Page 1 of 1

(Izvor: <http://morethanshipping.com/bill-of-ladings>)

U težnji da se sa što manje kaže što više, ali ujedno ostane razumljiv i precizan, odjeljenje palube i mašine imaju svoje prepoznatljivo lingvističko oruđe. Ovo je jedan od načina „izdvajanja pripadnika jedne profesije iz drugih radnih i profesionalnih kultura“ (Gotti, 2008: 24). Tako na primjer, neke skraćenice prisutne u obrascima o šteti su:

Skraćenica/oznaka	Puni oblik skraćenice	Značenje
f'castle	<i>forecastle</i>	kaštel
fwd	<i>forward</i>	pramčani dio broda
part	<i>partially</i>	djelimično
sq.	<i>square</i>	kvadratni metar
stbd.s.	<i>starboard side</i>	desna strana broda
t/dk	<i>tweendeck</i>	međupalblje
#	<i>number</i>	broj
cbm	<i>cubic meter</i>	kubni metar
pl	<i>partial loss</i>	parcijalni gubitak

Tabela 1: Neki primjeri skraćenica u pisanom pomorskom diskursu

Najzad, imeničke složenice su nezaobilazan dio obrazaca budući da one omogućavaju kondenzovan izraz i preglednost obrazaca. Za njihovu pravilnu interpretaciju potrebno je poznavanje struke. Neki primjeri su dati u Tabeli 2:

Složenica	Modifikator u funkciji izražavanja mjesta ili svrhe Nm + Nh,ing + relativne strukture	Značenje
<i>total main engine cylinder oil rob</i>	<i>total amount of cylinder oil rest on board in main engine</i>	količine preostalog ulja za podmazivanje u cilindru glavnog motora
<i>average main engine cylinder oil consumption</i>	<i>average consumption of oil in cylinder of main engine</i>	prosječna potrošnja ulja u cilindru glavnog motora
<i>automating bridge plotting device</i>	<i>device for an automatic plotting on the bridge</i>	uređaj za automatsko plotovanje koji se nalazi na komandnom mostu
<i>give way vessel</i>	<i>vessel which gives way</i>	brod koji propušta drugi brod na plovnom putu
<i>stand on vessel</i>	<i>vessel which keeps course and speed</i>	brod koji zadržava kurs i brzinu na plovnom putu
<i>lookout platform</i>	<i>platform for look out</i>	platforma za osmatranje

Tabela 2: Imeničke složenice u pomorskim obrascima

GLOBALIZACIJA USMENE KOMUNIKACIJE

Usmena komunikacija u pomorstvu regulisana je *Standardnim pomorsko-komunikacijskim izrazima* (eng. *The Standard Marine Communication Phrases*) objavljenim od strane *Međunarodne pomorske organizacije* (eng. *International Maritime Organization*) 2002. godine u cilju prevazilaženja jezičkih razlika koje su postojale na brodu i u komunikaciji brod-obala. Potreba za uniformizacijom usmenog diskursa nastala je nakon brojnih pomorskih nezgoda koje su usled loše komunikacije imale za posledicu gubitak velikog broja putnika i posade. Iako je ovaj dokument koji sadrži pregled fraza koje će se koristiti u usmenoj eksternoj i internoj komunikaciji usvojen prije više od jedne decenije, činjenica je da odstupanja još uvijek postoje. Primjeri iz usmenog diskursa koji su dostupni na portalu *Evropske agencije za pomorsku sigurnost* (eng. *European Maritime Safety Agency*) svjedoče u prilog nepoštovanja jezičkih pravila. Naime, u sledećem primjeru, komunikacija

se odvija između službe obalnog saobraćaja i broda. Komunikacija bi u sledećem primjeru trebalo da se odvija po pravilima koje nalažu *Standardni pomorsko-komunikacijski izrazi*, a odnose se na komunikaciju sa službom obalnog saobraćaja (eng. *Vessel Traffic Service*).

Služba obalnog saobraćaja želi da zna koji stepen sigurnosti brod koristi (eng. *security level*). Međutim, posada broda pored toga što ne razumije suštinu pitanja, dakle pored nepoznavanja jezika, ne pokazuje ni poznavanje struke.

VTS: What is your level of security?

Ship: Our security level is very good.

VTS: But is it Level One, Two or Three?

Ship: We have just come from XXXX so it must be Three.

VTS: It is usually Level One.

Ship: That's right, it is Level One.

VTS: Thank you.

(<http://www.nautinst.org/en/forums/mars/mars-2004.cfm/WhatisyourSecurityLevel>)

Ovakvi primjeri se dešavaju svakodnevno u VHF komunikaciji, ali ih je nažalost teško „uhvatiti“ zbog etičkih razloga koje diktira sama profesija. Interesantan je i sljedeći primjer u kojem Brod A pita brod B za poziciju. Kada je u pitanju VHF razmjena, u pomorskoj VHF komunikaciji razmjena je razgovor između dvije stanice na određenu *temu* i podrazumijeva dva reda govorenja. Obično u VHF razmjeni učestvuju stanica koja šalje i stanica koja prima poruku (Pritchard, 2003: 24). Standardizovan obrazac ovakve vrste VHF komunikacije tipa pitanje-odgovor podrazumijeva razmjenu osnovnih informacija o poziciji broda.

Dakle, brod A se obraća brodu B koji se nalazi po lijevom pramcu od broda A, sa najbližom tačkom udaljenosti (eng. *CPA – closest point of approach*) od otprilike 0,15 milja. Pritom koristi frazu *come in* koja nije tipična za VHF komunikaciju i može se u kontekstu protumačiti kao „dodite“ ili „javite se“. Brod B odgovara sa „koja je vaša pozicija“, da bi neko sa broda A odgovorio „drugi oficir palube“. Naravno da je trebalo izraziti poziciju broda pomoću geografske širine, dužine ili azimuta, a nikako iskazivati rang, odnosno poziciju na brodu.

*Ship A: Vessel on my port bow, this is the vessel on your starboard bow,
with a CPA of 0.15 miles (sic) come in please.*

Ship B: Yes, what is your position?

Ship A: Second Mate.

(<http://www.nautinst.org/en/forums/mars/mars-2002.cfm/CommunicationBlunder>)

INTERKULTURNI ASPEKTI GLOBALIZACIJE

Imajući u vidu interkulture aspekte komunikacije koji posebno dolaze do izražaja na brodu, pojedini lingvisti ispitali su kako se određeni iskazi interpretiraju u 'sudaru' mentalnih matrica određenih kultura. Ako je osnovni cilj globalizacije da se neke stvari dovedu na istovjetan nivo da bi se razlike (socijalne, religijske, jezičke, polne, rasne, kulturne) prevazišle, čini se da je u slučaju pomorske komunikacije efekat u nekim situacijama suprotan. Ovdje se posebno misli na psihološki otpor koje pojedine zemlje i flote gaje prema engleskom jeziku i samim tim engleskoj naciji koja je nametnula svoj jezik još u vremena kad je Britanska vojska dobila svoje kolonije morskim putem. Stoga nisu rijetke situacije u savremenoj plovidbi u kojima se komunikacija između dva broda odvija tako što se jedan brod obraća drugom na engleskom jeziku, a radio operater sa drugog broda odgovara na ruskom, italijanskom ili portugalskom jeziku. S druge strane, usvajanje engleskog jezika posmatrano sa međukulturnog aspekta, predstavlja mnogo više od pukih gramatičkih pravila. Vježbicka (Wierzbicka 2006: 93) u svojoj teoriji o kulturnom scenariju (eng. *cultural script*) navodi neke tipične kulturne matrice određenih naroda. Tako, kulturne matrice koje proizilaze iz ruskog jezika jesu tendencija ka razlikovanju pravde i nepravde, dok u japanskoj kulturi postoje utisnute mentalne matrice koje ne opravdaju iznošenje neslaganja sa mišljenjem druge osobe. Na primjer, u

hebrejskoj kulturi afirmativno je iskazati stav i zadovoljstvo je polemisati sa osobama suprotnog mišljenja.

Posmatrajući brod kao specifično multilingvalno i multikulturalno okruženje može se pretpostaviti kako će se predstavnici različitih kultura uklopiti u anglosaksonski scenario, budući da je engleski *lingua franca* komunikacije. Kapetan Jan Hork (Horck, 2007: 56) sa Univerziteta u Malmeu ukazuje na neke interkulturalne susrete i pita se kako će mornar koji pripada introvertnijoj kulturi u kojoj je izdavanje naređenja shvaćeno kao uvreda ili kršenje ličnog integriteta, reagovati u situaciji u kojoj je primanje naređenja neophodno, posebno u situaciji veza, odveza i izdavanja naredbi za kormilarenje. Veoma važan aspekt verbalne komunikacije na komandnom mostu je potvrđivanje prijema naređenja. Ovakav diskurs preuzet je iz avijacije i podrazumijeva davanje odgovora na dato naređenje i sprovedene postupke. Kod izdavanja naredbe za kormilarenje koje zapovjednik (eng. *master*) daje kormilaru (eng. *helmsman*), mora da uslijedi ponavljanje izvršene naredbe.

Master: Port fifteen.

Helmsman: Port fifteen sir.

Master: Very good. Ease to five and steady up on bearing zero-zero-nine.

Helmsman: Ship's head steady on bearing zero-zero-nine sir.

(MarEng Plus CD-Rom, *Helm Orders*)

Imajući u vidu ovako normiran diskurs može se postaviti pitanje da li on može izazvati psihološki otpor kod primaoca poruke. Činjenica je da u pomorskom kontekstu, nesporazum ili namjerno oglašivanje o poruku ima fatalne posledice po sigurnost posade i putnika zbog čega mora da postoji svijest o poznavanju mentalnih matrica različitih pomoraca i metadiskursnih aspekata verbalne poruke. Kako navodi Hork (Horck, 2007: 34), koncept interkulturalnog i multikulturalnog u pomorstvu u poređenju sa prošlim danima u pomorstvu kada su se na brodovima nalazile jednonacionalne posade je postao praksa savremenog globalizovanog društva U multilingvalnom okruženju kao što je brod sa posadom iz Ukrajine, Filipina, Kine, Rusije, Indonezije, Poljske, možemo samo da zamislamo situacije u kojima engleski jezik može biti spona, ali i prepreka dobroj komunikaciji. Zbog visokog standarda i plata u razvijenim zemljama, brodovlasnici iz ovih zemalja traže radnu snagu iz siromašnijih država slabije platežne moći. Za pretpostaviti je da u ovim slabije razvijenim zemljama poznavanje struke i znanje engleskog jezika nisu na zavidnom nivou. Dalje, činjenica je da posao popunjavanja broda posadom vrše brodski agenti koji ne poznaju kulturne razlike i koncept interkulturalnosti. Kako kaže Hork (Horck, 2007: 27) „ljudska greška je ljudska nesreća“, jer za posledicu ima gubitak života.

Ipak, može se reći da ima pomaka i da danas agencije koje se bave ukrcajem pomoraca prilježnije posmatraju problematiku popunjavanja broda u odnosu na sklop nacija i kultura na brodu, odnosno „mentalnih matrica“. Posebno je važno da se razvojem metoda i širine koju danas ima jezik struke i nastavnici engleskog jezika bave pitanjima međukulturne komunikacije.

GLOBALIZACIJA KAO IZAZOV

Standardni pomorski jezik, posebno jezik koji je osmišljen zarad uniformisanja usmene komunikacije, sačinjen je tako da se usvajanjem jednog određenog vokabulara proizvede veliki broj lako pamtljivih rečenica. Tako se na primjer pomoću ključnih riječi koje čine *Standardne pomorsko-komunikacijske izraze* može obrazovati veliki broj rečenica.

Tako se poznavanjem osnovnog vokabulara iz ilustracije 2, isključujući predloge i veznike, može obrazovati veliki broj rečenica. Čak i nepripadnici pomorske struke mogu kombinacijom relacionog glagola *to be* u sadašnjem vremenu i nekih od zastupljenih leksema prozvesti izraze:

a. *Position is...; Position from cardinal point is...; What is your position..? Report position.*

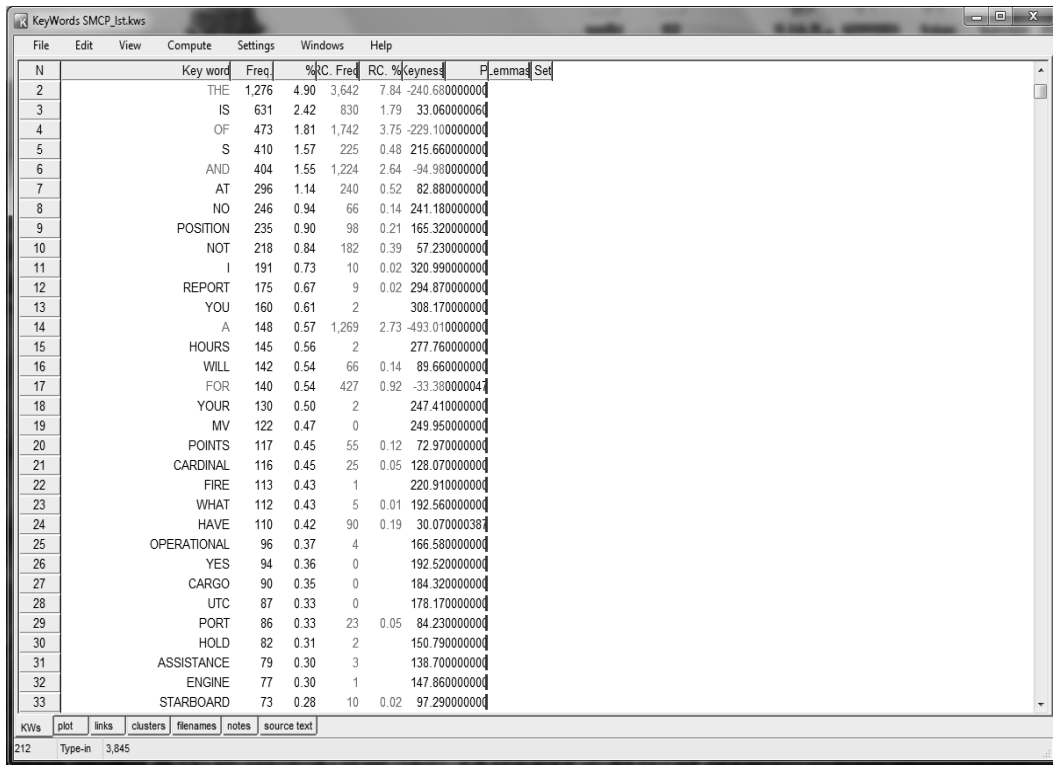
b. *I have fire port /starboard. What is on fire? What is your position? What is your cargo?*

c. *Is MV (motor vessel) operational?*

d. *Report fire/water/cargo/position.*

(Dževerdanović, 2012:77)

Ilustracija 2: Kompjuterski prikaz ključnih pojmova u korpusu *Standardnih pomorsko-komunikacijskih izraza*



N	Key word	Freq	%C. Freq	RC. %	keyness	P. lemma	Set
2	THE	1,276	4.90	3,642	7.84	-240.68000000	
3	IS	631	2.42	830	1.79	33.06000000	
4	OF	473	1.81	1,742	3.75	-229.10000000	
5	S	410	1.57	225	0.48	215.66000000	
6	AND	404	1.55	1,224	2.64	-94.98000000	
7	AT	296	1.14	240	0.52	82.88000000	
8	NO	246	0.94	66	0.14	241.18000000	
9	POSITION	235	0.90	98	0.21	165.32000000	
10	NOT	218	0.84	182	0.39	57.23000000	
11	I	191	0.73	10	0.02	320.99000000	
12	REPORT	175	0.67	9	0.02	294.87000000	
13	YOU	160	0.61	2		308.17000000	
14	A	148	0.57	1,269	2.73	-493.01000000	
15	HOURS	145	0.56	2		277.76000000	
16	WILL	142	0.54	66	0.14	89.66000000	
17	FOR	140	0.54	427	0.92	-33.38000000	
18	YOUR	130	0.50	2		247.41000000	
19	MV	122	0.47	0		249.95000000	
20	POINTS	117	0.45	55	0.12	72.97000000	
21	CARDINAL	116	0.45	25	0.05	128.07000000	
22	FIRE	113	0.43	1		220.91000000	
23	WHAT	112	0.43	5	0.01	192.56000000	
24	HAVE	110	0.42	90	0.19	30.07000038	
25	OPERATIONAL	96	0.37	4		166.58000000	
26	YES	94	0.36	0		192.52000000	
27	CARGO	90	0.35	0		184.32000000	
28	UTC	87	0.33	0		178.17000000	
29	PORT	86	0.33	23	0.05	84.23000000	
30	HOLD	82	0.31	2		150.79000000	
31	ASSISTANCE	79	0.30	3		138.70000000	
32	ENGINE	77	0.30	1		147.86000000	
33	STARBOARD	73	0.28	10	0.02	97.29000000	

Dževerdanić (2012: 96)

Ipak, ono što lingvistima i diskurs analitičarima nije jasno kad je u pitanju težnja da se pomorski jezik liši konotacija, frazeoloških i idiomatskih izraza, je upravo prisustvo rečenica koje treba naučiti napamet. Na primjer, izraz *to get underway* koji znači „isploviti“ se u pojavljuje u Dijelu A *Standardnih pomorsko-komunikacijskih izraza* desetak puta, u segmentu komunikacije koja se tiče veza (eng. *berth*) i odveza (eng. *unberthing*) broda:

Stand by engine(s).

Are you ready to get underway?

Yes, we are ready (to get underway).

No, we are not ready (yet) (to get underway).

We will be ready to get underway in ... minutes.

Stand by engine(s).

Be ready to get underway.

I am ready to get underway.

Get underway.

(The Standard Marine Communication Phrases, 2002: 63)

Mnogi primjeri iz *Standardnih pomorsko-komunikacijskih izraza* ukazuju na oprečnost između težnje za pojednostavljivanjem diskursa usmene komunikacije kao savremenog trenda u globalizovanom pomorstvu s jedne strane, i prisustva fraza ili idioma koji se ne mogu doslovno prevesti, s druge strane. Ovakve fraze, iako uspostavljene 2002. godine, nisu zaživjele u usmenoj komunikaciji. Neki pomorci navode i to da ukoliko ih i nauče i primjene u VHF komunikaciji sa posadom drugog broda, može se desiti da ih druga strana ne razumije ili se čak i podsmijeva. Na primjer, rečenica koja se nikako ne koristi da označi nailazak broda na opasnost je *You are running into danger* („Nailazite na opasnost“), koja se koristi onda kada plovilo treba upozoriti na opasnost.

Takođe, jedan od primjera odstupanja od upotrebe impersonalnog diskursa jeste prisustvo mita i vjerovanja. Naime, iako je Međunarodna pomorska organizacija naložila da se u cilju izbjegavanja rodno diskriminisanog jezika umjesto zamjenice *she* za brod koristi zamjenica *it*, zamjenica *she* je i dalje u upotrebi (Dževerdanović-Pejović, 2014). U pomorskom usmenom i pisanom diskursu odnedavno je zavladała tendencija da se imenici brod, kao što je uostalom i slučaj sa ostalim neživim imenicama u engleskom jeziku, za iskazivanje referencijalnosti dodijeli neutralna zamjenica *it* umjesto *she*. Smatra se da je zbog priliva žena pomoraca na brod koje zauzimaju upravljačke i operativne funkcije ravnopravno sa muškarcima, legitimno pronaći jedno diskursno neutralno rješenje, te da se brod liši onih konotacija o ženskoj čudi, ženi kao nesreći na brodu, i slično. Stoga je globalizacija donijela promjene na lingvističkom planu, pa je usmeno saopštenje *Man overboard* („Osoba u moru“) prešlo u rodno neutralni oblik *Person overboard*, dok bi naredbu za kormilarenje koja se izdaje usmenim putem *Ease her* („Smanjite brzinu“) trebalo zamijeniti sa *Ease it*.

ZAKLJUČAK

Priroda pomorske profesije se promijenila pa se od homogenih, jednolingvalnih posada koje karakterišu početke pomorske profesije danas na brodu nalazi do trideset članova posade različitih nacionalnosti. Težnja za standardizacijom u pomorstvu i prevazilaženjem administrativnih razlika nametnula je potrebu da se i jezičke razlike prevaziđu. Na planu usmene komunikacije, jezičke razlike i nesporazumi imaju za posledicu gubitak posade i imovine, a na planu pismene komunikacije vrijeme utrošeno na završavanju lučkih formalnosti. Pod uticajem brojnih konvencija o olakšanju pomorske trgovine i saobraćaja praćenih procvatom internet tehnologije, i diskurs je postajao jednoobrazan. Ipak, promjene su spore što je posebno vidljivo u oblasti usmene komunikacije koja se odvija putem VHF radija. Neki primjeri nesporazuma i oglušivanja o poruku dati su u radu u težnji da se ukaže na propuste koji se pripisuju ljudskom faktoru, odnosno nepoznavanju jezika. Takođe se ukazuje na činjenicu da su tvorci fraza koje su prihvaćene kao norma usmene komunikacije u pomorstvu sačinili brojne iskaze koji su sami po sebi teški za pamćenje i nisu svojstveni prirodnom jeziku. Stoga je pitanje da li će oni ikad zaživjeti u komunikaciji na moru i biti zamijenjeni jasnijim i uhu prijemčivim izrazima.

Može se zaključiti da je usled razlika koje postoje u nivou znanja pomorske struke i engleskog jezika, teško nametnuti jedan jezički standard. Potrebne su godine da bi se jezičke i kulturne razlike prevazišle. Nema sumnje da globalizacija zahtijeva jedan kompleksan i sistematičan pristup u kojem, barem kada je nastava stranog jezika u pitanju, predavači imaju ulogu veću od one koja im se formalno dodjeljuje. Nastavnici jezika struke, posebno engleskog jezika kao dominantnog jezika pomorstva, u stvari imaju zadatak da ukažu ne samo na jezičke, već i vanlingvističke pojave koje na brodu imaju presudnu ulogu za stvaranje dobre radne atmosfere i međuljudskih odnosa.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Fairclough, N. (1996). Globalization of Discursive Practices. Preuzeto sa <<http://www.bank.Ugent.be/global/programme.html>> (pristupljeno 24. januara 2014).
- Dževerdanović, M. (2008). Discourse of Maritime Forms (Check Lists). *Journal of Maritime Affairs*, 7, 449-465.
- Dževerdanović-Pejović M. (2014). Pragmatski aspekti upotrebe zamjenice "she" za brod u pomorskom engleskom jeziku. Međunarodna konferencija Instituta za strane jezike (ICFL5) "Riječ na granici kultura". Podgorica: Institut za strane jezike.

- Dževerdanović, M. (2012). *Tipovi diskursa i žanrovska obilježja u pomorskoj komunikaciji*, doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
- Gotti, M. (2008). *Investigating Specialized Discourse*. Oxford: Peter Lang.
- Horck, J. (2007). *A Mixed Crew Complement*. Malmö: Holmbergs.
- Kress, G. (2001). From Sausseure to Critical Sociolinguistics: The Turn Towards a Social View of Language. U: Wetherell M. et al. (eds.) *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage Publications, 28-38.
- MarEng Plus. (2010) CD-Rom. Maritime Training Platform.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Pritchard, B. (2003). *Maritime Communications and IMO SMCP 2001*. Rijeka: Faculty of Maritime Studies.
- Tannen D. et al. (eds) (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- The Standard Marine Communication Phrases (2002). London: IMO
- Van Dijk, T. A. (2001). Principles of Critical Discourse Analysis. U: Wetherell, M. et al. (eds.) *Discourse Theory and Practice: A Reader*, London: Sage Publications, 300-317.
- Wierzbicka, A. (2006) *English: Meaning and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Milena Dževerdanović-Peجویć
Globalization of Maritime English as a Language for Specific Purposes

Summary

The aim of this paper is to point out that globalization as a contemporary occurrence has manifested in many verbal and written genres in maritime discourse. The basic idea of this paper is that, no matter to what extent the International Maritime Organization tends to standardize maritime communication, particularly the one related to customs formalities, varieties and inconsistencies are inevitable. The most salient features of standardized discourse are presented in the language of international forms. The most important features of this type of discourse are condensed information, nominal expressions and binomial expressions originating from the discourse of law. On the other hand, to use a maritime term, "deviations from a course" are best evident in the oral communication between ships. Examples given in the paper prove that prescribed rules are not always applied. The results of this paper can be used in teaching some aspects of verbal and written genres, particular in light of the need to emphasize the importance of complying with the international standards of discourse structuralization. Finally, globalization has many implications; therefore, attention has been paid to the intercultural aspect and the impact of the Anglo-Saxon pattern on language and non-language aspects of life on board ship.

Марина ЂУКИЋ МИРЗАЈАНЦ
Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент
Универзитет Сингидунум, Србија
<marinadjukic@singidunum.ac.rs>

ЕЛЕКТРОНСКО ТЕСТИРАЊЕ ПОМОЋУ DIALANG-A

Сажетак: *Тестирање представља сложен али важан сегмент учења страног језика. Будући да се ради о поступку који се спроводи више пута у току школске/академске године, подразумева сталну припрему новог материјала и захтева много времена за вредновање постигнутих резултата, тестирање помоћу рачунара може бити од непроцењиве помоћи. Када се ради о пројектима који примењују јединствене европске стандарде у тестирању страних језика помоћу рачунара, један од најпознатијих јесте DIALANG. У раду су наведене предности и недостаци овог начина тестирања уз навођење примера из теста који проверава знање немачког језика као страног на нивоу А2.*

Кључне речи: *тестирање засновано на употреби рачунара, адаптивни тест, тестирање језичких вештина у DIALANG-у*

УВОД

Тестирање представља сложен али важан сегмент учења страних језика, поготову ако се оно одвија у виртуелном контексту (Lyddon/Sydorenko 2008:121). Будући да се ради о поступку који се спроводи више пута у току школске/академске године, подразумева сталну припрему новог материјала и захтева много времена за вредновање постигнутих резултата, тестирање помоћу рачунара (нем. *computergestütztes Testen*, енг. *computer-assisted language assessment*) може бити од непроцењиве помоћи не само за виртуелну већ и за традиционалну наставу.

АДАПТИВНО ЕЛЕКТРОНСКО ТЕСТИРАЊЕ

У новије време све већи значај придаје се рачунарском прилагодљивом тестирању (нем. *computergestütztes adaptives Testen*, енг. *computer-adaptive testing*). Овај метод тестирања функционише тако што рачунар бира и презентује кандидату питања примерена његовој тренутној језичкој способности а коју рачунар процењује на основу тога како је кандидат решио претходне задатке. На овај начин рачунар опонаша искусног испитивача који кандидату поставља лакше питање у односу на претходно на које кандидат није знао одговор (Dunkel 1999: 79). Осим ове, тестирање засновано на употреби рачунара има и бројне друге предности (Дурбаба, 2011; Dunkel 1999): тестирање се обавља брже уз постизање истог нивоа поузданости (тестирање траје краће јер кандидат одговара само на она питања која имају високу информативну вредност о нивоу оствареног знања); временска и материјална економичност (прегледање, оцењивање, администрирање тестова врши рачунар – тестирање не захтева трошкове копирања); индивидуализација темпа рада (кандидат решава тест темпом који њему одговара – брзина давања одговора може се користити као додатна информација у тестирању језичке способности); примерена тежина задатка подстиче и охрабрује кандидата; тренутна повратна информација (кандидат добија резултате одмах по завршетку теста), повећана сигурност тестирања (сваки кандидат добија другачији тест исте тежине чиме је онемогућено преписивање), мултимедијално презентовање питања (тестови могу да садрже хипертекстове, графику, фотографију, аудио и видео прилоге).

Рачунарске прилагодљиве тестове ретко кад саставља сам наставник (осим ако није посебно обучен за овај метод тестирања). То чине тимови стручњака у специјализованим установама који су подробно упознати са критеријумима стандардизације и имају јасну идеју о томе шта је сврха тестирања (Winke/Fei 2008: 355). Ово је посебно важно јер се ова врста тестова може користити да би се (Dunkel 1999: 81): формирале хомогене групе ученика према нивоу оствареног знања; утврдило да ли је ученик остварио специфичне циљеве језичког курса/предмета; указало на степен усвојености језичке вештине или лингвистичке компетенције (нпр. разумевања говора или граматичког знања); установиле специфичне области из којих је потребно да ученик стекне додатна знања (нпр. употреба специфичних идиома или лексичких јединица); дијагностиковале добре стране (нпр. ученик може с лакоћом да препозна главне идеје у краћем усменом предавању) и мањкавости у учениковом знању (нпр. ученик није у стању да се сети појединости из кратког разговора о некој академској теми); утврдило да ли је кандидат испунио основне предуслове за похађање курса/предмета.

Највише рачунарских адаптивних тестова развијено је за енглески језик, а међу њима најпознатији су међународно признати тестови за проверу постигнућа TOEFL и ELTS. У ближој или даљој будућности могуће је очекивати да ће се најпознатији стандардизовани испити за проверу комуникативне компетенције других страних језика такође полагати помоћу рачунара (нпр. TestDaF за немачки језик, DELF за француски језик, DELE за шпански језик, CILS за италијански језик).

Центар за примењене студије страног језика на америчком Универзитету у Орегону (енг. *Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon*) развио је комерцијалне рачунарске адаптивне тестове познате под називом Стандардизовано мерење постигнућа (енг. *Standards-based Measurement of Proficiency – STAMP*), који код почетника па све до напреднијих ученика оцењује читање, писање, слушање и говор немачког, француског, немачког, шпанског, кинеског, јапанског и арапског језика. Образовне установе могу да користе STAMP за евалуацију наставних програма, сврставање ученика у хомогене групе, праћење ученичких постигнућа, планирање наставе и стручно усавршавање наставника (Avant STAMP 2013). Битно је истаћи да се ови тестови директно ослањају на нивое дефинисане оквиrom Америчког савета за наставу страних језика (енг. *American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL*).

DIALANG

Када је реч о пројектима који примењују јединствене европске стандарде у тестирању страних језика помоћу рачунара, један од најпознатијих јесте DIALANG.

DIALANG¹ (енг. *Diagnostic Language Assessment System*) представља систем који на интернету бесплатно нуди дијагностичке тестове на 14 језика (немачком, енглеском, италијанском, француском, шпанском, португалском, данском, холандском, финском, грчком, исландском, ирском, норвешком, шведском). Пројекат DIALANG финансијски је подржан од стране Европске комисије, у оквиру програма SOCRATES, LINGUA Action D (ЗЕО 2003: 274). Овај *online* програм развио је и испробало преко 20 европских универзитета (Eichel, 2008). Поступак тестирања у DIALANG систему састоји се из три дела: самооцењивања, језичких тестова и повратне информације. Циљну групу чине пре свега старији ученици (од 16 година навише) и одрасли који желе самостално да утврде степен напредовања или ниво свог језичког знања изван званичних образовних институција, али и наставници који поједине компоненте овог система могу да искористе за израду класификационих тестова (Zhang/Thompson 2004: 290). Корисници овог система могу тестирати слушање, читање, писање, вокабулар и граматику.

Основна сврха тестирања уз помоћ DIALANG-а јесте да ученици, с једне стране, добију информације о „тешкоћама, дефицитима, недостацима, системским грешкама у употреби

¹ DIALANG се може преузети са веб-сајта: <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>

страног језика" (Дурбаба 2011:151) али и да, с друге стране, сазнају које су њихове добре стране у погледу тестиране језичке способности (Zhang/Thompson 2004: 290). Повратна информација садржи резултат самооцењивања, резултат теста, као и поређење између самопроцењеног нивоа способности и нивоа који им је доделио систем (Gaupp 2007: 20). Након што заврши тест ученик осим препорука како да побољша језичке вештине добија објашњења која се односе на самооцењивање.

Важно је истаћи да DIALANG примењује оквир оцењивања и описне скале из Заједничког европског оквира. Исто се односи и на систем за самооцењивање који садржи дескрипторе типа „Могу да“ (нпр. од кандидата се очекује да кликом на опцију ДА или НЕ потврди или негира наведене формулације). Аутори DIALANG-а велику пажњу поклањају самовредновању стеченог знања будући да оно „подстиче на самосталност у учењу, ученицима омогућава бољу контролу и свијест о неопходности овладавања сопственим начином учења" (ЗЕО 2003: 278). Ова педагошка функција DIALANG-а подудара се са циљем Савета Европе којим се жели подстаћи развијање аутономије ученика и промовисати образовање кроз цео живот. DIALANG тестирање покрива све језичке нивое, од А1 до Ц2. Међутим, овај систем не издаје дипломе.

Поступак оцењивања обухвата следеће кораке (ЗЕО 2003: 275-276):

1. Ученик бира од 14 понуђених језика онај на коме жели да добија упутства, савете и објашњења.
2. Упис.
3. Ученик бира страни језик који жели да тестира (14 могућности).
4. Ученик је обавезан да уради класификациони тест за одређивање нивоа опсега вокабулара (тест се састоји од 75 глагола, а задатак ученика је да са листе одстрани глаголе које не постоје у одабраном страном језику).
5. Ученик бира вештину односно лингвистичку компетенцију коју жели да тестира.
6. Ученик факултативно попуњава тест за самооцењивање који садржи 18 дескриптора карактеристичних за одабрану вештину. Уколико се определи да га прескочи, систем упозорава ученика да неће добити адекватну повратну информацију. Самооцењивање није могуће спровести за вокабулар и граматику будући да за њих не постоје дескриптори у ЗЕО-у.
7. Комбинујући резултате класификационог теста и самооцењивања систем одабира тест одговарајуће тежине.
8. Ученик приступа решавању теста који садржи 30 задатака. Током учениковог рада на тесту DIALANG подешава тежину задатка на темељу његових претходних одговора (тачан одговор води ка тежем а нетачан ка лакшем задатку). Тест се завршава када се систем увери да је донео поуздану процену нивоа знања (што се може догодити и након мање од 30 задатака). Вишеструки избор јесте најзаступљенија техника тестирања. У сваком тесту ученик може да сазна тачан одговор после сваког решеног питања. Решавање теста није временски ограничено.
9. На основу резултата теста DIALANG пружа одговарајућу повратну информацију. Систем омогућава ученику да погледа где је грешио и који су могући одговори.

Поред наведених предности у раду са DIALANG-ом учени су следећи недостаци (Eichel 2008; Gaupp 2007): тестове могу да раде само ученици који имају приступ интернету; рад на тесту може бити нагло обустављен услед прекида интернет саобраћаја; прозор са понуђеним одговорима је мали тако да дуже речи или реченице нису читљиве до краја, што може утицати на крајњи исход теста (нпр. *Hans-Ulrich Damm liest immer Bücher, wenn er U-Bahn; An dem Kurs können alle Interessenten teilnehmen, die bereits gute Sprachkenntnisse be*); ученик не може да провери укупну језичку компетенцију будући да DIALANG не тестира вештину говора; DIALANG не мери слободно писмено изражавање; велики број питања у тестовима формулисана су на веома високом језичком нивоу која по садржају не одговарају интересовањима средњошколаца што додатно отежава решавање теста; повратна

информација коју ученик добија након тестирања граматике и вокабулара не садржи савете и стратегије за њихово унапређивање већ само остварени ниво.

У наставку рада следи анализа типова задатака у DIALANG-у илустрованих примерима из теста којим се провера знање немачког језика као страног на нивоу A2.

Слушање

Текст на коме се проверава разумевање садржаја слушањем може бити презентован у виду краћег или дужег аудио записа. Тест садржи задатке вишеструког избора у којима ученик треба да изабере један тачан одговор. Систем упозорава ученика да се говорни текст слуша само једном али му ставља на располагање могућност да се пре слушања упозна са питањима која се односе на текст. Следи пример задатака:

Hören Sie sich die Tonaufnahme an, wählen Sie eine der unterstehenden Auswahlmöglichkeiten und klicken Sie dann mit der Maus auf die Schaltfläche. Sie können die Tonaufnahme nur EINMAL abspielen.

Vorinformation: Sie rufen bei einem Freund an. Es meldet sich aber nur der Anrufbeantworter. Haben Sie die richtige Nummer gewählt?

Der Anrufbeantworter gehört:

- Claudia und Peter Wagner,
- Claudia und Peter Wegener,
- Claudia und Peter Wiegner.

Писање

У DIALANG систему ученик може да тестира само поједине компоненте од којих се писање као вештина састоји. У тесту су заступљени задаци допуњавања и вишеструког избора. Од ученика се може тражити да у задатом тексту одстрани сувишну реч односно реченицу или препозна грешку или допуни празнину. Следећи пример пре би се могао сврстати у задатке теста граматике и вокабулара:

Bearbeiten Sie die Aufgabe und füllen Sie dazu die Lücke(n). Klicken Sie mit der Maus auf das Feld und geben Sie dann Ihre Antwort ein. Achten Sie auf eine korrekte Schreibweise!

Sie haben es sich gemütlich gemacht, eine Kerze angezündet und lesen in Ihrem alten Tagebuch. Bitte ergänzen Sie die fehlenden Wörter.

24.9.1979, 24.00 Uhr

Mein 60. Geburtstag. Es war wunderschöner Tag. Die Kinder hatten den Tisch so schön gedeckt. Un als das Klavier plötzlich kam! So eine Überraschung! Ich mich sehr sehr gefreut. Als junges Mädchen habe ich doch so gerne gerne Klavier Ob ich es noch richtig kann? Morgen früh muss ich es gleich ausprobieren.

Читање

Тест којим се мери текстуална компетенција садржи претежно краће текстове из свакодневног окружења (писма, краће новинске чланке, огласе, временску прогнозу) али и одломке из научних и стручних текстова (до 100 речи). После сваког прочитаног текста ученик треба да одговори на једно питање у вези са њим (нпр. одабере наслов, упише кратак одговор, препозна исказ који резимира садржај чланка). Следи пример задатака из теста:

Lesen Sie den Text, wählen Sie eine der untenstehenden Auswahlmöglichkeiten und klicken Sie dann mit der Maus auf die Schaltfläche.

Werner von Siemens erfand die Dynamomaschine, mit der Strom erzeugt wird. 1881 baute er die erste elektrische Straßenbahn der Welt. Sie fuhr in Berlin.

Otto Lilienthal baute einen Glugapparat und wurde einer der ersten Flieger der Welt. 1896 verunglückte er bei einem Probeflug tödlich.

Max Skladanowsky war einer der „Väter“ des Kinos. Er baute eine Aufnahmekamera und einen Vorführapparat und führte 1895 in Berlin den ersten öffentlich gezeigten Film vor.

Was ist die beste Überschrift für ALLE diese Texte?

- Berühmte deutsche Erfinder,
- Die ersten Piloten,
- Filmväter.

Граматика и вокабулар

Граматичко и лексичко знање тестира се задацима у којима се од ученика очекује да доврши реченицу или допуни краћи текст уз помоћ вишеструког избора или кратког одговора. Следи пример задатка из теста граматике:

Vervollständigen Sie den Satz.

Ines und Roland wollen Tee trinken. Roland setzt Teewasser auf. 5 Minuten später geht er wieder in die Küche, aber das Wasser ist immer noch kalt. „Komisch, ...

Was sagt Roland weiter?

- ... das Teewasser hat inzwischen kochen müssen.“
- ... das Teewasser musste inzwischen gekocht haben.“
- ... das Teewasser hätte inzwischen kochen müssen.“
- ... das Teewasser hätte inzwischen kochen gemusst.“

ЗАКЉУЧАК

Анализом задатака утврђено је да DIALANG располаже задацима традиционалног типа. Најзаступљенија су питања са вишеструким одговором. Основна намена DIALANG-a је да ученике подстакне на самoeвалуацију али и да пружи идеје наставницима за састављање дијагностичких тестова. DIALANG не може да провери укупну језичку компетенцију ученика будући да не тестира вештину говора и слободно писмено изражавање. Ипак, користећи DIALANG ученици развијају вештину самoeвалуације „која им помаже да стекну бољи увид у могуће критеријуме процењивања сопственог постигнућа“ (Žiropađa 2008: 16). Може се закључити да се ваљаност и поузданост рачунарских адаптивних тестова, попут DIALANG-a, морају стално подвргавати контроли и анализи како би се потврдио и осигурао њихов квалитет као мерног инструмента.

БИБЛИОГРАФСKE РЕФЕРЕНЦЕ

- Avant STAMP. (2013). Preuzeto sa <<http://www.avantassessment.com>> (pristupljeno 05. februara 2013).
- DIALANG. (2013). Preuzeto sa <<http://www.lancls.ac.uk>> (pristupljeno 16. januara 2013).
- Dunkel, A. P. (1999). Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests. *Language Learning and Technology* 2 (2), 77-93.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Eckes, T. (2010). Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. U: Grotjahn, R. (Hrsg.) *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung / The C-test: Contributions from current research*. Frankfurt: Lang, 125-192.
- Eichel, K. (2008). Das Testverfahren DIALANG. Preuzeto sa <<http://romanistik.phil-fak.uni-koeln.de>> (pristupljeno 06. aprila 2013).
- Gaupp, N. (2007). *Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios*, München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Preuzeto sa <<http://www.dji.de>> (pristupljeno 06. aprila 2013).

- Lyddon, P. A. and T. Sydorenko (2008). Assessing distance language learning. U: Goertler, S. and P. Winke (eds.) *CALICO Monograph Series, Volume 7. Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. San Marcos, TX: CALICO, 109-127.
- Winke, P. and F. Fei (2008). Computer-adaptive language assessment. U: Van Dusen-Scholl, N. (ed.) *The Encyclopedia of Language and Education 4*. New York: Springer, 353-364.
- Zajednički evropski okvir: učenje, nastava i ocenjivanje*. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Zhang, S. and N. Thompson (2004). DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 290-293. Preuzeto sa <<http://muse.jhu.edu>> (pristupljeno 10. juna 2013).
- Žiropađa, Lj. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranog jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, 15-21.

Marina Đukić Mirzayantz
Tasten via DIALANG

Zusammenfassung

Das Testen stellt ein komplexes, jedoch wichtiges Segment des Lernens einer Fremdsprache dar. Da es sich um ein Verfahren handelt, das mehrmals im Laufe des Schuljahrs/akademischen Jahrs durchgeführt wird, setzt es eine ständige Vorbereitung des neuen Stoffs voraus und erfordert viel Zeit für die Bewertung von erzielten Ergebnissen; das Testen anhand von Computern kann eine unschätzbare Hilfe sein. Bei Projekten, die einheitliche europäische Standards beim Testen von Fremdsprachen anhand von Computern anwenden, ist eines der bekanntesten das DIALANG. In der Arbeit sind die Vorteile und Nachteile dieses Modus des Testens angeführt, mit Anführung von Beispielen aus dem Test, welches die Kenntnisse der deutschen Sprache als Fremdsprache auf dem Niveau A2 überprüft. Durch Analyse von Aufgaben wurde festgestellt, daß DIALANG über Aufgaben vom traditionellen Typ verfügt. Am meisten vertreten sind Fragen mit mehrfacher Antwort. Die Grundbestimmung des DIALANG besteht darin, Lerner zur Selbstbewertung anzuregen, aber auch Lehrenden Ideen bezüglich der Erstellung von diagnostischen Tests zu geben.

Tatjana ĐUROVIĆ
Faculty of Economics
University of Belgrade, Serbia
<tdjurovic@sbb.rs>

Nadežda SILAŠKI
Faculty of Economics
University of Belgrade, Serbia
<silaskin@sbb.rs>

ESP IN TOURISM: THE CASE OF DIRECTIVES

Abstract: *In this paper we deal with tourism advertising discourse, whose two functions, information and persuasion, serve as the guidelines for the choice of the verbal means employed by the copywriter, which presents one of the underlying issues of ESP in tourism. Following the main tenets of genre analysis (Swales 1990, Bhatia 1993, etc.), we focus on the urging action move, which is in tourism discourse most frequently linguistically realised by means of the imperative, the least subtle way of addressing the potential tourist. Using the data collection compiled from various print and online sources, we attempt to show what the alternative forms of directives are, and how these linguistic choices mitigate the requestive force of the imperative. We also emphasise several pedagogical implications of our analysis.*

Key words: *ESP, tourism advertising discourse, directives, genre analysis*

INTRODUCTION

Accelerating market globalisation has witnessed a boom in tourism as well as international tourism exchanges. As a result, English has become a major vehicle of tourism communication worldwide and has developed distinctive language features as the components of a more comprehensive, tourism discourse. The study of English at tertiary level in this area, that of English for Tourism, is an indispensable field of English for Specific Purposes (ESP), targeting the major lexicogrammatical and rhetorical aspects of this ESP “niche” together with identifying and meeting particular needs relevant to students’ future professional settings and field of expertise.¹ Or, as Cappelli (2006: 9) emphasises, “[t]ourism-related text analysis is even more important for those professionals who will be faced with the task of communicating in a second/foreign/vehicular language, as is often the case for non-native speakers of English.” However, despite the fact that tourism has become one of the fastest growing industries today, the importance of studying the language of tourism has long been overlooked, which made Dann (1996: 2) conclude back in 1996 that “no one has comprehensively analysed this language as a phenomenon in its own right” and “systematically examined tourism as a language *per se*”. It seems that Dann’s primarily sociolinguistic study of tourism has attracted since then a number of scholars who have set to research lexical and grammatical choices as well as rhetorical strategies, i.e. provide a purely linguistic analysis of tourism discourse (e.g. Cappelli 2006, Gotti 2006, Lam 2007, Lee 2007, Ruiz-Garrido & Saorín-Iborra 2012, Đurović & Silaški 2012, Vuković-Vojnović 2013, etc.). Nevertheless, the research of the specificities of the English language used in tourism discourse is still insufficient, particularly in comparison to e.g. Business English, English for Science or English for Academic Purposes (Lam 2007: 71). This paper, therefore, aims to evidence once more the fundamental role of this field of ESP by exploring one of the major syntactic features of tourism discourse – directives, as a linguistic tool used in one of the moves of tourism advertising genre, that of *urging*

¹ This is in line with Robinson’s (1989: 396) claims that “[s]tudents study ESP not because they are interested in the English language as such but because they have to perform a task in English” and that “[t]heir command of the English language must be such that they can reach a satisfactory level in their specialist subject studies.”

action, i.e. persuading people to travel to a destination. The alternative use of directives raises important implications for teaching and learning in English for Tourism purposes, which we also address in this paper.

The data collection we gathered for the purposes of this analysis has been compiled from both print and online sources – websites of various tourist organisations in the UK and the USA, travel agency websites, as well as some tourist brochures in English in printed form.² Some of the sentences which contain linguistic devices used to issue a command or a request are used in the text in order to illustrate our points.

The structure of the paper is as follows: since tourism promotional discourse as the staple of English for Tourism is realised here via a particular genre – advertising, in the next section we first highlight the suitability of genre analysis as the theoretical and methodological framework for ESP teaching and learning. Then, we proceed with a short recount of one of the moves in advertising genre, that of *urging action*, linguistically realised by various uses and forms of directives. We also comment on their rhetorical effect. Conclusion is preceded by a section which discusses some practical applications of our analysis to ESP in tourism.

A GENRE-BASED APPROACH TO ESP

Classical literature on genre defines it as “a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes” (Swales 1990: 58). Such communicative purposes shape “the schematic structure of the discourse and influence[s] and constrain[s] choice of content and style” (Swales 1990: 58). More precisely, it is the writer’s communicative purpose that governs the choice at the grammatical and lexical levels and presents the defining feature by which a genre (e.g. tourist industry advertising) is distinguished from other genres. According to this theory, therefore, ESP students should become familiar with the specific style of a genre and its particular grammatical features. The role of the teacher is, therefore, by using genre-based grammatical and lexical explanations, to raise learners’ awareness of the rationale of the text-genre that they are required to read and write (Bhatia 1997). In addition, such an approach enables students to recognise the importance of making an important connection between the use of language on the one hand and the purpose of communication [in a specialist discourse] on the other (Bhatia 1997).

Texts used in particular specialist environments “have particular characteristics that distinguish them from other texts and from the generalised summaries of linguistic features that arise from an approach to text analysis that uses a corpus of differing texts” (Dudley-Evans 2000: 4). Therefore, a genre-based approach to teaching ESP, in addition to dealing with a specific rhetorical structure of a particular genre, is essentially interested in those grammatical and lexical choices characteristic of that genre – here, tourist industry advertising as a part of a promotional genre, which distinguish it from other similar genres.

Thus, a genre-based approach to teaching ESP is founded on the idea that similar to lexical items which have specialist meanings in specific professional genres, syntactic forms may also carry restricted genre-specific values in addition to their general meanings codified in grammar books (Bhatia 1997). Such an approach allows the teacher to concentrate on those grammatical and lexical features which are vital for the students’ future field of expertise, while simultaneously diminishing the importance of or even completely leaving out other grammatical and lexical features of little or no relevance to it (Đurović & Silaški 2010: 62). As far as English for Tourism students are concerned, a genre-based approach allows them not to learn language in isolation from specialist contexts, but encourages them to make the relevant connection between the use of language in tourism industry on the one hand and the purpose of communication in this field on the other (Bhatia 1997).

² A list of web sites from which examples of directives have been excerpted is provided in the Appendix.

TOURISM ADVERTISING DISCOURSE

Tourism heavily depends on advertising, whose main aim is to stimulate potential tourists to travel to specific destinations. Given an elusive character of the tourist product, since along with “selling” destinations and services tourism also “sells” expectations and authentic experiences, tourist industry advertising rests on the same principles applied to advertising of other products or services – “informing, persuading and reminding” (Holloway 2004: 265). Namely, persuasion and information are the two most important functions of advertising, which indicates that this typical representative of a persuasive genre is created with a specific communicative purpose in mind, varying across types of advertising, but mostly aimed at persuading the listener, viewer or reader to adopt a certain kind of mind-set and act in the desired direction. These two main functions of advertising serve as the guidelines for the choice of the verbal (and visual) means employed by the copywriter, which is the basis of tourism promotional discourse and presents one of the underlying issues of ESP in tourism (Đurović & Silaški 2012).

It is important to stress that, although the language of advertising, like most “minimalist” texts (Toolan 1988: 62), possesses its individual style, it should not be regarded as a form which deviates from other language varieties, although such language as a genre possesses certain unique traits. However, they are only unique if treated as part of the way the overall communicative purpose of advertising is achieved. Beneath the mask of simplicity, advertising discourse is subtly and carefully structured – copywriters frequently use unexpected innovative strategies, creatively exploiting the language within the usual linguistic patterns and techniques (Silaški 2008). In this way, the rhetorical purpose of the copywriter – to attract and retain the attention of the reader, forcing her to memorise the advertising text and urging her action – is achieved through the systematic use of the usual patterns, but in innovative, fresh and creative ways.

In this paper, therefore, we deal with tourist industry advertising, one type of persuasive promotional genre, in an attempt to answer the following question: since advertising uses a subtle language in order to hide the real intention of copywriters, what are the alternative uses of commands, in addition to the imperative, in tourist brochures, the main form of promotional material in this type of advertising? In other words, what other, less obtrusive and less invasive methods of persuasion and calling to action do the addressers, i.e. copywriters use so as to induce the addressees or prospective tourists into buying the advertised product/service – visiting a particular destination?

URGING ACTION IN TOURISM ADVERTISING DISCOURSE

If, following Swales (1990), a genre is defined as a communicative event which is shaped by the author’s communicative purpose, then advertising is a prime example of a promotional, persuasive genre whose overarching function is to successfully convince readers to agree to, accept or do something through verbal influence and pictures. This is exactly why many authors claim that advertising is essentially a persuasive genre, although it may have some other functions, such as, as previously mentioned, to warn, inform or frighten.

Dealing with the rhetorical structure of promotional discourse, Silaški (2008) argues that one of the moves which is almost obligatory in all types of promotional genres is that of *urging action* (see Bhatia 1993). Its “main communicative purpose is to urge prospective customers to take a prompt and specific action in order to hasten the purchase” (Silaški 2008: 244). Similarly, in tourism discourse which “attempts to persuade, lure, woo and seduce millions of human beings, and, in doing so, convert them from potential into actual clients” (Dann 1996: 2), the *urging action* move is equated with constantly generating and fostering motivation and desire for travelling. This move is somehow logically supposed to be linguistically realised by means of the imperative, the most direct and the least subtle way of addressing the consumer, i.e. the potential tourist (a form of so-called *ego-targeting*, see Dann 1996).³ However, despite the need to be as aggressive as possible in

³ Cappelli (2008) identifies some other verbal techniques typical of promotional tourism discourse in addition to the imperative

attracting new customers, copywriters rarely openly urge their customers to actually *buy* the advertised product or a service, opting instead to seek more subtle ways of attracting their attention. This clearly indicates that the vigorous hard-selling advertising techniques, which place a considerable amount of pressure on the customer, have been replaced by much less direct, subtly persuasive and much more suggestive soft-selling advertising, which “appeals to the emotions and tries to establish a link between a product and beauty or wealth, romance or self-confidence, success or prestige” (O'Donnell & Todd 1991: 106). Almost as a rule, an exhortation to action (buying the advertised product or service) is masked as information or advice (Vestergaard & Schoeder 1985: 69). Copywriters use a number of unobtrusive verbs, traditional euphemisms in advertising language for *buy* (e.g. ‘experience’, ‘enjoy’, ‘see’, ‘try’, etc. in tourist industry advertising) in order not to appear to be imposing themselves on the audience and because *buy* has certain unpleasant connotations (such as money and parting with it).

Myer (1994: 47) points out that “the generic sentence type for the ad is the command, or imperative, because all ads are urging us to some action”.⁴ If, according to Jakobson, the essence of any act of verbal communication entails the addresser (here, the copywriter), who sends a message to the addressee (here, the general travelling public), then orientation toward the addressee so as to convince her to act (the *conative function* of the language in Jakobson's [1960] terms) finds its purest syntactic expression in the imperative. The role of imperative sentences as used in tourism industry advertising is not to give orders, but to influence emotions or attitudes of the tourist, i.e. to urge her to avail herself of the diverse destination opportunities advertised in tourist promotional material. Thus, in the sentence *Discover the beauties of Venice!* the imperative *discover* is not used in its usual, command grammatical function but has a pragmatic role of inducing the tourist to act in a certain way. It is rather an invitation to potential tourists to overcome the discrepancy between their present experience and would-be experience fulfilled through travel.

Commands and requests as expressed via direct imperative sentences emanate a sense of controlling the attitudes and behaviour of the tourist in a more blatant mode, which in turn calls for more indirect, subdued and polite ways of persuading her to travel to a destination. In other words, although “[b]uy X! is the most direct exhortation to action one can think about” (Vestergaard & Schroeder 1985: 67), it is, as already stated and proved by linguistic research (Cappelli 2006, Lee 2007, Mocini 2009, etc.), rarely used in today's increasingly sophisticated advertising, or rather – readily substituted with other language devices.

DIRECTIVES IN ADVERTISING

In this section we deal with several other ways in which the *urging action* move may be realised in tourist industry advertising discourse: through giving advice, stressing product benefits, providing information, recommendation, etc, which may be linguistically realised by rhetorical questions, the use of modal verbs (mainly *can* and *should*), negative interrogatives, *why not*-questions, etc. These linguistic choices may be said to belong to “conventionally indirect” strategies (Blum-Kulka, House & Kasper 1989), whose aim is to mitigate requestive force of the imperative mood, all these linguistic devices stemming from one of the most important rhetorical functions of tourism advertising, that of suggesting – suggesting visit to a certain place, trying a certain cuisine, etc. ESP students need to be aware of these linguistic mechanisms important for achieving particular communicative effects, which in turn contributes to the students' successful adoption and accurate use of the characteristic features of specialised, tourism discourse.

Probably the most effective way of masking a direct exhortation to action is through *offering advice*, which is innocently given “in the spirit of friendship” (McCracken 1993: 57), thus creating a strong

mood and the formulae of direct address to the reader, such as an abundant use of adjectives, common collocations, key words, etc.

⁴ Myer's interesting observation about the omission of *please* in imperatives comes down to the following: advertisers omit “please” because, as he points out, “we cut out the politeness devices if we are asking somebody to do something that benefits the hearer, not the speaker” (Myer 1994: 48). This is exactly how “advertisers would like to present their commands, as benefits to us” (1994: 48).

bond between the seller and the buyer. Copywriters frequently take an encouraging, advice-giving stance when issuing instructions or commands to potential customers. As far as linguistic devices used for this purpose are concerned, the most frequent one is the modal verb *should*, which, instead of commanding, issues a strong recommendation to the buyer, as in the following examples from our data collection:

- 1) At the same time, you *should not forget* the rich flavour and aroma of fresh Greek fruits, such as grapes, apricots, peaches, cherries, melons, watermelons, etc.
- 2) So, if you are looking for winter vacation destinations in India, you *should try* the following spots.

Advice, however, may also be offered and linguistically realised by means of the modal verb *can*, especially if the copywriter wants to avoid direct address, which is illustrated with the following examples:

- 3) Of course, if you really want to experience the ultimate vacation destination, you *can rent out* the entire island for your family and friends.
- 4) If you wish to have an adventurous vacation then you *can try out* rock climbing.
- 5) ...with plenty of beautiful scenery, and by following these tips you *can enjoy* your holiday even more!
- 6) You *can now enjoy* a taste of the Florida Lifestyle by staying in your own private Orlando villas or Condo.

The modal verb *can* is very suitable for providing information to potential consumers about the benefits of a product or a service they are offering, or perhaps about the product availability or use. This technique of disguising the direct call to action may be illustrated with the following examples:

- 7) If you need a detailed map to guide you around Greece, in this section you *can download* useful tourist and route maps of regions and main cities of the country.
- 8) Apart from skiing you *can try* several other exciting winter activities in Slovenia's winter resorts.
- 9) If you know you want to go to Orlando with the kids next summer, you *can now call* Sonya at Amidst the Mountains Vacation Rentals.

Many questions used in advertising are in effect rhetorical, posed for its persuasive effect without the expectation of a reply and assuming only one possible answer. The following examples all contain rhetorical questions which aptly mask the command, hiding it carefully behind the veil of a subtle suggestion:

- 10) Do you want to enjoy what New York has to offer without feeling like a tourist?
- 11) Want to enjoy your holiday?
- 12) *Isn't It* Time You Took A Vacation?
- 13) Time to hit the beach! *Isn't that* precisely what we all look forward to?

The last two examples ([12] and [13]) contain *negative interrogatives*, a special and a very strong, yet cautious, method which uses indirect ways of calling to action.

Yet another method of achieving indirectness in issuing commands in advertising discourse is by means of the so-called rhetorical *why-not* questions, which, though "masquerading" as questions, in fact are "a conventional form of suggestion" (Lee 2007: 63), as the following examples show:

- 14) *Why not try* something different this year and spend your vacation time getting active?
- 15) *Why Not Try* A Seaside Cottage Rentals For Your Next Romantic Getaway?
- 16) For example, if there's no extra cost, *why not try* scuba diving, or flying on a trapeze at one of the resorts that has circus-related activities?
- 17) Going on a vacation soon? *Why Not Go For* A Costa Rica Adventure Travel Vacation?

Advertisers frequently rely on the so-called inclusive imperative of the "let's" form, which does not sound as obtrusive and blunt as its usual second-person *you* imperative. Such "first person inclusive" imperatives (called like that because they involve *you* and *I*, i.e. *we*) somehow mask the

fact that the buyer is the one who is supposed to make a choice regarding the purchase. Let us illustrate this with some examples:

- 18) *Let's find out* more about the best urban attractions you will find in the cities in Scandinavia.
- 19) Maybe you have some extra money this time and want to try something different? *Let's take a journey* and discover some great theme vacations!

Finally, copywriters also employ another, even much softer and more sophisticated technique of giving advice without even mentioning the pronoun *you*, focusing solely on the advertised product, in our case, a tourist destination. Employing the formula *X is worth trying*, copywriters skilfully avoid any direct address, let alone the use of imperative, using instead a disguised form of advice-giving. This technique is illustrated with the following examples:

- 20) Thus, weather you love nature and the outdoors or simply the feel of the place, a California spa vacation is something *worth trying!*
- 21) Fun Royale is one of the best all-inclusive resorts *worth trying out*.
- 22) The richness of India's spiritual and religious traditions is truly an experience *worth trying*.

The selected linguistic strategies attest to this other aspect of tourist brochures, the persuasive one, which tends to be more important than the informative. The discursive strength of alternative directives hinges on masking the compelling character of direct imperative sentences by trading on the collaboration between the creator of advertising message and its recipient, i.e. the tourist who should understand it as prompting to act.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

As is the case with any field of ESP, English for Tourism being no exception, research into the characteristic lexical, structural and rhetorical aspects of a specialised language is of the utmost pedagogic importance, as it is argued elsewhere in the paper. The purpose of our investigation is double-centered: on the one hand, it is teacher-centered in that it emphasises the importance of designing classes so as to focus on specific discourse and genre patterns of ESP in tourism, such as urging action as one of the underlying moves linguistically realised via varied communication instances as a substitute for the imperative mood. This, in turn, may guide ESP teachers to update their "checklist" of the language units that students need to acquire, which are related to the development of their pragmatic competence as a prerequisite for successfully performing their future jobs in specific professional settings. On the other hand, our paper is heavily student-centered since it helps raise students' awareness of the linguistic devices used in ESP in tourism, particularly of diverse communication strategies couched in carefully chosen linguistic means. Authentic examples from tourist brochures aid students to notice not only how the selected linguistic means serve to reinforce the persuasive character of the message but also how they can use language more effectively. This may be achieved in the classroom in a number of ways: by asking students to study different print or online advertisements to discern how 'the power of persuasion' is realised in different linguistic ways; by asking students to transform the imperative sentences of the conventional 'you' type into more indirect linguistic choices; by giving such assignments where students would write an advertisement incorporating their previous knowledge about different forms of directives, etc. Students can also be prompted to discuss which of the two linguistic devices, the imperative mood or directives, "sells" the destination in a better way, i.e. which of the two devices has more pragmatic force. Equally important is the factor of motivation lying behind all specialised learning and teaching in ESP. If ESP teachers equip their students in that manner so that they are able to use the lexis and structures they learn in a meaningful context, this not only reinforces what is taught and learned but also improves motivation on both sides.

CONCLUSION

In this paper we have attempted to illustrate what linguistic choices are used in the language of tourism to encode the messages to prospective tourists in tourist industry advertising and how this relates to ESP teaching and learning for tourism purposes. By analysing tourist industry advertising texts which “construe[s] the valorisation of a destination” (Mocini 2009: 154), we have tried to show how the communicative intention of the creator of a tourist text – persuading tourists to visit a particular destination by generating an image of that destination as the most valuable alternative – is conveyed via diverse communication strategies, such as the use of modal verbs *can* and *should*, negative interrogatives, the rhetorical *why not*-questions, etc. whose aim is to subdue the blatant force of the imperative mood. Devising more memorable advertising messages camouflaged in carefully chosen linguistic means serves to heighten their persuasive and suggestive character, which in turn helps to establish the perceived value of the destination, the ultimate goal of tourist promotional discourse. Hopefully, the paper also provides useful pedagogical implications for raising the awareness of ESP tourism students of diverse language devices and rhetorical patterns characteristic of their field of study.

APPENDIX: SOURCES

<http://www.gourmetsafari.com>
www.gourmetontour.com
<http://www.theinternationalkitchen.com>
<http://www.epicurious.com>
<http://www.savoryspoon.com>
www.flavourofitaly.net
www.foodtourcorp.com
www.foodreference.com
www.culinaryadventureco.com

REFERENCES

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London/New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). Applied genre analysis and ESP. In: Miller, T. (ed.) *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. Washington D.C.: United States Information Agency, 134-149.
- Blum-Kulka, S., J. House and G. Kasper (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cappelli, G. (2006). *Sun, Sea, Sex and the Unspoilt Countryside. How the English language makes tourists out of readers*. Paris: Paris Publishing.
- Dann, G. M. (1996). *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*. Wallingford: CAB International.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP? *Iberica*, 2, 3-11.
- Đurović, T. and N. Silaški (2010). Teaching genre-specific grammar and lexis at tertiary level: the case of economics students. *Journal of Linguistic Studies*, 3(1), 61-72.
- Đurović, T. and N. Silaški (2012). Alternative use of commands in tourist industry advertising. In: Rață, G., I. Petroman and C. Petroman (eds.) *The English of Tourism*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 275-283.
- Holloway, J. C. (2004). *Marketing for Tourism*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.
- Gotti, M. (2006). The language of tourism as specialized discourse. In: Palusci, O. and S. Francesconi (eds.) *Translating Tourism. Linguistic/cultural Representations*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento, 15-34.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In: Sebeok, T. (ed.) *Style in Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 350-377.

- Lam, Y.W. P. (2007). A corpus-driven lexico-grammatical analysis of English tourism industry texts and the study of its pedagogic implications. In: Hidalgo Tenorio, E., L. Quereda Rodríguez-Navarro and J. Santana (eds.) *English for Specific Purposes Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam/New York: Rodopi B.V., 71-91.
- Lee, C. (2007). Impoliteness in English tourist documents: Is it real or not? *Journal of British and American Studies*, 16, 51-80.
- McCracken, E. (1993). *Decoding Women's Magazines*. London: Macmillan.
- Mocini, R. (2009). The verbal discourse of tourist brochures. *Anna/SS*, 5, 153-164.
- Myer, G. (1994). *Words in Ads*. London: Edward Arnold.
- O'Donnell, W. R. and L. Todd (1991). *Variety in Contemporary English*. London/New York: Routledge.
- Robinson, P. C. (1989). An overview of English for specific purposes. In: Coleman, H. (ed.) *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts*. Berlin: Mouton de Gruyter and Co., 395-427.
- Ruiz-Garrido, M. F. and A. M. Saorín-Iborra (2012). Language for Tourism. In: Chapelle, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley online library DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0620. Taken from <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0620/full>> (February 3, 2014).
- Silaški, N. (2008). The discourse of advertising: a comparative genre analysis of English and Serbian. *Primenjena lingvistika*, 9, 240-250.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toolan, M. J. (1988). The language of press advertising. In: Ghadessy, M. (ed.) *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*. London: Pinter, 52-64.
- Vestergaard, T. and K. Schroder (1985). *The Language of Advertising*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vuković-Vojnović, D. (2013). Značaj izučavanja kolokacija u engleskom jeziku turizma. U: Silaški, N. and T. Đurović (ur.) *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta, 61-74.

Tatjana Đurović, Nadežda Silaški
Engleski jezik turizma: slučaj direktiva

Rezime

U radu istražujemo diskurs turističkih reklamnih oglasa na engleskom jeziku u nameri da predstavimo jezička sredstva koja oglašivači koriste za prenošenje poruke potencijalnim turistima, kao i da istaknemo na koji način ih je moguće približiti studentima u nastavi engleskog jezika nauke i struke u oblasti turizma. Koristeći analizu žanra kao metodološki i teorijski okvir (Swales 1990, Bhatia, 1993 itd.), ispitujemo jednu od najvažnijih etapa retoričke strukture reklamnih oglasa – etapu podsticanja na akciju/delovanje, koja se u diskursu turizma poistovećuje sa neprestanim podsticanjem želje za putovanjem. Na osnovu korpusa prikupljenog iz različitih autentičnih štampanih i elektronskih izvora na engleskom jeziku predstavljamo neke manje neposredne načine ubeđivanja turista da posete određenu destinaciju, kao što su upotreba modalnih glagola *can* i *should*, upitno-negativnih rečenica, retoričkih pitanja tipa *why not* i *dr*, s ciljem da ukažemo na to kako navedeni jezički izbori ublažavaju direktnu komadu i utiču na ubeđivačku moć celokupne poruke. Ovakva analiza podstiče primenu raznovrsnih aktivnosti u nastavi engleskog jezika turističke struke koje predlažemo na kraju rada, a s tim u vezi naročito ističemo podsticanje studenata da prepoznaju različite komunikativne strategije u jeziku turizma, sakrivene u promišljenim verbalnim sredstvima oglašivača.

Ljiljana GLIŠOVIĆ
Fakultät für Politische Wissenschaften
Universität Belgrad, Serbien
<ljiljana.glisovic@fpm.bg.ac.rs>

DIDAKTISIERUNG DER POLITIKWISSENSCHAFTLICHEN FACHLITERATUR IM DaF-UNTERRICHT

Zusammenfassung: In dieser Arbeit werden Möglichkeiten zur Didaktisierung der politikwissenschaftlichen Fachliteratur im DaF-Unterricht an der Fakultät für Politische Wissenschaften in Belgrad präsentiert. Am Beispiel von zwei Texten des deutschen Soziologen Ulrich Beck wird aufgezeigt, wie sich die fachbezogenen Texte didaktisieren lassen, welche Mittel und Techniken dabei verwendet werden. Der eine Text wird im Rahmen der von Ulrich Beck entwickelten Theorie reflexiver Modernisierung, der andere aufgrund der über die Europäische Union erworbenen Kenntnisse didaktisiert. Es wird erörtert, wie die Vertrautheit der Studierenden mit den theoretischen Konzepten von Ulrich Beck im ersten Falle und mit der EU-Geschichte und den Errungenschaften der EU im zweiten Falle eine Rolle bei der effizienten Aneignung von Fachbegriffen, aber auch beim Lese- und Hörverstehen, spielen dürfte.

Schlüsselwörter: Vorwissen aktivieren, Fachwissen, Brainstorming, Assoziogramm, Simulation

Die vorliegende Arbeit thematisiert Didaktisierungsmöglichkeiten der politikwissenschaftlichen Pflichtliteratur im DaF-Unterricht. Die Zielgruppe sind Studierende an der Fakultät für Politische Wissenschaften der Uni Belgrad (im weiteren Textverlauf: Fakultät), die in ihrem Curriculum Deutsch als Fremdsprache lernen, bzw. fachsprachlichen Unterricht DaF haben, was dem Konzept und der Zielsetzung der Fakultät entspricht. Die im Jahre 1968 gegründete Fakultät pflegt nämlich die Verbindung von Wissenschaft und Unterricht mit der gesellschaftlichen Praxis, wobei die Unterrichtsinhalte und -methoden im Einklang mit zeitgemäßen Standards und globalen Entwicklungsrichtungen der Politikwissenschaft und aktuellen Gesellschaftereignissen stehen. Eine derartige Unterrichtsorientierung ist auf kritische Analyse politischer Phänomene im Rahmen der an der Fakultät gelehrt wissenschaftlichen Disziplinen ausgerichtet. Die Studierenden der Fakultät haben die Möglichkeit, eine der drei, im Rahmen des Bachelorstudiums angebotenen Fremdsprachen, zu erlernen, und zwar: Englisch, Deutsch und Französisch. Um die Fachsprache Deutsch an der Fakultät erlernen zu dürfen, ist das Niveau B1 Voraussetzung zur Kurszulassung. Das vorliegende Verfahren ist für die Studenten der Studiengruppe *Internationale Beziehungen* konzipiert, die durch das ganze auf acht Semester angelegte Bachelor-Studium Deutsch als Fachsprache erlernen. Am Beispiel von zwei Texten des Soziologen Ulrich Beck wird gezeigt, wie sich die fachbezogenen Texte didaktisieren lassen, welche Mittel und Techniken dabei verwendet werden. Der Lernzugang wird zur Förderung vor allem kommunikativer Fertigkeiten gestaltet.

Obwohl in der Fachdiskussion keine Übereinstimmung über die Definition des Begriffs Fachsprache herrscht und „die Vermittlungsproblematik der Fachsprachen aufgrund der vielfältigen Vermittlungssituationen, Fächer und Zielstellungen in einer übergreifenden Didaktik der Fachsprache (als universale Struktur) nicht anwendungsorientiert darstellbar“ (Fluck 1992: 5) ist, wird hier zum Zwecke des Didaktisierungsversuchs von der Hofmannschen Definition abgegangen:

Die Fachsprache ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Diese Mittel bilden einen Teil des Gesamtinventars der Sprache im Sinne einer Subsprache. Ihre Auswahl und Anordnung bei der Abfassung von Fachtexten wird durch den fachlichen Inhalt und sekundär durch die kommunikative Funktion bzw. den Zweck der Aussage sowie durch die Reihe anderer subjektiver und objektiver Faktoren im Kommunikationsprozess bestimmt (Hoffmann 1985: 92).

Dieser Definition zufolge ist es deutlich, dass die Fachsprache nicht nur durch die Fachterminologie, syntaktische, oder funktionalstilistische Besonderheiten gekennzeichnet ist und dass die Teilnahme an Fachkommunikation mehr als nur das Beherrschen von Fachvokabular verlangt. Sie wird gleichzeitig als Mittel der Kommunikation betrachtet.

Die Zielsetzung des Fachsprachlichen Unterrichts DaF an der Fakultät ist es, sowohl produktive als auch rezeptive Sprachfertigkeiten und interkulturelle Kompetenz der Studenten zu entwickeln, die zur optimalen Handlungsfähigkeit in ihrem Fach führen.

Durch die beiden ausgewählten Texte wird veranschaulicht, wie das vorhandene Fachwissen aktiv in den Lernprozess eingebunden wird. Das erleichtert den Einstieg in die zu behandelnden Themen. Die Vertrautheit der Studierenden mit den theoretischen Konzepten von Ulrich Beck im ersten Falle und mit der EU-Geschichte und dem Politischen System der EU im zweiten Falle dürften eine Rolle bei der effizienten Aneignung von Fachbegriffen, aber auch beim Lese- und Hörverstehen, spielen. *Der Bumerang-Effekt* wurde dem Buch „Risikogesellschaft“ entnommen, das nach seiner Erscheinung 1986 aus der öffentlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken ist. *Der Bumerang-Effekt* wird im Rahmen der von Ulrich Beck entwickelten Theorie reflexiver Modernisierung, der andere Text aufgrund der in den Seminaren und Vorlesungen über die Europäische Union erworbenen Kenntnisse didaktisiert. Der theoretische Ansatz von Ulrich Beck zur Erklärung der sozialen Wirklichkeit ist Gegenstand mehrerer Seminare im Haupt- und Sub-Disziplinen der Politikwissenschaft, vor allem der Seminare in Soziologie und Philosophie. Was den zweiten, auch, dem Ulrich Becks neulich erschienen Essay „Das deutsche Europa“ entnommenen Text, *Wie die Euro-Krise Europa zerreit – und verbindet* betrifft, der die Europäische Union thematisiert und problematisiert, ist zu erwähnen, dass die Europäischen Integrationen nicht nur Gegenstand eines Seminars, sondern mehrerer Seminare sowohl im Rahmen der Bachelor- als auch Master- und Doktorstudien an der Fakultät sind. Da sich an dem fachsprachlichen DaF-Kurs dem Curriculum der Fakultät für Politische Wissenschaften nach nur die Studenten der Bachelorstudiengänge beteiligen, wurde zuerst untersucht, in Rahmen welcher Seminare den Studierenden die Kenntnisse über diese Organisation vermittelt werden. Dabei wurde festgestellt, dass alle Studierende der FPN als Pflichtfach *Internationale Organisationen, Erweiterungspolitik der EU und Politisches System der Europäischen Union* haben. Im Unterschied zu den anderen Fachsprachen, bei denen mündliche Texte nur mit Mühe zu finden sind, ist das für den fachbezogenen DaF Unterricht an der Fakultät nicht der Fall, weil sowohl authentische schriftliche Texte als auch mündliche relativ leicht zugänglich sind. Meistens handelt es sich um Interviews, öffentliche Vorträge und Diskussionen, die im Internet leicht aufrufbar sind.

Dieser Didaktisierungsversuch sollte deshalb als Vorschlag zur Verbesserung und Optimierung des Fachsprachenunterrichts DaF betrachtet werden, ohne dass Vollständigkeit angestrebt wird.

Der Bumerang-Effekt ist, wie es zu Beginn erwähnt wurde, dem Buch „Risikogesellschaft“ entnommen. Mit diesem Begriff hat Ulrich Beck seit Mitte der 80er Jahre die Debatten in Politik, Ökonomie und Kultur wie kaum ein anderer geprägt.

Der Einstieg in ein fachspezifisches Thema erfolgt durch die Aktivierung der Lernenden und ihres Vorwissens. Da die Studierenden mit der Theorie der „reflexiven Modernisierung“ vertraut sind, ist es zu erwarten, dass sie unter dem Begriff „Risiken“ sowohl „naturwissenschaftliche Schadstoffverteilungen“, als auch „soziale Gefährdungslagen“ bzw. Armut und Arbeitslosigkeit verstehen. Unter dem *Bumerang-Effekt* ist zu verstehen: Die moderne Gesellschaft produziert mit ihren Gütern auch immer Risiken, etwa neue soziale Ungleichheiten, aber vor allem Belastungen

für die Umwelt. Jeder ist letztlich von Risiken betroffen. Die Produzenten der Risiken einbezogen.

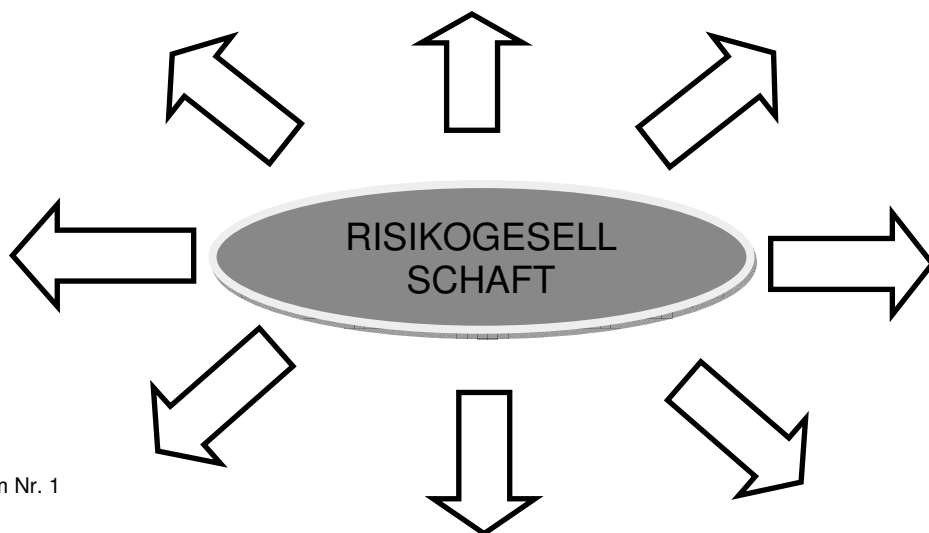
Vor dem Lesen des Textes sollten folgende Techniken verwendet werden:

Brainstorming, bzw. Assoziogramme und Simulationen, als häufig verwendete Techniken in der Einführungsphase.

Die Studierenden sollen ein Assoziogramm zur Frage:

Was fällt Ihnen zum Thema Risikogesellschaft ein? erstellen.

Sie entwickeln ein Assoziogramm. Das könnte in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Alles, was dem Studierenden zum Thema Risikogesellschaft einfällt, wird als Stichwort, Satz oder Zitat notiert. Assoziogramme können auch zum Sammeln von Aspekten oder Argumenten beim Einarbeiten in das Thema Risikogesellschaft verwendet werden. Mit dieser Technik kann man den Einstieg in das Thema erleichtern, denn man bündelt zunächst alles Wissen zum Thema Risikogesellschaft. Auf einen Blick kann man dann erkennen, welche Gedanken zentral und welche marginal sind.



Assoziogramm Nr. 1

Man kann sie nach Oberbegriffen, Inhaltsbereichen usw. ordnen und zusammen mit den Studierenden zum Schluss interpretieren und bewerten. Es ist auch in dieser Phase möglich, von den Studierenden zu verlangen, Zusammensetzungen mit dem Wort *Risiko* zu bilden.

Da sich die Fachsprachen auf der syntaktischen Ebene durch den so genannten abstrakter wirkenden Nominalstil, durch Passiv- und Passiversatzformen oder durch das frequente Vorkommen von Nebensätzen auszeichnen, könnten Übungen zur Verbalisierung der in dem Text seitens der Studierenden unterstrichenen nominalen Ausdrücke eingeführt werden, wie z. B:

Verbalisieren Sie nominale Ausdrücke:

1. *Globalisierung der Zivilisationsrisiken*
2. *Die Ausdehnung von Modernisierungsrisiken*
3. *Verteilungsmuster der Risiken*
4. *Steigerung der Erträge....*

SPRACHFERTIGKEITENTRAINING

Didaktische Grundlage

Die Sprachfertigkeiten werden im Rahmen eines integrierten Fertigkeitstrainings vermittelt (Rösch 2011: 173). *Dieser Begriff* wird in der Fachliteratur auch *unter dem Begriff „integrated skills“* geführt. Einer der Hauptgründe für ein integriertes Training ist gerade die dargelegte Zielsetzung des Fachsprachlichen Unterrichts DaF an der Fakultät. Um entsprechend agieren zu können, braucht der Fremdsprachenlernende mehrere Fertigkeiten aufeinander aufzubauen. Hinzu kommen die praktischen Gründe, die darin bestehen, dass Übungs- und Testformen sowie Strategien sich auf mehrere Fertigkeiten anwenden bzw. übertragen lassen (Vgl. Stork 2010: 102). Da jede Sprachfertigkeit verschiedene Ansprüche an die Lernenden stellt, ist es empfehlenswert, sie zunächst isoliert zu betrachten und zu trainieren, um im Anschluss ein integriertes Unterrichtskonzept anzuwenden.

Hören

Zwischen drei Hörtextsorten – Dialogische, Monologische und Hör-Seh-Texte wurde hier für einen Hör-Seh-Text entschieden und zwar durch drei Phasen des Hörverstehens: Globales Hören (dabei werden nur wichtige Informationen erfasst), Selektives Hören (der Hörer konzentriert sich gezielt nur auf spezifische Informationen) und Detailliertes Hören (die Gesamtaussage wird gezielt mit den Details gehört).

Aus lernpsychologischer Sicht ist das Hörverstehen ein Prozess, bei dem das Ausgesprochene im Gedächtnis des Hörers nachgebildet wird. In der vorliegenden Arbeit wird unter Beweis gestellt, dass alle Phasen des Hörverstehens, also auditive Wahrnehmung der akustischen Signale, auditive Integration bzw. Assimilation, auditive Identifikation und semantische Interpretation sowohl von Erfahrungen als auch von erworbenem Wissen abhängig sind. Hörverstehen basiert auf einer intensiven Interaktion von Hörer und Text, bei der der Hörer Sinnzusammenhänge auf der Basis von Vorwissen und Verstehensstrategien konstruiert. Das Hörverstehentraining erfolgt in zwei Phasen: Übungen vor dem Hören und Übungen nach dem Hören. In der ersten Phase werden sprachliche und inhaltliche Vorkenntnisse der Studierenden aktiviert. In der zweiten Phase können gesteuerte Diskussion und Zuordnungsübungen eingeleitet werden.

Beim Hörverstehen wird ein Hör-Seh-Text, also eine HV-Übung mit visuellem Bezugsfeld eingeführt. Was das Thema Bumerang-Effekt und Risikogesellschaft betrifft, handelt es sich um ein Fernsehinterview mit Ulrich Beck, das 17.02.2013 im Kanal Phoenix stattfand und unter www.youtube.com/watch?v=hPPNPPSMj6c aufrufbar ist.

Die Studierenden sollen Notizen zu den unten angegebenen Fragen anfertigen. Beim Hörverstehen wird das Verständnis des Gesamtzusammenhangs und einzelner Informationen überprüft. Das Hintergrundwissen erleichtert den Verstehensprozess, bzw. das Verständnis des Hörtextes. Die Aufgabe zum Hörverstehen besteht aus dem Interview und sechs Fragen dazu. Die Fragen sollen durch Stichwörter während des Hörens schriftlich beantwortet werden.

1. War die Katastrophe von Tschernobyl für den deutschen Soziologen und den bedeutendsten Risikoforscher ein Ausgangspunkt, neue Überlegungen anzustellen?
2. Wann erschien das Buch *Risikogesellschaft*?
3. Was unterscheidet die Risiken im 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts von denen im 20. und 21. Jahrhundert?
4. Was bedeutet der Satz „Die Gefahr wird globalisiert“?
5. Wie werden die Risiken vor einer Atomkatastrophe in verschiedenen Ländern wahrgenommen? Im welchen Falle werden die Risiken anerkannt und wann werden sie geleugnet?
6. Warum ist Beck von der Frage der Risiken ausgegangen?

Da es sich hier um ein integriertes Fertigkeitstraining handelt, sollte man sich auf die Progression vom globalen zum selektiven Hörverstehen und auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten konzentrieren, bzw. darauf, wie man von einem Hörtext zu einem freien Meinungsaustausch kommt.

Sprechen

Das Sprechen wird in Form des Dialogs geübt. Was die didaktisch-methodischen Stufen des Sprechens betrifft, wird sowohl variierendes Sprechen (rekonstruieren), als auch freies Sprechen (konstruieren) geübt.

Als Stimuli zum Gespräch könnten folgende Fragen verwendet werden:

Was sind ihrer Ansicht nach die Risiken des 21. Jahrhunderts?

Was verstehen Sie unter einem Bumerangeffekt?

Was versteht Beck unter dem Begriff „Risiken“?

Anhand der zur Verfügung gestellten Redemittel zur Diskussionsführung werden die Studenten ihre diesbezüglichen Meinungen und Einstellungen sowie Vermutungen bezüglich der künftigen Entwicklungen zum Ausdruck zu bringen versuchen. Um die Vermutungen zu formulieren werden folgende Redemittel angeboten:

Vermutlich/ Möglicherweise.../ Es dürfte auch eine Rolle spielen, dass.../ Ein weiterer Grund könnte sein, dass.../... muss das/diese Entwicklung stark beeinflusst haben

Da jede Erfahrung, die Studierende machen, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ihre zukünftigen Denkweisen beeinflusst, ist von dem konstruktivistischen Standpunkt aus zu erwarten, dass sich die Wahrnehmung der Risiken bei den Kursteilnehmern aus Serbien, Mazedonien und Montenegro (die den Kurs auch besuchen) unterscheidet. Da bietet sich durch Diskussion die Gelegenheit an, die interkulturelle Kompetenz zu stärken, bzw. das Verständnis für andere Sichtweise zu entwickeln.

Schreiben

Die Studierenden bekommen Redemittel für wissenschaftliche Texte.

Es wird zuerst die Struktur des Aufsatzes dargestellt, und zwar mit Redemitteln für jeden Teil des Aufsatzes. Im Falle, dass der Aufsatz durch eine Tabelle oder ein Diagramm ergänzt wird, wird den Studenten folgende *Struktur des Aufsatzes* erklärt und die Redemittel zur Beschreibung der Grafik angeboten und zwar: I Einleitung; II Überleitung zur Grafik; III Grafikbeschreibung; IV Überleitung zur Begründung; V Begründung; Zusammenfassung.

Das zweite Thema ist dem kürzlich erschienenen Essays *Das deutsche Europa* von Ulrich Beck entnommen.

Der Essay geht den folgende Fragen nach: Welche Folgen hat die umstrittene deutsche Sparpolitik für die europäische Machtlandschaft? Welche Lösungen im Konflikt zwischen Europaarchitekten und Nationalstaatsorthodoxen sind möglich? und: Wie lassen sich die Imperative der Krisenbewältigung und der Demokartie angesichts des Europa-Risikos versöhnen?

In der Hinführungsphase ist ein Assoziogramm einzuführen oder das EU Quiz der Bundeszentrale für politische Bildung (z.B. Geschichte der EU), das unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/europaeische-union/70736/geschichte-der-eu> zu finden ist.

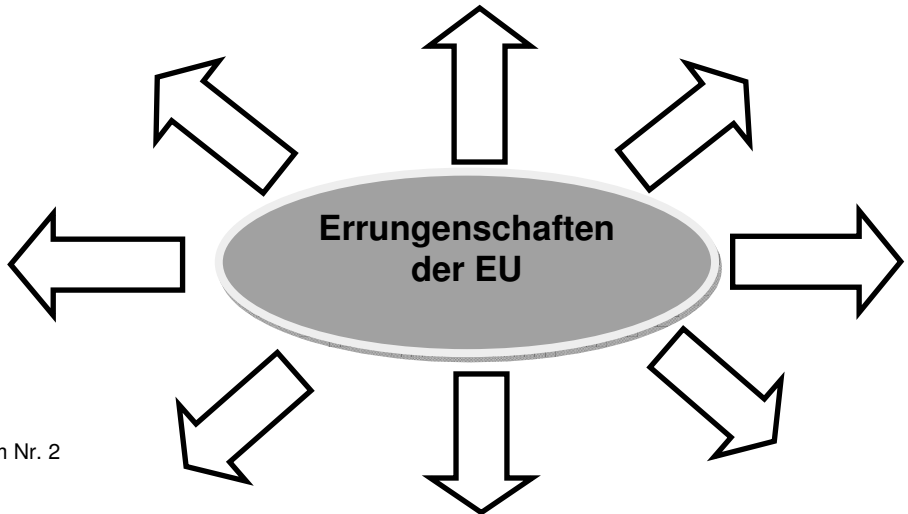
Die Studierenden sollen ein Assoziogramm zur Frage *Was fällt Ihnen zum Thema Europäische Union ein?* oder *Was sind die Errungenschaften der EU?* erstellen.

Bevor die Studenten mit dem Lösen der Aufgabe beginnen, bereiten sie sich mit der folgenden Zuordnungsübung auf das Textverständnis vor:

Ordnen Sie die passenden Worterklärungen zu:

<i>das Prekariat</i>	natürliche oder juristische Person, die aus einem vertraglichen oder gesetzlichen Schuldverhältnis eine Leistungspflicht trifft
<i>der Gläubiger</i>	soziologischer Begriff für eine inhomogene soziale Gruppierung, die durch Unsicherheiten in Bezug auf Erwerbstätigkeiten gekennzeichnet ist

<i>der Schuldner</i>	Kreditor; derjenige, der aufgrund eines Schuldverhältnisses vom Schuldner (<i>Debitor</i>) eine Leistung zu fordern berechtigt ist
<i>die Antizipation</i>	etwas durch Anstrengung Erreichtes, die Errungenschaften der Technik
<i>die Pleite</i>	Bankrott (auch: Insolvenz)
<i>die Errungenschaft</i>	Erwartung oder Erwartungshaltung



Assoziogramm Nr. 2

Lesen

Die Aufgabe zum Leseverstehen besteht aus dem dem *Deutschen Europa* entnommenen 3-seitigen verkürzten Text *Wie die Euro-Krise Europa zerreit und verbindet* und 8 Aussagen dazu. Die Studierenden mssen entscheiden, ob die Aussagen mit dem Text bereinstimmen (ja), falsch sind (nein) oder ob der Text zu dieser Aussage keine Informationen gibt (der Text sagt dazu nichts).

	Ja	nein	Text sagt dazu nichts
<ol style="list-style-type: none"> Die EU vereinfacht den Handel zwischen den Europischen Lndern. Durch ffnung der Grenzen vor allem im Osten gibt es viel mehr illegale Einwanderung und somit illegale Einfuhr von Drogen. Die Regierenden in Schuldnerstaaten befworten die Sparpakte, die Bevlkerungen stimmen dagegen. berall in Europa wird Widerstand gegen die Sparmanahmen der EU geleistet. Die Brger der EU genieen politische Freiheiten und einen hohen Lebensstandard. Die EU umfasst 28 Staaten. Stand: November 2015. Der EU ist es misslungen, die ehemaligen Diktaturen in Europa in Demokratien umzuwandeln. Durch Risiken und Gefahren wird eine neue Solidaritt gefrdert. 			

Sprechen

Bei diesen Übungen sollen die Studierenden Stellung zu folgenden Aussagen über die EU nehmen:
Nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen über die EU:

- Die EU ist zu einflussreich und behindert die nationale Gesetzgebung.
- Die Kultur und Identität der einzelnen Länder geht verloren.
- Die EU ist dominiert von den beiden stärksten Ländern, Deutschland und Frankreich.
- Die Einführung des Euro war keine gute Idee.
- Die EU fördert die Harmonie der Länder.
- Die EU vereinfacht den Handel zwischen den europäischen Ländern.
- Die Menschen können frei durch Europa reisen ohne irgendwelche Passkontrollen, Visa etc.
- Durch die EU erhalten die ärmeren Länder mehr Unterstützung.
- Durch die EU ist es einfacher im Ausland zu arbeiten oder wirtschaftliche Tätigkeit auszuüben.
- Wir brauchen einen Europäischen Gesellschaftsvertrag, weil er mehr Freiheit, mehr soziale Sicherheit und mehr Demokratie anbieten könnte.
- Die EU-Zentrale in Brüssel hat zu viel Macht.

Die Studierenden sollen angeben, welchen Aussagen sie zustimmen und welchen nicht. Die sollen Argumente dafür anführen. Sie können Ihre Meinung auch einschränken, relativieren oder in Frage stellen (anhand der entsprechenden Redemittel). Bewertet und geübt werden Ausdrucksfähigkeit, Aufgabenbewältigung, Formale Richtigkeit und Aussprache und Intonation.

AKTUALISIERUNG

Rücksicht nehmend auf die deutsche Parteienlandschaft werden auch folgende Fragen gestellt, um das Thema zu aktualisieren:

- Was ist „die Alternative für Deutschland (AfD)“?
- Wenn Sie Politiker/in in Deutschland wären, würden Sie den Euro-Austritt befürworten?
- Wann ist der EU-Beitritt Serbiens zu erwarten?

In der Arbeit wurde gezeigt, dass bei der Aneignung einer Fachsprache das fachliche und zielsprachliche Vorwissen der Lernenden und ihre Lernabsichten eine wichtige Rolle spielen dürften und das vorhandene Fachwissen in der Zielsprache aktiv in den Lernprozess eingebunden werden sollte. Dadurch wird der Einstieg in die zu behandelnden Themen wesentlich erleichtert.

Mit denselben didaktischen Mitteln und Techniken können zum Beispiel Max Webers Essay *Politik als Beruf* oder Hannah Arendts *Wahrheit und Lüge in der Politik* erfolgreich didaktisiert werden. Besonders geeignet ist Max Webers Essay für die Studierenden der Studiengruppe Journalistik und Kommunikationswissenschaft bzw. für künftige Journalisten. Problematisiert werden könnte das Konzept der Gesinnungs- und Verantwortungsethik, bzw. der Unterschied zwischen dem zweckrationalen Handeln und dem wertrationalen Handeln (Weber 1982: 57).

Eine Frage, die diesbezüglich noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf, ist welche Kenntnisse der Lehrende haben sollte, um eine Fachsprache unterrichten bzw. vermitteln zu dürfen, ob der Lehrende in fachliche Diskussionen eingreifen kann. Abstraktionsgrad als Fachsprachenparameter sollte dabei auch nicht unerwähnt bleiben. Diese Überlegungen rechtfertigen jedenfalls die Aussage, dass der Lehrende seine Sprachkenntnisse ständig an den jeweiligen Stand von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik anpassen muss.

LITERATUR

- Arendt, H. (1972). *Wahrheit und Lüge in der Politik*. München: R. Pipers & Co. Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 48-50.
- Beck, U. (2012). *Das deutsche Europa*. Berlin: Suhrkamp, 12-18.
- Fluck, H. R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, L. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit-und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Stork, A. (2010). *Integrated Skills*. In: Hallet, W. und Königs, F.G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber.
- Weber, M. (1982). *Politik als Beruf*. Berlin: Duncker & Humblot.

Ljiljana Glišović

Didactization of the political science literature in courses of German as a Foreign Language

Summary

This paper presents opportunities for didactization of the political science texts in courses of German as a Foreign Language held at the Faculty of Political Sciences in Belgrade. The target group are students of this Faculty, who, within their curriculum, learn German as a Foreign Language for Specific Purposes. The learning approach is designed primarily to promote communication skills. In the example of two texts of the well-known German sociologist Ulrich Beck, we will show how texts related to political science could be prepared for classroom use. The text "The boomerang effect" was taken from the book "Risk Society". The other text "How the Euro crisis is both tearing Europe apart and uniting it" comes from his recently published essay, "The German Europe". The adaptation of "The boomerang effect" is made within Ulrich Beck's theory of reflexive modernization. The other text is didacticized on the basis of the acquired knowledge about the European Union. It is shown how the familiarity of students with the theoretical concepts of Ulrich Beck in the first case, and the EU knowledge, in the second case, led to the efficient acquisition of terminology, but also to better reading and listening comprehension. With the provided speech models, students are more successful at expressing their opinions, attitudes and assumptions about future developments concerning the subjects.

Nataša IKODINović
Fakultet za međunarodnu ekonomiju
Univerzitet Megatrend, Srbija
<natasas_ikodinovic@yahoo.com>

RETORIČKA FUNKCIJA POJMOVNIH METAFORA U FRANCUSKOM EKONOMSKOM DISKURSU – SLUČAJ ALSTOM

Sažetak: Oslanjajući se na teoriju pojmovne metafore namjera nam je da na određenom korpusu opišemo konceptualizaciju za francusku privredu značajnog događaja prodaje francuskog industrijskog giganta Alstom. Korpus za istraživanje u ovom radu čine raznovrsni tekstovi iz perioda od objave preuzimanja početkom maja 2014. do realizacije prodaje juna 2014. Tekstualnom analizom identifikovaćemo pojmovne metafore i odgovarajuća pojmovna preslikavanja upotrebljena za konceptualizaciju preuzimanja Alstoma i posebno opisati njihove retoričke i stilske efekte. Svaka metafora ističe određene aspekte a druge skriva, što, u slučajevima kao što je prodaja Alstoma, otkriva i kolikom snagom izbor određenog metaforičnog okvira može da deluje na oblikovanje percepcije i mišljenja.

Ključne reči: pojmovna metafora, ekonomski diskurs, Alstom

UVOD

Prema kognitivističkom pristupu, metafora je mehanizam koji ima ključnu ulogu u mišljenju i saznavanju. Ona predstavlja takav kognitivni mehanizam koji omogućava razumevanje jedne stvari pomoću neke druge (Lakoff/Johnson 1980) i podrazumeva uspostavljanje korespondencija preslikavanjem između dva domena. Domen čija struktura služi kao poznata je izvorni domen, a drugi, koji se na osnovu prvog razumeva, naziva se ciljni konceptualni domen. To znači da se metafora upotrebljava ne samo u retoričke i književne svrhe, već i u svim tipovima diskursa, da bi se složeni, apstraktni koncepti prikazali putem već poznatih, iskustvu bliskih koncepata. Konceptualna metafora podrazumeva „preslikavanje strukture jednog pojma (ili pojmovnog domena), koji je obično čulno saznatljiv i dobro poznat, na drugi domen“ (Klikovac 2004: 11). Veza dva domena uspostavlja se pomoću epistemičkih korespondencija između odgovarajućih elemenata i one se u tekstu uobičajavaju kao metaforični izrazi.

Lejko i Džonson svoj rad zasnivaju na primerima iz svakodnevnog govora, ali su brojne studije kasnije ukazale na to da je konceptualna metafora uobičajena i u naučnom i stručnom diskursu¹. U specijalizovanom diskursu, kome je cilj upravo da prikaže, opiše i objasni nove, nepoznate i apstraktne koncepte, konceptualna metafora je ne samo vrlo čest i delotvoran mehanizam, već i neophodan alat za struktuiranje sadržaja. Tako se u stručnim i naučnim tekstovima metafora koristi za konceptualizaciju i uobičajavanje apstraktnih teorija o predmetu koji se obrađuje. Pojmovni sadržaj apstraktne prirode tako dobija oblik i strukturu poznatih i iskustvu bliskih slikovnih shema, te biva jasniji i razumljiviji. Poznati teoretičar sociologije čak tvrdi da je svako razumevanje u krajnjoj liniji metaforično, jer znanje uvek podrazumeva posmatranje stvari iz perspektive nečeg drugog (Brown 1978: 77).

¹ Up. Cortès Colette, éd. (2004). *La métaphore en langue générale et en langue de spécialité*. Les Cahiers du CIEL. Paris: Université Paris 7; Richardt Susanne (2005). *Metaphor in Languages for Special Purposes. The Function of Conceptual Metaphor in Written Expert Language and Expert-Lay Communication in the Domains of Economics, Medicine and Computing*. Bern: Peter Lang; Ortony Andrew, dir. (1993). *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press. Collet G (2000). *Langage et modélisation scientifique – Le verbe, levier de l'apprentissage*. Paris: CNRS Éditions.

Konceptualizacija analogijom je čest postupak posebno u društvenim naukama, jer je njihov naučni postupak neizbežno komparativan budući da svoje predmete ne zasnivaju kao formalne predmete, kako se to čini u prirodnim naukama (Busino: 2003). Postupak koji počiva na poređenju niza podataka i opservacija, u kome je zaključivanje zasnovano na pronalaženju sličnosti i razlika, svoj privilegovani izraz pronalazi u dovođenju u vezu novog, nepoznatog koncepta i već poznatog sistema. Pojmovne metafore koje služe kao izvorni koncept zavise od predmeta analize, stanovišta koje govornik zauzima i postavljenih ciljeva. Tako svaki stručni diskurs bira takve izvorne pojmovne domene koji mu služe za karakteristična i prepoznatljiva konceptualna preslikavanja. U ekonomiji je, na primer, vrlo česta metafora EKONOMIJA JE ŽIVI ORGANIZAM, koja kroz posebna preslikavanja ilustruje funkcionisanje ekonomskih pojava. Tako se može čuti da je *privreda teško obolela*, da je *finansijskom sektoru potrebna injekcija* i da je *epidemija nelikvidnosti zahvatila bankarski sektor*.

U naučnom i stručnom diskursu uobičajeno je takođe da se jedan ciljni domen konceptualizuje putem nekoliko izvornih domena. Jedna konceptualna metafora, bez obzira na svoju strukturu, obično nije dovoljna da izrazi kompleksnost predmeta koji se objašnjava i mnogostrukost aspekata sa kojih se sagledava. U ekonomskom diskursu se tako pribegava konceptualnoj metafori rata kada se želi naglasiti neophodnost „borbe“ na tržištu i žestoka suprotstavljenost konkurenata, ili konceptualna metafora bolesti kada se objašnjava ozbiljnost ekonomske krize i pogodnost predloženih „lekova za oporavak“. Potreba da se složeniji koncepti opisuju putem nekoliko izvornih domena dolazi i otuda što preslikavanje izvornog u ciljni domen nikada nije potpuno, već dolazi do delimičnog uspostavljanja korelacija između izabranih elemenata koji su pertinentni izvornom domenu i pogodni ciljnom domenu. Selektivnost u uspostavljanju korespondencija ima i svojevrsni stilski efekat pojmovne metafore. Zato se osim osnovne kognitivne često analiziraju i neke druge funkcije metaforičkog preslikavanja: estetska funkcija u stručnom diskursu (Sager, 1997 : 29), ideološka funkcija političkog diskursa (Charteris-Black, 2005), ubeđivačka funkcija primenjiva u oglašavanju (Kövecses, 2002) ili retorička u javnom diskursu (Đurović/Silaški 2012).

KORPUS ZA ANALIZU

U ovom radu opisaćemo način na koji je u diskursu ekonomista, političara i novinara konceptualizovano iznenadno pregovaranje o prodaji francuske kompanije *Alstom*. I pored povremenih kriza, *Alstom* je oduvek bio simbol uspešne francuske industrije. Prepoznatljiv u javnosti kao kompanija koja proizvodi čuveni francuski brzi voz TGV i postrojenja za metro, *Alstom* je bio jedna od vodećih svetskih kompanija u sektoru energetike i transporta. Sa 90000 radnika u svetu a 18000 samo u Francuskoj, stabilnim godišnjim prometom, tek neznatnom umanjenim profitom i ugovorenim poslovima za narednih nekoliko godina, *Alstom* nije izgledao kao kompanija koja će se za manje od tri meseca rasparčati i delimično promeniti vlasnika. Krajem aprila 2014. agencija Blumberg objavljuje da je u tajnosti sklopljen dogovor o preuzimanju energetskog dela *Alstoma* od strane američke kompanije *Dženeral Elektri*ka, njegovog dotadašnjeg konkurenta u energetskom sektoru. Francuski ministar ekonomije Arno Montbur, uz podršku predsednika Francuske Fransoa Olanda i premijera Manuela Valsa, preduzima sve da se spreči prodaja i rasparčavanje „cveta francuske industrije“. Iako nije reč ni o državnoj ni o javnoj kompaniji, državni zvaničnici su se uključili i uticali na događaje s obrazloženjem da je reč o državnom interesu. Pregovori o prodaji *Alstoma* traju od kraja aprila do kraja juna – nakon objave o mogućnosti prodaje do konačne odluke o prihvatanju ponude *Dženeral Elektri*ka, a kao mogući partneri uključuju se i nemački Siemens i japanski Micubiši Hevi Industri. I *Alstom* i država prihvataju ponudu američke kompanije, a država se obavezuje da postane akcionar *Alstoma*, uz objašnjenje da nije reč o prodaji već o svojevrsnom partnerstvu. Ovaj vremenski jasno ograničen događaj bio je za to vreme glavna ekonomska tema u javnosti. Mi smo posmatrali metafore upotrebljene upravo u diskursu kojim se prikazuju ove ekonomske aktivnosti. To uključuje obraćanje vladinih zvaničnika javnom mnjenju i obraćanje novinara javnom mnjenju. S jedne strane, reč je o retorici visokog stepena čim uključuje spoj ekonomskog, političkog i donekle ideološkog i podrazumeva uticaj na javno mnjenje ili, još preciznije, na glasačko telo (up. Đurović/Silaški, 2012). S druge strane, i novinarima je za

predstavljanje gustog spleta događaja s raznovrsnim odnosima bila korisna ali i potrebna retorička funkcija metafore sa svom njenom ekspresivnom i ubeđivačkom snagom. Primeri koji se odnose na ključne tačke preuzeti su sa portala najčitanijih dnevnih novina, različitih političkih usmerenja. Za detaljnu analizu izdvojili smo dve konceptualne metafore koje su nam se učinile najupečatljivije i najzanimljivije. Prikazali smo uspostavljene korespondencije u okviru ovih metafora, izdvojili leksičke izraze i posebno opisali njihove retoričke efekte – način na koji utiču na formiranje stavova, vrednosti koje prenose i mišljenje koje izražavaju.

METAFORA PRODAJA ALSTOMA JE RATNI SUKOB

Među metaforama koje su poslužile za konceptualizaciju prodaje kompanije *Alstom* metafora RATA jedna je od najuočljivijih. Upotreba metaforičnih izraza čiji je izvorni domen ratni sukob je uobičajena i dobro poznata praksa u diskursu koji se bavi ekonomskim i poslovnim temama, a označava se i kao vrlo konvencionalna (Boers/Demecheleer 1995). Konvencionalnost se, naime tumači kao posledica učestale upotrebe. I pored toga, metafora RATA ne gubi na svojoj snazi i slikovitosti. Veliki broj preslikavanja i brojni detalji u uspostavljanju korespondencija ove osnovne strukturne metafore pomažu da se apstraktni i relativno nepoznati koncepti iz ekonomske i poslovne sfere opišu povezivanjem sa dobro poznatim konceptom. Domen ratnog sukoba se uzima kao izvorni domen jer je kao fenomen upečatljiv i u kolektivnoj i individualnoj svesti, a ima karakteristična svojstva koja se prenose, preslikavaju, na druga iskustva.

Događaji u vezi sa kompanijom *Alstom* izazivaju iznenadnu aktivnost francuske vlade i privlače pažnju javnosti, a francuski ministar privrede i finansija Arno Montbur jedan od prvih će na događaje u vezi sa *Alstomom* preslikati ratne motive, kao u izjavi:

[1] *Nous nous sommes battus pour qu'il y ait le choix.* (Libération, 30. 06. 2014)

(Borili smo se da bismo imali izbor.)

On pod nazivom „patriotske budnosti“ (*vigilance patriotique*) želi da „odbrani“ francusku industriju, da se „bori“ za jednu od najvećih nacionalnih kompanija, kao i da:

[2] *de faire d'Alstom un symbole de notre bataille pour la défense de l'industrie française.*

(od *Alstoma* načinimo simbol naše borbe za odbranu francuske industrije.)

Očiti cilj ministra Montbura je da se pogled javnosti privuče na kompaniju *Alstom*, stvarajući pri tom i sliku velike opasnosti koja vreba čitavu francusku industriju iz koje će je izbaviti niko drugi nego ministar koji predvodi odbranu. Da je metafora rata moćno retoričko sredstvo pokazuje i to što se u brojnim novinskim naslovima njeni odgovarajući metaforični izrazi koriste kao centralni pojam. Primeri [3], [4] i [5] ilustruju kako naslovi terminima *borba* i *bitka* privlače pažnju čitalaca i usmeravaju razumevanje događaja:

[3] *Le gouvernement se bat contre le rachat de l'entreprise française par General Electric.* (Libération, 26.04.2014.)

(Vlada se bori protiv namere kompanije *Dženeral Elektri*k da kupi francusku kompaniju.)

[4] *Le marché mondial de l'énergie transformé en champ de bataille* (Figaro, 13.06.2014)

(Svetsko tržište energije pretvoreno u bojno polje)

(Bliži se kraju *bitka* za *Alstom*, *borba* među titanima.)

[5] *Rachat d'Alstom Energie: les coulisses d'une guerre économique* (Le Monde, 15.05.2014)

(Kupovina *Energije Alstom*: pozadina *ekonomskog rata*.)

Sam odabir metafore objašnjava fenomen tako da ističe jedne a skriva druge osobine. Događaji se ciljno prikazuju na određeni način i na taj način ne samo da se koristi već poznata već se i stvara nova stvarnost. Metaforički scenario rata koji služi kao izvorni domen podrazumeva određene stalne slikovne sheme kao što su bitke, borbe, bojno polje, sukob vojnika, neprijatelja i protivnika, upotrebu oružja, kretanje kao napad i protivnapad, postojanje pobjednika i gubitnika. U nastavku

ćemo razmotriti neka preslikavanja izvornog domena ratnih događanja na ključne elemente procesa prodaje kompanije Alstom i analizirati njihove jezičke manifestacije.

Konceptualizacija prodaje Alstoma – borbe, bitke i ratovi

Kao borba ili sukob posmatraju se sva delovanja i aktivnosti zainteresovanih za sudbinu kompanije *Alstom*. Mogući kupci, kompanije *GE*, *Siemens* i *Micubiši* označavaju se kao sukobljene strane koje učestvuju u *bitkama*, kao u primerima [6] i [8], ili *surovim borbama* [7]. Rivalstvo i nadmetanje je ono što se pre svega ističe u sledećim primerima:

[6] Siemens, qui s'est finalement lancé *dans la bataille pour la conquête* d'Alstom,[...]. (Libération, 17.05.2014.)

(Siemens, koji je najzad ušao u *bitku za osvajanje* Alstoma [...].)

[7] *L'âpreté du combat* entre Siemens et GE s'est traduite, outre la surenchère des annonces, par des opérations de communication massive. (Libération, 20.06.2014.)

(Osim u ponudama, *surova borba* između Simensa i GE ogleda se i u nastupima u sredstvima masovne komunikacije.)

[8] Le marché mondial de l'énergie transformé *en champ de bataille* (Figaro, 13.06.2014)

(Svetsko tržište energije pretvoreno u *bojno polje*)

Utisak je da su dešavanja na Francuskom tlu čitavo polje energetskog sektora pretvorile u *žestoki sukob* [7]. Borba i bitka čine snažno retoričko sredstvo jer prave okvir u kome se prikazani događaji tumače nagoveštavajući teške i beskompromisne pregovore među suprotstavljenim stranama. Vrlo sugestivno se svaki potez rivalskih kompanija prikazuje kao *učešće u borbi*, svaki kontakt ili predlog kao odigrana *bitka*. Taj način prikazivanja koriste i sami akteri i oni koji o njima govore. U tom smislu logično je i naredno preslikavanje.

Konceptualizacija ekonomskih aktivnosti – napad, ofanziva i odbrana

Postupci aktera u toku pregovora o preuzimanju *Alstoma* prikazuju se u okviru konceptualne metafore RATA kao napad ili odbrana. Ova preslikavanja se odnose pre svega na američkog i nemačkog partnera koji imaju aktivnu ulogu, dok je *Alstom* u pasivnoj poziciji (zato će biti prikazan kao *ratni plen*).

[9] *L'offensive* de General Electric (GE) sur Alstom est en effet perçue outre-Rhin comme une *déclaration de guerre* contre Siemens sur son pré carré européen (45% de son activité). (Libération, 28.04.2014.)

(*Ofanziva* Dženeral Električka na Alstom doživljava se u Nemačkoj kao *objava rata* protiv Simensa na evropskoj teritoriji (45% aktivnosti).)

[10] Le groupe américain, qui a déposé une offre ferme pour l'acquisition du pôle énergie d'Alstom, *va envoyer ses dirigeants au front dans les médias français pour défendre* son projet. (Le Point, 30.04.2014.)

(Američka kompanija, koja je predala zvaničnu ponudu za preuzimanje energetskog dela Alstoma, poslaće svoje direktore *na front u francuske medije*, kako *bi odbranili* taj projekat.)

[11] Alstom : General Electric *contre-attaque* (Libération, 18.06.2014.)

(Alstom: Dženeral Električki u *kontra-napadu*.)

Odgovarajući jezički izrazi za metaforička preslikavanja su raznovrsni. Američka kompanija napada pa je tako njena ponuda protumačena kao *ofanziva* [9], kao *odbrana* [10] ili kao *kontra-napad* [11]. Zajedno ove pojedinačne akcije označavaju se kao dejstvo *na frontu* [10] u okviru *rata* [9] što pokazuje koje elemente se čitaocu naglašavaju: brojnost, oštrina i velika važnost postupaka za francusku industriju i čitavo društvo. Pregovori se doživljavaju pe svega kao mogućnost velikog gubitka protiv koga se treba odbraniti.

Sredstva i mogućnosti – oružje u pregovaranju

Sva sredstva u pregovorima koja vode ka pozitivnom ishodu (kupovini iz perspektive stranih kompanija i odbrani *Alstoma* ili boljoj ponudi iz perspektive vlade) prikazana su kao *oružje*. Oružje označava generički pojam a u primerima su prisutne i specifičnije metaforičke jedinice:

[12] C'est *un réarmement* fondamental de la puissance publique. (Le Monde, 14.05.2014)
(To je osnovno *naoružanje* javne vlasti.)

[13] Dans *la guerre économique mondiale*, on ne peut priver la France *d'une arme* dont disposent tous ses partenaires et concurrents. (Le Monde, 15.05.2014) AM

(U *svetskom ekonomskom ratu*, Francuska se ne može odreći *oružja* kojim raspolažu svi njeni partneri i protivnici.)

[14] General Electric montre ainsi sa bonne volonté au gouvernement qui s'est doté *d'un arsenal juridique*, à travers les décrets. (Le Monde, 28.05.2014)

(Dženeral Električ na taj način pokazuje dobru volju prema vladi koja se posredstvom dekreta *naoružala pravnim arsenalom*.)

U primeru [12] reč je o *naoružanju* a u [14] govori se o *arsenal*u. U istim primerima primećuje se da se metaforičko preslikavanje odnosi na sve aktere u događajima, kako na zainteresovane kompanije tako i na vladu i ministarstvo ekonomije. U *velikom ekonomskom ratu* svi moraju biti *naoružani* i spremni da ga iskoriste za svoje ciljeve poruka je dosledne upotrebe metafore čija struktura služi za razumevanje događaja koji se prenose.

Posebno su brojni primeri u kojima se kao oružje označava takozvani dekret *Alstom* koji je vlada usvojila neposredno pre zaključenja prodaje. Reč je o dekretu kojim vlada dobija pravo veta na prodaju velikih preduzeća stranim kompanijama da bi zaštitila nacionalne interese u nekoliko sektora, među kojima je i energija. Ovim je vlada dobila snažno sredstvo kojim može da utiče na pregovore u vezi sa *Alstomom*.

Retoričku snagu ovog preslikavanja vlada je koristila što je češće mogla. Iako su i pre toga u zvaničnom obraćanju vladini funkcioneri govorili o *odbrani*, *borbi* i ekonomskom ratu, pozivanje na oružje u obliku dekreta bilo je nalik pokliču na opšti juriš i na Amerikance i na Nemce, kao u primeru [17]. Vlada je takoreći postepeno lingvistički stupala u rat, a tek sa oružjem rat je postao globalni i otvoren, kao u narednim primerima:

[15] L'utilisation du décret Montebourg est-elle *une arme* que l'État peut utiliser pour *défendre* Alstom? (Le Point, 17.06.2014.)

Da li država može da Montburov dekret upotrebi kao *oružje za odbranu* *Alstoma*?)

[16] Vous présentez ce décret comme *une arme de dissuasion*. Mais êtes-vous prêt à appuyer sur le bouton ? (Le Monde, 15.05.2014)

(Predstavljate ovaj dekret kao *oružje za odvracanje napada*. Ali, da li ste spremni da pritisnete dugme?)

Montebourg *brandit* une nouvelle *arme*. (Le Figaro, 15.05.2014.)

(Montbur *maše* novim *oružjem*.)

[17] Il [le gouvernement] *brandit* à chaque rencontre ses trois impératifs dans ce dossier : préservation des intérêts stratégiques de la nation, localisation des centres de décision en France et préservation de l'emploi. (Libération, 20.06.2014.)

(Vlada *maše* svojim imperativima u ovom dosijeu: [...].)

[18] [...] pourquoi Montebourg devait *dégainer* son décret protectionniste. (Le Monde, 15.05.2014)

([...] zašto je Montbur morao da *posegne* za svojim protekcionističkim dekretom.)

Posebno su zanimljive specifične jezičke manifestacije ovog preslikavanja. Tako u primeru [16] dekret postaje i *nuklearno oružje* a za njegovu aktivaciju potrebno je – novinari su iskoristili sliku inspirisanog hladnim ratom – pritisnuti dugme. Takođe su kreativno upotrebljeni i glagoli *dégainer* i *brandir* koji stvaraju upečatljivu i retorički snažnu sliku ministra i vlade kako izvlače iz korica dekret kao mač, visoko ga podižu i prete.

METAFORA PRODAJA ALSTOMA JE DRAMA

Događaji u vezi sa prodajom Alstoma konceptualizovani su takođe često posredstvom strukturne metafore specifičnog nivoa koja se može opisati kao PRODAJA ALSTOMA JE DRAMA. Ovo konceptualno preslikavanje odabrali smo za analizu jer je vrlo karakteristično i u svojim konkretnim jezičkim manifestacijama svedoči o velikoj kreativnosti i snažnom retoričkom efektu. Osnovne leksičke jedinice u uspostavljenim preslikavanjima su serija, saga, scenario i njima odgovarajući delovi, kraj, nastavak, epilog, kao u primerima:

[19] C'est la fin d'un feuilleton industriel à la française. (Libération, 20.06.2014.)

(To je kraj *industrijske serije* na francuski način.)

[20] Le feuilleton Alstom est donc proche de son épilogue -au moins dans sa première phase. (Les Echos, 20.06.2014.)

(*Serija* Alstom bliži se svom *epilogu* – barem u prvoj fazi.)

Poistovećivanje pregovora u vezi sa prodajom *Alstoma* i zabavnog, izmišljenog dela dolazi otuda što se nizanje događaja povezuje sa nizanjem epizoda u seriji (primeri [19] i [20]), koje je zabavnog karaktera jer ima neverovatan narativni tok. U istom duhu se koriste i druge leksičke jedinice sa sličnim stilskim efektom:

[21] Les proches du grand patron croient au scénario d'un Siemens qui renoncera finalement à faire une offre. (Libération, 23.05.2014.)

(Osobe bliske generalnom direktoru veruju u *scenario* prema kome će Simens na kraju odustati od ponude.)

[22] La saga industrielle pour l'avenir d'Alstom approchait du dénouement vendredi, (...). (20.06.2014.)

(*Industrijska saga* o budućnosti Alstoma bližila se svom *kraju* u petak (...).)

Prikazivanje prodaje *Alstoma* kao *scenarija* [21] ili *sage* [22] serije u nastavcima implicira takođe da je reč o nizu sukcesivnih događaja, koji se nižu velikom dinamikom a koje je neophodno pomno pratiti u cilju dobrog razumevanja. Ova metafora takođe ukazuje i na komplikovanost zapleta, neizvesnost rešenja i insistira na tome da je ishod neizvestan ali veoma značajan za vladu, industriju, kao i čitavo francusko društvo. Upravo nerazumljivost i neobičnost događaja ilustrovana su upotrebom specifičnih izraza *imbroljo* i *psihodrama*:

[23] Décryptage d'un imbroglio politico-industriel à hauts risques pour l'exécutif. (Libération, 27.04.2014.)

(Tumačenje političkoindustrijskog *imbrolja*, visokorizičnog za vladu.)

[24] Alstom, un psychodrame national (Le journal du dimanche, 27.04.2014.)

(Alstom, nacionalna *psihodrama*).

Iz primera [24] jasno je da se prodaja Alstoma doživljava kao velika kriza, koja može da ostavi ožiljke na ranjivu francusku industriju. Posebno dodatak prideva nacionalna pojačava efekat jer se insistira, kao i u primerima [19] i [20] na osećanju čitavog naroda. Takođe su stilski vrlo snažni izrazi *balet* [25] i *trbušni ples* [26] koji su upotrebljeni da bi se označilo ponašanje i način pregovaranja aktera u vezi sa francuskom kompanijom. Element iz izvornog domena koji se preslikava na postupke učesnika je potreba negovanja scenskog nastupa čime se stvara slika za razumevanje ukupne atmosfere. Ovo preslikavanje ističe mišljenje da u nastupima zainteresovanih strana prevladava scenski nastup, teatralnost i preterana ležernost.

[25] *Le ballet* des PDG s'est poursuivi hier à l'Elysée. (Libération, 29.04.2014.)

(*Balet* direktora nastavio se juče u Jelisejskoj palati.)

[26] *La danse du ventre* autour d'Alstom touche enfin à sa fin. (Libération, 19.06.2014.)

(*Trbušni ples* povodom Alstoma konačno se bliži kraju.)

I kako su se pregovori bližili kraju, događaji su sve manje ličili na realističku seriju a sve više na doslovno izmišljeni narativ. Kada ekonomski stručnjak ocenjuje da jedno od mogućih rešenja vidi kao *mit* [27], čiji se kraj uz to bliži, javno mnjenje u Francuskoj suočava se sa propadanjem željene vrednosti da *Alstom* ostane u vlasništvu evropske kompanije ako već ne može da bude samo francuski.

[27] Pour l'économiste Patrice Geoffron, la nouvelle offre de Siemens et de Mitsubishi pour le rachat d'Alstom sonne la fin du mythe d'un champion européen de l'énergie. (Libération, 12.06.2014.)

(Ekonomist Patris Žofron smatra da nova ponuda Simensa i Micubišija za preuzimanje Alstoma označava kraj *mita o evropskom energetskom šampionu*.)

Na isti način i primer [28] prikazuje mogućnost spajanja Alstoma i Simensa, kao konačnu nemogućnost i potpunu nerealnost. Osim što ističu kraj jednog mogućeg rešenja, ova preslikavanja podrazumevaju i potrebu da se pogleda u oči stvarnosti i potraži neko drugo partnerstvo.

[28] Dans une Europe incapable de partager une politique industrielle commune, l'annonce d'une éventuelle offre germano-japonaise portée par Siemens et Mitsubishi coupe court, selon lui, au fantasme d'un champion européen de l'énergie. (Libération, 12.06.2014.)

(U Evropi nesposobnoj da usvoji zajedničku industrijsku politiku, najava moguće zajedničke nemačko-japanske ponude označava, prema njemu kraj *fantazme o evropskom energetskom šampionu*.)

I vladini zvaničnici će koristiti ove korespondencije a pre svega s namerom da se javnost ubedi u neosnovanost želje partnerstva sa Nemcima, koje su podržavali do skoro, u određenom periodu i očit o sa ciljem podizanja cene Alstomu. Metaforom o dramskom delu iz drame se preuzimaju i karakteristični elementi *preokreta* i *suspensa* kako bi se opisale pojedine etape u razvoju pregovora. Nizanje događaja teče brzo i ponekad se događaji neočekivano okreću u drugom pravcu, a u primeru [29] to je označeno kao *preokret* na sceni. I *suspens* je jedan od elemenata koji služi da istakne dramski karakter događaja i neizvesnost konačnog ishoda, kao u primerima:

[29] Pourquoi une telle alliance entre Siemens et Mitsubishi ? *Ce coup de théâtre* est assez logique. (Libération, 12.06.2014.)

(Otkuda savez između Simensa i Micubišija? *Ovaj preokret* je vrlo logičan.)

[30] Alstom: Siemens et MHI font durer le *suspens*. (Le Parisien, 16.06.2014.)

(Alstom : Simens i MHI i dalje u napetoj trci.)

Navedeni primeri pokazuju da je metaforičko preslikavanje određenih karakterističnih elemenata dramskog dela ili serije na specifične ekonomske događaje ne samo snažan kognitivni mehanizam već i vrlo snažno retoričko sredstvo. Niz događaja koji izazivaju pažnju ekonomista, političara i učesnika u pregovorima prikazuju se u svojoj dinamici i neizvesnosti kroz strukturu nekonvencionalne metafore, koja upravo zbog svoje neobičnosti ima snažan uticaj na javno mnjenje. Biranjem naglašavanja brzog događanja, gustog spleta događaja, teškog razumevanja bez kompletnog uvida u „epizode“, izvesne ležernosti i nerealnosti, skrivene su, a to se ponekad dešava vrlo svesno, neke druge suprotne karakteristike, kakve su detaljne provere svih ponuda, dugoročna planiranja razvoja kompanije, prethodna duboka analiza mogućnosti i situacije u privredi.

ZAKLJUČAK

Pojmovne metafore u analiziranom korpusu pored svoje osnovne funkcije saznavanja, koja omogućava da se konkretnim pojmovima jasno i precizno izraze apstraktni koncepti, imaju i vrlo izraženu ekspresivnu funkciju. Ona je ne samo dodatna već je, kako smo pokazali, u nekim slučajevima i dominantna. Na primeru dve pojmovne metafore različite po konvencionalnosti i razuđenosti pokazali smo kako se ovim kognitivnim mehanizmima istovremeno prenose i uverenja, stavovi i vrednosti, s jasnim pragmatičkim ciljevima. S jedne strane, metaforom PRODAJA ALSTOMA JE RATNI SUKOB ova francuska kompanija prikazuje se kao pravi ratni plen koji treba braniti svim sredstvima za dobrobit nacije. Metaforični izrazi naglašavaju ozbiljnost u kojoj se nalazi francuska privreda i naglašavaju rešenost vlade da učini sve što je moguće da se promeni najavljeni tok događaja i da se dobiju što bolji uslovi za Alstom. I to je njena osnovna retorička funkcija, na taj način treba da utiče na javno mnjenje. S druge strane, metafora PRODAJA ALSTOMA JE DRAMA je specifična metafora koja pomoću samo nekoliko preslikavanja pomaže boljem razumevanju ciljnog domena i koristi istovremeno njihovu ubeđivačku snagu i nekonvencionalnost da oblikuje mišljenje šire publike.

Smatramo da je analiza konceptualnih metafora i njihovog retoričkog ciljanja doprinela boljem razumevanju diskursa koji se bavi važnim ekonomskim događajima. Svojim mehanizmima metafore pokazuju i kako se među stručnjacima i u javnom mnjenju doživljavaju ekonomski fenomeni ključni za društvo.

BIBLIOGRAFIJA

- Boers, F. and Demecheleer, M. (1995). Travellers, patients and warriors in English, Dutch and French economic discourse. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 73: 673–691.
- Charteris-Black, J. (2005). *Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor*. Palgrave-MacMillan.
- Klikovac, D. (2004). *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York, Oxford University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2003[1980]). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Sager, J.-C. (1997). Term formation. U: Wright, S.-E. and Budin G. (eds). *Handbook of terminology management I*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Đurović, T. and Silaški, N. (2010). How heavy do I journey on the way – Framing the issue of the EU visa liberalisation process in contemporary Serbia. U: Hart, C. (ed.). *Proceedings of the 3rd UK Cognitive Linguistics Conference*, Vol 1, pp. 64–77.

Nataša Ikodinović

La fonction rhétorique de la métaphore conceptuelle dans le discours économique français – le cas d'Alstom

Résumé

Inscrit dans le cadre de la théorie de la métaphore conceptuelle de la linguistique cognitive, cet article a pour le but de décrire la conceptualisation d'un événement important pour l'économie française, en l'occurrence l'acquisition de la compagnie Alstom, géant national dans le secteur d'énergie et de transport. Cet événement est conceptualisé sous les traits de plusieurs métaphores dont la nature est différente. L'analyse textuelle du corpus proposé nous a permis d'identifier deux métaphores les plus pertinentes et de décrire leurs correspondances métaphoriques et expressions discursives. Nous analysons les aspects mis en relief au cours de la création de l'image complexe de la suite des événements et des relations entre les acteurs concernés, ce qui implique les effets rhétoriques et stylistique des métaphores employées.

Zhivka ILIEVA
Dobrich College
Shumen University, Bulgaria
<zhivka_ilieva@yahoo.com>

Ilhan IBRYAM
Dobrich College
Shumen University, Bulgaria
<ilhan.ibryam@mail.bg>

ESP AND THE NEW TECHNOLOGIES IN TEACHER TRAINING

This article is published here with funding from project RD-233/12.03.2014,
Scientific Research Fund of Shumen University, Bulgaria

Abstract: *In order to prepare the student teachers for their future job, we have to work interdisciplinarily. They have to use the new technologies – part of children's life. Therefore EL and IT teachers work cooperatively. We make digital stories in English and the IT teachers help in realizing the technical side of the task; during their IT classes the students create a website or database (e-journal of a class) where they need the help of the language teacher to cope with the English language media for work. The paper shares our experience in this cooperation.*

Key words: *student teachers, digital stories, database, creating a website, MySQL*

Modern teachers (even at a primary school or kindergarten) have to be able to use the new technologies which are part of children's life in order to motivate their learners and to respond to the expectations of both parents and learners. They have to be digitally literate which includes IT knowledge and skills. Most of the software and media are in English, so they need English not only to teach it to children, but to understand the software they use. Also, they have to be able to find materials interesting and suitable for their learners on the internet and to create their own materials for their foreign language (FL) classes and hopefully to share them with their colleagues worldwide.

DIGITAL LITERACIES IN TEACHER PREPARATION

In Dudeney's (2013: 12) opinion "digital literacies refer to our ability to make use of the technologies at our disposal effectively." He means not only technical skills but also social ones as well, e.g. "not just knowing how to create a blog entry, but knowing how to use this to connect with a wider community of readers and writers..." (Dudeney 2013: 12). He (Dudeney 2013) quotes Pegrum (2009) dividing digital literacies into four main areas: language (print literacy, texting literacy, hypertext literacy, visual, media and multimedia literacy, gaming literacy, mobile literacy, code and technological literacy), information (search literacy, tagging literacy, information literacy), connections (personal literacy, network literacy, participatory literacy, cultural and intercultural literacy) and (re)design (remix literacy). Burniske (2000) views the following literacies of the modern cyberspace: media literacy, civil literacy, discourse literacy, personal literacy, community literacy, visual literacy, global literacy, evaluative literacy, pedagogical literacy. We can see that the two definitions have both mostly coinciding elements and a few differing ones, thus enriching our idea about digital literacies.

The definition of Churchill et al (2008) also adds to our knowledge of digital literacy: according to them (Churchill et al 2008: 419-420) it "requires a blend of skills of speaking, listening, reading, writing and viewing in order to be fully functional for meaning making and representing through multimodal text. The digital literacy is not an alternative or replacement to traditional literacies but an extension that contributes to overall literacy required for working, learning and socializing in contemporary world."

All these literacies suppose not only general and linguistic knowledge and skills, but skills and knowledge in the sphere of the modern information technologies. Children nowadays are digital natives (see Prensky 2001). So are some of the student teachers. They belong to generation Y (see Reilly 2012 and Lancaster and Stillman 2002), but their learners will belong to the next generation – Z. Reilly (2012: 3) states that “teacher effectiveness depends on the ability to adapt instruction to the needs of today’s learners” and accentuates that “today’s youth have never known life without computers and the Internet, and therefore see information technology as an integral part of their lives” (Reilly 2012: 4). Boas (2011: 27) claims that “... the use of the Internet stands out for its ability to create conditions for idea generation, research and collaboration.” Student teachers can both receive new ideas from the materials on the Internet and find suitable and free materials to realize their creative ideas, and hopefully one day publish their own materials and ideas.

In the college specialities connected to primary and pre-primary school pedagogy in order to further develop the students’ skills in the sphere of the modern information and communication technologies in Dobrich College, Shumen University, as part of their curriculum the students study *Wordprocessing and Spreadsheets, Internet Technologies, Audiovisual and Information Technologies in Education*. Through these subjects they get basic preparation in the corresponding field.

According to Lewis (2004: 54) the Internet is “a treasure chest of information that can provide children with a first-hand glimpse into the lives and cultures of people around the world.” Lewis’s (2004) model for using the Internet with young learners includes the following learning purposes:

- pure communication
- searching for information
- producing content for the Internet.

All of them are developed with the future young learners’ teachers during their classes connected to the IT-related disciplines in their curriculum.

Churchill et al (2008: 421) claim that “English language classrooms must provide students with an opportunity to work with technology and develop skills required for meaning making and representing through digital multimodal texts (digital literacy).” In our college we find it easier to achieve this in collaboration among the teachers teaching English language disciplines (*General English, Methodology of FL Teaching to Young Learners, Current Topics in Teaching FL to Young Learners*) and the teachers teaching the above mentioned IT disciplines, realizing cross-curricular links between the subjects and this way aiding students’ methodological preparation.

CREATING DIGITAL STORIES

One of the tasks uniting English language knowledge and skills with IT skills is creating a digital story.

Churchill et al (2008: 423) describe digital storytelling as “a contemporary strategy for creation of digital multimedia content for expressing ideas, representing knowledge, and otherwise communicating information through digital artifacts. ... In the production of digital storytelling students integrate modalities such as music, sound effects, text, transitions, graphics and images.” Digital storytelling “brings together new technologies with more traditional means of teaching and learning” (Gregori-Signes 2008: 44). In Schrock’s (www) opinion it is “one way for students and teachers to share their knowledge.” According to Wikipedia digital storytelling refers to “a short form of digital media production that allows everyday people to share aspects of their life story. “Media” may include the digital equivalent of film techniques (full-motion video with sound), animation, stills, audio only, or any of the other forms of non-physical media (material that exists only as electronic files as opposed to actual paintings or photographs on paper, sounds stored on tape or disc, movies stored on film) which individuals can use to tell a story or present an idea.” Digital storytelling unites storytelling which has always been children’s favourite with the new media which are part of modern children’s life.

Gregori-Signes (2008: 45) considers that the skills necessary for creating a digital story are: “research and writing skills, organization skills, technology skills, presentation skills, interpersonal skills, or problem-solving skills, which, in turn, develop digital literacy, global literacy, technology literacy, visual literacy, or information literacy.” Developing the future teachers’ storytelling skills to digital storytelling skills further develops their holistic pedagogical preparation.

Digital stories include words (text), images (pictures or video), music, the student’s voice (or other people’s voices). They touch upon intercultural values, contribute to the personal development of the students, improve their skills for discourse organization and structure, they are a “multi-purpose tool that can help students to enjoy the learning process” (Gregori-Signes 2008: 48).

Since our students are future primary teachers, we need stories that are suitable for use with young learners. Therefore the most appropriate definition of digital storytelling is the one of Saumell (2012): “digital Storytelling is any combination of images, text, audio and music to create a digital story, either fictional or non-fictional.”

Churchill et al (2008: 420) consider that “The following properties of a multimodal text are important for defining digital literacy learning:

1. Increased multimodality” – text, images, audio (narration, music and sound effects), animation, “video, color leads, transition and interactive elements”,
2. Interactivity,
3. Meta-information – (e.g. tagging, ranking, comments...).

They (Churchill et al 2008: 427) claim that “Digital storytelling requires students to bring together various modes such as written words, images, and sounds into their own multimodal representations.”

The students have to create a digital story as part of their final task in *Current Topics in Teaching FL to Young Learners*. Most of them choose to find pictures on the internet to build their stories, some of them use their own photos or draw the pictures themselves. As future primary and pre-primary teachers they have to be able to draw, sing, play etc. and last but not least to use the new technologies. Most of them choose to use PowerPoint presentations. Few of them use other media – <http://www.toondoo.com> or <http://prezi.com/> and very few upload their presentations on the Internet.

An example of a successful story uploaded on the internet is Lidia Dimitrova’s The Flying Ladybird (Dimitrova 2013 b). She also developed a lesson plan with activities for the primary classroom based on her story (Dimitrova 2013 a).

CREATING A SITE

Lewis (2004) recommends activities for young learners to build their own websites. If the young learners can build sites, it is recommendable for their teachers to be able to build sites as well or at least to have an idea about how it is done.

The discipline Internet Technologies introduces the future pre-primary and primary school teachers to creating a site or creating a database. Since they are not programming specialists, the program used is Macromedia Dreamweaver MX 2004: the 30 days trial version. It is user friendly and they can avail of their knowledge and skills gained during their classes in word processing and spreadsheets without using the programming code. So Lewis (2004: 85) proves right – there are “web editors, which work pretty much like a word-processing program.” The only thing they have to be careful about in the code mode is to see that “charset=windows-1251” code is active and not “charset=iso-8859-1” so that they would be able to read both Latin and Cyrillic letters and be able to edit the document even if they do not have the program installed, using a basic word-processing program (e.g. notepad).

There are drop down menus like in Word or Excel: *File, Edit, View, Insert*, and others that are different: *Modify, Text, Commands, Site, Window, Help*. On the next row there is a tool bar with

icons: *Hyperlink, Email Link, Named Anchor, Table, Images, Media, Date, Comment, Templates, Tag Chooser*. On the next row the students can follow which page of their site they are on and under the open pages they can choose the mode to work in: *code, design* (more user friendly) or *split* (a mixed one – they can follow the code changes and work in the user friendly mode). Next to the code type there are: *Title; file management, Preview / debug in browser, view options*. At the bottom of the page there are *format, font, style, size; bold or italic, alignment (left, centered or right), bullets, page properties*. They can be hidden or open by means of the arrow at the bottom. For the menus and options they have not met in other software, the students need ESP for IT. We provide them with translation and explanation of the notions in Bulgarian which are prepared by both authors – an English language specialist and an IT specialist.

The students link the items in their menu to the separate pages that are visualized in the main frame in the following way:

1. They give a link in the menu under the window,
2. They give a target – where to open the new subpage (e.g. *mainFrame, blank, parent, self, top, leftFrame, topFrame*),
3. Don't forget *Save All*.

They can choose whether the word in the menu to be underlined when it is a link to another page. They can do it through right click – *Page Properties – Links – Underline Style* drop down menu (*Always underline, Never underline, Show underline only on rollover, Hide underline on rollover*).

They can easily change the background colour and the text colour by right click and then choosing *Page Properties*. They learn very fast that if they want the colour of two pages to be the same, it is best to copy and paste the corresponding code.

All of them make an English version of the site and we have a couple of English Language classes in the computer lab, all of them present their site projects to the IT teacher, but only some of them present the English version of their site projects. And very few really upload their sites on <http://www.000webhost.com> which provides free hosting of up to 1500 MB (1,5 GB) with PHP support with opportunities for creating, storage and processing (deleting, adding and updating of data). Here they can also use up to two MySQL databases.

The notions that deserve work as ESP terminology are: *Open Recent, Close All, Save All*; the items in the *Insert* and *Modify* menus.

Future teachers are not going to be IT specialists, so ESP for IT is not a priority in our English language classes, but after they have worked with the software in their *Internet Technologies* classes, we dedicate 2-3 classes for work with the menus. First, each of them chooses 3 notions from a menu – the ones they think are important but still do not know; then they work in groups to check the others' notions and to exchange information. Finally, the group has to report the notions they still do not know, we have whole class discussion and then negotiate the meaning of the words or functions they still do not know.

CREATING A DATABASE

As mentioned above, the discipline *Internet Technologies* introduces the future pre-primary and primary school teachers to creating a site or creating a database.

MySQL is a very fast and stable Relational Database Management System (RDBMS). It allows effective storage, search, sorting, extracting data. The MySQL server controls the access to data and allows concurrent work of multiple users, fast access as well as access of authorized users only. This means that MySQL is a multiple user, multi-threaded server. SQL (Structured Query Language) is used which is the standard world popular language for queries to Relational Database Management Systems (RDBMS). Relational Database Management Systems (RDBMS) are the most widely used database. They are based on the theory of the relational algebra.

Database creation starts when in the command line of MySQL *mysql>create database dbname* is input and *dbname* is replaced by the name the user wants to give to the database being created.

One MySQL system may have several users. Due to safety reasons the root user has to be exploited for administrative purposes only. An account and a password have to be created for each user who might wish to use the system.

The privileges GRANT and REVOKE are used to grant and revoke user's rights in MySQL. There are 4 levels of privileges: global, database, table and column. The basic format of the GRANT command is:

GRANT privileges [columns]

ON item

TO user_name [IDENTIFIED BY 'password'] [WITH GRANT OPTION]

Privilegers has to be a list of privileges, separated by a coma. The domain *Columns* is optional – we can use it to grant privileges over separate columns. A single name of a column can be used or a list of column names, separated by a coma. The component *item* is the name of the database or the table to which the new privileges grant access.

Access to all databases can be granted by inputting **.**. This is called granting global privileges. More often all tables in a database are indicated by means of *dbname.**, the only table by means of *dbname.tablename*, or a given column by means of *dbname.tablename* and indicating the columns in the columns domain. These are the three basic levels of privileges: database, table and column.

If *WITH GRANT OPTION* is selected, the user can grant his or her privileges to another one.

The syntax of the *REVOKE* command is very similar to *GRANT*:

REVOKE privileges [(columns)]

ON item

FROM user_name

WITH GRANT OPTION can be revoked in the following way:

REVOKE GRANT OPTION

ON item

FROM user_name

RDBMS consist of relations called tables. Tables can be created by means of the SQL command *CREATE TABLE*. The general format of the *CREATE TABLE* construction is

CREATE TABLE tablename (columns).

Tablename is replaced by the name of the table being created, *columns* is replaced by a list of columns. The names of the columns are separated by comas. Each column has a name, followed by type of data.

The complete set of table designs in a database is called *database scheme*. It includes a description of the tables and their columns, the type of data in each column and all foreign keys. The scheme does not include any data.

The foreign keys are relations between the data in two tables. In a RDBMS there are three basic types of relations: one to one, one to many and many to many.

Data input:

Before using the database, data have to be saved in it. Data are saved by means of the SQL *INSERT* command.

RDBMS contains tables which contain rows of data, organized in columns. Each row of the table usually describes an object or a relation in the real world. New rows are added by means of *INSERT*. The normal format of the *INSERT* construction is:

INSERT [INTO] table [(column1, column2, column3,...)] VALUES (value1, value2, value3...);

Extracting data from the database:

For extracting data from the database the *SELECT* command is used. It chooses rows responding to certain conditions. It can be used in many ways. The basic syntax of *SELECT* is:

SELECT items

FROM tables

[WHERE condition]

[GROUP BY group_type]

[HAVING where_definition]

[ORDER BY order_type]

[LIMIT limit_criteria];

This task is more complex and more difficult than the site creation.

The notions that deserve work as ESP terminology here are: *INT*, *DATETIME*, *TIMESTAMP*, *CHAR*, *VARCHAR*, *TEXT*, *BLOB*, *ENUM*, *NOT NULL*, *AUTO_INCREMENT*, *BETWEEN min AND max*, *drop database* (deletes database).

The procedure with the others is the same as above.

This database provides PHP connection which makes it possible to connect to the database and extract results or data from any place in the world with Internet access.

RESULTS AND CONCLUSIONS

When teachers work in collaboration, students receive more than training in *English*, or *Internet Technologies*, they see methodology in practice; they are trained interdisciplinarily and are more open to team work. They have more professional digital stories, they exchange them, practise creating sites and linking the stories or database to the sites. The sphere we have to work more intensively on is the students' self confidence in order to persuade more students to upload their work on the Internet, in order to share their ideas with colleagues worldwide and to be able to receive feedback.

REFERENCES

- Boas I. V. (2011). Process Writing and the Internet: Blogs and Ning Networks in the Classroom. *English Teaching Forum*, 49/2, 26-33.
- Burniske R. W. (2000). *Literacy in the Cyberage: Composing Ourselves Online*. Arlington Heights: SkyLight Professional Development.
- Churchill N., L. C. Ping, G. Oakley, D. Churchill (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. In *Readings in Education and Technology: Proceedings of ICICTE*. 418-430. https://www.academia.edu/2818859/Digital_storytelling_and_digital_literacy_learning
- Dimitrova L. (2013 a). Interactive Digital Storytelling in the Primary Classroom. In *E-Newsletter Bulgarian English Teachers Association, Selected Papers from the 22nd Annual International BETA-IATEFL conference*, 2/7, pp. 86-92. <http://www.beta-iatefl.org/4832/blog-publications/openness-and-connectedness-exploring-the-landscape-of-english-language-teaching-in-the-modern-world-selected-papers/>
- Dimitrova L. (2013 b). The Flying Ladybird. http://www.youtube.com/watch?v=su14_Zn87kw
- Dudeney G. (2013). Digital Literacies – the essential guide. In *IATEFL BESIG 2012 Stuttgart Conference Selections: 25th Annual Conference*. IATEFL, ISBN 978-1-901095-41-8, 11-17.
- Gregori-Signes (2008). Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL languageclassroom. In *GRETA*, 16/1&2, 43-49. http://www.uv.es/gregoric/DIGITAL_STORYTELLING/DS_files/Gregori_GRETA_16_2008_43_49.pdf.

- Lancaster L. C. and D. Stillman (2002). When generations collide: Who they are, why they clash, how to solve the generation puzzle at work. New York: Harper Collins.
- Lewis G. (2004). The Internet and the Young Learners. Oxford: Oxford University Press.
- Pegrum M. (2009). From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education. Perth: UWA Publishing.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reilly P. (2012). Understanding and Teaching Generation Y. English Teaching Forum, 50/1, 2-11.
- Schrock K. www: Kathy Schrock's guide to everything. <http://www.schrockguide.net/>
- Saumell (2012). V. Saumell. Digital Storytelling. <http://educationaltechnologyinelt.blogspot.com/2012/03/digital-storytelling.html>
- Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling

Zhivka Ilieva, Ilhan Ibryam

Neue Methoden zum Lehrertraining im Fremdsprachenunterricht Englisch für spezifische Zwecke (ESP)

Zusammenfassung

Damit die Kindergärtnerinnen und Grundstufenlehrer/innen auf ihre Berufsarbeit vorbereitet werden, ist es notwendig, interdisziplinär zu arbeiten. Für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben müssen sie in ihrer Arbeit die neuen Technologien, die zum Leben der modernen Kinder gehören, geschickt anwenden. Im Einklang mit den Erwartungen der Eltern führen die meisten Schulen elektronische On-line-Journale ein. Die Lehrkräfte für Englisch und Informationstechnologien müssen dabei zusammenarbeiten. Einerseits schaffen die angehenden Kindergärtnerinnen und Lehrer englischsprachige digitale Storys und die Fachkräfte für Informationstechnologien helfen ihnen bei der technischen Verwirklichung dieser Aufgabe, andererseits bekommen die Studierenden im Fach Internet-Technologien die Aufgabe, mit den Schülern einer Klasse zusammen eine Webseite oder Datenbank zu schaffen, wobei sie die Hilfe der Englischlehrer brauchen, weil die Software oft nicht in ihre Muttersprache übersetzt ist.

Der Artikel stellt die Erfahrungen und Ergebnisse der Lehrkräfte bei dieser Zusammenarbeit dar. Im Laufe der Zusammenarbeit sammeln die Studenten einsatzbereite digitale Storys und schaffen eine Webseite, wo sie ihre Erfahrungen mit Kollegen weltweit austauschen und mit Datenbanken arbeiten können. Dabei sind sie auch offen für Teamarbeit.

BEZLIČNI GLAGOLSKI OBLICI U FRANCUSKOM I SRPSKOM JEZIKU EKONOMIJE – IZAZOVI NASTAVNE PRAKSE

Sažetak: Bezličnost kao jedna od osnovnih odlika jezika ekonomske struke, najčešće je, u ovom jezičkom varijetetu, zastupljena u vidu bezličnih glagolskih oblika. U radu se vrši kontrastivna analiza sintaksičkih funkcija ovih oblika (infinitivi, gerundi i participi) na korpusu ekscerpiranom iz francuskih i srpskih univerzitetskih udžbenika iz ekonomije sa ciljem da se odredi obim sintaksičkih manevara kojima se postižu identični efekti unutar francuskog i srpskog naučno-udžbeničkog funkcionalnog stila. Rezultati analize se, zatim, primenjuju u nastavnoj praksi što za cilj ima prevazilaženje teškoća pri ovladavanju francuskim bezličnim oblicima od strane studenata ekonomije.

Ključne reči: bezlični glagolski oblici, francuski, srpski, jezik ekonomije

POJAM I ODLIKE FRANCUSKOG JEZIKA STRUKE

Interesovanje za jezik struke se u lingvistici javlja posle Drugog svetskog rata, sa naglim razvojem nauke, tehnike i ekonomije na globalnom nivou. U francuskoj lingvistici se ovaj pojam pojavljuje šezdesetih godina 20. veka, i od tada do danas dolazi do brojnih promena u pristupu i samom nazivu. U početku, 60-ih godina, bio je to *français scientifique et technique*, naziv koji nije upućivao na konkretan metodološki pristup. U periodu od 1963. do 1973. u okviru AVGS metode učenja nastaje naziv *français langue de spécialité*, u kojem se akcenat stavlja na leksičke specifičnosti i sintaksičke osobenosti. Početkom sedamdesetih godina preovladava naziv *français instrumental* koji privileguje čitanje i analizu stručnih tekstova, dok se sredinom 70-ih formira termin *français fonctionnel* koji u centar interesovanja postavlja komunikativne potrebe učenika. Sa pojavom termina *English for Specific Purposes* dolazi i *français sur objectifs spécifiques* gde se pažnja upravlja na svrhu učenja jezika struke. Uz ovaj termin imamo i *français de spécialité* koji pokušava da se koncentriše na konkretne oblasti za koje se interesuju polaznici i da stvori specijalizovani okvir za učenje kombinujući različite metodološke pristupe (Mourlhon-Dallies 2008: 13).

Osnovnu razliku između dva poslednja navedena pristupa bliže objašnjavaju Jean-Marc Mangiante i Chantal Parpette. Oni podelu francuskog jezika struke na francuski za posebne namene (*français sur des objectifs spécifiques* – FOS) i na francuski jezik struke (*français de spécialité*) obrazlažu različitim poreklom inicijative za njeno izvođenje¹. Ukoliko neke frankofone kompanije žele da obuče svoj kadar iz nefrankofonih zemalja, ili se traže strani stručnjaci za rad u francuskim zdravstvenim ili naučnim institucijama, onda je reč o FOS-u i logici potražnje (*logique de la demande*). Tada se vrši analiza konkretnih potreba datih polaznika i na osnovu toga se organizuje nastava. Međutim, u slučaju da neke obrazovne institucije samostalno pokažu inicijativu za organizovanjem kursa jezika struke, onda je reč o *français de spécialité* i logici ponude (*logique de l'offre*) (Mangiante et Parpette 2004: 10). U okviru drugog pristupa vrši se detaljna analiza diskursa

¹ U poslednje vreme se govori i o francuskom jeziku za profesionalne svrhe (*français à visée professionnelle*) koji pokušava da osposobi zaposlene za profesionalnu komunikaciju bez obzira na struku. O preciznoj razlici između ova tri pristupa videti kod Vidić 2009.

odgovarajuće struke – ekonomije, prava, medicine, turizma itd.

U toku razvoja pojma jezika struke, zauzimaju se različita stanovišta o tome šta je, zapravo, njegova suština. U početku vlada stereotipno viđenje da je potrebno pažnju posvetiti samo izučavanju specijalizovanog vokabulara, dok je sve ostalo preuzeto iz opšteg jezika. Međutim, detaljnija istraživanja su pokazala da se jezik struke ne može svesti samo na specifičnu terminologiju, već je potrebno „*modéliser une compétence langagière sur le fond de la langue naturelle*“ (Lérat 1995: 12). Nijedna ljudska aktivnost nije apsolutno izolovana, pa se jezik struke svakako ne može predstaviti ni kao sasvim odeljen od opšteg jezika: „Une langue ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées“ (Lérat 1995: 21).

Nadalje se sve više utvrđuje stav da se jezik struke naročito oslanja na neke morfološko-sintaksičke odlike opšteg jezika kao što su nominalizacija, naglašeno prisustvo određenih sufiksa, pasivizacija, prisustvo predloga koji proširuju imensku grupu itd. (Kocourek 1991). Zatim se pokušava utvrditi konkretan jezički aparat za logičke operacije koje su potrebne u naučnom diskursu (Tolas 2004), a sa razvojem akcionog pristupa učenju stranog jezika pažnja se fokusira na analizu usmene i pisane komunikacije i kulturnog konteksta. Naravno, morfološko-sintaksičke odlike diskursa jezika struke ostaju baza svakog daljeg rada na usavršavanju didaktičkog pristupa.

POJAM I ODLIKE SRPSKOG JEZIKA STRUKE

U literaturi na srpskom jeziku nailazimo na definiciju R. Bugarskog koji, poput P. Lérat, pokušava da smesti jezik struke ili stručni jezik² između struke i opšteg jezika, ističući posebnost njegove terminologije i specifičnost upotrebe sredstava opšteg jezika (Bugarski 1997: 202). On jezik struke vidi kao „varijetet jednog jezika, ili specifičan vid upotrebe toga jezika, koji služi pojmovno-terminološkom konstituisanju neke struke (u smislu radne ili naučne oblasti) i komuniciranju unutar te struke“ (Bugarski 1997: 201). Profesori koji drže nastavu jezika struke ističu da se „stručni jezik pre svega upotrebljava u funkciji određene struke, to je jezik za posebne namene i znatno se razlikuje od književnog i govornog jezika. On poseduje svoje sopstvene zakonitosti i gradi svoj sopstveni jezički sistem koji je semantički i sintaksički složen“ (Mičić 2003: 97).

Kada se o jeziku struke govori iz perspektive funkcionalnog stila, oslanjajući se na opis funkcionalnih stilova B.Tošovića, onda se on, u zavisnosti od date oblasti, može smestiti između administrativnog i naučnog stila.

Dok administrativni stil više odgovara jeziku prava, diplomatije, administracije, poslovne komunikacije, naučni (naučno-tehnički) stil odgovara svakoj naučnoj oblasti prirodnih, društvenih i tehničkih nauka, pa je to onda jezik elektrotehnike, matematike, filozofije, sociologije itd.

Odluke administrativnog stila su visoka standardizovanost i unifikacija, neekspresivnost, šablonizacija jezičkog izraza, veliko prisustvo imenica u odnosu na glagole, proste rečenice, kondenzovane forme (Tošović 2002: 355).

Pošto je osnovna funkcija naučnog stila saopštavanje, on se odlikuje logičnošću, apstraktnošću, strogim izborom leksičkog materijala, složenim rečenicama sa atributivnim i uzročno-posledničnim zavisnim rečenicama, kao i velikim prisustvom terminologije. I u ovom stilu prevladavaju imenice, ali su prisutni i pridevi, kao i glagolske imenice.

Ono što je zajedničko za oba stila je depersonalizovanost i objektivnost. U postizanju ovih stilskih efekata važnu ulogu igraju bezlični glagolski oblici koji pokrivaju širok spektar funkcija. Pokušali smo da sagledamo vrste sintaksičkih funkcija koje oni mogu da obavljaju unutar korpusa jezika ekonomske struke manjeg obima.

² R. Bugarski smatra da je naziv *stručni jezik* prikladniji, jer ovaj jezički varijetet više pripada jeziku nego struci, iako tvrdi da bi najadekvatniji naziv bio *jezik u funkciji struke*, ali od tog naziva odustaje zbog njegove nezgrapnosti (Bugarski 1997: 205).

BEZLIČNI GLAGOLSKI OBLICI

Bezlični glagolski oblici se usko vezuju za pojam *kondenzacije* koji u lingvistiku uvode lingvisti Praške škole. Poznato je da je to univerzalna sintaksička i semantička pojava kojom se sažimaju rečenični sadržaji u kvantitativnom i informativnom smislu iz razloga jezičke ekonomije i naročito se vezuje za određene stilove jezičkog standarda koji teže bezličnosti, apstraktnosti, objektivnosti i obezvremljenosti, poput naučnog stila (Radovanović 2004: 43). Upravo bezlični glagolski oblici omogućavaju ovu pojavu, kada, kao rečenični kondenzatori, zamenjuju predikat u finitnom glagolskom obliku koji počiva u dubinskoj rečeničnoj strukturi. Razlozi za uporedno sagledavanje funkcija bezličnih oblika u francuskom i srpskom jeziku se mogu naći i u dijahronoj perspektivi. Naime, jezičkom reformom u srpskom jeziku u 19. veku, nestaje pasivni particip prezenta, a na njegovo mesto dolazi glagolski pridev trpni, odnosno pasivni particip preterita (Subotić i Petrović 2000: 1152) koji postaje ekvivalent francuskom participu prošlom. Aktivni particip je nastavio da postoji ili kao gerund ili kao glagolski prilog sadašnji što je ekvivalent francuskom gerundu. Tako se, sasvim prirodno, nameću parovi za uporedno proučavanje: srpski glagolski prilozi i francuski gerund, glagolski pridevi u srpskom i particip u francuskom, kao i francuski i srpski infinitiv.

ANALIZA KORPUSA

Analiza korpusa je izvršena na manjem korpusu jezika ekonomske struke, koji bi se po svojim stilskim obeležjima pre mogao svrstati u naučni stil (dok bi poslovni jezik bio bliži administrativnom stilu zbog vrlo prisutne standardizovane komunikacije). Imajući u vidu da je korpus koji smo podvrgli analizi ekscerpiran iz univerzitetskih udžbenika, onda je svakako reč o naučno-udžbeničkom podstilu.

Analiziran je udžbenik iz predmeta *Mikroekonomija* za prvu godinu studija na Ekonomskom fakultetu u Novom Sadu i udžbenik iz iste oblasti, *Initiation à la microéconomie*, koji se koristi na Ekonomskom fakultetu u Renu. Budući da nije reč o prevodnoj ekvivalenciji, najveća pažnja se posvećuje poređenju funkcija bezličnih glagolskih oblika. Rezultati analize bi trebalo da, kroz adekvatne gramatičke vežbe, pomognu otkrivanju eventualnih poteškoća u usvajanju francuskih bezličnih oblika od strane studenata ekonomije.

GLAGOLSKI PRILOZI I GERUNDIV

Glagolski prilozi, kao bezlični oblici, ne konstituišu sami rečenicu već se vezuju za vršioca radnje glavnog rečeničnog predikata. Predstavljaju proces koji traje, koji je nesvršen i koji iskazuje istovremenost sa glagolom glavne rečenice. Isto određenje možemo dati i francuskom gerundivu:

1. *Ako je nekome cilj bogaćenje, za njega će svaka dodatna količina novca imati sve veću garničnu korisnost, pojačavajući, istovremeno, težnju za daljim bogaćenjem.* (MK: 29)
2. *La firme est confrontée à la situation suivante : comment maximiser sa production Q en respectant sa contrainte budgétaire représentée par CT ?* (MC: 72)

Međutim, vremenska simultanost nije jedino određenje ovog oblika. I jedan i drugi oblik pored vremenske simultanosti imaju i druge vrednosti, najčešće kondenzuju funkciju načinske odredbe:

3. *U tome uspevaju, u većoj ili manjoj meri, primenjujući različite metode diskriminacije cena.* (MK: 72)
4. *En construisant des modèles, les économistes cherchent à faire ressortir d'une part les forces principales agissant sur le mécanisme étudié, et d'autre part les interdépendances entre ces forces.* (MC: 21)

U korpusu smo pronašli i značajan broj primera u kojima glagolski prilog sadašnji izražava, pored vremena, i uslov :

5. *U kardinalnoj teoriji, polazeći od pretpostavke poznavanja veličina i jedinica korisnosti, dolazi se do opisa preferencija.* (MK: 44)

6. *En divisant les deux membres par Py, on obtient [...]* (MC: 33)

Interesantno je da, nasuprot očekivanjima, najfrekventnije pojavljivanje gerundiva nije bilo sa značenjem vremena (kao što je slučaj u srpskom), već upravo sa značenjem uslova. Ovakvo značenje se najčešće pojavljivalo pri analizi jednačina ili grafikona kojima naučno-udžbenički stil obiluje.

Manji broj primera je sadržao i značenjsku komponentu uzroka:

7. *Odluka potrošača pri upoređivanju dve potrošačke korpe može biti trojaka: preferira prvu potrošačku korpu u odnosu na drugu, više ceni drugu od prve, ili je indiferentan, smatrajući, možda, da su obe korpe podjednako korisne.* (MK: 35)

8. *Cela peut être en manque à gagner par rapport à une situation qui aurait rapporté davantage, mais cela peut être également ce que l'on a sacrifié en renonçant à une possibilité financièrement plus intéressante.* (MC: 76)

Nadalje se funkcije ovih oblika razilaze, pa tako u srpskom imamo značenje cilja:

9. *Umesto konvencionalne pojedinačne krive tražnje, prilikom egzaktnog utvrđivanja viška korisnosti, koristimo tzv. Dohodovno kompenzovanu krivu tražnje, obezbeđujući tako postojan nivo realnog dohotka potrošača.* (MK: 74)

A u francuskom se pojavljuje karakterističan primer upotrebe gerunda sa prilogom *tout*, kada on izražava suprotnost:

10. *Partant du panier A, si le consommateur veut obtenir Xy en plus, il est prêt, tout en maintenant sa satisfaction constante, à renoncer à Yx.* (MC : 29)

Kao i slučajevi kada semantička komponenta pretpostavke nadvladava vremensku, jer je, kao u narednom primeru, glavni predikat u kondicionalu:

11. *Or, le consommateur, qui préfère avoir plus que moins, devrait être en réalité plus satisfait en consommant une plus grande quantité des biens, ce qui est impossible le long d'une courbe d'indifférence où l'utilité est constante.* (MC: 27)

GLAGOLSKI PRIDEVI I PARTICIPI

U srpskom jeziku razlikujemo dva glagolska prideva – glagolski pridev radni i glagolski pridev trpni, dok u francuskom imamo particip prezenta (*participe présent*) i particip prošli (*participe passé*). Srpski oblici ulaze u sastav složenih glagolskih vremena i pasivne dijateze, a u francuskom jeziku ovu osobinu ima samo francuski particip prošli. Međutim, naša pažnja je usmerena na njihovu samostalnu upotrebu, tako da ove slučajeve nećemo detaljnije razmatrati.

Glagolski pridev, kada se javlja kao kondenzator adverbijalne klauze sa uzročnim, vremenskim ili dopusnim značenjem, može da bude interpunkcijski odvojen i da predstavlja psihofiziološko stanje koje je nastalo pre naznačene aktivnosti (Piper et al. 2005: 513).

12. *Posmatrana matematički tj. geometrijski, funkcija tražnje ima negativan nagib, što izražava zakonito kretanje između nivoa cene i tražene količine u smislu da će potrošač kupovati veću količinu datog dobra ako se njegova cena snižava.* (MK: 17)

U prethodnom primeru glagolski prilog trpni kondenzuje kondicionalnu rečenicu i njegovom transformacijom dobijamo: *Ako se funkcija tražnje posmatra matematički...*

Ponekad, glagolski pridev radni ima ekspresivnu vrednost – služi za naglašavanje. Iako ovi primeri nisu česti, u našem korpusu se našlo nekoliko:

13. *Svoj dohodak, ma koliko on iznosio, potrošač može, na bezbroj različitih načina, utrošiti za nabavku željenih potrošnih dobara.* (MK: 30)

U jednom primeru se glagolski prilog radni pojavljuje kao krnji perfekat koji saopštava događaj realizovan pre trenutka govora. On nosi aspektualnu nijansku svršenosti, što ga približava francuskom participu prošlom:

14. *Neki teoretičari osporavaju shvatanje (nastalo još u vreme kardinalne teorije vrednosti i korisnosti) da potrošači mogu ostvarivati višak korisnosti, u vidu razlike između više rezervacione i niže tržišne cene proizvoda ili usluga.* (MK: 72)

Sve nezavisne upotrebe glagolskih prideva su, ipak, znatno manje u odnosu na njegovu osnovnu upotrebu u okviru složenih glagolskih oblika i pasivne dijateze.

Francuski participi, kao obezličene gramatičke kategorije, pored oznake za lice, nemaju ni oznake za broj, niti vreme, već ih dobijaju iz konteksta. Jedino o čemu nose informaciju je aspekt. Particip prezenta nosi značenje trajnog aspekta i kao takav može da izrazi simultanost, a particip prošli odlikuje svršeni aspekt, odnosno stanje koje je rezultat izvršene radnje. U rečenici oba oblika mogu da ostvare dva tipa vrednosti – pridevski i glagolski.

Posmatrana je samo glagolska vrednost ovih oblika, pa tako particip prezenta analiziramo u dve moguće pozicije – *disjoint* i *conjoint*. U poziciji kada je particip *conjoint* tj. nalazi se uz imenicu na koju se odnosi, on ima funkciju epiteta i može biti zamenjen relativnom rečenicom. Međutim, ako je upotrebljen on, a ne relativna rečenica, znači da se insistira na kvalifikaciji, a ne na radnji (Guduric i Vlahović 2012: 196). Pošto je ovaj tip participa čest u naučnom i administrativnom jeziku (naročito pri objašnjavanju grafičkih prikaza i legendi) nalazimo ga, sasvim očekivano, i u našem korpusu:

15. *Le marché d'un bien ou d'un service est le lieu de rencontre d'une demande et d'une offre aboutissant à la fixation d'un prix et d'une quantité d'équilibre.* (MC: 9)

16. *Supposons qu'un consommateur se voit présenter les paniers de consommation figurant au tableau 2.3.* (MC: 25)

U slučaju kada je particip *disjoint*, odvojen je od imenice na koju se odnosi i može da izrazi uzrok, dopuštenje, uslov, pretpostavku ili samo vremensku simultanost. U značenju vremenske simultanosti nalazimo ga u najvećem broju primera:

17. *Supposons de plus que la fonction d'offre se translate vers la gauche de SS en SxSx ; déplaçant le point d'équilibre de E en Ex et se traduisant par un nouveau prix de 12.* (MC: 18)

Particip sa značenjem uzroka je takođe veoma prisutan, najčešće sa sopstvenim subjektom u apsolutnoj upotrebi, dakle, u okviru participske rečenice:

18. *Les fonctions du graphique 1.2. étant linéaires, on peut écrire la fonction d'offre du marché SS.* (MC: 15)

INFINITIVI

Infinitiv u srpskom jeziku kao bezlični, nepromenljiv oblik koji imenuje radnju, stanje, zbivanje na najneutralniji način, i uz to je po poreklu glagolska imenica (Piper et al. 2005: 470), veoma pogoduje naučnom stilu stručnog jezika. Francuski infinitiv je takođe vremenski nemarkiran, bez informacije o rodu i broju, sasvim identično srpskom infinitivu. Ono što je različito jeste postojanje dva oblika infinitiva koji se razlikuju u aspektu – *infinitif présent* koji označava nesvršeni vid i *infinitif passé* koji izražava svršeni vid.

Najrasprostranjenija upotreba ovog glagolskog oblika u oba jezika je građenje futurskih vremena i složenih predikata. Međutim, stručni jezik se prilično oslanja na druge upotrebe.

Srpski infinitiv nalazimo u korpusu u funkciji predikata u zavisno-upitnim rečenicama sa parcijalnim pitanjima, u indirektnom govoru:

19. *Naravno, kao i oko drugih fenomena, tako i u ovom slučaju mišljenja su podeljena po pitanju šta činiti?* (MK: 89)

U francuskom se identično upotrebljen infinitiv naziva *infinitif délibératif* (Riegel et al. 2005: 335). On ima ekspresivnu funkciju i služi za izazivanje stilskog efekta. Subjekt je, kao i u srpskom, ili govornik, ili nedefinisani, opšti agens:

20. *La théorie de l'offre pose une autre question : comment produire ?* (MC: 61)

Interesantna je i upotreba srpskog infinitiva u preskriptivnom značenju, koje se bliži imperativu, iako nema direktnog obraćanja. I u ovoj upotrebi on veoma odgovara naučno-udžbeničkom stilu, koji je pun referentnih izraza:

21. *Videti na primer: Mirjana Kuljak, Razvoj novijih teorija firme, Zbornik radova, Ekonomski fakultet, Podgorica, 1995.* (MK: 79)

I srpski i francuski infinitiv se nalazi u funkciji subjekta, ali u vrlo malom broju primera:

22. *Prihvatiti simboliku koja polazi od inicijala engleskom jezika se čini da je racionalnije, jer je podesnija u smislu da omogućuje najširu komunikaciju u svetskim relacijama.* (MK: 8)

23. *Produire au moindre coût suppose également que l'on prenne en compte les différentes approches possibles des coûts de production.* (MC: 61)

U srpskom korpusu, pored formiranja futurskih vremena, infinitiv najčešće predstavlja dopunu modalnim glagolima, od kojih su najčešći *moći* i *morati* u prezentu refleksivnog pasiva. Na taj način se ističe anonimnost, odnosno uopštenost agensa:

24. *Na drugom pravcu može se identifikovati mikroekonomija, koja u žiži posmatranja i izučavanja ekonomsko-fenomenološkog spektra polazi od sagledavanja pozicije pojedinca, ili kao potrošača ili kao firme.* (MK: 3)

Isto tako, često ga nalazimo i kao dopunu faznim glagolima:

25. *Analiza podataka upućuje na konstataciju da se ukupna korisnost povećava sve do tačke zasićenosti, a nakon toga počinje opadati.* (MK: 29)

Francuski infinitiv, zbog analitičnosti francuskog jezika, vrši funkciju direktne i indirektne objekatske dopune uz sve vrste pomoćnih glagola, a nalazi se i u funkciji dopune kopulativnom predikatu (*attribut du sujet*):

26. *Les consommateurs désirent acheter 140 kg de X et les entreprises souhaitent offrir 140 kg.* (MC: 16)

27. *Le triangle hachuré représente un excès de demande, excès qui tend à augmenter le prix de vente.* (MC: 17)

28. *L'objectif poursuivi, toutes choses égales par ailleurs, est de produire le plus possible au moindre coût.* (MC: 61)

Francuski infinitiv ima i apsolutnu upotrebu koja podrazumeva da on ima svoj sopstveni subjekat. Takva konstrukcija zavisi od svog sintaksičkog okruženja, pa su potrebni posebni glagoli koji bi je uveli. U našem korpusu je najviše bilo faktitivnih konstrukcija, uvedenih glagolom *faire*:

29. *Le tableau 1.1. fait apparaître une liaison négative entre le prix et la quantité demandée, aux niveaux individuels et du marché.* (MC: 11)

METODIČKE IMPLIKACIJE

Nakon sprovedene analize, pokušano je sa iznalaženjem slabih tačaka i problema u usvajanju ovih oblika kod studenata druge godine Ekonomskog fakulteta u Subotici, sa odeljenja u Novom Sadu. Grupi, koja je na nivou B1 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, ponuđeni su različiti tipovi vežbi.

Prvi tip je podrazumevao vežbu prevođenja. Dati su elementi nepoznatog vokabulara i rečenica na srpskom koju je trebalo prevesti na francuski. U pitanju su tekstovi koji su već prevedeni sa francuskog na srpski i bilo je potrebno vratiti ih u izvorni oblik:

30. *U tome uspevaju, u većoj ili manjoj meri, primenjujući različite metode diskriminacije cena.* (dat element : glagol *appliquer*)

Dobijeni rezultati su bili u okviru granice očekivanog, u slučaju da je bilo potrebno da se prevede gerundivom, pored tačnog rešenja *en appliquant*, dobijan je i oblik participa – *appliquant*. Ovo ukazuje na problem interferencije sličnih oblika, te je potrebno insistirati na paralelnom objašnjavanju ova dva oblika (u francuskim udžbenicima su oni neretko i dati jedan do drugog), iako to nije baš jednostavno imajući u vidu da su u pitanju studenti ekonomije, a ne filologije. Praksa je pokazala da se samo velikim brojem primera i vežbi može otkloniti visok procenat greški. Kod participa i infinitiva nije bilo značajnih grešaka u ovom tipu vežbi.

Naredni tip je biranje tačnog odgovora od ponuđena tri (*question choix multiple*):

31. *En construisant/Construisant/Construisés des modèles les économistes cherchent à faire ressortir les forces principales.*

Ovakav tip vežbi je prilično lak, budući da je ponekad bilo moguće dati i dva tačna odgovora, pa je njegova svrha bila dvostruka – pored utvrđivanja jezičkih znanja, pojačavao je i motivaciju studenata.

Poslednji tip vežbi je pronalaženje grešaka. Date su rečenice sa pogrešno upotrebljenim bezličnim oblicima koje je trebalo otkriti i ispraviti:

32. *Le profit total maximum *correspondé à PeM et Qe peut se calculer de deux manières.* (MC: 107)

Ponekad su ove greške bile očigledne, kao u prethodnom primeru, a ponekad ih je bilo teže otkriti. Međutim, pokazalo se da uspešnost u izradi ovih zadataka i nije toliko važna, koliko činjenica da su studenti bili izloženi identičnom udžbeničkom diskursu, kao i njihove kolege u Francuskoj, što je svakako imalo pozitivan efekat na njihovo usvajanje ovog jezika.

ZAKLJUČAK

Poredeći funkcije bezličnih glagolskih oblika na manjem uzorku francuskog i srpskog jezika ekonomske struke uverili smo se da se upotrebe ovih oblika u najvećoj meri poklapaju. I glagolski prilog sadašnji i gerund imaju zajedničke funkcije priloških odredbi za način, uzrok i uslov i vreme. Naišli smo na glagolski prilog sadašnji u funkciji odredbe cilja, i na gerund koji uz prilog *tout* izražava suprotnost.

Posmatrajući glagolski pridev trpni i *participe passé* uviđamo da ovi oblici najčešće ulaze u građenje pasivne dijateze. Francuski particip prošli ulazi u sastav složenih vremena, noseći pritom informaciju o svršenosti, dok u srpskom ovu ulogu ima glagolski pridev radni koji služi za građenje perfekta i krnjeg perfekta. Iako deluje da ovi oblici imaju dosta sličnosti, kod njih smo naišli na

najveća razmimoilaženja u upotrebi. U francuskom particip prezenta *conjoint* u funkciji epiteta može da kondenzuje relativnu rečenicu, dok u srpskom istu funkciju obavlja glagolski pridev trpni koji pored toga može i da kondenzuje kondicionalnu rečenicu. Particip prezenta *disjoint* ima funkciju odredbe za uzrok, vreme (simultanost) i uslov, dok ovakve upotrebe glagolskog prideva trpnog ne nalazimo. Francuski particip prezenta nalazimo i u apsolutnoj upotrebi, dok takva upotreba u srpskom korpusu ne postoji.

Kod infinitiva se čini da je najveća podudarnost u funkcijama. I francuski i srpski infinitiv ulaze u sastav futurskih vremena (futura I u srpskom, a u francuskom *futur proche*-a) i složenog predikata, kao dopuna modalnim, ali i punoznačnim glagolima. Oba infinitiva učestvuju u postavljanju parcijalnog pitanja – u francuskom se ovaj oblik naziva *infinitif délibératif*. U srpskom jeziku ga nalazimo i u preskriptivnom značenju, koje bi se sigurno pojavilo i u francuskom delu korpusa u slučaju da je bio veći.

Gramatička obrada ovih oblika rađena sa studentima Ekonomskog fakulteta pokazala je ponovo da je usvajanje gramatičkih sadržaja veoma uspešno na autentičnom materijalu date struke. Uprkos nepoznatom vokabularu, studenti su uspeali da ovladaju datim oblicima kroz različite tipove ponuđenih vežbi i da steknu sigurnost budući da su se kretali u neadaptiranom diskursu jezika svoje struke što je svakako delovalo motivišuće. Kada je reč o samoj analizi, ona je pokazala da se oba jezika, u priličnoj meri, oslanjaju na različite glagolske oblike u izražavanju depersonalizovanosti i objektivnosti i da na taj način, između ostalog, postižu efekte koje zahteva naučno-udžbenički stil jezika ekonomske struke.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Bugarski, R. (1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja štampa.
- Guđurić, S. i Vlahović, Lj. (2012). *Éléments de morphosyntaxe de la langue française: I Le verbe*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag GMBH & Co.
- Lérat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2004). *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE.
- Mičić, S. (2003). Osobnosti jezika za naučne i stručne namene. *Serbian Dental Journal*, 50, 97-101.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Les éditions Didier.
- Piper, P. et al. (2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika. Prosta rečenica*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Radovanović, M. (2004). Dekompozicija i univerbizacija. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 47, 1-2, 43-49. Novi Sad: Matica srpska.
- Riegel, M. et Pellat, J.-Ch. et Rioul R. (2006). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Subotić, Lj. i Petrović V. (2000). Apozitivni i/ili predikativni atribut – dijahrono-sinhroni aspekt – terminološko-pojmovna razmatranja. *Južnoslovenski filolog*, 56, 3-4, 1141-1160.
- Tolas, J. (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble: PUG.
- Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Vidić, J. (2009). Francuski jezik struke na Filozofskom fakultetu u Beogradu: teškoće i izazovi. *Jezik struke: teorija i praksa, Zbornik radova*, 130-138.

KORPUS

- Bernier, B. et Védie, H.-L. (2005). *Initiation à la microéconomie*. Paris: Dunod. (MC)
- Šuvakov, T. i Šagi A. (2008). *Mikroekonomija*. Subotica: Ekonomski fakultet. (MK)

Jelena Jaćović

Les modes impersonnelles en français et en serbe de l'économie – les défis de l'enseignement

Le résumé

L'impersonnalité, étant une des caractéristiques principales de la langue de l'économie, démontre sa présence à travers les modes impersonnelles des verbes. L'objet de cet article est l'analyse contrastive des fonctions syntaxiques de ces formes (infinitifs, gérondif, participes) sur un corpus tiré des manuels français et serbes de l'économie afin de cerner les manœuvres syntaxiques pour produire les mêmes effets stylistiques dans les manuels serbes et français. Les résultats de l'analyse sont utilisés en tant que guide dans l'élaboration des exercices afin de faciliter et de rendre plus efficace l'apprentissage des formes impersonnelles aux étudiants de l'économie.

Ivona JOVANOVIĆ
Faculté de tourisme et d'hôtellerie
Université du Monténégro
Kotor, Monténégro
<ivonaj@t-com.me>

Marko NIKOLIĆ
Étudiant en Master 2 (Université de Novi Sad)
forfaitiste et guide à l'agence de voyage
Monténégro Holidays, Budva, Monténégro
<marko_nikolic_fr@hotmail.com>

ELABORATION D'UN GLOSSAIRE BILINGUE D'ARCHITECTURE ET DE TERMES RELIGIEUX DESTINÉ AUX GUIDES FRANCOPHONES AU MONTÉNÉGRO

Résumé : *Le Monténégro compte de plus en plus de touristes francophones optant pour le tourisme culturel. Depuis une décennie le pays affiche des besoins croissants en guides touristiques compétents parlant le français. L'analyse des méthodes de français utilisées dans les établissements destinés à la formation des professionnels de tourisme au Monténégro prouve qu'elles n'abordent pas le lexique de termes techniques liés au tourisme culturel. De ce fait est né le besoin d'élaboration d'un glossaire français-serbe et serbe-français de termes employés dans le domaine de l'architecture et de la religion. Complété par de nombreuses illustrations et explications, cet outil toujours inédit est destiné principalement aux guides touristiques exerçant leur profession au Monténégro ou dans les pays voisins ayant en partage la même langue.*

Mots clés : *touristes francophones, guide, glossaire, architecture, religion*

INTRODUCTION

L'économie du Monténégro est essentiellement orientée vers le développement du tourisme en tant que produit stratégique du pays. Les revenus du tourisme représentent près de 20% du produit national brut et le secteur touristique est également de loin le plus important employeur du pays. En 2013, le pays a été visité par 1,5 million de touristes, dont 90% de touristes étrangers. Parmi les visiteurs les plus nombreux, si l'on exclut ceux de l'ex-Yougoslavie, figurent les Russes qui ont réalisé près de 2,5 million de nuitées, suivis des Ukrainiens, Polonais, Allemands et Français¹. La ville de Kotor a accueilli en 2013, 409 bateaux de croisières ou 314 961 touristes². Selon les données de l'Organisation touristique de Kotor, parmi les plus nombreux visiteurs figurent ceux de Grande Bretagne, Russie et France. La moitié de ces touristes a opté pour une visite guidée de la vieille ville de Kotor ou a choisi de réaliser une excursion dans l'arrière pays³.

Parmi les touristes étrangers, le nombre de touristes français est en hausse.⁴ Selon la déclaration de l'ex-ambassadrice de France au Monténégro, Dominique Gazui⁵, la clientèle française rapporte au Monténégro en moyenne de 15 à 20 millions d'euros par an. La compagnie aérienne nationale *Monténégro Airlines* témoigne également de l'afflux de visiteurs français⁶. En 2013, selon les données de MONSTAT⁷ le Monténégro a accueilli 36 602 visiteurs français.

¹ MONSTAT, Dolasci i noćenja turista u 2013. godini, Saopštenje br.33 od 20.februara 2014. godine.

² MONSTAT, Kružna putovanja stranih brodova u Crnoj Gori, saopštenje br.73 od 20.marta 2014. godine.

³ TO Kotor, Podaci o izletnicima sa kruzera po mjesecima (januar-septembar 2014.).

⁴ En 2009, 33 080 visiteurs français ont réalisé 194 000 nuitées (croissance de 32 % par rapport à 2008) ; En 2010, le nombre de nuitées de touristes français a augmenté à 260 000 (croissance de plus de 30% par rapport à 2009).

⁵ Dominik Gazui, *Pobjeda*, 1.decembar 2010, 3.

⁶ En trois ans, le nombre de rotations des vols Podgorica-Paris-Podgorica et Tivat-Paris-Tivat a plus que doublé. (102 vols ont été réalisés en 2007 ; 208 vols en 2010).

⁷ MONSTAT: Institut national monténégrin de la statistique.

LE TOURISME CULTUREL – L'UNE DES FORMES DOMINANTES DU TOURISME MONTÉNÉGRIN

Le tourisme culturel, phénomène social et économique représente de nos jours 8% à 20% des parts du marché touristique mondial. Cette forme de tourisme qui a pour but de découvrir le patrimoine culturel d'une région et le mode de vie de ses habitants a nettement augmenté ces dernières années avec la création d'offres commerciales spécifiquement ciblées sur des destinations culturelles et de sites. De nos jours, plus de 40% de tous les voyages incluent des éléments culturels. L'Organisation touristique mondiale considère que le tourisme culturel sera la forme dominante du marché touristique dans l'avenir.

Le Monténégro multiethnique et multiconfessionnel est une destination favorable à cette forme de tourisme, car il est question d'un pays dans lequel l'interférence d'influences culturelles a laissé un riche héritage. L'espace culturel monténégrin s'est formé sous l'influence de civilisations occidentales et orientales. On y rencontre trois religions ainsi que des vestiges déposés au gré des occupations successives – illyrienne, romaine, ottomane, vénitienne, française, austro-hongroise... De nombreuses collections archéologiques rassemblées dans les musées témoignent de l'ancienneté de cette nation.

La plus grande concentration de valeurs culturelles et historiques du littoral est dans les Bouches de Kotor où l'on peut rencontrer des vestiges de nombreuses civilisations. Cette localité classée patrimoine mondial de l'UNESCO en 1979 présente un patrimoine historique exceptionnel dont les plus beaux exemples sont la cathédrale de St Tryphon à Kotor, l'église Notre Dame du Rocher à Perast, ainsi que le monastère Savina, à proximité de Herceg Novi. De nombreux monastères et fortifications situés sur le lac du Skadar sont également d'une valeur historique et culturelle remarquable. L'intérieur des terres possède des témoignages précieux de l'art byzantin et d'admirables fresques dont les plus anciennes remontent au XIII^{ème} siècle.⁸ Les plus remarquables sont celles des monastères Morača, Piva et St Trinité à Pljevlja. Le monastère Ostrog, construit sur les hauteurs dans un rocher, représente le plus important sanctuaire orthodoxe des Balkans. Nombreux sont également les vestiges de civilisation islamique que l'on rencontre dans l'architecture des mosquées à Pljevlja, Bar, Ulcinj, Podgorica, Plav et Gusinje. L'ancienne capitale du Monténégro Cetinje concentre la majeure partie des musées. Mentionnons le monastère de Cetinje au trésor particulièrement riche, la résidence du souverain-poète Njegoš – *Billarda*, le palais du roi Nikola, les anciennes ambassades, le théâtre royal et le Palais gouvernemental.

QUE RECHERCHENT LES TOURISTES FRANÇAIS AU MONTÉNÉGRIN ?

En 2013, outre les Polonais, les Français représentaient les visiteurs les plus nombreux issus de l'Union Européenne.⁹ En analysant *Le rapport d'excursions réalisées en 2013* de la plus importante agence de voyage au Monténégro *Adria D.M.C.*¹⁰, on s'aperçoit que les clients français sont les plus importants « consommateurs » d'excursions. Cette agence réceptive qui a accueilli l'année précédente 9.328 touristes français souligne que les Français réalisent en moyenne 2,2 excursions par personne. L'excursion la plus demandée est le *Monténégrotour* qui intègre la visite des vieilles villes de Budva et Kotor ainsi que celle de l'ancienne capitale monténégrine – Cetinje. Le fait de vouloir aller si fréquemment en visite guidée distingue considérablement les touristes français des autres touristes européens, en particulier de ceux issus du Nord de l'Europe (Anglais, Allemands, Scandinaves) dont la moyenne à l'agence *Adria D.M.C.* est de 0,7 excursion par client. S'agissant des visiteurs russes, la moyenne de 1,2 excursions par client reste nettement inférieure à celle réalisée par un Français. Ces nationalités-là choisissent davantage la destination, afin de pouvoir y profiter du soleil et des plages. On constate que contrairement à leurs voisins européens, les

⁸ Monténégro, *Guide Evasion*, Hachette, p.13.

⁹ MONSTAT, Dolasci i noćenja turista u 2013. godini, Saopštenje br.33 od 20.februara 2014. godine.

¹⁰ Les données proviennent de *Adria D.M.C.*, la plus importante agence de voyage au Monténégro, qui accueille plus de 27 000 clients par an.

touristes français figurent parmi les plus curieux lorsqu'il s'agit de la découverte du patrimoine culturel et historique, d'où une demande si importante de visites et de circuits culturels guidés ainsi que de guides qualifiés en langue française qui demeurent déficitaires au Monténégro.

Le métier du guide culturel, consiste à présenter le patrimoine sous toutes ses formes (matérielle et immatérielle) à différents types de publics. Le guide permet ainsi aux visiteurs qu'il accompagne de mieux connaître et de mieux comprendre l'héritage local, grâce à des visites qu'il conçoit et/ou anime. De ce fait, le guide culturel doit posséder une solide culture générale, d'autant que les domaines de connaissance couverts par la profession sont extrêmement variés. On compte parmi ces derniers en particulier l'histoire, l'histoire de l'art et des styles, ainsi que l'architecture¹¹.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DE TOURISME AU MONTÉNÉGRO

Le français est au Monténégro enseigné en tant que deuxième langue étrangère dans un certain nombre de lycées professionnels¹² qui forment les futurs employés dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie. En dehors du français, la deuxième langue étrangère offerte aux élèves dans ces écoles peut être au choix, l'italien, le russe ou l'allemand. Les lycées professionnels existent dans pratiquement toutes les villes touristiques du pays, ainsi que dans l'actuelle capitale Podgorica. Le français y est enseigné à terme de 3h heures par semaine à partir de la première jusqu'à la quatrième année. L'enseignement du français du tourisme et de l'hôtellerie est également présent à la Faculté de tourisme et d'hôtellerie à Kotor. Au sein de cet établissement universitaire, le français- langue professionnelle est enseigné à raison de 3 heures par semaine en tant que deuxième langue étrangère pendant les trois premières années d'études.

Bien que les méthodes utilisées dans les lycées professionnels ne soient pas imposées aux enseignants par le ministère de l'Education nationale, leur choix relève de l'offre des librairies scolaires. De ce fait, le manuel utilisé dans les premières classes des lycées hôteliers et à option tourisme est le manuel intitulé *Bienvenue au Monténégro*.¹³ Cette méthode de FLE destinée aux faux débutants a pour objectif d'amener les élèves en 70 à 120 heures à communiquer dans des situations courantes rencontrées par des professionnels de l'hôtellerie et de la restauration en contact avec une clientèle francophone. Il n'aborde donc pas les champs des agences de voyages ni celui du métier de guide touristique et de ce fait n'englobe pas l'enseignement d'un lexique professionnel indispensable aux futurs guides francophones. Durant les trois autres années d'enseignement secondaire professionnel, la majorité d'enseignants de français au Monténégro se sert des méthodes de FLE général de niveau A1-A2 et B1 du CECR, utilisées également dans les classes de lycée d'enseignement général (*Belleville 1 et 2*, Clé internationale).

S'agissant du niveau universitaire, on utilise des méthodes d'enseignement de français professionnel, notamment le manuel *Hôtellerie.com* et le *Tourisme.com* de l'édition Clé Internationale¹⁴. Cependant, là encore, le programme d'enseignement du français ne prend que partiellement en considération les situations relevant du métier de guide et les connaissances de culture générale.¹⁵ Le lexique technique liée en particulier à l'architecture, à l'histoire de l'art et à la religion n'y est pratiquement pas abordé.

Les guides touristiques sont au Monténégro formés au sein de quelques institutions agréées par le ministère de l'Education nationale. Le programme de leur formation d'une durée de 1102 heures (stage inclu) ne prévoit pas du tout l'enseignement des langues étrangères, leur connaissance étant un pré-requis à l'inscription. De ce fait, les candidats qui suivent cette formation n'ont pas non plus la possibilité de découvrir les spécificités du lexique professionnel indispensable au métier de guide culturel.

¹¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Guide_culturel.

¹² Zavod za školstvo, Tabela: spisak škola u kojima se uči francuski jezik u Crnoj Gori.

¹³ I. Jovanović, E. Mandić, *Bienvenue au Monténégro*, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2008.

¹⁴ S. Corbeau et al., *Hôtellerie-restauration.com*, CLE Internationale, Paris, 2006 et S. Corbeau et al., *Tourisme.com*, CLE Internationale, Paris, 2004.

¹⁵ J.F. Braunstein, B. Phan, *Manuel de culture générale*, Armand Colin, Paris, 2008 p.10.

RÉALISATION D'UN DICTIONNAIRE BILINGUE D'ARCHITECTURE ET DE TERMES RELIGIEUX

Constatant que les manuels de FLE, utilisés dans les écoles techniques au Monténégro, n'abordaient pas le vocabulaire de base propre aux situations relevant du métier de guide et s'assurant que les programmes de formation de guides ne prevoyaient pas l'enseignement de langues étrangères, nous avons reperé les spécificités linguistiques propres au métier de guide culturel afin de confectionner un petit dictionnaire¹⁶. Ce *glossaire bilingue de termes spécifiques* liés essentiellement à la religion et à l'architecture est destinée principalement aux guides et futurs guides culturels au Monténégro, afin de pouvoir répondre qualitativement à la demande accrue de visites guidées en langue française.

GLOSSAIRE FRANÇAIS-SERBE ET SERBE-FRANÇAIS DE TERMES RELIGIEUX

Ce glossaire français-serbe et serbe-français qui compte au total 22 pages a été en grande partie inspiré par un petit dictionnaire faisant partie du manuel destiné aux étudiants de théologie, réalisé par le professeur de l'Université de Belgrade Ana Vujović¹⁷. L'auteur du glossaire que nous présentons est Marko Nikolić. Il est composé de plusieurs chapitres distincts afin de faciliter l'usage aux guides touristiques.

Dans son premier chapitre, on retrouve les appellations et les attributs uniquement liés à la notion de Dieu, ainsi qu'à d'autres Saints et manifestations célestes. Considérant que la notion de la Sainte Trinité est un élément fondamental dans la religion chrétienne, le deuxième chapitre est réservé à certains termes utilisés couramment lors des offices, attribués aux Personnes liées à la Sainte Trinité. Le terme *Utešitelj* (consolateur) en serbe est une nomination fréquemment utilisée pour le Saint Esprit, alors que c'est avec *Bogomladenac* (le fils de Dieu) qu'on s'adresse souvent à Jésus. *Le Messie*, *le Sauveur* et *le Seigneur* sont également des nominations que l'on rencontre souvent, se rapportant au Fils de Dieu – Jésus Christ. La mère de Jésus Christ est dans l'église orthodoxe souvent nommé *Prečista Bogorodica*, mais d'autres termes sont également utilisés tels que *Vierge Marie* (Djevica Marija) ou *Mère de Dieu* (Majka Božija).

Il est également indispensable de citer les noms des douze grands apôtres de Dieu représentés si fréquemment sur les œuvres artistiques. Dans le cinquième chapitre sont énumérés les Saints que les croyants au Monténégro vénèrent le plus et en l'honneur desquels ils organisent diverses célébrations, dont la plus répandue est la fête du Saint Patron de la famille – *Slava*. Mentionnons St Sava, St Jean-Baptiste, St Siméon, St Georges martyr, St Basile d'Ostrog, St Pierre de Cetinje, St Nicolas et St Etienne, en l'honneur desquels depuis des siècles déjà, de nombreuses églises se construisent. Il ne faut pas omettre de citer St Tryphon auquel est dédiée l'une des plus anciennes cathédrales d'Europe, située sur la côte monténégrine à Kotor. Au sein de ce lieu de culte reposent ses reliques apportées en 809 de Constantinople. En tant que protecteur de la ville et des vigneron, c'est le 3 février qu'une procession est organisée chaque année à Kotor, à laquelle assistent traditionnellement catholiques et orthodoxes.

Dans le sixième chapitre du glossaire sont mentionnés les noms des prophètes majeurs de l'Ancien Testament représentés fréquemment sur des tableaux, fresques et icônes. C'est au sein du monastère Morača, près de la ville Kolašin, qu'est conservée la fresque d'une qualité remarquable datant du XIII^{ème} siècle représentant le prophète Elie nourri par un corbeau. La valeur et la réputation de cette fresque dépassent largement les limites nationales.

Vu que la majorité des touristes francophones qui visitent le Monténégro sont de religion catholique, il est important de leur transmettre que l'Eglise orthodoxe, sur le plan de l'organisation, représente une communion d'Eglises indépendantes et que chacune d'entre elles est autocéphale. Dans le dixième chapitre du glossaire sont représentés parallèlement les termes liés à la hiérarchie ecclésiastique au sein de l'église catholique et orthodoxe. L'une des différences essentielles réside

¹⁶ Hu Jia, Le français du tourisme en Chine, *Le français dans le monde*, N° 392, 2014 p. 83

¹⁷ Vujović A., *Francuski jezik za studente teologije*, Beograd: Institut za teološka istraživanja, 2012

dans le fait que les représentants du clergé séculier orthodoxe peuvent se marier, alors que le catholicisme exclut la possibilité de mariage des prêtres, s'engageant au célibat. Il est également important de mentionner que la hiérarchie dans l'orthodoxie est composée entre autres de prêtres, évêques, archevêques ou métropolitains (vladika) et finalement de patriarches. Existe également le titre de *l'Archevêque de Constantinople, nouvelle Rome et Patriarche œcuménique* (Patrijarh Vaseljenski), porté par le chef de la première juridiction autocéphale de l'Église orthodoxe, dont le rang n'est toutefois pas supérieur aux autres patriarches. Dans la religion catholique par contre, c'est le successeur de St Pierre ou le Pape qui désigne le chef suprême de l'église, jouissant, par l'assistance divine de l'infailibilité. Concernant la hiérarchie, mentionnons entre autres, les titres de cardinal, d'archevêque et d'évêque, soumis à celui du pape.

Dans le douzième chapitre du glossaire sont énumérés certains termes liés aux éléments caractéristiques uniquement à la religion orthodoxe. Mentionnons d'abord l'iconostase, une cloison de bois ou de pierre séparant de manière physique les lieux où se tient le clergé célébrant du reste de l'église, où se tiennent le chœur et les fidèles. L'iconostase est percée par une porte à deux battants qu'on appelle « les portes royales » (carske dveri). Ce genre de cloison n'existe pas dans les églises catholiques. L'icône elle-même est également un élément présent essentiellement dans les lieux de culte orthodoxe. Il s'agit de tableaux représentant des êtres saints ou des événements racontés dans l'Ancien ou le Nouveau testament. Les icônes jouent un rôle majeur dans la vie des croyants orthodoxes et sont très souvent présentes dans leurs foyers.

La privation de la nourriture ou le jeûne est une pratique existante que l'on rencontre au sein des deux églises. Toutefois, le jeûne est de nos jours pratiqué plus couramment et de manière traditionnelle chez les croyants orthodoxes. Celui du Carême et de la semaine Sainte qui dure 40 jours compte parmi les plus fréquemment pratiqués.

Hormis les termes mentionnés au treizième chapitre, il faut distinguer celui du Purgatoire, processus particulier ayant inspiré de nombreux artistes. En tant que phénomène, il désigne la purification de l'âme après la mort qui suit le jugement particulier et n'est pas représenté dans la religion orthodoxe.

Dans l'avant dernier chapitre, de manière chronologique sont énumérées les fêtes religieuses célébrées par l'Église au cours de l'année. Se distinguent Noël et Pâques dont les événements (Naissance et Ascension du Christ) représentent l'inspiration de nombreux artistes, suivies également d'autres fêtes religieuses. Mentionnons la Chandeleur, l'Adoration des Mages ainsi que la Cène, motifs couramment rencontrés dans l'art chrétien.

Finalement, dans le dernier chapitre, parmi d'autres termes, on rencontre celui de la fête *Slava* uniquement célébrée de nos jours chez les fidèles orthodoxes en Serbie et au Monténégro. Il s'agit de la célébration du Saint patron – protecteur de famille. A la suite d'un office à l'église organisé en l'honneur du Saint, la famille se réunit toujours autour d'un repas et d'un gâteau – pain spécial (slavski kolač), décoré du signe de croix.

La seconde partie du glossaire est composée des mêmes chapitres que la première, mais présentés en sens inverse, s'agissant de la traduction. Tous les termes figurent d'abord en langue serbe afin de faciliter l'usage du glossaire et permettre aux utilisateurs de retrouver plus facilement la traduction du mot recherché.

GLOSSAIRE DE TERMES D'ARCHITECTURE ET DE L'HISTOIRE DE L'ART

Afin de connaître les chefs d'œuvres architecturaux au Monténégro avec l'intention de transmettre aux touristes francophones des explications en matière d'art, les guides sont amenés à se former aux bases de l'histoire de l'art lors de leur cursus de formation. Cependant, le fait que le lexique spécialisé ne leur soit pas enseigné, du moins pas en langue française au cours de leur formation initiale et continue, a suscité la réalisation de ce glossaire de 84 pages de termes d'architecture. Dans ce lexique, chaque unité de langue française, illustrée d'une ou plusieurs figures (photos, images ou dessin) est suivie d'une explication en français et finalement de la traduction serbe.

Par sa situation géographique, le Monténégro est un des rares pays européens ayant autant ressenti les influences de l'Orient et de l'Occident. Sur le littoral, et en particulier dans les Bouches de Kotor, l'héritage des cultures de l'époque romaine, byzantine, vénitienne et austro-hongroise se sont superposées pour former un ensemble architectural d'une grande richesse.¹⁸ Dans la cité médiévale de Kotor on rencontre les styles artistiques de différentes époques (roman, gothique, renaissance, baroque) ainsi que des églises de différentes confessions. La célèbre cathédrale Saint Tryphon associée à l'art roman des formes byzantines et gothiques¹⁹, alors que les longues fortifications impressionnantes qui encerclent la ville datent de différentes époques historiques. D'autres villes du littoral monténégrin, riches d'une histoire multimillénaire disposent de remarquables remparts. La cité médiévale de Bar, abandonnée à la fin du XIX^e siècle, porte dans ses ruines de multiples témoignages du croisement de peuples, de royaumes et d'empires qui s'y sont succédés. A l'intérieur des terres, l'ancienne capitale du royaume du Monténégro, Cetinje, avec ses anciennes ambassades et son palais royal témoigne de la présence de nombreux styles artistiques. Le nord du pays enfin, avec ses monastères orthodoxes offre de superbes témoignages de la richesse picturale médiévale des Balkans. L'art oriental également apparaît dans les villes méridionales (Ulcinj, Bar, Podgorica) ainsi que dans l'architecture des mosquées au nord du pays (Pljevlja, Plav, Rožaje).

Le glossaire en question fournit aux guides suffisamment de termes (présentés par ordre alphabétique), suivis d'explications et d'illustrations, pour qu'ils soient en mesure de transmettre aux visiteurs de façon précise tel ou tel détail ou élément artistique. De ce fait, le guide francophone est en mesure de facilement faire la différence entre les termes *colonne* (support cylindrique), *pilier* (support de la poussée verticale des voûtes) et *pilastre* (support vertical en faible saillie sur le mur) ou entre les termes *pignon* (couronnement triangulaire d'un mur dont le sommet porte le bout d'une toiture) et *gâble* (couronnement triangulaire d'un mur qui ne se trouve pas au niveau du toit) dont les sens sont similaires.²⁰ Grâce aux termes *ciborium* (baldaquin destiné à mettre en valeur un autel) ou *pala* (retable en argent doré) illustrés dans le glossaire, le guide pourra mieux faire admirer aux visiteurs francophones l'une des plus anciennes églises d'Europe, la cathédrale St Tryphon. Cette église, édifiée à Kotor au IX^e siècle après que des marins eurent ramenés d'Asie mineure les reliques de St Tryphon, fut entièrement rebâtie au XII^e siècle. Sa façade et ses tours ayant été endommagées en 1667, elles furent construites en style renaissance avec quelques éléments baroques.²¹ La cathédrale a été construite sur un plan basilical à trois nefs séparées par des colonnes antiques de marbre.²² Tous les chapiteaux sont sculptés. L'intérieur était autrefois peint de fresques sous l'influence de la peinture byzantine. Les vestiges du XIV^e siècle sont encore visibles, notamment une crucifixion dans l'abside.²³

CONCLUSION

Il est particulièrement important pour ceux, désireux de répondre qualitativement au métier de guide culturel d'être munis d'un ensemble de connaissances générales, en particulier dans les domaines de l'architecture, de l'histoire de l'art et des religions. L'histoire du Monténégro, situé au cœur des Balkans, à la frontière de l'Occident et de l'Orient est particulièrement complexe et semble souvent compliqué à transmettre aux touristes étrangers curieux de connaissances.

L'enseignement des langues étrangères est d'une importance capitale pour les futurs guides et les responsables aux ministères de l'Education et du Tourisme devraient davantage en tenir compte lors de l'élaboration des programmes de formation à ce métier. Le fait que la (les) langue(s) étrangère(s) et en particulier celle de la profession, ne soit pas enseignée au cursus de formation des guides nous semble être un grand obstacle pour les candidats qui seront amenés dans leur futur métier à communiquer essentiellement avec les touristes étrangers.

¹⁸ Č. Marković, *Spomenici kulture Crne Gore*, Presmedij, Novi Sad, 1997.

¹⁹ A. BELAN, *Saint Tryphon et sa cathédrale*, Turistička naklada, Zagreb, 2011, p. 17-22.

²⁰ S. MALDINI, *Enciklopedija Arhitekture*, Slobodan Maldini, Beograd, 2004.

²¹ Guides bleus, *Yougoslavie*, Hachette, Paris, 1988, p. 313.

²² Martinović J., *Cent bijoux de Kotor*, Intersistem, 2007, p. 35.

²³ Guide Evasion, *Monténégro*, Hachette, Paris, 2010, 74.

La réalisation de ce glossaire bilingue d'architecture et de termes religieux destiné en priorité aux guides francophones est de ce fait d'une utilité considérable. Son objectif est principalement de fournir aux guides et futurs guides suffisamment de points de références et de termes inexistant dans leurs manuels scolaires, que ce soit au niveau secondaire ou universitaire ou encore, lors de leur formation ultérieure. Etant donné que la langue parlée au Monténégro ne diffère pratiquement pas de celles parlées en Serbie, Croatie ou Bosnie, ce lexique pourra servir également à tous ceux qui exercent déjà ou auront l'occasion d'exercer le métier honorable de guide culturel dans la région.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belan A., (2011). *Saint Triphon et sa cathédrale*, Zagreb : Turistička naklada.
- Braunstein J.F., Phan B., (2008). *Manuel de culture générale*, Paris : Armand Colin.
- Brija J., *Rečnik pravoslavne teologije*, (1999). Beograd: Hilendarski fond pri Bogoslovskom fakultetu SPC.
- Corbeau S., Ch.Dubois, J-L.Penforis, (2004). *Tourisme.com*, Paris : Clé international.
- Corbeau S. et al. *Hôtellerie-Restauration.com*, (2006). Paris : Clé international.
- Dominik Gazui . U : *Pobjeda*, 1. decembar 2010, 3.
- Guide Evasion, Monténégro*, (2010). Paris : Hachette.
- Guides Bleus, Yougoslavie*, (1988). Paris : Hachette.
- Hu Jia, (2014). Le français du tourisme en Chine. U : *Le français dans le monde*, N° 392, 32-33.
- Jovanović I., Mandić-Abdić E., (2008). *Bienvenue au Monténégro*, Podgorica : Centar za stručno obrazovanje.
- Maldini S., (2004). *Enciklopedija Arhitekture*, Beograd : Slobodan Maldini.
- Marković Č., (1997). *Spomenici kulture Crne Gore*, Novi Sad: Presmedij.
- Martinović J., (2007). *Cent bijoux de Kotor*, Beograd: Intersistem.
- MONSTAT, *Dolasci i noćenja turista u 2013. godini*, Saopštenje br. 33 od 20. februara 2014. godine.
- MONSTAT, *Kružna putovanja stranih brodova u Crnoj Gori*, saopštenje br. 73 od 20. marta 2014. godine.
- Velimirović N., (2010). *Rečnik večnoga života*, Novi Sad : Artpoint.
- Vujović A., (2012). *Francuski jezik za studente teologije*, Beograd: Institut za teološka istraživanja.
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Guide_culturel (pristupljeno 15. septembra 2014. godine).

Ivona Jovanović, Marko Nikolić

Izrada dvojezičnog glosara iz oblasti arhitekture i religije namenjenog frankofonim vodičima u Crnoj Gori

Rezime

Ovaj mali francusko-srpski i srpsko-francuski rečnik nastao je kao rezultat suštinske potrebe za pojmovima iz religije, umetnosti i arhitekture, na raspolaganju prvenstveno turističkim vodičima, ne samo u Crnoj Gori, već i u državama regiona. Zbog svoje geografske pozicije, spleta graditeljskih uticaja i kultura raznih vladavina koje su se smenjivale, Crna Gora obiluje zdanjima raznih veličina i namena koja pobuđuju veliko interesovanje kod frankofonih turista. Namena rečnika je prevashodno da vodičima, odnosno turistima približi, u duhovnom i materijalnom smislu, celokupni spoj svetovnih i sakralnih objekata, kako bi što bolje doživeli kulturni sadržaj Crne Gore kao turističke destinacije.

U rečniku arhitekture nalaze se pojmovi koji opisuju arhitektonske elemente kojima su se služili graditelji kroz istoriju, a čije ostatke, nekada i u celosti, možemo videti i danas. Zbog prirodne radoznalosti samih turista i bogatog viševjekovnog uticaja raznih religija, mali rečnik religijskih pojmova poslužiće da vodiče uvede u stručnu terminologiju koja im je neophodna prilikom predstavljanja sakralnih objekata. Upoznajući suštinske sličnosti i razlike među veroispovjestima, osigurava se uspešna i zadovoljavajuća usluga vođenja na stranom jeziku na koju turisti svakako imaju pravo.

Marina KATIĆ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Srbija
<mare@uns.ac.rs>

Jelisaveta ŠAFRANJ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Srbija
<jsafran@uns.ac.rs>

PROBLEM-BASED LEARNING IN ESP CLASSROOM: IMPACT ON LANGUAGE FOR ENGINEERS

Abstract: *This paper deals with problem-based learning (PBL), an interdisciplinary approach based on principle that English for specific purposes is most effectively learned through meaningful engagement, supposed to tackle real world problems. During brief investigation, PBL was implemented in an ESP classroom consisting of Occupational Safety engineering students from the Faculty of Technical Sciences, Novi Sad (Serbia). Namely, small groups were offered a language-specific PBL module in order to be assessed or self-assessed concerning their communication skills development and vocabulary enlargement. Briefly, this approach proved to be very successful in English for specific purposes acquisition, considered compatible with our modern society.*

Key words: *Problem-based learning (PBL), ESP, vocabulary, communication*

INTRODUCTION

As a result of the transfer from industrial society into the information society, the professional requirements for engineers have increasingly changed in all respects. Nowadays, apart from theoretical knowledge of engineering, linguistic, practical and high-level cognitive skills become a significant competitive advantage. Unfortunately, traditional learning environment does not prepare students for real life scenario due to the lack of knowledge and skills in different fields. On the other hand, the PBL approach, designed around real life problems, aims to train students for their future jobs, supporting the idea of interdisciplinary work which enables different disciplines to effectively work together. The main concept of this new learning approach is described by Robert Delisle (1997: 10):

Problem-based learning promotes an interdisciplinary approach. Because PBL requires students to read and write, research and analyze, and think and calculate, the problems frequently cut across disciplines and lend themselves to interdisciplinary courses. This shows the students the connections between and among the subjects, helps them make greater sense of their schooling as a unified whole and helps them use their knowledge of one field to increase their understanding of another.

PBL started to obtain popularity in 1969 when McMaster University, Canada applied the method as a more advanced concept in the medical education. It has lately been extended to other disciplines, such as law, business, economics, mathematics, and engineering. Having been successfully applied in various fields, Problem-based learning attracted the ESP teacher's attention, due to its positive learning environment suitable for facilitating language acquisition. Through active engagement combined with non-language disciplines, students are expected to become more responsible and effective learners in the ESP classroom.

KEY FEATURES OF PBL

In a world of globalization and knowledge-based economy, Problem-Based Learning appeared as an alternative to traditional learning approaches in higher education, enabling students to “embrace complexity, find relevance and joy in their learning and enhance their capacity for creative and responsible real world problem solving” (Ram et al. 2007, <www.cc.gatech.edu/faculty/ashwin/papers/er-07-05.pdf>).

Its main principle is presented by Wilkerson and Gijssels (1996:26-29), claiming that PBL is determined by a student-centred approach, teachers as “facilitators rather than disseminators,” and open-ended problems (in PBL, these are called “ill-structured”) that “serve as the initial stimulus and framework for learning”. Similar explanation is given by Ormond who points out that “problem based learning is an approach to instruction in which students acquire new knowledge and skills while working on a complex problem similar to those in the outside world” (2006:121). Besides, students are organized to work on the problems in small teams (three to eight), depending on course needs.

In other words, PBL involves a contextualized problem scenario, which assumes students’ arrival at a solution by team work. It is obvious that the crucial matter in this approach is to construct a meaningful problem that might arouse *students’* interest and curiosity. The main idea is to motivate them to analyze the problem from professional point of view, activating prior knowledge. In addition, there is a sequence of activities such as raising questions and developing learning goals until a satisfactory clarification of the problem is made. This phase is followed by independent study engagements. Each student is requested to search necessary information, identified as relevant for further work. Having completed this self-directed learning phase, the participants start to brainstorm, assessing their problem solutions and making final decisions based on given facts or logical conclusions. The culmination of the whole activity is a written/oral presentation by each group. It is also worth mentioning that in this approach, there is a shift from teaching to learning, which practically means that students instead of teachers are placed in the centre of learning environment. In this respect it is stated that “problem-based learning is a curriculum development and instructional system that simultaneously develops both problem-solving strategies and disciplinary knowledge bases and skills by placing students in the *active role of problem-solvers* confronted with an ill-structured problem that mirrors real-world problems”(Finkle and Torp, 1995:1). Accordingly, Barrows and Kelson (as cited in Hmelo-Silver 2004: 240) set five student-centred goals:

- (1) construct an extensive and flexible knowledge base;
- (2) develop effective problem-solving skills;
- (3) develop self-directed, lifelong learning skills;
- (4) become effective collaborators; and
- (5) become intrinsically motivated to learn.

The goals themselves indicate that this is an active learning approach, popularly called student-centred, in which students have to forget about their passive role and resistance to change.

In an attempt to be harmonized with the Bologna Process, the majority of European higher educational institutions will have to replace the teacher-centred learning approach with the student-centred approach. When discussing the main goal of the Bologna process, Marina Elias pointed out that:

This paradigm implies a change in the roles of students and lecturers, which means that lecturers should accompany students throughout their learning process and fulfil a tutorial function. The series of methodologies and actions included in this teaching paradigm are, for example, learning through discovery, problem-based learning (PBL), learning based on the student’s own practice, cooperative work and role-playing. (2012:12)

Consequently, most teachers will have to make substantial changes in their classroom practice, if they wish to achieve the effective outcomes through learning experience. In this respect, it is stated

that “Where students are motivated to come to an understanding of, and engage with, the material with which they are presented, they are more likely to adapt strategies that will lead to deeper level of learning.” (Curaj et al. 2012:156)

The potential of this transformation lies in the fact that in “student-centred learning there is an emphasis on knowledge, skills and competences such as responsibility for one’s own learning, independence and cooperation, problem-solving, understanding and thinking for oneself” (Curaj et al. 2012:156).

PBL IN ENGLISH FOR OCCUPATIONAL SAFETY ENGINEERING CLASSROOM

Nowadays, many engineering departments are criticized for not preparing students for workplace reality. PBL approach in the field of ESP offers a proposal for avoiding this problem. Indeed, this approach helps students develop their language skills, but at the same time they are learning how to apply their content knowledge from different fields, solve problems, develop critical thinking and prepare to face challenges and unexpected events in everyday life. It is stated that English interpretation class using problem solving practically means:

- avoidance of giving ready-made answers in the process of presentation of new grammar and vocabulary, involvement of students in the formulation of grammatical rules and elicitation of vocabulary meanings from the given examples,
- ability of students to overcome independently the language problems arising in the process of communication,
- discussing / solving non-professional, everyday life problems through communication in the foreign language,
- discussion of texts dealing with problems,
- discussing / solving professional problems through communication in the foreign language (Gorgiladze, 2005 as cited in Doghonadze & Gorgiladze 2008:104).

The point is that in this approach, both the linguistic and the engineering aspects obtain considerable emphasis that is a prerequisite for successful career development.

The Faculty of Technical Sciences in Novi Sad offers plenty of traditional and modern engineering disciplines, but among the latest which increased students’ interest for engineering is Occupational Safety. Its aim is to prevent people from being harmed by work or becoming ill by taking the right precautions, providing a satisfactory working environment. At the Department of Occupational Safety, English as a second language is implemented as a compulsory subject from second to fourth year of study, including five courses from Elementary to ESP. In spite of great number of possibilities in the form of potential troubles and complications associated with workplace safety field, which might be used as an inspiration for applying PBL in the ESP classroom, this pedagogical approach was neglected in the curriculum of this discipline. Similar situation is at most technical faculties in Serbia. Generally, there is a limited research and discussion on this issue. Having in mind the fact that PBL is initiated by a problem and being aware that there are a lot of serious problems to be solved in order to enable safer and more efficient practice, the authors came to an idea of testing this innovative approach in ESP classroom due to its numerous benefits.

At the beginning, students were asked to express whether they preferred experiencing PBL instead of traditional learning. The majority of students accepted the proposal with joy, being impressed by real life scenario to be introduced into the classroom. On the other hand, some of them were reluctant to participate, considering the whole method rather demanding. Nonetheless, the authors started preparing the material for the course with enthusiasm. At first sight it seemed to be a difficult task to accomplish, having in mind the complexity of Occupational Safety Engineering discipline. However, in this situation, as in many other circumstances, Internet was of great help. The main incentive came from the website “Youth @ Work — Talking Safety,” a curriculum for youth employment programs developed by the Labour Occupational Health Program at UC Berkeley and the Education Development Centre, Inc. in Newton, Mass, dedicated to reducing occupational injuries and illnesses among youth.

For the purpose of implementing PBL, the authors decided to rely on *The Guide to Problem-Based Learning* (Jurković, 2005) based on the 7 – PBL – Step model presented in Figure 1, providing a clear structure for the entire process.

PBL Step 1	Making the problem clear	Each group of students is given a problem and tries to understand it. The roles within the group are divided.	15 minutes
PBL Step 2	Formulating questions and queries	A brainstorming session results in the production of ten questions related to the problem.	15-30 minutes
PBL Step 3	Identifying current knowledge and learning needs	Each group has to find out how much its individual members already know about the questions from the previous step.	15 minutes
PBL Step 4	Structuring ideas	Drawing a mind map, students decide which ideas belong together and group them around the questions. The group decides what has to be learnt and what requires further research.	30 minutes
PBL Step 5	Formulating the learning aims and distributing assignments among group members.	Each student is assigned the task of searching for more information about a particular aspect of the problem.	30 minutes
PBL Step 6	Individual activities/research	The research continues for at least a week during which time students can consult various sources and find information leading to a solution to their problem.	One to several weeks
PBL Step 7	Discussing and evaluating information	Students try to provide an answer to the question: "Do we have enough relevant information to defend our case?" A positive answer leads to the report writing stage, while a negative answer leads the students to additional research.	45 minutes

Figure 1: 7 – PBL – Step model (Jurković 2005: 3)

Following the instructions, three stories from "Youth @ Work — Talking Safety," were selected, describing hazards at work. Each story presented a real-life authentic problem to be solved by a team work. Accordingly, the starting points were:

Scenario 1: Jaime's Story

Jaime is a 17-year-old dishwasher in a hospital kitchen. To clean cooking pans, she soaks them in a powerful chemical solution. She uses gloves to protect her hands and arms. One day, as Jaime was lifting three large pans out of the sink at once, they slipped out of her hands and back into the sink. The cleaning solution splashed all over the side of her face and got into her right eye. She was blinded in that eye for two weeks.

(<http://www.cdc.gov/niosh/talkingsafety/states/or/entireOR.pdf>)

Scenario 2: Billy's Story

Billy is a 16-year-old who works in a fast food restaurant. One day Billy slipped on the greasy floor. To catch his fall, he tried to grab a bar near the grill. He missed it and his hand touched the hot grill instead. He suffered second degree burns on the palm of his hand.

(<http://www.cdc.gov/niosh/talkingsafety/states/or/entireOR.pdf>)

Scenario 3: Stephen's Story

Stephen is a 17-year-old who works in a grocery store. One day while unloading heavy boxes from a truck onto a wooden pallet, he slipped on a piece of paper and fell. He felt a sharp pain in his lower back. He was embarrassed, so he got up and tried to keep working. It kept bothering him, so

he finally went to the doctor. He had to stay out of work for a week to recover. His back still hurts sometimes.

For the sake of PBL, students from the Department of Occupational Safety were divided into three groups (one problem for each group of six) and were asked to identify the problem in each of the stories. In this way an appropriate context for learning was established.

(<http://www.cdc.gov/niosh/talkingsafety/states/or/entireOR.pdf>)

TEACHER'S ROLE AND STUDENT'S ROLE THROUGH PBL IN ESP CLASSROOM

The greatest change in learning brought about by PBL approach in ESP classroom is in the replacement of roles and responsibilities of the participants. In contrast to habitual practice, students become the central figures of the learning process instead of teachers. They are expected to be active and open-minded, engaging their own intellectual capacities together with language skills in order to build new knowledge on the specific problem, related to their study discipline. In that sense, it is stressed that "Problem-Based Learning (PBL) potentially can place the learner in a position similar to that of a scientist and scientific process" (Kelly 1955; Woods 1985 as cited in Hillman 2003:1). In addition, their responsibilities are particularly stressed:

- students are responsible for searching their study materials;
- students have to decide if the material is relevant;
- students have to search for a study path;
- students have to ask fellow-students or tutors for extra information if they do not grasp something. (Boud & Feletti, 1997 as cited in Dochy et al. 2005: 48)

On the other hand, teachers act as tutors, stimulators, organizers or facilitators of the learning process, encouraging active cooperation and communication in language classroom, helping students to become self-directed learners, capable of creative thinking. In this respect, Delisle (1997:16) pointed out that "Teachers using PBL face the difficult task of guiding without leading and assisting without directing".

In this particular case of PBL in ESP classroom, with a help of teachers, students were encouraged to raise questions related to the problem, identify current knowledge and learning needs, explain and finally present the concept map, using *The Guide to Problem-Based Learning* (Jurković 2005), as shown in Figure 2. For the purpose of determining learning goals that constitute a concept map, they were stimulated to analyse the current situation at work and develop a discussion regarding a variety of necessary measures that might have been undertaken for preventing accidents at workplace. They activated their prior knowledge that resulted in constant use of English for engineering purposes. It was fascinating how communication among some of them was lively and innovative. Their increased motivation could have been due to the context of authentic task they were placed in, which provoked an interactive, positive environment. They carefully listened to each other, trying to build a bond of trust between them. Finally, they exchanged thoughts and ideas effectively, defining the goals which they presented in the concept map. Unfortunately, in the beginning some students were very shy and unwilling to cooperate with other members of the group, responding negatively to PBL approach, probably because the whole learning environment was changed. Indeed, resistance to innovation in the classroom was expected. However, having in mind the positive learning outcomes of PBL in a variety of disciplines, the process was implemented without hesitation.

During these PBL language activities, the teachers, acting as facilitators, monitored both English language skills and previously acquired content knowledge, establishing a link between their knowledge in occupational safety engineering and foreign language. As soon as these initial phases had been completed, students were put into the centre of learning activities. In other words, from that moment onwards, students themselves became responsible for their learning. They were asked to continue the research regarding the knowledge gap individually. Each student was assigned the task of searching for more information about a particular aspect of the problem.

Consulting Internet and various sources such as books and journals, they found the information leading to a solution. Their individual contributions were recorded in the minutes of group meetings according to instructions. The final product of PBL applied in ESP engineering classroom was a report, consisting of minutes and glossary, including oral presentation. Accordingly, through self-directed learning they improved their language skills, developed their cognitive abilities and enriched their content knowledge required for future professional life scenario.

PBL AND LANGUAGE FOR ENGINEERS

In order to be successful in their professions, engineers need to use languages, particularly English, due to its relevance for exchange of information at an international level. PBL, as an innovative language learning approach offers plenty of opportunities for applying in an engineering classroom due to diversity of problems that might be used as triggers for its application. In addition, there is one more factor that facilitates the application of PBL in an engineering classroom. It is a tendency towards cooperation among engineering students during the whole process of their education. In general, the majority of engineering assignments or obligatory scholar experiments have to be done by team work. Similarly, all the activities in PBL are done by well organized collaborative groups. Since engineering students have been accustomed to collaborative activities, it is easy to conclude that they are somehow prepared for language learning through PBL. This is why they mostly enjoy being exposed to familiar, positive, social environment in which they are invited to communicate.

Certainly, the point is in communication. To confirm this claim, it is stressed that "Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication" (Richards 2006:22). In addition, Ana Hernandez shares the same belief regarding content based learning, indicating that "Subject matter is taught through communicating content and concepts in a meaningful construct, not through rote drills or practice of isolated skills at the end of a lesson" (2003:132). In this respect, from the first step to the fifth, PBL in ESP classroom promotes communication i.e. listening-speaking activities. These activities are planned within the context of workplace demands, quite in line with the ways in which professional engineering knowledge is used in real-life situations. Namely, PBL seems to be a very dominant means in learning professional English, since it involves learners to interact with each other meaningfully, stimulating them to be active participants through critical discussions. In spite of different language backgrounds and language proficiency, students are striving to overcome the linguistic barrier and impose their own opinions and arguments regarding problem solving. Accordingly, they learn how to communicate i.e. gain comprehensible listening input, activate prompt speaking and finally apply content knowledge in unexpected situations. Due to this fact, students become aware that one day this type of cooperative learning activity, based on effective communication will positively reflect on their professional lives. On the other hand, in the PBL step 6, students are devoted to writing and presentation activities. Indeed, they are asked to write minutes, make their own glossary and prepare oral presentations, which apparently have positive effects on vocabulary enlargement. Thanks to this approach, they are able to present more arguments to support their ideas for problem solutions. Namely, due to PBL research phase, which enables them to investigate different sources, students play with words in context, enrich their vocabulary and finally apply their professional knowledge in the finishing phases.

Although the discipline of occupational safety engineering is marked by abundance of unfamiliar and complex words and phrases, students used them when writing their reports without difficulty. Also, it was surprising how without teacher's help, they succeeded in making their own glossaries with unusual specialized terms, explaining their definitions and area of usage in English and finally expressing the meaning in Serbian. Their focus was on compounds such as: disabling fall, tripping hazard, workplace inspection, guardrail, safety policy, repetitive injury, pallet jack, forklift, safety glasses, personal protective equipment, drip tray, near-miss, caustic chemical, adjustable guarding and so on.

Finally, during their oral presentations, students were more self-confident, because they were able to use the words in context, without making material mistakes. Since vocabulary knowledge “improves comprehension and facilitates further learning” (Hirsch 2003:12), PBL in engineering classroom may be considered a powerful tool for increasing language proficiency and content knowledge in general.

Jaime's Story

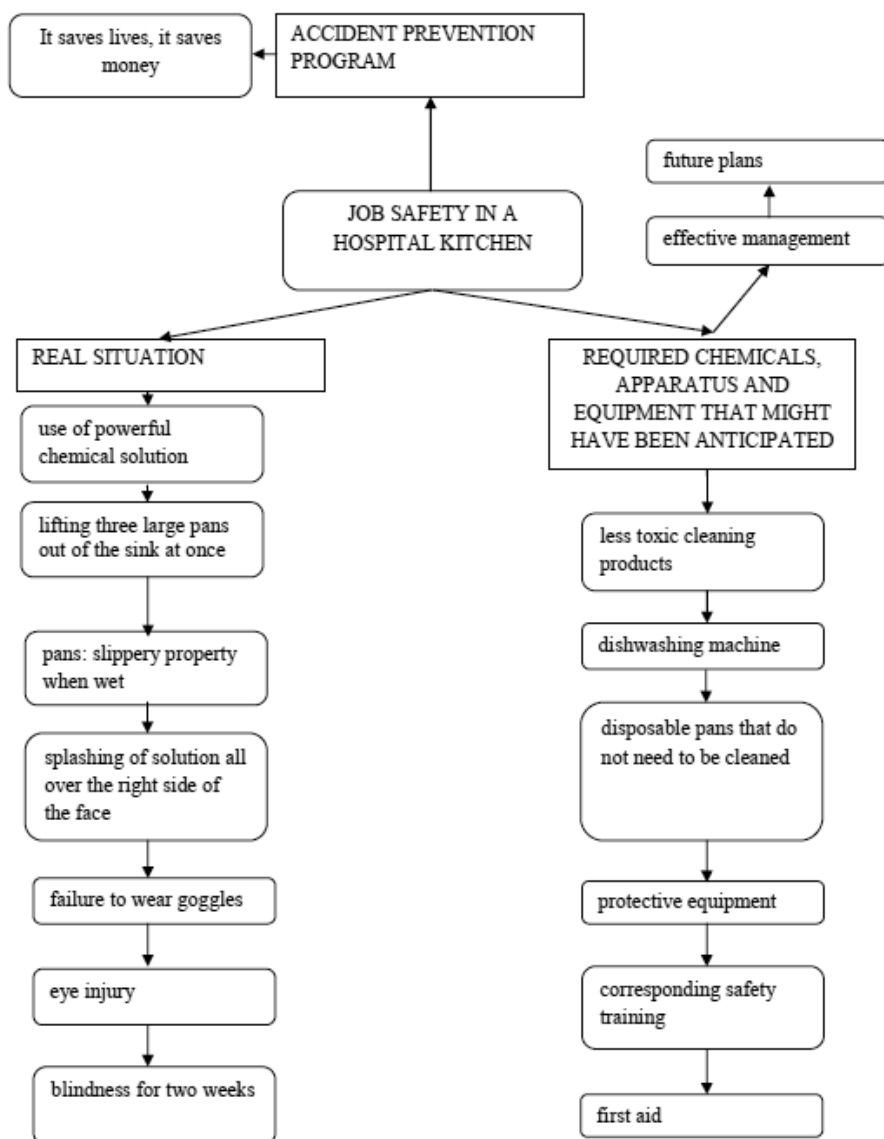


Figure 2: Explanation and presentation of the concept maps

Billy's Story

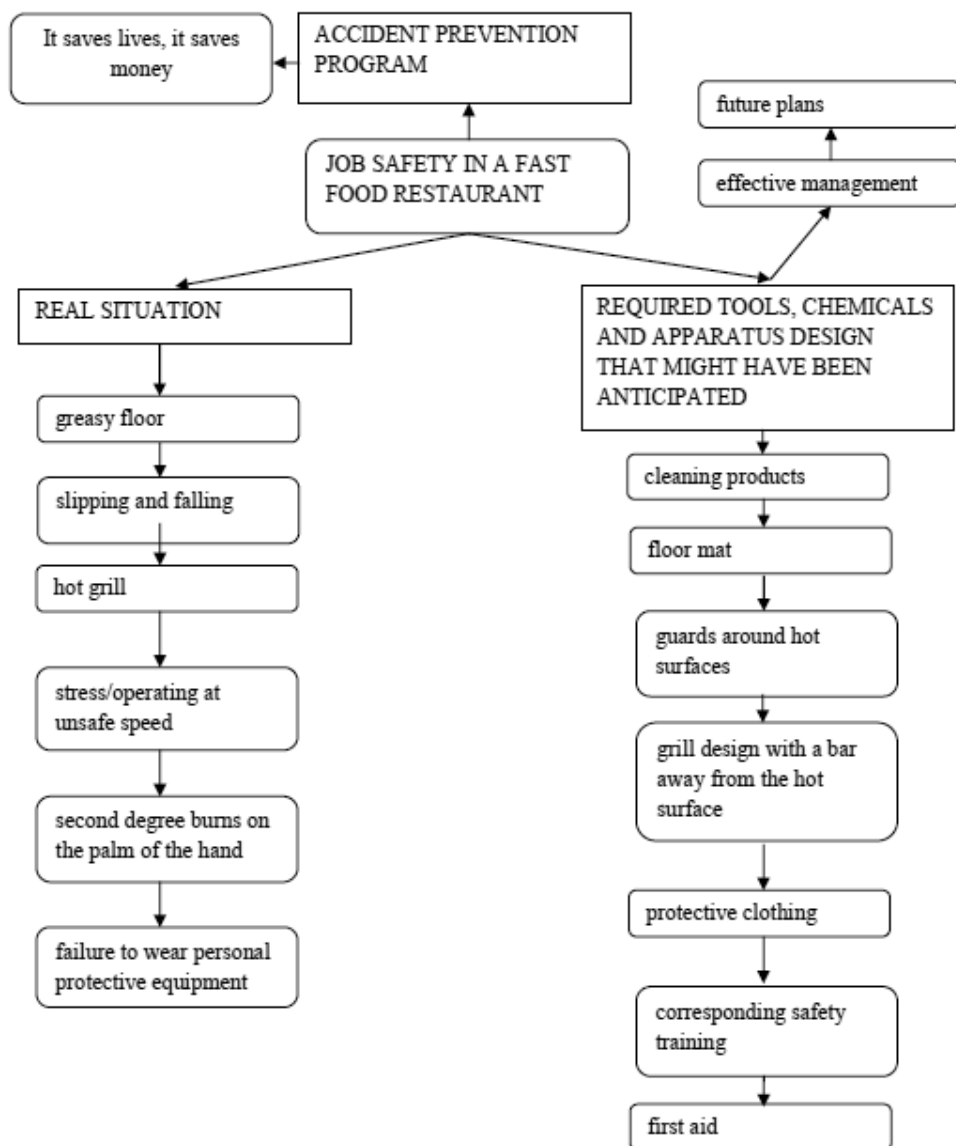


Figure 2: Explanation and presentation of the concept maps – continued

Stephen's Story



Figure 2: Explanation and presentation of the concept maps – continued.

METHOD, DISCUSSION AND RESULTS

In order to test the feasibility of PBL implementation into English for Occupational Safety Classroom, the authors employed the following methods: interviewing learners, analyzing self-assessment questionnaires and estimating their oral presentations.

Considering that neither learning method can bring positive learning outcomes if it is imposed by force, the authors tested students' willingness to accept this method of learning. With PBL, an issue arises: Does it make sense to put efforts into implementing PBL into ESP classroom if it's not popular among students? In order to reveal whether their attitudes are positive or negative, the small-scale research has been done through interviewing by using questionnaires. For this sake, two Yes/No questions were administered to 18 students of Occupational Safety Engineering divided into three groups and were completed anonymously and individually. The questions "Do you consider implementation of PBL approach into ESP classroom beneficial for your language learning?" and "Do you think that this PBL in ESP classroom is effective and useful for your future professional development and practice?" helped students express their opinion regarding experience with PBL learning. The findings based on the responses were processed and analyzed.

Although 61% supported PBL in ESP classroom, 17% expressed negative attitudes and 22% were in the undecided category.

On average, the results reveal students' positive perception of PBL (61%) in ESP classroom. In this respect, it may be concluded that PBL in ESP classroom should be continued and encouraged in the future, thanks to many benefits. Besides, for the purpose of testing PBL impact on language for engineers, additional researches have been done. The first one is Research into vocabulary enlargement through analyzing students' self-assessment questionnaires. Students were asked to assess their knowledge of new technical words in the field of occupational safety engineering as weak, satisfactory, good and very good.

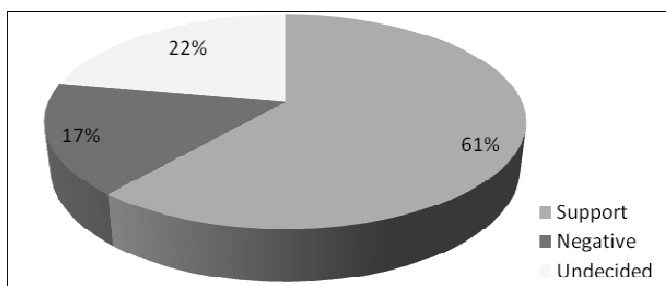


Figure 3: Breakdown of students' willingness to accept PBL

Since vocabulary enlargement of domain-specific terminology is necessary for further improvement of language skills, students of engineering are expected to welcome a method that will enable incorporation, elaboration and explanation of a substantial number of new, specialized, complex words. In this respect, students of occupational safety engineering estimated PBL to be a rather good method for understanding and using specific terms in a meaningful way. Indeed, the results showed that 39% of interviewed students assess their vocabulary enlargement as good, 28% as satisfactory, 22% as very good, while only 11% as weak, generally confirming students' positive attitudes towards PBL from aspect of vocabulary enlargement.

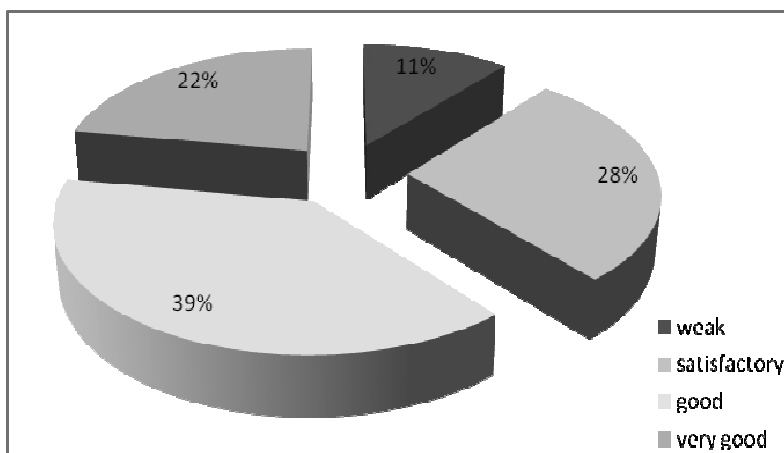


Figure 4: Vocabulary Enlargement through analyzing students' self-assessment questionnaires

The second one is Research into writing skills based on report writing through analyzing students' self-assessment questionnaires. Likewise, students were asked to assess their report writing as weak, satisfactory, good and very good. The results were even better than in the previous research, which means that students feel sympathy for this rather demanding learning approach.

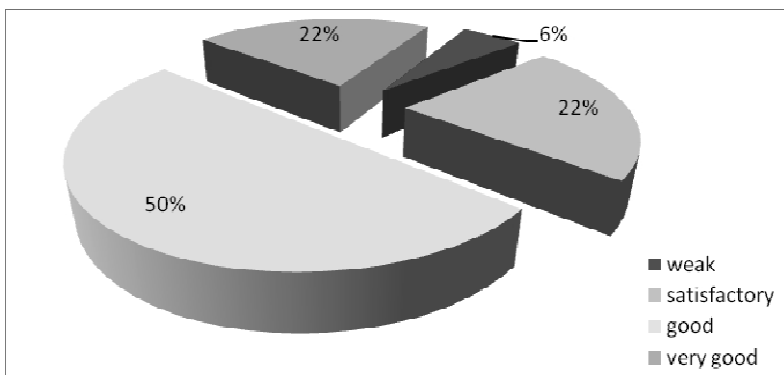


Figure 5: Writing Skills through analyzing students' self-assessment questionnaires

It is important to mention that the activity of report writing motivated students to refresh their knowledge of English grammar, lexis and the structure of the written text. Although percentages of students who considered that they were mastering writing skills through PBL were relatively low (22%), percentages of students who considered that their writing skills didn't meet minimal standards were considerably lower (6%). However, the percentages of students mainly satisfied with their learning outcomes (satisfactory, good) is much higher i.e. in total 72%, which reflects positive impact of PBL on language for engineers from aspect of writing.

Estimation of students' oral presentations was done by teachers. Fluency and creativity of speech, as well as discussions and interactions with audience were detected. The results were encouraging as indicated in Figures 6 and 7:

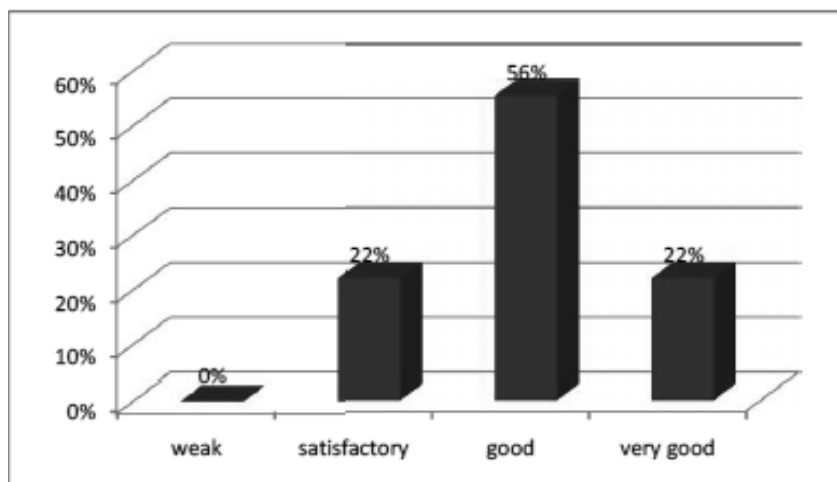


Figure 6: Fluency and creativity of speech

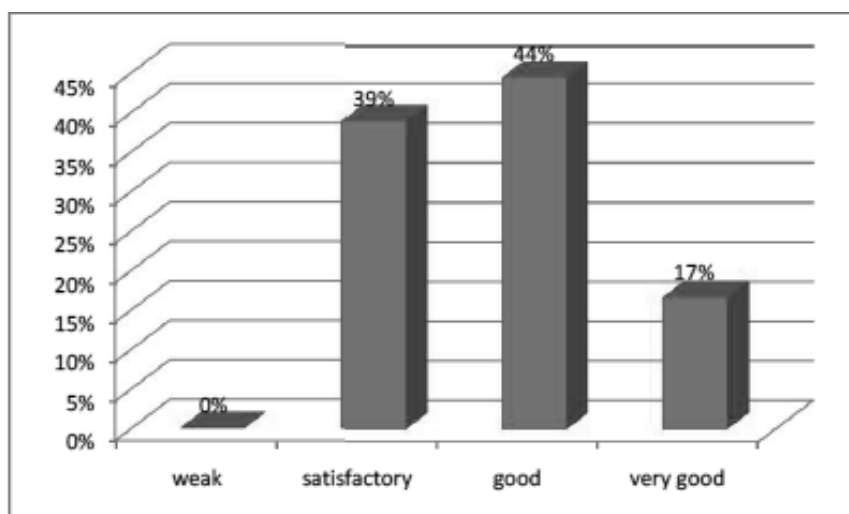


Figure 7: Discussions and interactions with audience

Indeed, the results show that PBL activated students' prompt and creative speaking while they were focusing on expressing the solutions for assigned problems. The findings clearly indicate that 22% were estimated as satisfactory, 56% as good, and 22% as very good. Due to friendly and non-frustrating atmosphere, which motivated students to actively participate in the learning process through oral presentations, neither student was estimated as weak. Moreover, students were open for discussion, paying special attention to interactions with their colleagues. In other words, PBL helped them develop their communication skills that will be invaluable for their professional life. In this respect, the results show that 39% were estimated as satisfactory, 44% as good, and 17% as

very good. Similarly to the previous research, neither student was estimated as weak. To sum up, both diagrams demonstrate considerable achievement in acquiring language skills supposed to be of great importance for foreign language acquisition.

CONCLUSION

Being aware that the 21st century has imposed numerous requirements for engineers in regard to content knowledge, cognitive thinking, decision making and language skills, both teachers of the foreign language and students of technical faculties in Serbia are in dilemma which learning approach to take in order to provide good basis for successful careers. PBL in ESP classroom seemed to be a good choice, having in mind all the benefits arising out of combining professional content knowledge and language skills.

This paper examines impact of this alternative approach on professional language for engineers, revealing students attitudes towards PBL, focusing on acquisition of vocabulary, development of writing skills as well as oral presentations. In this particular case, in spite of initial resistance to novelties in language learning, students of Occupational Safety Engineering at the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad perceived PBL as a kind of refreshment in the classroom. In this respect, the findings show that students' attitudes towards PBL were mainly positive. In addition, the researches indicated that language skills were improved. Namely, based on qualitative and quantitative analyses of students' interviews and self-assessment questionnaires and teacher's estimation, it was confirmed that via PBL in ESP classroom, students used appropriate expressions, grammar structures and lexis necessary for problem-solving situations, acquiring in that way much needed language skills.

To sum up, as a promising learning approach supported by the Bologna Process, PBL in ESP classroom is warmly recommended to all engineering departments as an alternative to traditional lecture-based methods. A change of learning environment is always welcome, especially if it makes the classroom real and alive. Accordingly, there is a hope that PBL will be the future of foreign language learning at majority of technical faculties in Serbia, since it *thoroughly prepares students* for workplace reality and challenges of everyday life.

REFERENCES

- Curaj, A., et al. (Eds.). (2012). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna and National Reforms. Part 1*, Springer Science + Business Media Dordrecht. Taken from <http://www.upf.edu/llengues/_pdf/EuropeanHigherEduAtCrossroads.pdf>(Dec.27,2014)
- Delisle, R. (1997). *How to Use Problem-based Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.
- Dochy, F., et al. (2005) *Students' Perceptions of a Problem-Based Learning Environment*. Learning Environments Research (2005) 8: 41–66, Springer. Taken from <http://arnop.unimaas.nl/show.cgi?fid=15853> (January 2, 2015).
- Doghonadze, N., and Gorgiladze, G. (2008). Problem solving in teaching foreign languages to students of pedagogical departments. *IBSU Scientific Journal* 2 (1), 2008, pp 101-114
- Elias, M. (2012). *Recontextualisation of the Bologna Process: Impacts on students*. Taken from <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/jubileepress/visitingsscholars/marina-elias-final-23-july.pdf> (April 27, 2004)
- Finkle, S.L., & Torp, L.L. (1995) *Introductory Documents*. Centre for problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy
- Hernández, A. (2003). Making Content Instruction Accessible for English Language Learners. *English Learners: Reaching the Highest Level of English Literacy*. International Reading Association. Chapter 6. pp 125-149. Taken from <http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/content_instruct_for_ell.pdf> (January 2, 2015).
- Hillman,W. (2003). *Learning how to Learn: Problem Based Learning*. Australian Journal of Teacher Education, 28(2) pp 1-10 (January 2, 2015).

- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27 (1), 10–13, 16–22, 28–29, 48. Taken from https://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/AE_SPRNG.pdf
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students learn? *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 3, September 2004, pp. 235-266.
- Jurković, V. (2005) Ed. *Guide to Problem – Based Learning*. Ljubljana: Slovene Association of LSP Teachers
- Ormond, J. (2006). *Essentials of Educational Psychology*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ram, P., et al. (2007). A Cognitive Model of Problem-Based Learning and its Application to Educational Software Design, IADIS International Conference on e-Learning (eLearn-07), Lisbon, Portugal.
- Taken from < www.cc.gatech.edu/faculty/ashwin/papers/er-07-05.pdf > (April 27, 2014)
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press
- "Youth @ Work — Talking Safety," a curriculum for youth employment programs developed by the Labour Occupational Health Program at UC Berkeley and the Education Development Centre, Inc. in Newton, Mass.
- Taken from : <<http://www.cdc.gov/niosh/talkingsafety/states/or/entireOR.pdf>> (January 2, 2015)
- Wilkerson, L. (1996). Tutors and small groups in problem-based learning: Lessons from literature. In LuAnn Wilkerson and Wim H. Gijselaers, eds., *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marina Katić, Jelisaveta Šafranjić
*Učenje putem rešavanja problema na času engleskog jezika (ESP):
Uticaj na engleski jezik za inženjere*

Rezime

Studentima inženjerstva zaštite na radu (sa FTN, UNS) pružena je prilika da tokom četvrtne godine studija upoznaju jednu savremenu metodu učenja poznatu kao učenje putem rešavanja problema (problem – based learning or PBL) na času engleskog jezika (ESP), kako bi se u budućnosti lakše uklopili u profesionalno okruženje. Ovakav pristup podrazumeva definisanje problema iz stvarnog života, prikupljanje informacija, predlaganje hipoteze, raščlanjivanje problema, prihvatanje određenog rešenja kao i evaluaciju preduzete akcije. Cilj rada je bio da se istraže mišljenja studenata i nastavnika nakon primene učenja putem rešavanja problema kao i njihovi stavovi i zapažanja. Takođe, ispitivan je i uticaj ove metode na razvoj jezika struke za inženjerstvo zaštite na radu. Rezultati istraživanja bazirani na iskustvima studenata i nastavnika pokazuju da ova metoda ima pozitivan efekat jer povrh razvijanja jezičkih veština, nesmetano doprinosi i razvijanju logike razmišljanja, sposobnosti brzog donošenja odluka, kao i proširivanju stručnog i profesionalnog znanja. Nakon sumiranja rezultata kvalitativnih i kvantitativnih analiza intervjua i upitnika kao i vrednovanja rezultata evaluacije, utvrđeno je da zahvaljujući učenju u problemskim situacijama studenti značajno proširuju svoj vokabular fokusirajući se na mnogobrojne složenice, ispravno koriste odgovarajuće gramatičke strukture i razvijaju sposobnost komunikacije, odnosno usmenog izražavanja kroz interaktivne prezentacije, povećavajući na taj način nivo jezičkog znanja.

Selma KEŠETović
Faculty of Philosophy
University of Tuzla, Tuzla, Bosnia and Herzegovina
<skesetovic@yahoo.com>

ATTITUDES TOWARDS ESP LEARNING AND TESTING: A CASE STUDY

Abstract: *With the introduction of the Bologna process to the University of Tuzla many faculties have included the English language within their syllabuses. The aim of this research was to determine students' attitudes toward learning and testing of English for Specific Purposes (ESP) with the final goal to improve the course in general. Students of three different faculties (Civil Engineering, Journalism and Math) participated in this research that was designed in a form of questionnaire. After applying the SPSS to the data, the following results were received: students showed very positive attitudes toward the professor, evaluation method and ESP.*

Key words: *english for specific purposes (ESP), evaluation, learning, attitudes, tertiary students*

INTRODUCTION

The main aim of the Bologna Declaration is to unify the academic standards in Europe. In order to accomplish the goal of mobility of students in European universities, one language must be regarded as *a lingua franca*. Namely, English has gained its global status (Crystal, 1997) even before this introduction of a unique education system which now helped it seal its position. The mechanisms of the Bologna Process encouraged and invested financial support in promoting the acquisition of English as a tool in academic surrounding.

In this paper the focus will be on the politics towards learning English as one of numerous changes that affected the University of Tuzla after the introduction of the Bologna Process. Many non-language disciplines in the Social Sciences, the Natural Sciences and the Technical Sciences have implemented learning English either as an elective or obligatory subject within the course of the first year of their studies. There have been several changes in the course material and approaches on how to teach this subject. Firstly, they were regarded as a chance to revise general knowledge of grammar and somewhat of vocabulary. However, in the past two years several instructors have made serious attempts towards the introduction of English for Specific Purposes – ESP. Furthermore, continuous assessment replaced the old system of one final exam at the end of semester. Students are expected to study throughout the whole semester, which is of utmost importance for success in language learning. Finally, participation became a significant factor of final grade, which also resulted in students' active presence in classes. All of the mentioned factors led to students' successful acquisition of English and high final grades. The lack of institutional support, i.e. the absence of the University's backup remained even today.

LANGUAGE ATTITUDES

There has been no research on students attitude toward foreign language learning at the tertiary level in Bosnia and Herzegovina. This study focuses on students' attitudes toward English for

Specific Purposes as it is the language that non-language majors learn at the University of Tuzla. Fasold (1996: 148) explained language attitudes by dividing them into several groups depending on the object of their research: attitudes strictly limited to attitudes toward language (beautiful, rich, ugly, poor, etc.), attitudes toward speakers of language and attitudes that influence language behaviour or behaviour toward language. All three refer to one of three components that structure attitude: cognitive, affective and conative, respectively. In this research the affective component will be explored and elaborated on since that component reveals attitudes toward a teacher and language itself.

AIM

The aim of this study was to recognise and describe attitudes of first-year students at the University of Tuzla toward English for Specific Purposes. Are there any differences in attitudes between female and male students? Are there any attitudes between students of different fields of science toward English, a teacher, and the teaching process?

RESEARCH DESIGN

A total of 113 first-year students attending the University of Tuzla in academic year 2013/14 participated in this research. Students were chosen from three different fields of science: Natural, Social and Technical deliberately in order to compare and contrast received results and conclude whether there are any differences between them. The sample included 32 or 28.3% Math students, 38 or 33.6% Journalism and 43 or 38.1% Civil Engineering students. A total of 71 (62.8%) female and 42 (37.2%) male students filled in the questionnaire. Journalism and Civil Engineering students had taken English as an elective course during both semesters. However, for Math students English was an obligatory subject in the first semester. For all three departments English course is organised and taught in a form of ESP.

The questionnaire consisted of two parts. The first part referred to the questionees gender, age, type of secondary school, length of studying English in primary and secondary school, and final grades at the end of secondary school and first semester. The second part of the questionnaire was given in a form of Likert's scale with 19 items that participants expressed their (dis)agreement with. Their responses varied from -2 (absolutely disagree), -1 (disagree), 0 (do not know), +1 (agree), and +2 (absolutely agree). These items were related to motivation and attitude toward learning English, attitude toward evaluation method, and attitude toward a teacher. The questionnaire was given in Croatian. The teacher emphasised that the questionnaire was anonymous and explained the answer mode.

The standard computer-operating programme for the Social Sciences – SPSS was used to analyse the results obtained.

RESULTS

Descriptive Analysis

The second variable (gender being the first) referred to students' age shows that they are all 18-19 years old. In the third variable the examinees were asked which secondary school they finished and were given two options general and technical secondary school. The results received, with one person not answering this item, are 50.00% general and 50.00% technical secondary school. The fourth and fifth variables referred to years of studying English in primary and secondary school, respectively. A descriptive analysis of these two variables shows that the examinees learned English for 4 years in both primary and secondary school as presented in Table 1 below.

The sixth variable was examining students' final grade at the end of secondary school, and the average was 4.26. The last, seventh variable in this part of the questionnaire referred to their final grade at the end of winter semester and the average was 7.89. All is given in Table 2.

It can be concluded that students passed English with remarkable grades both after completing secondary school and first semester at the University.

Table 1: Descriptive Analysis of Variables: Mean (M) and Standard Deviation (SD)

Variable	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
I learned English in my primary school for ____ years.	4.95	1.417
I learned English in my secondary school for ____ years.	3.94	.436

Table 2: Descriptive Analysis of Variables: Mean (M) and Standard Deviation (SD)

Variable	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
Final grade at the end of secondary school was ____.	4.26	1.020
Final grade at the end of first semester was ____.	7.89	1.377

The second part of the questionnaire was given in the form of Likert's scale consisting of 19 items, which were analysed individually as presented in the table 3 below:

Table 3: Descriptive Analysis of Items

Variables	(M)	(SD)	Analysis (n)
I like the professor's manner of teaching.	1.33	0.848	106
The professor has a good communication.	1.36	0.896	106
The professor is highly motivated.	1.31	0.855	106
I like the evaluation method.	1.51	0.796	106
I believe the evaluation method is just.	1.43	0.966	106
Knowledge of English will benefit my future professional life.	1.62	0.910	106
Knowledge of English will help me in my future education.	1.58	0.838	106
Knowledge of English will help me in communication with other people.	1.85	0.513	106
Knowledge of English helps me understand music, movies, TV, magazines, internet.	1.75	0.718	106
Knowledge of English will help me to read technical literature.	1.53	0.830	106
English is a beautiful language.	1.41	0.892	106
English is an interesting language.	1.40	0.902	106
I like the lessons.	0.67	1.329	106
I believe that it is very important to use only English in class.	0.72	1.177	106
I enjoy when we have in-class conversation.	0.82	1.169	106
Learning English at Faculty ensures language learning continuity.	1.36	0.987	106
Learning English at Faculty improves my knowledge.	1.47	0.864	106
Knowledge of English is of utmost importance for my profession.	1.37	0.998	106
Lessons that we learn improve my better understanding of terms related to my future profession.	1.25	1.128	106

FACTOR ANALYSIS

Further, a factor analysis as an analytical procedure was used with the aim of reducing the of original area of variables (items) to a smaller number of factors (components). Out of 19 items on a scale that measured different dimensions of examinees' attitudes, a smaller number of factors that would make major components (a linear combination of chosen variables) with preserved maximal amount of information (maximal variance) was extracted, and such reduced variables were used in further analytical procedures as chosen components.

As a method of extraction Principal Components Analysis was used where a combination of Kaiser's criterion and Scree diagram (a diagram of the saddle) was applied in the procedure of the determination of numbers of components in a combination. A Varimax method was used as a technique of factor rotation.

The information, that the included data set of all 19 items was suitable for factor analysis, was received as shown in Table 5. The realised value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was 0.887¹ and Bartlett's Test of Sphericity is statistically significant with $p < 0.000$.

Table 5: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0.887
	Approx. Chi-Square
Bartlett's Test of Sphericity	1447.370
	df
	171
	p
	0.000

In order to decide the number of components that need be extracted, the following part of the results will be discussed. According to Kaiser's criterion, only components whose characteristic value (Eigenvalues) is bigger than 1 are interesting. In Table 6 below one can notice that only the first three components have characteristic value bigger than 1 (9.3, 2.1 and 1.2). These three components explain total 65.98% of variance (column Cumulative %).

Table 6: Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.3	48.668	48.668
2	2.1	11.138	59.806
3	1.2	6.171	65.977
4	1.0	5.404	71.381
5	0.8	4.332	75.714
6	0.6	3.383	79.097
7	0.6	3.112	82.209
8	0.5	2.915	85.124
9	0.4	2.327	87.451
10	0.4	2.223	89.674
11	0.4	1.974	91.648
12	0.3	1.643	93.291
13	0.3	1.373	94.664
14	0.3	1.298	95.962
15	0.2	1.209	97.171
16	0.2	1.014	98.184
17	0.1	0.718	98.903
18	0.1	0.575	99.478
19	0.1	0.522	100.000

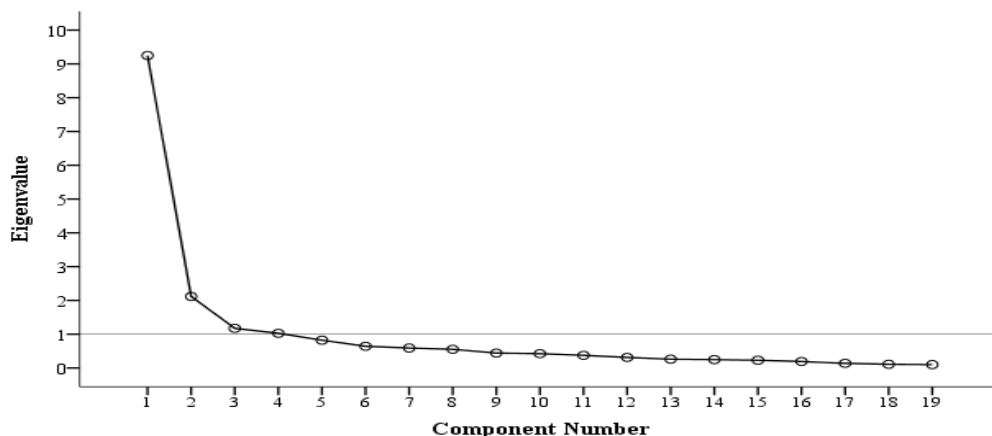
If individual percentage of variance within each of the three components is observed, it is visible that the first component comprises 48.67% of the variance, the second component comprises 11.14% of the variance, while the third component contains very small variance, 6.17% to be

¹ The value of KMO must be bigger than 0.6

precise. Based on the results presented it is decided to keep the first two components that contain most of the variance and cumulatively make up 59.81%.

On the scree plot (Figure 1) we can notice that the structure factor is not very simple and obvious to bring a quick easy decision on the number of components, whether one opts for two or three components. The most marked turning point in the diagram stands out with the second component, so one has to settle for two components that contain a higher level of variance in relation to the third component with only 6.17%.

Figure 1: The Diagram of the Saddle (Scree Plot)



Finally, the implementation of principal component analysis on a scale containing 19 items, their reduction was conducted and two logical components that will be used in further analyses were obtained. Winning components with associated variables were filled as follows:

1. Knowledge of English will benefit my future professional life.
2. Knowledge of English will help me in my future education.
3. Knowledge of English will help me in communication with other people.
4. Learning English at Faculty improves my knowledge.
5. Learning English at Faculty ensures language learning continuity.
6. Knowledge of English is of utmost importance for my profession.
7. Knowledge of English will help me to read technical literature.
8. Knowledge of English helps me understand music, movies, TV, magazines, internet.



1. Factor (component)

Attitude toward English

1. I like the professor's manner of teaching.
2. The professor has a good communication.
3. I believe the evaluation method is just.
4. The professor is highly motivated.
5. I like the evaluation method.

2. Factor (component)

Attitude toward the Professor and the Evaluation Method

Other items did not belong to either of the two chosen components and will not be used in further analytical procedures.

In tables 7 and 8 presented are statistical values of Cronbach's Alpha as a measure of reliability of scale (internal approval) for the first and second factors received by analysis of major components. The internal approval of items in each factor is very good concerning the high values of Cronbach's Alpha coefficient of correlation.

Table 7: Reliability Statistics – Factor/ Attitude toward English

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	n of Items
0.928	0.928	8

Table 8: Reliability Statistics – Factor/Attitude toward the Professor and Evaluation Method

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	n of Items
0.833	0.832	5

A Comparison of Differences in Attitudes between Samples

Table 9: Arithmetic Mean Values and Standard Deviations of Factor Values in Comparison to Type of Faculty

Factors	Civil Engineering (n=43)		Math (n=29)		Journalism (n=34)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Attitude toward English	0.06	0.63	-0.38	1.59	0.25	0.57
Attitude toward the Professor and Evaluation Method	0.45	0.60	-0.22	1.09	-0.38	1.12

Table 10: The Influence of Different Type of Examinees' Faculty on Their Attitudes toward English (Factor 1) and toward the Professor and Evaluation Method (Factor 2). The Analysis of one-way variance analysis (ANOVA).

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p*
Factor- Attitude toward English	between groups	6.320	2	3.160	3.298	0.041
	within groups	98.680	103	0.958		
	total	105.000	105			
Factor – Attitude toward the Professor and Evaluation Method	between groups	14.990	2	7.495	8.577	0.000
	within groups	90.010	103	0.874		
	total	105.000	105			

*Statistically significant at the level of 5%.

DISCUSSION

A comparison was made between females and males with regard to all factors using t-test. Since there were no statistically significant differences in attitude toward items individually, or toward Factor 1 and Factor 2, the results are only described and not presented or illustrated.

The sixth and seventh variables also revealed no significant difference in attitude toward Factor 1 (Attitude toward English) and Factor 2 (Attitude toward the Professor and Evaluation Method). However, when a variable of faculty was hybridised with Factor 1 and 2, statistically significant differences were observed, and will be discussed thoroughly.

All the items in Factor 1 were related to attitude towards English. Students pragmatic view of language acquisition prevailed and they displayed highly positive attitudes towards claims related to their future careers (*Knowledge of English will benefit my future professional life.*), (*Knowledge of English will help me in my future education.*) and (*Knowledge of English will help me to read technical literature.*) with mean values 1.62, 1.58 and 1.53, respectively. Students were also very sensitive to affective component of language attitudes and showed extremely positive attitudes towards claims *Knowledge of English will help me communicate with other people* (M=1.85) and *Knowledge of English helps me understand music, movies, TV, magazines, internet* (M=1.75). Similar positive attitudes were shown for the other claims related to students' professional life: *Learning English at Faculty improves my knowledge* (M=1.47), *Learning English at Faculty ensures language learning continuity* (M=1.36) and *Knowledge of English is of utmost importance for my profession* (M=1.37).

The items in Factor 2 referred to attitudes toward the professor and evaluation method. Students seem to be satisfied with their professor (*I like the professor's manner of teaching.*, M=1.33), (*The professor is highly motivated.*, M=1.31) and her communication skills (*The professor has a good communication.*, M=1.36). The introduction of continuous assessment also enticed positive feelings among students and, thus, almost all of them absolutely like the evaluation method (M=1.51) and agree that it is fair (M=1.43). However, they still do not feel comfortable when having in-class discussion (M=0.82).

The hybridisation of Factor 1 and Factor 2 with a variable faculty gave statistically significant different results. It seems that Math students have the most positive attitude towards English with M=0.38, followed by Journalism students M=0.25, and Civil Engineering students are the least positive toward English M=0.06. A statistically significant difference with $p < 0.041$ for Factor 1 was received when the data were processed and the value of Fisher's test is 3.298 between these three groups of examinees.

However, when Factor 2 – attitudes toward the professor and evaluation method – was hybridised with this variable again different results were received with $p < 0.000$. Namely, Civil Engineering students are the most positive toward this attitude M=0.45, followed by Journalism students M=0.38, and Math students the least positive with M=0.22. The value of Fisher's test between the groups is 8.577. The three groups as representatives of three different sciences displayed different attitudes both toward English and toward the instructor and the evaluation method. It was expected that Journalism students would show the most positive attitudes due to the character of their profession and their natural temperament – openness, communicative skills, etc. – are on the second place for Factor 1 and Factor 2. Furthermore, due to the character of job it was presumed that future Civil Engineers will be right after future Journalists when it comes to their perception of English as a valuable skill in career. But, they are on the third place at least according to the statistical results of this study. Math students, being interested in introvert science, showed surprising results – they are the most positive towards English even though they are the least satisfied with their professor and evaluation method.

CONCLUSION

It can be concluded that first year non-language major students at the University of Tuzla have generally positive attitudes both toward English and the professor and the evaluation method. It seems that the introduction of the Bologna Process resulted in students' willingness to learn English. Pragmatic reasons, however, prevail. The European Union being considered a major job market is many steps closer for those who master English, and particularly English for Specific Purposes, or Professional English, than for those who are not proficient in English.

Course materials must be researched thoroughly with the aim of their improvement. Although course materials are fully profession-oriented, students were rather neutral than satisfied with them. It would be interesting to question the same students in 10 years from now, once they obtain their university degree and face the job market.

REFERENCES

- Alerić, M., Gazdić-Alerić T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor*, Vol. 1, br. 7, 5-23.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desforjes, Ch. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Fasold, R. (1996). *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Kešetović, S. (2007). *Attitudes towards the English Language of the Junior and Senior Faculty in Tuzla*, Tuzla: Unpublished M.A. Thesis.
- Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir* (L 394/14 EN Official Journal of the European Union Dec 30th, 2006)
- Škiljan, D. (1988). *Jezična politika*. Zagreb: Naprijed.
- Weir, J. C. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Selma Kešetović

Stavovi o učenju i vrednovanju engleskog jezika u struci: studija slučaja

Rezime

Nakon sprovođenja Bolonjske deklaracije na Univerzitetu u Tuzli mnogi fakulteti su uključili Engleski jezik kao obavezan ili izborni predmet u svoje nastavne planove i programe. Cilj ovog istraživanja je bio da ispita stavove studenata prema učenju i vrednovanju Engleskog jezika u struci, a sve sa krajnjim ciljem poboljšanja kvaliteta nastave istog. Studenti prve godine sa tri različita fakulteta – Rudarsko-geološko-građevinskog (Odsjek: Građevinski), Filozofskog (Odsjek: Žurnalistika) i Prirodno-matematičkog (Odsjek: Matematika) su učestvovali u ovom ispitivanju. Studentima su date ankete i upute o popunjavanju koje su oni potom ispunjavali bez prisustva ispitivača. Rezultati datih odgovora su podvrgnuti standardnom programu SPSS. Na osnovu rezultata stavovi su potom podvrgnuti faktorskoj analizi i dobivena su dva faktora: Faktor 1 – stavovi prema engleskom jeziku i Faktor 2 – stavovi prema nastavnici i načinu ocjenjivanja. Na osnovu dobivenih rezultata nameće se zaključak da studenti imaju izuzetno pozitivne stavove i prema engleskom jeziku i prema nastavnici, te načinu ocjenjivanja. Razlozi za ovakve stavove su pragmatičke prirode: studenti su svjesni važnosti poznavanja engleskog jezika kao vještine neophodne za opstanak na tržištu rada.

Ljiljana KNEŽEVIĆ
Faculty of Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<ljliljana.knezevic@dbe.uns.ac.rs>

Sabina HALUPKA REŠETAR
Faculty of Philosophy
University of Novi Sad, Serbia
<halupka.resetar@gmail.com>

WHO IS MORE WILLING TO COMMUNICATE – STUDENTS OF SCIENCES OR HUMANITIES?

Abstract: *The significance of individual differences (ID) in language learners has been recognized as an important factor in foreign language acquisition (Skehan 1989). One of the ID variables recently introduced into foreign language acquisition research is willingness to communicate (WTC), defined as “the probability of engaging in communication when free to choose to do so” (MacIntyre et al. 1998:546). This study examines willingness to communicate in English as a foreign language in a total of 160 students of humanities and sciences studying at the University of Novi Sad. A modified version of the Likert-type questionnaire developed by MacIntyre, Baker, Clément and Conrod (2001) is used for measuring the students’ willingness to communicate in four language skills. The initial hypothesis is that students of humanities, whose professional orientation is often thought to require more effective and varied communication, are generally more willing to communicate in L2 than students of sciences. The results obtained in the survey are analysed using the SPSS Statistics 20.0 software.*

Key words: *willingness to communicate, students of sciences, students of humanities, L2 communication*

The ultimate goal of modern language teaching and learning is to prepare students for successful and effective communication in L2. The application of the communicative approach to L2 classroom shows that some students, even with minimal language competence, appear to communicate easily in every situation, while others, in spite of their high linguistic competence, seem to avoid communication and rather remain silent. A number of individual factors, such as anxiety, motivation and attitudes, together with the social and situational context explain these differences in communication tendency. In the domain of L2 acquisition, the mutual effect of psychological, social and situational factors has been combined in a construct known as willingness to communicate. In order to investigate if professional orientation and the context of studying have an impact on students' willingness to communicate, the present study examines and compares willingness to communicate in English as a foreign language between two groups of university students – students of sciences and students of humanities.

WILLINGNESS TO COMMUNICATE

When it was first introduced into the literature on language and communication, the term *willingness to communicate* (WTC) applied to the L1 context and its aim was to describe individual differences in communicating in L1 (MacIntyre et al. 1998). McCroskey and Baer defined WTC as the probability of engaging in communication when free to choose to do so (McCroskey and Baer 1985 cited in MacIntyre et al. 1998: 546). The construct was at first related to introversion/extroversion, self-esteem, etc. and as such was conceptualised as a personality trait. MacIntyre (1994), however, puts emphasis on variability across situations, claiming that variables such as the topic, formality of the situation or relationship between communicators are some of the factors that influence one's

WTC in a specific situation. In this way, WTC is seen as both a trait-like and a situation-dependent construct. The construct also applies to the context of L2 acquisition, where it is not equalised with WTC in L1. Several studies have established the existence of negative correlation between L1 and L2 WTC (e.g. Charos 1994 in MacIntyre et al. 1998). The differences are explained by the presence of additional factors, such as the level of linguistic competence and a number of social and cultural issues that are important only in the context of L2 communication. Due to these factors, the notion of L2 WTC is even more complex than it is in L1. MacIntyre et al. (1998) have proposed a model which encompasses a wide range of influences affecting one's WTC in L2. The model includes six layers representing various immediate factors and more enduring influences. The latter refer to the learner's personality and intergroup climate seen as long-term properties of the environment and person that apply to almost any situation (MacIntyre et al. 1998:546). The immediate influences apply to the specific situation context. In this way, willingness for L2 communication is the result of a complex system of interrelated variables. Therefore, L2 WTC is defined as readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person/persons, using a second language (MacIntyre et al. 1998:547).

Research into L2 WTC has mostly focused on the influence of individual variables on L2 WTC. Factors such as motivation (Hashimoto 2002, Peng 2007), perceived communication competence and communication apprehension (Baker and MacIntyre 2000, MacIntyre et al. 2001) are the most frequently reported variables correlating with L2 WTC. Situational variables, such as institutional context, social norms and ethnolinguistic vitality of the group are also reported to correlate with L2 WTC (Baker and MacIntyre 2000, Clément et al. 2003). The present study examines the influence of situational context on the students' L2 WTC, specifically in terms of professional orientation and study situation. Based on the idea that the context of studying humanities implies more frequent and varied communication than the context of studying sciences, this paper examines and compares L2 WTC between two groups of students of different orientation – sciences and humanities.

RESEARCH DESIGN

The aim of the study was to explore and compare willingness to communicate in English as a foreign language, both inside and outside the classroom, between two populations, students of sciences and students of humanities. The initial idea was that the learning context is not the same for the two groups of students, as humanity studies imply more communication, such as discussions, debates and subjective interpretations, while science studies include more formulaic language, greater exactness and conciseness in expressing ideas and therefore less communication in class. Based on this view, the initial hypotheses of the research were the following:

H1. Students of humanities show greater willingness to communicate than students of sciences, especially inside the classroom;

H2. Significant differences in productive skills exist between students of humanities and students of sciences.

The research participants were 215 students at the University of Novi Sad, 117 of whom study sciences (mathematics, chemistry, biology) and 98 study humanities (languages, psychology, pedagogy, history). At the time of the research, all of the students attended an ESP course in their first or second year of studying. Prior to the course, their English language competence was tested (*Quick Placement Test*, OUP, 2001) and assessed as B1-B2 (according to CEFR).

The measuring instrument used in the study was a slightly modified version of the WTC Scale developed by MacIntyre, Baker, Clément and Conrod (2001). The scale measured students' WTC inside and outside the classroom. The two sections of the scale comprised 27 items focusing on communication in all four language skills. Students' responses were elicited using a five-point Likert scale, with number 1 denoting the lowest degree of WTC (almost never willing to communicate) and number 5 denoting highest WTC (almost always willing). The items were identical for the two

sections (WTC inside and outside the classroom) and focused on various situations in which communication in English could take place in one of the four skills (Appendix 1).

RESULTS

The results obtained in the survey were analysed with an independent samples t-test using the SPSS 20.0 software. The significance level is set at 0.05, i.e. $p < 0.05$. The obtained results are presented here in two sections, illustrating the participants' WTC inside and outside the classroom. In both sections, the results are presented in parallel for productive and receptive skills.

Results of WTC inside the classroom

The results of willingness to speak and write inside the classroom are given in Table 1.

As can be seen, students of humanities showed greater WTC in all items, both in speaking and writing. In most of the cases, the difference proved to be significant – in five items regarding speaking and seven items regarding writing. This significance is reflected in the total result as well. As for speaking, the lowest WTC values are observed in item 6 (How willing would you be to be an actor in a play?) in both groups of students. The highest WTC is recorded in item 8 for students of humanities (Play a game in English) and in item 5 for science students (talking to a friend while waiting in line). In writing, the lowest WTC value is found in item 6 (Write a newspaper article) and the highest value in item 8 (Write down a list of things you must do tomorrow). The total means for the productive skills range from 3.34 to 4.08, which suggests that students are in general willing to use their productive skills to communicate in English over half the time. Students of humanities are shown to be more willing to communicate than students of sciences in both language skills. Also, both groups of research participants appear to favour communicating in writing over speaking.

Willingness to speak					Willingness to write				
Item	Students of	Mean	t	p	Item	Students of	Mean	t	p
1	Sciences	3.20	4.330	.000	1	Sciences	3.03	3.174	.002
	Humanities	3.94				Humanities	3.66		
2	Sciences	3.39	4.668	.000	2	Sciences	3.47	3.521	.001
	Humanities	4.14				Humanities	4.08		
3	Sciences	3.63	2.514	.013	3	Sciences	3.60	3.174	.002
	Humanities	4.02				Humanities	4.12		
4	Sciences	3.37	4.658	.000	4	Sciences	3.19	4.651	.000
	Humanities	4.11				Humanities	4.07		
5	Sciences	3.67	1.275	.204	5	Sciences	3.75	3.024	.003
	Humanities	3.91				Humanities	4.27		
6	Sciences	2.79	1.067	.287	6	Sciences	2.67	5.336	.000
	Humanities	3.00				Humanities	3.68		
7	Sciences	3.08	4.354	.000	7	Sciences	3.50	5.52	.000
	Humanities	3.81				Humanities	4.36		
8	Sciences	3.62	2.991	.003	8	Sciences	4.00	2.437	0.16
	Humanities	4.21				Humanities	4.42		
Total	Sciences	3.34	4.117	.000	Total	Sciences	3.40	4.849	.000
	Humanities	3.86				Humanities	4.08		

Table 1 Willingness to communicate inside the classroom regarding the productive skills

The results of the students' willingness to read and listen inside the classroom are presented in Table 2.

Similarly to the previously presented results, willingness to read and listen inside the classroom is greater in students of humanities than in their colleagues majoring in sciences. This is illustrated by the total results for both receptive skills. In one item regarding reading, students of sciences

showed a slightly higher mean than humanity students (Item 4), but the difference is not significant. The lowest willingness to read is recorded in item 1 (Read a novel) in both groups of students, and the highest values are observed in items 4 for students of sciences (Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions) and 5 for humanities students (Read an advertisement in the paper to find a good bicycle you can buy). Regarding listening, the difference in WTC between the two groups of participants proves significant in three out of five cases. Students of sciences are least willing to listen in situations described in items 2 and 3 (Bake a cake if instructions were in English and Fill out an application form, respectively), with the latter also being the item with the lowest WTC value among students of humanities. On the other hand, item 1 (Listen to instructions and complete a task) received the highest WTC score in both groups of research participants.

Willingness to read					Willingness to listen				
Item	Students of	Mean	t	p	Item	Students of	Mean	t	p
1	Sciences	3.47	3.245	.001	1	Sciences	4.22	2.839	.005
	Humanities	4.10				Humanities	4.61		
2	Sciences	4.22	1.645	.102	2	Sciences	3.79	.626	.532
	Humanities	4.45				Humanities	3.92		
3	Sciences	4.04	3.120	.002	3	Sciences	3.79	3.475	.001
	Humanities	4.52				Humanities	4.38		
4	Sciences	4.54	-.524	.601	4	Sciences	3.97	3.429	.001
	Humanities	4.46				Humanities	4.45		
5	Sciences	4.06	3.282	.001	5	Sciences	4.19	2.606	.010
	Humanities	4.57				Humanities	4.57		
6	Sciences	3.76	3.944	.000					
	Humanities	4.45							
Total	Sciences	4.02	3.315	.001	Total	Sciences	3.99	3.255	.001
	Humanities	4.43				Humanities	4.39		

Table 2 Willingness to communicate inside the classroom regarding the receptive skills

The analysis of the overall results presented in Tables 1 and 2 above indicates that the students' willingness to communicate inside the classroom is greater in the case of receptive skills, as the total means range from 3.99 to 4.43. Of the four skills, speaking appears to be the one that both groups of students are least willing to use inside the classroom, whereas reading is the skill in which they show most willingness to communicate.

Results of WTC outside the classroom

In this section we present the results of the students' WTC outside the classroom. Table 3 shows the values obtained for the productive skills.

Students of humanities show greater WTC in this segment as well. With the exception of item 5 in the case of speaking, all the obtained differences are significant. Students of sciences express greatest willingness to speak and write in item 5 in both productive skills (Talking to a friend while waiting in line and Write a letter to a friend), the mean values being 3.92 and 3.99, respectively. The highest means for the students of humanities is 4.26 for speaking (item 8, Play a game) and 4.47 for writing (item 8, Write down a list of things you must do tomorrow). The lowest values for speaking are found in item 6 in both groups (How willing would you be to be an actor in a play?) – 2.79 for science students and 3.24 for students of humanities. For writing, item 6 (Write a newspaper article) is again ranked lowest for students of sciences ($t=2.88$, cf. WTC inside the classroom discussed above), whereas students of humanities are least willing to communicate in writing outside the classroom ($t=3.73$) in the situation described in item 1 (Write an advertisement to sell an old bike). In general, the means recorded in both skills range from 3.50 to 4.00 (total results), a result very similar to the one obtained for the productive skills inside the classroom (3.34 to 4.08).

Willingness to speak					Willingness to write				
Item	Students of	Mean	t	p	Item	Students of	Mean	t	p
1	Sciences	3.55	3.747	.001	1	Sciences	3.17	2.803	.006
	Humanities	4.14				Humanities	3.73		
2	Sciences	3.39	3.861	.000	2	Sciences	3.50	3.112	.002
	Humanities	4.05				Humanities	4.06		
3	Sciences	3.77	2.922	.004	3	Sciences	3.61	3.303	.001
	Humanities	4.23				Humanities	4.19		
4	Sciences	3.66	3.053	.003	4	Sciences	3.24	5.011	.000
	Humanities	4.15				Humanities	4.19		
5	Sciences	3.92	0.50	.960	5	Sciences	3.99	1.938	.054
	Humanities	3.92				Humanities	4.32		
6	Sciences	2.79	2.253	.025	6	Sciences	2.88	4.534	.000
	Humanities	3.24				Humanities	3.77		
7	Sciences	3.25	4.442	.000	7	Sciences	3.76	3.218	.002
	Humanities	4.02				Humanities	4.36		
8	Sciences	3.87	2.440	.016	8	Sciences	3.92	2.917	.004
	Humanities	4.26				Humanities	4.47		
Total	Sciences	3.50	2.177	.031	Total	Sciences	3.51	3.005	.003
	Humanities	3.83				Humanities	4.00		

Table 3 Willingness to communicate outside the classroom regarding the productive skills

Unlike the results regarding the productive skills, both groups of students do seem to be more willing to read and listen outside the classroom, as illustrated in the following table:

Willingness to read					Willingness to listen				
Item	Students of	Mean	t	p	Item	Students of	Mean	t	p
1	Sciences	3.65	3.045	.003	1	Sciences	4.00	3.164	.002
	Humanities	4.24				Humanities	4.52		
2	Sciences	4.19	2.904	.004	2	Sciences	3.68	1.910	.058
	Humanities	4.61				Humanities	4.05		
3	Sciences	3.96	4.305	.000	3	Sciences	3.76	4.096	.000
	Humanities	4.61				Humanities	4.44		
4	Sciences	4.47	1.517	.131	4	Sciences	3.96	3.759	.000
	Humanities	4.67				Humanities	4.51		
5	Sciences	4.06	2.725	.007	5	Sciences	4.32	2.042	.043
	Humanities	4.52				Humanities	4.61		
6	Sciences	3.83	3.952	.000					
	Humanities	4.51							
Total	Sciences	4.03	1.872	.063	Total	Sciences	3.94	2.270	.024
	Humanities	4.34				Humanities	4.29		

Table 4 Willingness to communicate outside the classroom regarding the receptive skills

The means in Table 4 are generally higher than in Table 3, ranging from 3.65 to 4.47 for science students and from 4.05 to 4.67 for the other group of research participants. Although students of humanities show greater willingness to communicate than students of sciences in terms of both receptive skills, the observed difference is not significant in the case of reading ($p=0.63$). For both

groups of research participants, the highest values for this skill are observed in item 4 (Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions), and the lowest in item 1 (Read a novel). In the case of listening, significant differences occur in three out of five items. Both groups of participants are most willing to communicate in the situation described in item 5 (Understand an English movie), while the lowest degree of willingness is recorded in item 2 (Bake a cake if instructions were in English) for both populations.

The overall results of both receptive skills are close to the values obtained for the receptive skills inside the classroom (Table 2).

DISCUSSION

According to the obtained results, students of humanities express greater willingness to communicate in all four skills, both inside and outside the classroom. These general results confirm the correctness of the first hypothesis of the research.

The obtained differences for the two groups are significant in relation to the productive skills in both situations (inside the classroom and outside it). As for the receptive skills, significant differences appear in the case of using English inside the classroom (both reading and listening) and listening outside the classroom. Reading outside the classroom remains the only skill where the difference between the groups is insignificant regarding WTC. These results support the second research hypothesis, since the differences are generally greater regarding the productive skills. Nevertheless, students of humanities, although more willing to speak and write in English than students of sciences, show less enthusiasm in using these skills than the receptive skills, both inside and outside the classroom. This is not surprising bearing in mind that productive skills are generally regarded to be more demanding than receptive skills. Speaking, thus, appears to be a skill that both groups of students are least willing to use, as the lowest WTC values are recorded in this segment of the research. On the other hand, reading seems to be the skill that both groups of students are most willing to apply. Considering the fact that computer use mostly implies reading and understanding English, as well as that university studies generally imply a significant amount of reading, some of it being in English, the above result is not surprising.

If we compare willingness to communicate inside and outside the classroom, the results suggest that students of sciences show a slightly higher enthusiasm for using English outside the classroom than inside it. Although the mean differences are minor, this slightly higher WTC outside the classroom can be explained by the fact that science studies provide fewer opportunities for communication, as mentioned above. Students of humanities seem to be equally willing to communicate inside and outside the classroom, as the recorded values in the four skills are almost identical.

CONCLUSION

The present study accounts for the difference in willingness to communicate in English between two groups of ESP students – students of sciences and humanities. The obtained results clearly demonstrate that students of humanities are by far more willing to communicate than their colleagues majoring in sciences. The differences are observable in all four skills, both inside and outside the classroom. As the students' language competence has been proved to be similar, the differences can be explained by the general educational context, which does not offer the same opportunities for communication. Conducting further in-depth investigation into the reasons and conditions causing the differences in willingness to communicate between the two groups of participants would be very useful. Apart from the different professional orientation and study context described in this study, further research could focus on other possible factors responsible for the different levels of willingness to communicate among L2 students of different professional orientations. As studying these factors includes the affective domain, qualitative research designs seem to be a useful tool for obtaining relevant information on this issue.

REFERENCES

- Baker, S. C. and MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.
- Clément, R., Baker, S. C. and MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: the Effect of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context. *Second Language Studies*, 20/2, 29-70.
- MacIntyre, P.D. (1994). Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. and Conrod, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students, *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- Peng, J. E. (2007). Willingness to Communicate in an L2 and Integrative Motivation among College Students in an Intensive English Language Program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2, 33-59.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.

Ljiljana Knežević, Sabina Halupka Rešetar

Ko je spremniji za komunikaciju: studenti prirodnih ili društvenih nauka?

Rezime

Spremnost za komunikaciju na stranom jeziku predstavlja nameru da se u datom trenutku stupi u diskurs sa određenom osobom na stranom jeziku (MacIntyre et al 1998:547). Ovaj konstrukt podrazumeva objedinjen uticaj psiholoških, jezičkih i društvenih faktora koji utiču na uspostavljanje komunikacije na stranom jeziku. Cilj rada je da ispita i uporedi spremnost za komunikaciju na engleskom jeziku u učionici i izvan nje između studenata prirodnih i društvenih nauka. Početna hipoteza jeste da će studenti društvenih nauka pokazati veću spremnost za komunikaciju budući da tokom studija imaju više prilika za komunikaciju od kolega prirodnjaka kod kojih je zastupljenija upotreba formula i obrazaca. Merni instrument predstavlja modifikovanu verziju upitnika koji su sastavili Makintajer i dr. (McIntyre et al. 2001) kojim se procenjuje spremnost za komunikaciju u učionici i izvan nje i uključuje stavke vezane za sve četiri jezičke veštine. Podaci su analizirani t-testom nezavisnih uzoraka u statističkom paketu SPSS 20.0. Dobijeni rezultati potvrđuju početnu hipotezu istraživanja.

Appendix 1:

This questionnaire is anonymous and its results will be used for assessing the attitudes of university students towards learning English. Please, read the following statements carefully and answer them according to the instructions prepared.

Directions: The questionnaire is composed of statements concerning your feelings about communication with other people, in English. Please indicate in the space provided the frequency of time you choose to communicate in English inside and outside the classroom.

- 1 = Almost never willing
- 2 = Sometimes willing
- 3 = Willing half of the time
- 4 = Usually willing
- 5 = Almost always willing

Speaking in class, in English

1. Speaking in a group about your summer vacation.
2. Speaking to your teacher about your homework assignment.
3. A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first?
4. You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/clarification?
5. Talking to a friend while waiting in line.
6. How willing would you be to be an actor in a play?

7. Describe the rules of your favorite game.
8. Play a game in English.

Reading in class (to yourself, not out loud)

1. Read a novel.
2. Read an article in a paper.
3. Read letters from a pen pal written in native English.
4. Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions.
5. Read an advertisement in the paper to find, for example, a good bicycle you can buy.
6. Read reviews for popular movies.

Writing in class, in English

1. Write an advertisement to sell an old bike.
2. Write down the instructions for your favorite hobby.
3. Write a report on your favorite animal and its habits.
4. Write a story.
5. Write a letter to a friend.
6. Write a newspaper article.
7. Write the answers to a "fun" quiz from a magazine.
8. Write down a list of things you must do tomorrow.

Comprehension in class

1. Listen to instructions and complete a task.
2. Bake a cake if instructions were in English.
3. Fill out an application form.
4. Take directions from an English speaker.
5. Understand an English movie.

Speaking outside class, in English

1. Speaking in a group about your summer vacation.
2. Speaking to your teacher about your homework assignment.
3. A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first?
4. You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/clarification?
5. Talking to a friend while waiting in line.
6. How willing would you be to be an actor in a play?
7. Describe the rules of your favorite game.
8. Play a game in English.

Reading outside class, in English

1. Read a novel.
2. Read an article in a paper.
3. Read letters from a pen pal written in native English.
4. Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions.
5. Read an advertisement in the paper to find a good bicycle you can buy.
6. Read reviews for popular movies.

Writing outside class, in English

1. Write an advertisement to sell an old bike.
2. Write down the instructions for your favorite hobby.
3. Write a report on your favorite animal and its habits.
4. Write a story.
5. Write a letter to a friend.
6. Write a newspaper article.
7. Write the answers to a "fun" quiz from a magazine.
8. Write down a list of things you must do tomorrow.

Comprehension outside class

1. Listen to instructions and complete a task.
2. Bake a cake if instructions were in English.
3. Fill out an application form.
4. Take directions from an English speaker.
5. Understand an English movie.

Ксенија КОНЧАРЕВИЋ
Православни богословски факултет
Универзитет у Београду, Србија
<kkoncar@open.telekom.rs>

Ивана КНЕЖЕВИЋ
Православни богословски факултет
Универзитет у Београду, Србија
<ivanaknezevicbg@gmail.com>

КУРИКУЛАРНЕ ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ РУСКОГ И ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ВИСОКОМ ТЕОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ*

Сажетак: У раду се спроводи теоријско-концепцијска (пројективна) и емпиријска анализа студијских програмима руског и енглеског језика на основним и мастер студијама теологије. Посебно се разматрају екстензитет, интензитет и редослед студијских садржаја везаних за сакрални функционалностилски комплекс као примарни објекат усвајања у најновијим курикулумима, прихваћеним 2014. године, и њихово диференцирање у односу на изабрани студијски програм (богословско-катихетски, богословско-пастирски на основним студијама, односно теолошки и религиолошки мастер програм).

Кључне речи: високошколска дидактика, курикуларна теорија, страни језик струке, студије теологије, лингвостилистика

СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ: ОПШТИ ПОГЛЕД

Страни и класични језици незаобилазни су део високог теолошког образовања, услед чега су, хронолошки посматрано, били заступљени у свим студијским програмима Православног богословског факултета Универзитета у Београду, од прве Уредбе о раду Факултета из 1921. до данас (детаљније исп. Сандо 2006: 176-188), а њихово изучавање, како показује увид у савремене курикулуме, присутно је, у овом или оном степену, и у свим теолошким високошколским установама у иностранству.

У новијим програмима Православног богословског факултета у Београду страни језик био је заступљен 4 семестра са фондом од 2 (програм из 1998. и 2003), односно 3 часа седмично (програми из 2006. и 2008), а *Грчки језик новозаветног и патристичког периода* 4 семестра са 2 (1998) или 4 часа седмично (2003), односно два семестра са 4 часа седмично – само за програм Општа теологија (2006, 2008). По програмима акредитованим 2014. страни језици заступљени су два семестра са по 3 часа седмично (богословско-катихетски програм) или четири семестра са по 2 часа седмично (богословско-пастирски програм), док је за Грчки језик новозаветног и патристичког периода одвојено 4 семестра са 3, односно 2 часа. Програми из 1998. и 2003. предвиђали су обавезно усвајање два страна језика у функцији струке, у програмима из 2006. и 2008. други страни језик пренет је на мастер студије (два семестра, 4 часа седмично), док је програм акредитован 2014. створио могућност да се на мастер студијама током једног семестра овладава страним језиком уже струке (страни језик који су студенти претходно учили на основним студијама или неки од класичних језика, 1 семестар).

* Рад је израђен у оквиру пројекта Православног богословског факултета Универзитета у Београду под насловом „Српска теологија у XX веку: фундаменталне претпоставке теолошких дисциплина у европском контексту – историјска и савремена перспектива“, који финансијски подржава Министарство просвете и науке Републике Србије (евиденциони број пројекта 179078).

ЦИЉЕВИ, ИСХОДИ, САДРЖАЈИ НАСТАВЕ У КУРИКУЛУМИМА ИЗ 2014.

Увидом у нормативна документа¹, која су израђена на основу начела високошколске лингводидактике (Кончаревић 1996) и теоријско-пројективног заснивања наставе језика струке на студијама теологије (Кончаревић 2006: 433-461; Кончаревић 2013: 64-72), запажамо да су у формулацији циља предмета за сваки страни језик истакнуте следеће димензије:

- у првој години факултетског проучавања:

(а) стицање оперативних знања о руском / немачком / француском / енглеском језичком систему, његовој структури и функционисању на синхронном плану, (б) изграђивање способности опсервирања и анализирања појава и елемената страног језика у циљу њихове адекватне рецепције и изналагања преводних еквивалената, (в) оспособљавање за информативно, студиозно и дијагонално читање текстова из области теологије и духовности, (г) оспособљавање за продуковање језички нормативних, композиционо-стилски и комуникативно правилних усмених и писмених саопштења из професионалне и социокултурне сфере комуникације у оквиру пастирске / катихетске службе.

- у другој години факултетског проучавања: (а) даље изграђивање оперативних знања о страном језичком систему, његовој структури и функционисању на синхронном плану, (б) изграђивање способности опсервирања и анализирања појава и елемената страног језика у циљу њихове адекватне рецепције и изналагања преводних еквивалената, (в) усавршавање способности неопходних за информативно, студиозно и дијагонално читање текстова из области теологије и духовности, (г) усавршавање способности продуковања језички нормативних, композиционо-стилски и комуникативно правилних усмених и писмених саопштења из професионалне и социокултурне сфере комуникације у оквиру пастирске / катихетске службе.

Категорија исхода предмета, која непосредно произилази из циља као хијерархијски највише конституенте система наставе, формулише се на следећи начин:

- у првој години факултетског проучавања: формираност за професионалну компетенцију студената богословско-пастирског / богословско-катихетског профила релевантне лингвистичке, комуникативне, лингвокултуролошке и преводилачке компетенције у информативној, формативној и оперативној димензији (коректно владање страним језиком у рецептивним, рецептивно-продуктивним и продуктивним видовима говорне делатности у професионално актуелним сферама општења) на нивоу Б 1 Европског оквира за живе језике;

- у другој години факултетског проучавања: формираност за професионалну компетенцију студената богословско-пастирског / богословско-катихетског профила релевантне лингвистичке, комуникативне, лингвокултуролошке и преводилачке компетенције у информативној, формативној и оперативној димензији (коректно владање руским језиком у рецептивним, рецептивно-продуктивним и продуктивним видовима говорне делатности у професионално актуелним сферама општења у домену пастирске / катихетске службе) на нивоу Б 2 Европског оквира за живе језике.

Садржаји наставе у функцији су стицања систематских знања и формирања на том основу практичних (комуникационих, реферативних и преводилачких) способности. У прва два семестра они обухватају нормативистику и функционалну стилистику, а у трећем и четвртном функционалну стилистику, као и теорију и технику преводјења:

1. и 2. семестар: Фонетско-фонолошка и прозодијска обележја руског / енглеског језика. Парадигматика (базичне појаве и елементи). Најфреквентнији творбени модели.

¹ Курикулуми за све стране језике на Факултету су унификовани, изузев у сегменту који се односи на нормативистику сваког конкретног језика. Ови курикулуми саставни су део Књиге предмета и обликовани су према задатим параметрима, идентичним за све студијске дисциплине.

Синтакса синтагме и синтакса реченице. Лексика теолошког и текста из сфере православне, римокатоличке, протестантске духовности. Базичне одлике теолошког и терминосистема других контактних и комплементарних дисциплина.

Информативно-публицистички стил у сфери комуникације и мисије Цркве – интра- и екстралингвистичке одлике. Информативни подстил: информационе посланице, хеортолошки текстови, краће информације, шире информације, хронике, прегледи писања верске штампе (сајтова, радио- и телевизијских програма и станица), саопштења за јавност црквених органа и организација, интервјуи свештених лица, извештаји о догађајима из живота Цркве, огласи, позиви; аналитички подстил: уводници, коментари, осврти, критички чланци, прикази у верској штампи, електронским и другим медијима; књижевнопублицистички подстил: репортаже, фељтони о вери, духовности, о животу Цркве.

3. и 4. семестар: Одлике теолошког и терминосистема других контактних и комплементарних дисциплина у ширем центру у односу на претходну годину учења. Сакрални функционалностилски комплекс савременог руског / енглеског језика (општи поглед, конституенте). Административно-пословни стил у сфери деловања Цркве. Интра- и екстралингвистичке одлике жанрова законодавно-правног подстила у сфери црквеног (канонског) права; пословни подстил у сфери унутарцрквене комуникације; дипломатски подстил у сфери деловања Цркве на међународном плану; индивидуално-потврдни подстил везан за делатност клирика и уцрквењених лаика; кореспонденцијски подстил у сфери унутарцрквене комуникације. Етикецијске норме у унутарцрквеној комуникацији, међуцрквеном и интерконфесионалном дијалогу. Научни стил – богословско-академски, богословско-дидактички и богословско-популарни подстил дисциплина које се изучавају у оквиру Богословско-пастирског / Богословско-катихетског програма.

Нивои еквивалентности у превођењу; врсте текстова и типови превођења; парафраза; адаптација; превођење нееквивалентне лексике; пермутације; додавање, одузимање, изостављање; превођење дефиниција; превођење термина; транслитерација и транскрипција; унутарлексичка системност у превођењу; коришћење помоћне литературе при превођењу; основне карактеристике писменог превођења; усмено консекутивно превођење.

На мастер студијама као циљ предмета *Страни језик* уже струке прокламује се стицање фундаменталних знања о обликовању теолошког текста уже струке, овладавање умењима студиозног, информативног и дијагоналног читања, аотирања, конспектирања, превођења теолошког текста уже струке, усменог монолошког и дијалошког излагања у домену уже струке, као и способностима конструисања краћег научног текста на страном језику из домена уже струке (сажетак, резиме, краћи научни чланак) са пратећом апаратуром оријентације (библиографски и други регистри, правила цитирања, скраћивања и друго).

Исход предмета, сагласно формулацији из нормативних докумената који су предмет наше анализе, представља поседовање развијених теоријско-методолошких и академских компетенција у домену обликовања теолошког текста уже струке на страном језику, као и пратећих апликативних рецептивних, продуктивних, интерпретативних и традуктолошких способности, познавање терминосистема уже струке, оспособљеност за примену стечених знања и умења у професионалном усавршавању и целоживотном учењу.

Садржај теоријске наставе у оквиру предмета *Страни језик* уже струке чине следеће тематске целине:

Научни стил руског / енглеског језика уже струке – дефиниција и екстралингвистички оквир. Лексичке специфичности. Морфолошке специфичности. Синтаксичке специфичности. Правила композиционог обликовања теолошког текста уже струке. Структурне и жанровске особености теолошког научног дела уже струке.

Информационо-библиографска апаратура научног дела у области уже струке. Схема библиографског описа књиге и научног чланка по стандардима конкретног језика. Библиографске референце (навођење у конкретном језику). Библиографски регистар. Скраћивање наслова периодичних издања.

Цитирање: општа правила навођења цитата (у конкретном језику). Скраћивање у научном тексту уже струке. Најчешће општеприхваћене скраћенице из домена уже струке. Скраћивање речи и синтагми у библиографском опису. Општеприхваћене скраћенице за називе библијских књига.

Апаратура оријентације научне књиге из уже струке. Анотација (језички и говорни стандарди – клишеи у аотацијама). Сажетак и резиме научног рада из часописа и зборника и материјалу конкретног језика уже струке. Рецензија теолошког научног дела уже струке. Језички и говорни стандарди (клишеи). Приказ теолошког научног дела уже струке. Језички и говорни стандарди (клишеи).

Терминосистем уже струке (системско-категоријална и функционална својства).

Традуктолошки поступци и технике транспоновања научног текста из уже струке.

Курикулуми страних језика на основним и мастер студијама теологије, како видимо, предвиђају широку лепезу лингвистичких компетенција, конкретно: формирање представе о нивоима и поднивоима језичког система и њиховој међусобној повезаности, стицање фундаменталних знања о структури (потенцијалу средстава) и функционисању јединица свих нивоа на синхронном плану, практично овладавање одликама сакралног функционалностилског комплекса (информативно-медијског, административно-пословног стила у сфери комуникације и мисије Цркве и научног стила теолошких дисциплина) и ресурсима најрелевантнијих стилова и жанрова, посебно на лексичко-терминолошком плану.

КАТЕГОРИЈЕ ФУНКЦИОНАЛНЕ СТИЛИСТИКЕ КАО ТЕМЕЉ КУРИКУЛУМА

Садржаји наставе засновани су на теорији функционалних стилова и жанрова у сакралној сфери. Основна категорија на чијем се дидактичком транспоновању заснива курс стилистике на теолошким студијама јесте сакрални функционалностилски комплекс (о нашем поимању ове категорије детаљније в. Кончаревић 2012 б: 120-127; преглед схватања „сакралног стила“ у славистици в. у: Кончаревић 2011: 192-203), у чијем оквиру студенти упознају све стилове који га конституишу. Овде ћемо најпре изнети оријентациони опсег чињеница и генерализација који студенти усвајају индуктивно и дедуктивно, на основу аналитичког сагледавања репрезентативног корпуса текстова, као из лингвостилистичке литературе.

Теолошки научни стил опслужује превасходно писмену, а донекле и усмену (симпозијуми, научни скупови, академска предавања, дискусије) комуникацију чији предмет представљају разни аспекти богословске мисли. Реализује се у три подстила (богословско-академски, богословско-дидактички и богословско-популарни) и већем броју жанрова, као што су научне монографије, научни чланци (оригинални и прегледни), студије, расправе, дисертације, уџбеничка литература, енциклопедије, лексикони, иступања у научним дискусијама, научни реферати, академска предавања, семинарски, завршни и дипломски радови студената, научно-популарна излагања и жанрови научно-популарне литературе. Основна екстралингвистичка обележја теолошког израза која су идентична са обележјима научног стила других дисциплина јесу прецизност, апстрактност, логичност и објективност, што, како је у свом дисертационом истраживању показала Ивана Кнежевић, не искључује и извесне особине атипичне за општенаучни стил – експресивност и емоционалну маркираност израза (Кнежевић 2011 б: 204-220; подробније о научном стилу у области теологије в. и у: Кнежевић 2011 а; Кончаревић 2010).

Административно-пословни стил у сфери деловања Цркве опслужује сферу административно-правних односа унутар организације и устројства Цркве, као и регулативе односа на релацији Црква – држава. У његовом саставу издваја се неколико подстилова: (а) законодавни у ужем смислу (закони, прописи, правила, укази, акта канонског права, статута црквених органа и организација и др.); (б) административно-канцеларијски (акта, одлуке, пословни документи, изјаве, аутобиографије, пуномоћја и друго) и (в) дипломатски (коминикеи, споразуми, конвенције и друго).

Административно-пословни стил реализује се скоро искључиво у писменој форми. Усмени карактер могу имати само поједини његови жанрови, као што су излагања на званичним скуповима, службени и дипломатски преговори и слично.

Основне одлике овога стила јесу прецизност излагања, која не допушта могућности двојаког тумачења, детаљност, стереотипност и стандардизованост у исказивању садржаја и директивни карактер поруке. Језик административних и правних докумената изискује пре свега изванредну прецизност и немогућност неправилних (невалидних) или различитих (алтернативних или међусобно искључивих) тумачења. Овај стил тежи изразитој стандардизацији, стереотипизацији и одсуству било какве емоционалности или субјективизма. Све наведене црте налазе одраз не само у систему језичких средстава него и у екстралингвистичким начелима обликовања конкретних административно-правних текстова – у њиховој структури, композицији, рубрикацији, односно у стандардизованом уобличавању већине административно-пословних докумената.

Информативно-публицистички стил у сфери комуникације и мисије Цркве један је од данас најрелевантнијих функционалних стилова унутар сакралног функционалностилског комплекса.

Свеукупна продукција информативно-публицистичког стила обједињује се под општим називом – *јавно информисање (медијска сфера) и публицистика*. Тематика информативно-публицистичких остварења актуелна је и усмерена на конкретна питања друштвеног и јавног живота. Дела која репрезентују информативно-публицистички стил штампају се у православној периодици (новинама и часописима), у посебним издањима (књигама, брошурама), објављују у електронским медијима, или се реализују у усменој форми преко средстава јавног информисања (радио, телевизија).

Информативно-публицистички стил се користи у чланцима, есејима, фељтонима, репортажама, интервјуима, обраћањима архијереја и пастира Цркве, саборским, синодалним, епархијским саопштењима за јавност, у различитим врстама популарних медијских обраћања клирика и верника.

У основне функције црквеног новинарства и публицистике, које се односе на специфичне особености овог стила које га издвајају од других функционалних стилова, спадају (а) *саопштавање* (информациона функција) и (б) *деловање* (функција убеђивања). Задаци онога који говори или пише информативно-публицистички текст састоје се у томе да пренесе информације, али и да интелектуално, емоционално и волитивно делује на слушаоца или читаоца тако да у њему изгради одређени став према њиховом садржају.

У информативно-публицистичком стилу постоји неколико подстилова који се међусобно разликују по својим функцијама и по различитим начинима употребе језичких средстава: 1) информациони; 2) аналитички; 3) уметничко-публицистички.

Информациони подстил пружа информације о актуелним збивањима у животу и деловању Цркве. Основни задатак жанрова који га репрезентују (чланак, краћа информација, шира информација, хроника, преглед писања штампе, интервју, извештај и сл.) јесте да кратко и јасно саопште информацију о неком догађају. Овај подстил је по сувоћи и неутралности израза најближи административно-пословном и научном стилу, а веома је удаљен од књижевног стила. Он има стандардну структуру и обично садржи три сегмента: шта се, где се и како се нешто догодило. У неким случајевима (рецимо, у агенцијским вестима) једна

реченица користи се као сложена синтаксичка целина и чини један пасус. У информативним текстовима појављује се обиле фактографског материјала, што условљава изражено присуство номенклатурне лексике (географски називи, антропоними, званични називи функција и титула званичника).

Аналитички подстил, који репрезентују жанрови уводника, коментара, аналитичког чланка, осврта, прегледа писања штампе, коментара, има циљ да представи, оцени, прокоментарише неку појаву у животу и деловању Цркве. Новинске анализе су веома различите – од неутралних до веома сликовитих и упечатљивих. Овај подстил близак је научном начину изражавања, али се одликује мекшом и редукованом аргументацијом, назначеним претпоставкама, непотпуним цитирањем, односно парафразирањем, изостављањем библиографских података. Разлог за то није недостатак жеље да се одређена појава сагледа комплексно и објективно, него потреба да се проблем приближи масовном реципијенту који није ни спреман, ни вољан да улази у дуг, сложен и њему непримерен аналитички текст, какав би био примерен само особама са систематским теолошким образовањем. Стога, уместо потпуног аналитичког сагледавања, навођења опсежне аргументације, образлагања и доказивања, тежи се убедљивости и стварању одређених ставова и вредносних оријентација код читалаца. У овом подстилу запажамо веће присуство терминологије, што га приближава научном стилу у сфери теологије, али се од њега разликује присуством емоционалности и експресивности у изражавању.

Књижевнопублицистички подстил појављује се у репортажама, путописима, фељтонима и сл. Овде се новинар издиже изнад уобичајеног медијског израза и упушта у естетско осмишљавање догађаја, појава, реалија (нпр. репортаже из парохии, духовних школа, црквених установа, путописи посвећени светињама – храмовима, манастирима, чудотворним иконама, изворима воде која дарује исцељење, фељтони о историјату и савременом животу монаштва, итд.), чиме долази на раван прозних писаца, с том разликом што мора да се прилагоди масовном читаоцу.

Избор језичких средстава у информативно-публицистичком стилу зависи пре свега од специфичности појединих његових жанрова. Пошто је информативно-публицистички стил неутралан, он користи разна стилистички немаркирана средства, односно општејезичка средства која припадају разним функционалним стилима. Ово заправо представља његову основну стилску особину. Оно што га чини посебним функционалним стилем унутар сакралног функционалностилског комплекса јесте: (1) изражен информативни потенцијал, (2) конкретност, (3) лаконичност и (4) експресивност.

Разговорни стил у унутарцрквеној комуникацији опслужује сферу личних (у широком смислу), тј. незваничних, неслужбених, уобичајених односа између припадника Цркве – носилаца православног социолекта². Овај језички израз прилагођен је непосредним потребама општења, остварујући се у дијалогу двају или више комуниканата. Важно је напоменути да колоквијални израз настаје без претходне припреме, прелиминарног структурно-композиционог осмишљавања, без свесног избора и комбиновања језичких елемената, без прераде и дораде исказа. Овај стил, пре свега, рачуна на непосредност и тренутну рецепцију у процесу комуникације. Због тога у разговорном језику није остварен висок степен тачности (прецизности) и јасности исказа. У њему су често присутне непотпуне реченице, изрази, фразе, језичке конструкције – саговорници се довијају на разне начине да реципирају и антиципирају исказ других учесника у комуникацији. Стилске особености

² Под религијским социолектом (религиолектом) у теолингвистици се подразумева релативно стабилан, социјално маркирани подсистем националног језика који опслужује комуникативне потребе ограничене социјалне групе – припадника одређене конфесије, односно чланова одређене верске заједнице, рефлектујући теоцентричну слику света и поседујући лексичке, фонетско-прозодијске, творбене и граматичке специфичности. Са аспекта стратификације, религијски социолект представља укупност језичких средстава којима се служе чланови одређене етносоциокултурне заједнице обједињени основним стратумом вере у Бога, односно *теоцентричним виђењем света*, али и заједничким доктринарним и богослужбеним одликама иманентним одређеној конфесији или деноминацији (Бугаева 2008 а: 31-42).

разговорног израза се испољавају у обележјима неусиљеног излагања, конкретности, наглашене експресивности, изражавања субјективног односа према објекту говорења, као и у утицају екстралингвистичких (паралингвистичких) елемената (мимика, гестови, позе, „језик свакодневног уобичајеног понашања“).

У систему функционалних стилова који конституишу сакрални функционалностилски комплекс стил *књижевноуметнички стил у сфери духовности* заузима посебно место. У овом стилу, који се реализује у поетском и прозном подстилу, као материјал функционише тоталитет националног језика, са свим богатством својствених му смисаоних и изражајних средства, манифестују се све његове стилистичке могућности. Књижевни текст са духовном тематиком често је и носилац битних информација о средствима, нормама и традицијама сакралне комуникационе културе (деталније в. Кончаревић 2013 б: 13-34).

САКРАЛНИ ЖАНРОВИ У КУРИКУЛУМИМА

У оквиру сваког функционалног стила издвојеног и у претходном излагању описаног унутар сакралног функционалностилског комплекса, односно подстила на следећој равни стратификације, издвајамо: (а) жанрове заједничке профаном и сакралном функционалностилском комплексу, са модификацијама у овом потоњем (у даљем излагању графички означени нормалом), и (б) жанрове који немају пандана у профаном функционалностилском комплексу (у даљем излагању графички означени *италиком*). Овде ћемо понудити једну оквирну таксономију, која уједно представља инвентаризацију садржаја наставе Руског и Енглеског језика на теолошким студијама:

1. научни стил у области теологије:

- (а) богословско-академски подстил: *богословски трактати, тумачења библијских књига, тумачења светоотачких списа, велики катихизиси, изложења вере, ороси (саборна одређења вере), исповедања вере*, теолошке монографије, дисертације, научни чланци, прикази, рецензије, прегледи, осврти, реферати, саопштења, дискусије на теолошким скуповима;
- (б) богословско-дидактички подстил: *дидактичке (догматске и моралне) проповеди, дидактичке посланице*, академска предавања (на теолошким студијама и у богословијама), уџбеници, приручници, хрестоматије, компендијуми, теолошке енциклопедије, богословски терминолошки речници, лексикони;
- (в) богословско-популарни подстил: *предкрштењске катихезе, катихезе новопросвећенима, предбрачне катихезе, катихизиси, полемички (апологетски и др.) списи, мисионарска писма, писма духовним чедима*, популарна предавања о вери и духовности;

2. административни стил у сфери унутарцрквене комуникације:

- (а) законодавно-правни подстил у сфери црквеног (канонског) права: *канони, каноничке посланице, канонички одговори на питања, законски прописи у сфери црквеног и црквено-грађанског права, дисциплинарни типичи (правила манастирског општежића и скитског живота)*, одлуке, укази, директиве органа црквенозаконодавне, судске и извршне власти, црквени устави, статуту црквених организација, уредбе, резолуције црквених сабрања (скупова);
- (б) пословни подстил у сфери унутарцрквене комуникације: уговори, споразуми и сл. документа, записници са седница црквених органа и организација;
- (в) дипломатски подстил у сфери деловања Цркве на међународном плану: протоколи, уговори, конвенције, коминикеи, меморандуми, *томоси о даривању аутокефалије, мирна писма*;
- (г) индивидуално-потврдни подстил везан за делатност клирика (свештенослужитеља, студената и ученика духовних школа) и уцрквењених лаика: аутобиографије, дипломе, сведочанства, уверења, потврде, карактеристике, *благослови* (препоруке архијереја и

јереја), *исповедна писма* кандидата за хиротонију; *исповест*;

- (д) кореспонденцијски подстил у сфери унутарцрквене комуникације: писма, молбе, жалбе, извештаји, *шематизми*, захтеви, позиви, пуномоћја;
- 3. информативно-публицистички стил у сфери информисања и јавног деловања (мисије) Цркве:
 - (а) информативни подстил: *информационе посланице*, *хеортолошки текстови*, краће информације, шире информације, хронике, прегледи писања верске штампе (сајтова, радио- и телевизијских програма и станица), *саопштења за јавност* црквених органа и организација, интервјуи свештених лица, извештаји о догађајима из живота Цркве;
 - (б) аналитички подстил: уводници, коментари, осврти, критички чланци, прикази;
 - (в) књижевнопублицистички подстил: репортаже, фељтони о вери, духовности, о животу Цркве;
- 4. разговорни стил карактеристичан за носиоце православног социолекта: етикецијски жанрови поздрава при сусрету и на расстанку, обраћања, молбе, изражавања савета, захвалности, извињења, жеље, утехе, саучешћа, честитања;
- 5. књижевноуметнички стил у сфери духовности:
 - (а) поетски жанрови: *тропар*, *кондак*, *стихира*, *акатист*, *канон*, *народна духовна (молитвена) песма*, и др.;
 - (б) прозни жанрови: *епидидактичке (панегирици, надгробне, поздравне) проповеди*, *епидеиктичке посланице*, *хагиографије*, *пролошка казивања (расуђивање, созерцање)*, *изреке (максиме)* и *поуке Отаца и подвижника*, *подевијички стослови*, *молитвени дневници*, *службе (молитвословља, чинопоследовања светих Тајни)*, приче, новеле, приповетке, романи са духовном тематиком (подробније о систему сакралних жанрова у нашој интерпретацији в. у: Кончаревић 2012 а: 127-129).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На тај начин, комбиновањем критеријума разрађених на нивоу секуларног функционалности-лског комплекса и оних који су издвојени у досадашњим анализама стилова, подстилова и жанрова сакралне комуникације, дошли смо, чини нам се, до јединствене и непротивречне таксономије која представља полазну основу за потпуније сагледавање сакралног функционалности-лског комплекса на свим нивоима његове стратификације (функционални стилови, функционалне подврсте или подстилови и жанрови који их конституишу), а чије је екстралингвистичко утемељење садржано у интегрисаности живота Цркве у свеукупни живот сваке конкретне етносоциокултурне заједнице у којој она делује. Напоменућемо да су предмет усвајања у настави страног језика на теолошким студијама пре свега специфично сакрални жанрови, а затим жанрови који се издвајају по критеријумима фреквентности, спознајне вредности и релевантности за професионалну делатност катихета и свештено-служитеља. Без претходног систематског обучавања појединим жанровима, посебно оним који су исључиво у домену сакрума, не може се ни овладати карактеристикама културе изражавања која треба да карактерише говор посленика Цркве, а њу одликују пре свега узвишеност, складност између израза и садржаја и лепота самога израза, што, са своје стране, подразумева еуфоничност, варијантност, експресивност, у неким случајевима афективност или ритимичност (о овим одликама језичке правилности в. Ивић – Брборић 2007: 51-63).

У оквиру сваког стила, подстила и најважнијих (по спознајном, комуникационом и критеријуму фреквентности) жанрова студенти се упознају са остварењима која могу послужити као образац у језичком и структурно-композиционом обликовању аналогних текстова, анализирају лексичка, творбена, синтаксичка средства карактеристична за дати жанр или подстил, а затим у индивидуалном, групном и раду у паровима, после низа преткомуникативних и условно-комуникативних вежбања производе текстове са задатом

тематиком (селекцију и презентацију текстова, систем вежбања за рецептивно и продуктивно усвајање навика и умења у области стилистике сакрума на материјалу руског и енглеског језика као страног разрадили смо у уџбеницима за основне студије (Кончаревић 2014; Лупуловић 2014), односно, за мастер студије Кончаревић 2011, Кнежевић 2014). На тај начин страни језик налази примену у ситуацијама блиским оним из реалне спознајне и професионалне делатности свештенослужитеља и катихета, у којој је комуникативна компетенција, и посебно култура изражавања у стилу високе тоналности, какав је сакрални стил, једна од најбитнијих конституената.

БИБЛИОГРАФСKE РЕФЕРЕНЦЕ

- Ивић, П., Брборић, Б. (2007). Мерила језичке правилности. У: Ивић, П. (уред.), *Српски језички приручник*. Београд: Београдска књига, 51-64.
- Кнежевић, И. (2011 а). Интертекстуалност као дистинктивно обележје научног стила са посебним освртом на теолошке научне радове на енглеском или српском језику. *Стил*, 10, 213-223.
- Кнежевић, И. (2011 б). *Научни стил енглеског и српског језика у области теологије. Докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет (дактилографисани рукопис)
- Кнежевић, И. (2014). *Енглески језик за студенте Православног богословског факултета, 2*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања, 2014.
- Књига предмета (2014). Књига предмета. Богословско-пастирски програм. Богословско-катихетски програм. Београд: Православни богословски факултет.
- Кончаревић, К. (1996). Настава страног (руског) језика на филолошким студијама: теорија и пракса. Београд: Филолошки факултет.
- Кончаревић, К. (2006). *Језик и православна духовност: студије из лингвистике и теологије језика*. Крагујевац: Каленић.
- Кончаревић, К. (2010). Научни стил руског језика у области теологије: лингвистички и лингводидактички аспекти. У: Шијаковић, Б. (уред.), *Српска теологија данас*, књ. 1. Београд: Православни богословски факултет, 414-427.
- Кончаревић, К. (2011 а). К. Кончаревић, *Руски језик у теологији. Обликовање теолошког текста. Техника преводјења*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
- Кончаревић, К. (2011 б). Славистичка испитивања у теолингвистици: истраживачки проблеми и резултати. *Црквене студије*, 8, 187-213.
- Кончаревић, К. (2012 а). Лексички систем православног социолекта у савременом српском и руском језику (оглед конфронтационе анализе). *Октоих*, 3, 27-38.
- Кончаревић, К. (2012 б). О базичним конституентама стилистике сакрума. [У]: Шијаковић, Б. (уред.), *Српска теологија у двадесетом веку: Истраживачки проблеми и резултати*, књ. 12. Београд: Православни богословски факултет, 113-141.
- Кончаревић, К. (2013 а). О базичним категоријама конфронтационих теолингвистичких истраживања (на материјалу словенских језика), *Српски језик*, XVIII, 5-22.
- Кончаревић, К. (2013 б). *Сакрална комуникација: норме, традиције, средства*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
- Кончаревић, К. (2014). К. Кончаревић, *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве. Функционални стилови, жанрови, ресурси*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
- Лупуловић, А. (2014). *Енглески језик за студенте Православног богословског факултета, 1*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
- Митрофанова, О. Д. (1996). *Пороговый уровень. Русский язык*. Том 1: *Повседневное общение*. Том 2: *Профессиональное общение*. Москва: Русский язык.
- Сандо, Д. (2006). Историјат наставних планова на Православном богословском факултету. *Богословље*, 1, 176-188.
- Тошовић, Б. (1989). Преподавање лингвистике русског језика в сербскохрватској језиковој среде. *Русский язык за рубежом*, 3, 44-46.

Ксения Кончаревич, Ивана Кнежевич
Куррикулярные инновации в обучении русскому и английскому языкам в высшем богословском образовании

Резюме

В работе проводятся теоретический (проективный) и эмпирический куррикулярный анализ представленности элементов лингвистической (стилистической) компетенции в высшем богословском образовании – на уровне бакалавриата и магистерского обучения. Рассматриваются, в частности, объем, глубина и порядок презентации содержаний обучения в рамках стилистики сакрума русского и английского языков.

INFORMACIONA PISMENOST I PREVOĐENJE U DRUŠTVENO-HUMANISTIČKIM NAUKAMA

Sažetak: *Informaciona pismenost je sposobnost pribavljanja i uspešnog korišćenja informacija u profesionalnom i privatnom životu. Ona obuhvata sledeće elemente: uočavanje potrebe za informacijama, njihovo pronalaženje, strukturiranje, analizu i vrednovanje, a potom i njihov ciljani odabir, oblikovanje u skladu s potrebama i uspešno prenošenje. Rad se bavi značajem informacione pismenosti za prevođenje tekstova iz oblasti društveno-humanističkih nauka, na primeru prevođenja na srpski jezik. Posebnu pažnju autori pritom posvećuju tzv. instrumentalnoj prevodilačkoj kompetenciji, kao vidu informacione pismenosti oblikovanom prema zahtevima prevodilačke profesije.*

Ključne reči: *informaciona pismenost, jezička kompetencija, prevodilačka kompetencija, instrumentalna prevodilačka kompetencija*

KONCEPT INFORMACIONE PISMENOSTI

Termin *informaciona pismenost*¹ pojavio se sredinom sedamdesetih godina 20. veka. U pisanom vidu ga je, smatra se, prvi upotrebio američki pravnik Pol Zurkowski (Paul G. Zurkowski), tadašnji predsednik Saveza informacione industrije² (Laszlo i Lasić-Lazić 2011, 70). Zolkowski je ovaj termin uveo u izveštaju Nacionalne komisije za biblioteke i informatiku³ SAD pod naslovom „Informacione usluge – okruženje, odnosi i prioriteti“⁴ (Zurkowski 1974). U ime komisije on je u ovom izveštaju, između ostalog, ukazao i na to da većina građana SAD (u datom trenutku) još ne uočava značaj novih izvora informacija, a ne poseduje ni veštinu da ih uspešno koristi:

People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.

The individuals in the remaining portion of the population, while literate in the sense that they can read and write, do not have a measure for the value of information, do not have an ability to mold information to their needs, and realistically must be considered to be information illiterates. [...]

While the population of the U.S. today is nearly 100% literate, only a small portion – perhaps one-sixth, could be characterized as information literates⁵ (Zurkowski 1974, 6–7).

¹ Termin *informaciona pismenost* potpuno se etablirao u srpskom bibliotekarstvu i u naučnom diskursu uopšte. On je kalk engleskog termina *information literacy*, što obezbeđuje internacionalnu prepoznatljivost, kao jedno od suštinskih svojstava koje bi trebalo da odlikuju svaki termin (Šipka 1998, 128). Zanimljivo je rešenje, međutim, i nemački ekvivalent *Informationskompetenz* (informaciona kompetencija), na čije je oblikovanje verovatno presudno uticao nedostatak pogodnog ekvivalenta engleske imenice *literacy* (nem. *Lese- und Schreibfähigkeit* ili *Lese- und Schreibkompetenz*). Mana ovog nemačkog rešenja njegova je slabija internacionalna prepoznatljivost, ali ono ipak ima i neke dobre strane, kao npr. blažu pejorativnu konotaciju formulacija koje označavaju nedostatak informacione pismenosti.

² Information Industry Association

³ National Commission on Libraries and Information Science

⁴ The Information Service Environment. Relationships and Priorities

⁵ „Osobe koje su obučene za upotrebu informacionih resursa u poslu mogu se nazvati informaciono pismenim, što

Predviđajući ispravno razvoj informacionog društva u postindustrijsko doba, Zurkowski se zalaže za to da njegova komisija u buduće posebnu pažnju posveti upravo borbi za informacionu pismenost: „The work of the Commission should be viewed in terms of achieving total information literacy for the nation”⁶ (Zurkowski 1974, 8).

Koncept informacione pismenosti koji je prvobitno ponudila Nacionalna komisija za biblioteke i informatiku nije se suštinski promenio ni do danas, pa se data kompetencija aktuelno shvata kao sposobnost pribavljanja informacija iz različitih izvora, procene njihove vrednosti i njihovog uspešnog korišćenja, pre svega u profesionalnom životu, ali i u svim drugim životnim situacijama, tj. kao sposobnost „to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. The information literate individuals are those who have learned how to learn”⁷ (Lau 2006, 7)⁸.

STANDARDI ZA INFORMACIONU PISMENOST

Informaciona pismenost obuhvata sledeće elemente: uočavanje potrebe za informacijama, njihovo pronalaženje, organizaciju, analizu i vrednovanje, a potom i njihov ciljani odabir, oblikovanje u skladu s potrebama i uspešno prenošenje (isp. ALA 2006). Udruženju visokoškolskih i naučnih biblioteka⁹ (ACRL) Američkog bibliotečkog društva¹⁰ (ALA) ove je komponente precizno definisalo u Standardima za informacionu pismenost u visokom obrazovanju (ALA 2006). Ti standardi u suštini, uz neznatne modifikacije, važe i u svakom drugom kontekstu, a glase ovako:

1. Informaciono pismen student određuje prirodu i količinu potrebnih informacija.
2. Informaciono pismen student efikasno i uspešno pristupa potrebnim informacijama.
3. Informaciono pismen student kritički procenjuje informacije i njihov izvor, uvrštavajući odabrane informacije u svoju bazu znanja i uključujući ih u svoj vrednosni sistem.
4. Informaciono pismen student uspešno koristi informacije da bi ostvario konkretni cilj, bilo kao pojedinac, bilo u okviru grupe.
5. Informaciono pismen student shvata mnogobrojne ekonomske, pravne i društvene implikacije upotrebe informacija, a pristupa im i koristi ih na etički prihvatljiv i zakonit način (ALA 2006).

Kao što smo već istakli, ovi standardi nipošto se ne odnose isključivo na studente, tj. u svakom od njih bismo reč ‘student’ mogli zameniti drugim imenicama, poput ‘istraživač’, ‘stručnjak’, ‘prevodilac’ ili jednostavno ‘osoba’.

Komiteo za standarde ACLR-a precizno je, osim toga, odredio i pokazatelje na osnovu kojih možemo utvrditi to da li je svaki pojedinačni standard ispunjen i u kojoj meri (*performance indicators*), kao i odgovarajuće ishode. Svi oni dostupni su zainteresovanima na sajtu te organizacije. Fundamentalne informacije o različitim aspektima informacione pismenosti takođe nude i internetske stranice Međunarodne federacije bibliotečkih udruženja i institucija¹¹ (IFLA) i UNESCO-a¹², kao i brojni naučni članci, zbornici i druge publikacije na srpskom i na srodnim jezicima, u elektronskom i u štampanom obliku¹³.

podrazumeva to da su naučile tehnike i veštine koje su neophodne za upotrebu širokog spektra informacionih alatki, kao i primarnih resursa za oblikovanje informacionih rešenja. Iako je ostatak populacije pismen u tom smislu da ume da čita i piše, za njega se ipak može reći da ne ume da proceni vrednost informacija i da ne zna da oblikuje informacije u skladu sa svojim potrebama, pa se realno mora smatrati informaciono nepismenim. [...] Premda je danas gotovo 100% stanovništva SAD-a pismeno, samo jedan mali deo, tj. otprilike šestina, može se nazvati informaciono pismenim.” (Prev. autori)

⁶ „Rad Komisije bi trebalo usmeriti ka informacionom opismenjavanju cele nacije.” (Prev. autori)

⁷ „Da bi se pojedinac okarakterisao kao informaciono pismena osoba, on mora biti sposoban da prepozna kada je informacija potrebna i da locira, proceni i iskoristi takve informacije. Informaciono pismene osobe su one koje su naučile kako treba učiti.” (Prev. autori)

⁸ Ima više relevantnih definicija informacione pismenosti, ali s obzirom na to da se one međusobno ne razlikuju u srži njihovo upoređivanje izlazi iz okvira ovog rada. Definicija Međunarodne federacije bibliotečkih udruženja i institucija (IFLA), koju smo ovde ponudili, veoma je široko prihvaćena.

⁹ Association of College and Research Libraries

¹⁰ American Library Association

¹¹ International Federation of Library Associations and Institutions, <<http://www.ifla.org/information-literacy>>

¹² <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>>

¹³ Npr. Vraneš, Marković i Aleksander 2008 ili Šipranec 2008.

INFORMACIONA PISMENOST I JEZIČKA KOMPETENCIJA

Za razvoj informacione pismenosti najznačajniji su sledeći preduslovi: pismenost u tradicionalnom smislu i komunikativna kompetencija, medijska kompetencija, kompjuterska pismenost i srodne kompetencije, veština korišćenja tradicionalnih izvora informacija, sposobnost kritičkog mišljenja itd. Presudnu ulogu, pored toga, igraju i znanje jezika, stručno znanje, spremnost na usavršavanje, kao i niz spoljnjih činilaca, poput društva, kulture, raspoložive tehnologije itd.¹⁴

Odmah pada u oči to da se neke od suštinskih pretpostavki informacione pismenosti tiču jezičke kompetencije. To su pre svega pismenost u tradicionalnom smislu, komunikativna kompetencija i znanje jezika, maternjeg i stranih. Bez jezičke kompetencije niko, međutim, ne može ispuniti ni pojedine druge preduslove, npr. steći veštinu korišćenja tradicionalnih izvora informacija, razviti sposobnost kritičkog mišljenja ili usvojiti stručna znanja. Jednostavno rečeno, bez veoma razvijene jezičke kompetencije na maternjem, ali i na stranim jezicima (pogotovo kod govornika manjih jezika¹⁵), o informacionoj pismenosti ne može biti ni govora.

Imajući to u vidu, jasno je da presudnu ulogu u obezbeđivanju preduslova za razvoj informacione pismenosti na društvenom nivou igraju upravo filolozi, kao nastavnici maternjeg jezika, kao nastavnici stranih jezika u školama i na kursovima jezika, ali i kao nastavnici stranog jezika struke u visokoškolskim ustanovama, kod sve brojnije univerzitetski obrazovane populacije. Pored ovog neposrednog obrazovnog uticaja na razvoj jezičke kompetencije i informacione pismenosti koji imaju nastavnici, ne treba, dakako, ispustiti iz vida ni doprinos lektora, prevodilaca itd., koji mogu da ponude kvalitetne uzore za razvoj jezičke kulture i jezičke kompetencije uopšte. Iako pojedinačno gledano nikada nije presudan, zbirni učinak dobrih ili loših uzora izuzetno je snažan.

INFORMACIONA PISMENOST I PREVODILAČKA KOMPETENCIJA

Iako se koncept informacione pismenosti prvo etablirao u bibliotekarstvu, koje i danas ima primat u toj oblasti, njegov su značaj vremenom prepoznale i brojne druge discipline. Bez obzira na to što su tradicionalno bliske bibliotekarstvu, lingvistika i srodne discipline informacionom se pismošću, međutim, još uvek uglavnom ne bave direktno, sistematski i detaljno. Isto važi i za teoriju prevođenja¹⁶, uprkos tome što su odgovarajuće kompetencije neophodne svim prevodiocima, a ne samo teoretičarima i istraživačima na tom polju. One su im nužne za savladavanje brojnih konkretnih zadataka, odnosno one su integralni deo prevodilačke kompetencije (*translation competence*).

Prevodilačka kompetencija je „the underlying knowledge system needed to translate”¹⁷. Odlikuju je sledeće četiri suštinske karakteristike „(1) it is expert knowledge and not possessed by all bilinguals; (2) it is basically procedural knowledge (and not declarative); (3) it is made up of various interrelated sub-competences; (4) the strategic component is very important, and it is in all procedural knowledge”¹⁸ (PACTE 2005, 610).

Prevodilačka kompetencija obuhvata šest potkompetencija:

1. bilingvalnu kompetenciju (pragmatičko, sociolingvističko, tekstualno, leksičko i gramatičko znanje o oba jezika),
2. ekstralingvističku kompetenciju (enciklopedijska, tematska i bikulturna znanja),

¹⁴ Isp. Sühl-Strohenger 2012.

¹⁵ Pod 'manjim jezicima' podrazumevamo jezike s (relativno) malim brojem govornika. Ovu formulaciju odabrali smo isključivo zbog njene komprimiranosti i ona ne sadrži nikakvu vrednosnu komponentu.

¹⁶ Ovo naravno nikako ne znači da takvih istraživanja i razmatranja uopšte nema, v. npr. Massey i Ehrensberger-Dow 2011 ili istraživanja i publikacije grupe PACTE posvećena prevodilačkoj kompetenciji (<<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en/content/publications>>). Ipak, možemo reći da je informaciona pismenost na rubovima interesovanja teorije prevođenja, ali i lingvistike i drugih srodnih disciplina, dok usled rastućeg značaja zaslužiće da mu one poklone nešto veću pažnju.

¹⁷ „sistem znanja koji je neophodan temelj za prevođenje” (Prev. autori)

¹⁸ „(1) to je stručno znanje koje ne poseduju sve bilingvalne osobe; (2) to je u osnovi proceduralno znanje (a ne deklarativno); (3) čine ga različite međusobno povezane potkompetencije; (4) strateška komponenta je veoma značajna i ona je prisutna u svim vidovima proceduralnog znanja.” (Prev. autori)

3. instrumentalnu kompetenciju (znanje koje se tiče korišćenja dokumentacionih izvora i informacionih tehnologija u prevođenju),
4. znanje o prevođenju (znanje o prevodilačkim principima, metodama i procesima, kao i o profesionalnim uzusima),
5. stratešku kompetenciju (sposobnost rešavanja problema i efikasnog rada), kao i
6. psihičko-psihološke komponente (kognitivne i bihevioralne, npr. pamćenje, pažnja, kritički stav itd.) (PACTE 2005, 610).

Naročiti značaj pritom ima strateška kompetencija, „as it is responsible for solving problems and the efficiency of the process. It intervenes by planning the process in relation to the translation project, evaluating the process and partial results obtained, activating the different sub-competencies and compensating for deficiencies, identifying translation problems and applying procedures to solve them”¹⁹ (PACTE 2005, 61).

Specifičnim za prevodilačku kompetenciju smatraju se strateška i instrumentalna kompetencija, kao i znanje o prevođenju, pošto ekstralingvističku i bilingvalnu kompetenciju pored prevodilaca poseduju i mnogi drugi pojedinci (PACTE 2005, 611).

Bez obzira na to da li su specifične za prevodilačku kompetenciju ili ne, sve ove komponente sadrže i elemente informacione kompetencije. Osobito joj je, međutim, srodna instrumentalna kompetencija, kao skup znanja koja se odnose na korišćenje izvora i informacionih tehnologija pri prevođenju. Kako ističu Mes i Erenberg-Dau, ona nije ništa drugo do „a translation-centered form of information literacy”²⁰ (Massey i Ehrenberg-Dow 2011, 194).

INFORMACIONA PISMENOST I PREVODILAČKA PRAKSA

Instrumentalna kompetencija kao „translatocentrični oblik informacione pismenosti”, tj. oblik informacione pismenosti oblikovan prema potrebama prevodilaštva, tim je značajnija što utiče i na druge potkompetencije. To se pre svega odnosi na stratešku i ekstralingvističku kompetenciju, ali i na bilingvalnu kompetenciju, tj. na efikasnu organizaciju posla, delotvorno rešavanje problema, pribavljanje pouzdanih informacija o vanjezičkoj realnosti i na uspešno dopunjavanje jezičke kompetencije. Ova translatocentrična informaciona pismenost neophodna je u svim vidovima prevođenja (pisano/konferencijsko, stručno/književno itd.), i to bez obzira na oblast i temu. Posledice njene nedovoljne razvijenosti ovde ćemo ilustrovati na nekoliko primera iz oblasti društveno-humanističkih nauka, tj. konkretno iz istorije, pošto će većini potencijalnih čitalaca oni svakako biti dovoljno bliski i bez mnogo propratnih objašnjenja. Kod prevoda tekstova iz oblasti prirodnih ili tehničkih nauka, ili sa nekog drugog polja koje prevodiocima po pravilu nije nimalo blisko, nedostaci u pogledu informacione pismenosti imaju po pravilu i neuporedivo drastičnije efekte.

Primeri su preuzeti iz jednog kratkog pregleda nemačke istorije koji je napisan na engleskom jeziku, a potom preveden na srpski. Odabrane greške u prevodu proizlaze iz prevodiočevog propusta da uoči nedostake u svojoj ekstralingvističkoj kompetenciji, tj. konkretno u poznavanju nemačke materijalne i duhovne kulture, kao i nedostatke u vlastitoj bilingvalnoj kompetenciji, tj. u sociolingvističkom znanju o srpskom jeziku i u leksičkom znanju (nepoznavanje srpskih ekvivalenata određenih leksema). Sami ovi nedostaci u ekstralingvističkoj i bilingvalnoj kompetenciji pritom su sasvim prirodni i neproblematični, tj. prevodilac za engleski nije ni dužan da suvereno vlada odgovarajućim činjenicama. Problem je, međutim, u tome što prevodilac ili uopšte ne uspeva ni da prepozna potrebu za informacijama, ili mu pak ne polazi za rukom da dođe do adekvatnih podataka, pa samim tim ni do prihvatljivog ekvivalenta.

¹⁹ „usled toga što su u njenom delokrugu rešavanje problema i efikasnost procesa. Ona je odgovorna za planiranje radnog procesa u skladu sa konkretnim prevodilačkim projektom, vrednovanje tog procesa i parcijalnih rezultata, aktiviranje različitih potkompetencija i kompenzovanje nedostataka, identifikaciju prevodilačkih problema i primenu procedura za njihovo rešavanje.” (Prev. autori)

²⁰ „oblik informacione pismenosti prilagođen potrebama prevođenja” (Prev. autori)

- (1) Ali paralela se možda završava s razvojem „Carinske unije”.
- (2) Proširena Savezna Republika Nemačka, koja je nastala 3. oktobra 1990. godine pridruživanjem pet novih *Länder* (saveznih država) stvorenih iz nekadašnje Demokratske Republike Nemačke bila je sasvim novi i donekle nesimetrični entitet.
- (3) Za one koji nisu imali priliku da ih dožive bilo je teško da zamisle užas i emocije prilikom ranijeg prelaska na mestu između istoka i zapada na stanici S-bana²³ prema Potsdamu. (²³S-Bahn – S-voz, prvenstveno nadzemni metro [*prim. prev.*]).
- (4) U svojevrsnoj wagnerovskoj *Götterdämmerung*²⁰, u svom bunkeru pod ruševinama Berlina, dok se približavala ruska armija, Hitler se oženio svojom dugogodišnjom vernom prijateljicom Evom Braun... (²⁰*Götterdämmerung* – sumrak bogova [*prim. prev.*]).²¹

Primer (1) svedoči o nedostatku ekstralingvističke kompetencije, što samo po sebi ne bi bilo problem, da je prevodilac taj nedostatak prepoznao, tj. da je uočio potrebu za informacijama, a potom ih potražio, pronašao adekvatne podatke u relevantnim izvorima i uspešno ih upotrebio u prevodu. To, međutim, ovde nije bio slučaj, što nam pokazuje rešenje „Carinska unija”. Reč je zapravo o *Nemačkom carinskom savezu* (nem. *Deutscher Zollverein*, engl. *Zollverein* ili *German Customs Union*), koji su 1833/1834. osnovale brojne nemačke države i slobodni gradovi, pod dominacijom Pruske. Osnivanje ovog carinskog i trgovinskog saveza bilo je značajna stepenica ka nemačkom ujedinjenju, tj. ka stvaranju Nemačkog carstva (nem. *Deutsches Kaiserreich*, *Zweites Reich*) 1870/71. godine.

Prevodiočevo rešenje dozvoljava dva tumačenja. Prvo bi bilo to da on uopšte nije ni prepoznao potrebu za informacijama, tj. da nije ni pokušao da pronađe adekvatan srpski ekvivalent naziva *Zollverein*. Moguće je, međutim, i to da je problem zapravo drugačije prirode. Brojne druge greške u istom prevodu upućuju nas na zaključak da je prevodilac možda i ovde tragao za rešenjem, ali nesušešno, i to prevashodno usled određenih nedostataka u pogledu instrumentalne kompetencije, sociolingvističkih znanja o srpskom jeziku, ali i izvesnih manjkavosti u pogledu znanja o prevođenju. Kada bi nailazio na nepoznatu leksemu (najčešće integralnu pozajmljenicu iz nemačkog) ili na nepoznat naziv prevodilac je očigledno često tragao za rešenjem, a kao primarni/jedini izvor informacija pritom je evidentno birao englesku verziju Vikipedije. Potom bi engleski kalk nepoznate mu integralne pozajmljenice i naziva ili objašnjenje njihovog značenja, koje bi tamo našao, doslovno prevodio na srpski jezik – baš kao što bi u ovom konkretnom slučaju *Carinska unija* mogla biti prevod engleskog ekvivalenta *Customs Union*. U prilog ovoj pretpostavci govori i prevodiočevo odluka da odabrani ekvivalent stavi pod znake navoda. Ovo bi značilo da prevodilac primenjuje sličnu strategiju koju je pri izboru elektronskih rečnika²² J. Vidić uočila kod studenata koji na nematičnom fakultetu pohađaju nastavu francuskog jezika (Vidić 2014), a koja prema njihovim sopstvenim rečima podrazumeva to da koriste „prvo što iskoči”, tj. prvi rezultat koji im pretraživač interneta ponudi (Vidić 2014, 107–108).

Na prevodiočevu nesreću, a naročito na nesreću čitalaca, konstruisanje srpskih ekvivalenata nemačkih leksema posredstvom njihovih engleskih ekvivalenata nikako nije moglo dovesti do zadovoljavajućih rezultata, s obzirom na to da engleski nikada nije igrao ulogu jezika-posrednika između srpskog i nemačkog, i to usled viševjekovnih bliskih kontakata između govornika ova dva potonja jezika. Kako god da su oblikovali ekvivalente nemačkih leksema i naziva, govornici srpskog jezika uvek su to radili neposredno, ne uzimajući u obzir odgovarajuće engleske ekvivalente, pa se engleski i srpski ekvivalenti često iz korena razlikuju, tj. počinjavaju na potpuno drugačijim pristupima (npr. integralna pozajmljenica u engleskom naspram kalka u srpskom itd.). Ovo osobito važi za lekseme i nazive koji su nastali pre Drugog svetskog rata, poptu *Zollunion*, jer engleski tada nije imao značajnijeg uticaja na srpski jezik, a pogotovo ne kao posrednik između njega i nemačkog, kao jezika naroda s kojima su govornici srpskog jezika bili u neposrednom i intenzivnom kontaktu.

²¹ Svi primeri iz Fulbrik 2013.

²² Korišćenje štampanih i elektronskih rečnika kao veština i samo je deo informacione kompetencije (isp. Antić i Crnogorac 2008).

U primeru (2) prevodilac integralnu pozajmljenicu *Land/ Länder* neopravdano prenosi iz engleskog u srpski, vrlo verovatno opet pod uticajem odgovarajućeg članka iz engleske verzije Vikipedije. U srpskom takva integralna pozajmljenica, međutim, ne postoji, već se nemačke i austrijske federalne jedinice uobičajno nazivaju *pokrajinama* (mada bi im ekvivalent *republika* bolje odgovarao). I ovde je, dakle, reč o nedostatku ekstralingvističkog znanja, koje prevodilac pokušava da kompenzuje koristeći nedovoljno relevantne izvore na neadekvatan način, tj. pokazujući nedostatak sociolingvističke kompetencije na maternjem jeziku, deficit instrumentalne kompetencije i nedovoljno istančan osećaj za prevodilačke tehnike.

Veoma slično tome, preuzimanje integralne pozajmljenice *S-Bahn* u primeru (3), u transkribovanoj varijanti *S-ban* ili u vidu potpuno besmislene poluprevedenice *S-voz*, takođe je rezultat nekritičkog prihvatanja rešenja za koje se opredelio engleski jezik. Reč je, naime, o najobičnijem gradskom vozu, koji se u zemljama nemačkog govornog područja naziva *Stadtbahn* (= *gradska železnica, gradski voz*), tj. skraćeno *S-Bahn*.

I na kraju, primer (4) zanimljiv je zbog toga što uzrocima grešaka pri prevodenju, tj. odabiru neadekvatnih ekvivalenata koje smo sretali i u prethodna tri primera, uključujući tu i oslanjanje na englesku verziju Vikipedije kao primarni/jedini izvor informacija, dodaje i nedostatak opšte kulture / opšte informisanosti, kao preduslova informacione pismenosti. Iako nije dužan da do tančina poznaje kulturu zemalja nemačkog govornog područja, prevodilac bi ipak morao da zna makar ponešto o Wagneru i o njegovim operama. Drugim rečima, on bi ili morao da zna to da naslov Wagnerove opere *Götterdämmerung* na srpskom glasi „Sumrak bogova”, ili barem to da je Wagner dovoljno poznat i uticajan u Srbiji da moraju postojati široko prihvaćeni prevodi naslova njegovih najznačajnijih dela. Polazeći od toga mogao bi da krene u potragu za njima i da lako dođe do potpune informacije, čime bi izbegao i neadekvatnu integralnu pozajmljenicu i potpuno izlišnu fusnotu²³.

ZAKLJUČAK

Veštine koje ulaze u sastav informacione pismenosti prevodiocima su oduvek bile neophodne, ali su im danas potrebnije nego ikada ranije. Zahtevi u tom pogledu znatno su porasli, uvećavaju se i dalje, a po svemu sudeći nastaviće da rastu i narednih godina i decenija. Pored toga, sve je manje niša u kojima bi takvi zahtevi bili barem donekle ublaženi.

Tome ima nekoliko uzroka. Prvi je hiperprodukcija informacija u postindustrijskom društvu, praćena gubitkom garancija pouzdanosti i relevantnosti. Opšte obrazovanje i opšta informisanost prevodiocima, dakako, nikada nisu bili dovoljni za kvalitetno obavljanje profesionalnih zadataka, ali su im pružali veoma solidan osnov za rad. Taj se temelj – uz nemala zalaganja, podrazumeva se – mogao efikasno i uspešno nadograđivati tokom karijere i/ili u skladu sa zahtevima konkretnog projekta. U svetu koji se ubrzano menja, proizvodeći pritom preoblike informacija neizvesnog kvaliteta, opšte obrazovanje, opšta kultura i opšta informisanost obezbeđuju, međutim, samo minimalni preduslov za prikupljanje neophodnih podataka, ali i za sticanje novih znanja i veština, koje se veoma brzo smenjuju kao *conditio sine qua non* za profesionalni opstanak (trenutno npr. upotreba različitih softvera, ali i mnogo šta drugo).

Značaj informacione pismenosti u prevodilaštvu porastao je, pored toga, i usled izmenjenih uslova za obavljanje prevodilačkog posla, a u sklopu sveukupne transformacije tržišta rada. Od profesije koja je omogućavala izbor između statusa slobodnog prevodioca i stalnog zaposlenja, u zavisnosti od ličnih sklonosti i životnih okolnosti, ali pre svega od samog tipa posla, prevodioci su tokom prethodnih decenija kao profesionalna grupa „skliznuli” u tzv. prekarijat. Izuzetaka naravno ima, ali su oni relativno malobrojni, a njihov će broj po svemu sudeći i dalje opadati. Osim neizvesnosti

²³ Pravednosti radi valja istaći da bi prevod u celini bio dobar, da nije greški upravo ovakvog tipa, koje proističu iz prevodenja teksta o „trećoj kulturi”, tj. o kulturi koja nije ni kultura jezika originala ni kultura jezika prevoda, pa je zato prevodiocu neizbežno i slabije poznata. Po prirodi teme, takvih je grešaka međutim u tekstu sijaset, i tiču se veoma često ključnih pojmova, što se veoma negativno odražava na kvalitet prevoda. Takođe treba naglasiti da prevodilac nikako nije jedini krivac za navedene greške, već je samo na početku lanca koji je doveo do njih. Kada su se one prevodiocu već potkrale, problem je, naime, trebalo da prime i reše lektor i urednici.

primanja i pratećih ozbiljnih nepogodnosti materijalne i socijalne prirode, prekarnost je i značajna prepreka uspešnoj specijalizaciji za određeni tip prevođenja i za pojedine oblasti. Samim tim, ona stoji na putu i suštinskom ulaženju u materiju i temeljnom ovladavanju odgovarajućom terminologijom. Prevodilac je zato sve više upućen na raznovrsne eksterne izvore informacija, koje mora potpuno samostalno pronaći, proceniti i upotrebiti, a to je moguće samo zahvaljujući informacionoj pismenosti.

Profesionalna sudbina svakog prevodioca nesumljivo će narednih godina i decenija presudno zavistiti i od njegove spremnosti na to da prihvati neophodnost visoko razvijene informacione pismenosti i da se prilagodi toj činjenici. Sasvim razumljivu i legitimnu težnju da se profesionalni vek provede na jednom utabanim stazama sve je teže ostvariti, kako zbog već pomenute hiperprodukcije informacija i prekarnosti, tako i usled razvoja programa za automatsko prevođenje. Iako njihove krajnje domete još uvek ne možemo pouzdano proceniti²⁴, već je sasvim izvesno to da će informaciona revolucija za prevodilaštvo i prevodioca (kao i za brojna druga intelektualna zanimanja) imati iste ili veoma slične posledice kao svojevremeno industrijska revolucija za zanatstvo i zanatlije. Na srednji ili duži rok nove će tehnologije sasvim pocepati prevodilačku profesiju na slabo plaćenu većinu, čija će se uloga manje-više svoditi na opsluživanje odgovarajućih softvera, i na nešto cenjeniju manjinu, koja obavlja još samo najkreativnije i najprestižnije prevodilačke zadatke. U idealnom slučaju, ta će manjina – i samo ona – uspeti da se izbori za relativno dobre uslove rada, za prihvatljivu naknadu i za nešto viši društveni status, dok će se svi ostali neminovno utopiti u rastuću grupu kognitarijata, tj. kognitivnog/intelektualnog proletarijata.

Ovaj proces već uveliko teče, i prevodioci moraju biti svesni toga da im šansu na zadovoljavajuću profesionalnu budućnost – premda nažalost ne i garanciju takve budućnosti – mogu pružiti isključivo vrhunske prevodilačke kompetencije, među kojima informaciona pismenost zauzima veoma visoko mesto. Osim toga, treba imati u vidu i okolnost da te kompetencije nisu statične, tj. da ih prevodilac nikada ne može usvojiti jednom za svagda, već da ih mora neprekidno osavremenjivati i unapređivati, veoma intenzivnim celoživotnim učenjem.

Nespremnost na to neminovno dovodi do grešaka poput onih na koje su autori pokušali da ukažu u ovom radu. Osim što su sami po sebi neprihvatljivi, takvi propusti u očima javnosti urušavaju ugled prevodilaca i prevodilačke profesije, pospešujući uverenje da je prevođenje kao međujezičko i međukulturno posredovanje u najboljem slučaju nužno zlo, koga se treba osloboditi kad god je to moguće, a ne dragocena i zato dobrodošla pomoć, koja efikasno uklanja prepreke u komunikaciji, omogućavajući međunarodne kontakte, razmenu znanja i iskustava, upoznavanje drugih naroda i kultura itd.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- ACRL (2006). Association of College and Research Libraries (2006). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Preuzeto sa <<http://www.ala.org/acrl/standards>> (pristupljeno 25.01.2015)
- Antonić, S. i Crnogorac, V. (2008). Informaciona pismenost i korišćenje elektronskih rečnika. U: *Informaciona pismenost i doživotno učenje*. Beograd: Filološki fakultet, 17–28.
- Fulbruk, M. (2013). *Kratka istorija Nemačke*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Laszlo, M. i Lasić-Lazić, J. (2011). Merila informacione (ne)pismenosti. U: Injac, V. i Crnogorac, V. (priredile). *Standardizacija i kvalitet bibliotečkih usluga. Zbornik radova sa međunarodne konferencije održane u Novom Sadu 4–5. novembra 2010*. Beograd: Bibliotekarsko društvo Srbije, 65–81.
- Lau, J. (2006). Guidelines for Information Literacy for Lifelong Learning. Preuzeto sa <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>> (pristupljeno 23.01.2015)
- Massey, G. and Ehrenberg-Dow, M. (2011). Investigating Information Literacy: A Growing Priority in Translation Studies. U: *Accros Languages and Cultures*, 12(2), 193–211.

²⁴ Uticaj razvoja prevodilačkih softvera na prevodilačku profesiju, koji sami prevodioci uveliko osećaju, u međuvremenu privlači i pažnju šire javnosti. Pred samu predaju ovog rukopisa izašao je tako u engleskom časopisu Economist (The Economist) članak upravo na tu temu (<<http://www.economist.com/news/business/21642187-technology-may-not-replace-human-translators-it-will-help-them-work-better-say-what>>).

- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues, *Meta*, 50 (2), 609–619.
- Sühl-Strohmenger, W. (priredio) (2012). *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin: De Gruyter.
- Šipka, D. (1998). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
- Šipranec, S. (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- The Economist (2015). The Translation Industry. Say what? Preuzeto sa <<http://www.economist.com/news/business/21642187-technology-may-not-replace-human-translators-it-will-help-them-work-better-say-what>> (pistupljeno 10.01.2015)
- Vidić, J. (2014). Rečnik u nastavi francuskog jezika za akademske potrebe. U: *Komunikacija i kultura online*, 5, 102–131.
- Vraneš, A., Marković, Lj. i Aleksander, G. (2008). *Informaciona pismenost i doživotno učenje*. Beograd: Filološki fakultet.
- Zurkowski, P. (1974). The Information Service Invironment: Relationships and Priorities. Preuzeto sa <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>> (pristupljeno 17.01.2015)

Jelena Kostić-Tomović, Nenad Tomović
Information Literacy And Translation In The Field Of Humanities

Summary

Information literacy is the ability to gather information and to efficiently use them both in professional and private life. It comprises the following elements: identifying the necessity of obtaining information, finding information, their structuring, analysis and evaluation, which are followed by their selection, designing them in accordance with our needs and efficient transfer. The paper focuses on the importance of information literacy in the field of humanities and uses examples from translations into Serbian. The authors put a particular emphasis on translators' instrumental competence in translation, which is a type of information literacy shaped in accordance with the needs of this profession.

Katarina KRŽELJ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija
<kkrzelj@f.bg.ac.rs>

UKLJUČIVANJE STUDENATA U KREIRANJE INSTRUMENATA ZA EVALUACIJU MULTIMEDIJALNIH PREZENTACIJA

Sažetak: Jedna od predispozitivnih obaveza studenata na Filozofskom fakultetu u Beogradu koji pohađaju predmet Nemački jezik 2 je prezentacija samostalno izabrane teme iz naučne oblasti koju izučavaju. Pored same izrade multimedijalnih prezentacija studenti, od 2008. godine, kreiraju i skale za njihovo ocenjivanje, birajući, iz određenog broja ponuđenih modela, elemente koje smatraju najrelevantnijim. U radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj da se prikupe iskustva studenata tokom izrade instrumenata, da se utvrde njihovi stavovi o potrebi i ciljevima njihovog uključivanja u proces kreiranja instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija i da se ukaže na delotvornost i mogući doprinos ovakve izrade instrumenata u razvijanju jezičkih veština na stranom jeziku kao i veštine multimedijalnog prezentovanja.

Ključne reči: multimedijalne prezentacije, strani jezik struke, nefilološki fakulteti, uzajamno ocenjivanje

UVOD

Kada se početkom XX veka pojavio pojam *multimedije*, on se prvenstveno odnosio na pozorišni program avangardne umetosti. Zadatak multimedije bio je da kombinovanjem različitih vidova prezentacije angažuje više čula i time omogućujući sveobuhvatniji doživljaj umetnosti (Hallet 2010:280). U oblasti obrazovanja sedamdesetih godina prošlog veka, na engleskom govornom području, pojmom multimedija označavaju se udzbenički kompleti koji pored udzbenika sadrže i raznovrsne audio-vizuelne nastavne medije, tonske snimke, filmove i sl. Na promenu sadržaja pojma multimedija presudan uticaj imao je proces digitalizacije, razvoj računarske tehnologije i pre svega pojava interneta (ibid.).

Multimedijalne tehnologije, digitalne biblioteke, E-učenje ili *moodle* od svog pojavljivanja privlače veliku pažnju u oblasti obrazovanja, jer se od novih tehnologija očekuje da u značajnoj meri doprinesu unapređenju procesa obrazovanja. Inovacija se pri tom ne ograničava na raznovrsniju ponudu i prezentaciju nastavnih materijala, već i na činjenicu da je multimedija kadra da u procesu učenja i poučavanja angažuje skoro sva čula u cilju pribavljanja informacija, sticanja znanja ili umenja (Wazel 1997:91).

U javnom i naučnom diskursu multimedija predstavlja zbirni pojam kojim se označavaju raznovrsni tipovi informacionih i komunikacijskih tehnologija (Klimsa 202:5). Multimedija shvaćena kao bilo koja kombinacija teksta, dvodimenzionalne i trodimenzionalne grafike, fotografije, zvuka, animacije i video zapisa u jednom dokumentu (Smiljanić-Japundža 2009:8) danas predstavlja integralni deo procesa obrazovanja. Jedan od ciljeva obrazovanja na svim nivoima jeste i osposobljavanje učenika i budućih stručnjaka za samostalno pronalaženje, analizu i selekciju multimedijalnih sadržaja, ali i za samostalno kreiranje prezentacija uz upotrebu grafičkih alata.

Sa aspekta nastave stranih jezika, upotreba multimedijalnih prezentacija u nastavnom procesu ima nekoliko funkcija. Kao i u slučaju drugih nastavnih predmeta, multimedijalne prezentacije omogućavaju upoznavanje, savladavanje i uvežbavanje tehnika neophodnih u daljem profesionalnom radu. Međutim, u nastavi jezika upotreba multimedijalnih prezentacija ima još jednu

važnu funkciju, a to je da poveže i integriše različite veštine i kompetencije, kako bi omogućila rešavanje komunikativno usmerenih zadataka (handlungsortorientierter Unterricht), što predstavlja jedan od proklamovanih nastavnih ciljeva savremene postkomunikativno orijentisane nastave stranih jezika.

Od 2008. godine na Filozofskom fakultetu u Beogradu studenti na drugoj godini učenja stranog jezika kao jednu od predispitnih obaveza iz predmeta Nemački jezik 2 imaju pripremu i izvođenje multimedijalne prezentacije na samostalno izabranu temu iz naučne oblasti koju proučavaju. Kako bi se povećala motivacija za praćenje prezentacija, intenzivirala interakcije između studenata i omogućio veći stepen autonomije u radu od školske 2010/2011. studenti aktivno učestvuju u kreiranju instrumenata za evaluaciju ovih multimedijalnih prezentacija.

U radu će između ostalog biti prikazani stavovi studenata o opravdanosti njihovog uključivanja u navedeni segment nastave.

MULTIMEDIJALNE PREZENTACIJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Pod multimedijalnim prezentacijama podrazumevamo simultani ili sinhroni, često interaktivni prihvati medijskih podataka, odnosno monomedijalnih elemenata na audio vizuelnim uređajima (Smiljanić-Japundža 2009:9). Medijski podaci pri tom mogu biti pohranjeni u slikama, tekstovima, animacijama, video ili audio zapisima. U nastavi stranih jezika pod multimedijalnim prezentacijama podrazumeva se kompleksan i dobro isplaniran sled jezičkih i nejezičkih činova (Dannerer *et al* 2012:3) zbog čega se smatra formom koja se nalazi između pisanog i govornog jezika, odnosno jezičke produkcije i recepcije.

Sa aspekta nastave stranih jezika posebno je zanimljiva činjenica da multimedijalne prezentacije objedinjuju sve četiri veštine i predstavljaju govorni čin sa jasnom komunikativnom funkcijom. Prenoseći informacije na stranom jeziku putem multimedijalnih prezentacija student pokazuje da strani jezik upotrebljava u komunikativne svrhe i da mu strani jezik omogućava rešavanje kompleksnih komunikativnih zadataka. U različitim fazama pripreme i realizacije prezentacije studenti koriste i razvijaju različite jezičke ali i druge veštine. Tokom faze pripreme (Berkemeier 2006:53) studenti prikupljaju i selektuju informacije iz naučnih tekstova (veština čitanja, tekstualna kompetencija), sastavljaju tekstualni predložak (veština pisanja), pripremaju dodatne audiovizuelne izvore informacija kao što su npr. grafikoni (veština pisanja, medijska kompetencija), uvežbavaju usmeno izlaganje (veština monološkog govora). Tokom prezentacije studenti na osnovu beleški prezentuju pripremljeni sadržaj (veština monološkog govora), opslužuju tehniku (medijska kompetencija) i najzad, nakon prezentacije odgovaraju na pitanja slušalaca (veština audiranja i veština dijaloškog govora). Na osnovu rečenog može se izvesti zaključak da su multimedijalne prezentacije efikasno sredstvo za razvijanje dva osnovna vida usmenog izražavanja jer omogućavaju i monološki i dijaloški govor. Upravo u toj činjenici vidimo opravdanost upotrebe multimedijalnih prezentacija u nastavi, jer je govor u nastavi stranih jezika svakako najkompleksnija aktivnost, a prezentovanje omogućava aktivnu upotrebu jezika u autentičnoj komunikativnoj situaciji. Pođemo li od uobičajene prakse da studentske prezentacije traju desetak minuta, i od rezultata nekih istraživanja¹ po kojima učenici tokom jednog nastavnog časa u proseku govore jedan minut, možemo zaključiti da multimedijalne prezentacije studentima pružaju daleko više prilika za monološki i dijaloški govor nego drugi načini rada, izuzev možda projektni rad ili igra po ulogama (Rollenspiel), koji u našoj obrazovnoj praksi i dalje nisu u dovoljnoj meri zastupljeni.

Osim navedenih argumenata koji se tiču razvijanja jezičkih veština, odnosno komunikativne kompetencije, priprema i izvođenje multimedijalnih prezentacija pospešuje i razvijanje medijske kompetencije. Tako npr. tokom pripremne faze studenti selektuju i adaptiraju audiovizuelne izvore informacija, ili tokom faze realizacije opslužuju tehniku čime pospešuju razvijanje opšte medijske kompetencije. Kompleksnost multimedijalnih prezentacija u nastavi stranih jezika ogleda se i u činjenici da one omogućavaju razvijanje kulturne, interkulturne i socijalne kompetencije, jer je za

¹ Prema istraživanju na koje se poziva Šacova, učenici tokom jednog nastavnog časa govore maksimalno jedan minut. Učenik, u odeljenju od 20 učenika, za tri godine učenja stranog jezika dva puta nedeljno u proseku govori 3,5 sati. (Schatz 2006:49)

uspešnu realizaciju prezentacije neophodno između ostalog i analizirati kulturnu determinisanost mimike, gestikulacije i interakcije sa publikom (Berkemeier 2006:53).

Da bismo sagledali značaj i potencijal multimedijalnih prezentacija u nastavi stranih jezika i nastavi stranih jezika struke neophodno je da ih analiziramo u kontekstu principa i ciljeva nastave stranih jezika definisanih Zajedničkim evropskim okvirom za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika (2003)², odnosno Okvirnim kurikulumom za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji³ (2007).

Prezentacije u užem smislu u ZEO-u su uvrštene u monološku, a ne dijalošku usmenu produkciju. Neki autori kao npr. Danerer (Dannerer *et al* 2012:7) smatraju da koncept prezentacija u navedenom dokumentu nije dovoljno preciziran. U okviru produktivnih usmenih strategija u ZEO-u navode se javna obraćanja (saopštenja, uputstva), usmena produkcija pred publikom (javni govori, predavanja, sportske reportaže, prezentacije određenog proizvoda), pri čemu se sve navedene jezičke aktivnosti mogu, po mišljenju pomenutih autora⁴ (*ibidem*), ubrojiti u prezentacije. Shodno nevedenom, skala sa deskriptorima za jezički nivo A1 predviđa čitanje kratkog, uvežbanog saopštenja, za nivo B1 pripremljenu, jednostavnu prezentaciju na poznatu temu iz struke koja se izučava, dok skala sa deskriptorima za nivo C2 predviđa da je govornik u stanju da pred publikom sigurno i razumljivo predstavi njemu nepoznatu, kompleksnu temu, prilagođavajući pri tom svoj govor potrebama slušalaca.

MULTIMEDIJALNE PREZENTACIJE U KONTEKSTU SAVREMENIH GLOTODIDAKTIČKIH PRINCIPA

Da bismo rasvetleli značaj multimedijalnih prezentacija u nastavi stranih jezika struke i argumentovali nastojanje da se studenti intenzivnije uključe u proces kreiranja instrumenata za njihovu evaluaciju, sagledaćemo ih u kontekstu savremenih glotodidaktičkih principa kao što su: usmerenost ka studentima, ka jezičkoj akciji i interakciji, ka razvijanju kompetencija, i rešavanju komunikativnih zadataka (Ende *et al*. 2013:26). Od posebnog značaja u kontekstu ispitivanja jeste princip aktiviranja studenata i podsticanje autonomnog učenja.

Predstavljeno istraživanje sprovedeno je na nefilološkom fakultetu, te stoga smatramo da je neophodno osvrnuti se na principe i ciljeve tog specifičnog vida nastave stranih jezika. U ovom radu temelj analize značaja uključivanja studenata u proces izrade instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija predstavljaju principi i ciljevi nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima definisani Okvirnim kurikulumom za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji.

Principi shvaćeni kao didaktičko-metodičke i pedagoške osnove koje predstavljaju temelj za definisanje nastavnih ciljeva, sadržaja, metoda rada i načina praćenja postignuća prema Okvirnom kurikulumu obuhvataju: a) razvijanje i podsticanje samostalnog učenja, b) komunikativnu usmerenost i orijentaciju ka delanju, (Handlungsorientierung), c) senzibilizaciju za interkulturene aspekte, d) usmerenost ka studentima, e) usmerenost ka struci, f) raznolikost metoda i primenu raznovrsnih medija. U navedenim principima nalazimo ne samo teorijski utemeljenu argumentaciju za razvijanje veština multimedijalnih prezentacija na stranom jeziku, već i argumentaciju za intenzivnije uključivanje studenata u proces organizacije nastavnog procesa što podrazumeva i kreiranje instrumenata za evaluaciju.

Kada je reč o kreiranju i podsticanju samostalnog učenja, Okvirni kurikulum (Okvirni kurikulum 2007:40) sugerše da je neophodno ostaviti dovoljno prostora za odlučivanje i samostalnost u procesu učenja, što priprema multimedijalne prezentacije svakako obezbeđuje. U poglavlju posvećenom navedenom principu naglašava se da je zadatak nastavnika da ukaže studentima na neophodne strategije i da ih podrži u eksternoj evaluaciji i samoevaluaciji. Uključivanje studenata u

² U daljem tekstu ZEO.

³ U daljem tekstu Okvirni kurikulum

⁴ Autori (Dannerer *et al*. 2012:8) čak tvrde da skoro sve aktivnosti navedene u ZEO-u mogu predstavljati integralni deo prezentacija navodeći kao primer čitanje pisanog teksta, usmenu produkciju (na osnovu pisanog teksta ili vizuelnih pomagala kao što su dijagrami i grafike), spontani govor, igranje uloga i dr.

proces izrade instrumenata za evaluaciju svakako predstavlja najdirektniji način podrške studenata u procesu samoevaluacije.

Pod orijentisanosti ka komunikaciji i delanju u Okvirnom kurikulumu (Okvirni kurikulum 2007:40) se podrazumeva da se u nastavi stranih jezika sadržajno-stručno učenje, metodsko-strateško i socijalno-emocionalno učenje posmatraju kao celina koja omogućava razvijanje i ključnih kompetencija i delatne kompetencije (Handlungskompetenz). Reč je o kompetencijama koje su studentima neophodne ne samo tokom daljeg akademskog obrazovanja, već i za obavljanje profesionalne delatnosti i za eventualne buduće prekvalifikacije. Kada govorimo o potrebi razvijanja ključnih kompetencija u kontekstu teme prikazanog istraživanja od posebnog značaja je metodska kompetencija koja se u Okvirnom kurikulumu pored socijalne, interkulture, stručne i lične kompetencije navodi kao deo delatne kompetencije. Delatna kompetencija, pak, predstavlja nadređeni princip u svim fazama nastavnog procesa. Multimedijalne prezentacije u nastavi stranih jezika zaista i omogućavaju razvijanje velikog broja kompetencija. Osim očigledne medijske kompetencije, neophodne da bi se prezentacija uspešno realizovala, studenti ovladavaju različitim oblicima verbalne i neverbalne komunikacije (mimikom i gestikom, kontaktom očima), modalitetima interakcije sa publikom, kao i interkulturnim osobenostima multimedijalnih prezentacija. Budući da su teme multimedijalne prezentacije stručne, studenti proširuju i produbljuju svoja stručna znanja, čime već dolazi do korelacije navedenog principa sa principom usmerenosti ka struci i profesiji. U osnovi navedenog principa je uverenje da studenti tokom akademskog obrazovanja treba da razviju ključne kompetencije koje bi im omogućile da „tokom boravka i rada u inostranstvu osmisle i razumljivo, ubedljivo i efikasno prezentuju svoje stavove, predloge, planove i projekte“ (Okvirni kurikulum 2007:42). U razdoblju koje karakteriše česte i nepredvidive promene na tržištu rada, budući stučnjaci moraju biti osposobljeni za fleksibilnu adaptaciju na promene u profesiji. Moguće promene mogu se odnositi na potrebu za profesionalnom prekvalifikacijom ili potrebu za dodatnim usavršavanjem, što od budućeg stučnjaka zahteva interdisciplinarnu kompetencije koje se u nepredvidivom profesionalnom okruženju lakše mogu primeniti nego stručna znanja i veštine.

I najzad, princip koji sa aspekta ovog rada ima poseban značaj – raznolikost metoda i primena raznovrsnih medija polazi od teze da studenti mogu postati „radno sposobni“ ukoliko metode rada i učenja karakteristične za struku za koju se obrazuju integrišu u proces sticanja znanja na stranom jeziku. U tom smislu nije dovoljno ograničiti se na izbor tekstova specifičnih za datu struku, već je neophodna što češća upotreba metoda rada kojima se efikasno simuliraju situacije iz profesionalne svakodnevice. U kurikulumu se stoga preporučuje intenzivna integracija što raznovrsnijih audio vizuelnih medija i informaciono-komunikacionih tehnologija (Okvirni kurikulum 2007:42).

Iz predstavljenih principa izvedeni su ciljevi nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, a to su: a) razvijanje komunikativnih, socijalnih i radnih sposobnosti u struci, b) sticanje određenog broja jezičkih znanja kao što su: gramatička znanja, poznavanje tipologije stručnih tekstova i sl. c) senzibilizacija za ličnu odgovornost i kreiranje procesa učenja, d) podsticanje autonomije u radu, e) senzibilizacija za interkulture aspekte (Okvirni kurikulum 2007:43). U Okvirnom kurikulumu se navedeni ciljevi sagledavaju u kontekstu proceduralnih, deklarativnih i sociokulturnih znanja, kao i svesti o interkulturnim aspektima. (Okvirni kurikulum 2007:43-44). U proceduralna znanja se, osim potrebe da student poznaje i prepoznaje širok spektar stručnih tekstova, da vlada različitim stilovima čitanja ili reprodukuje stručne sadržaje primenjujući komunikativne postupke specifične za struku, ubrajaju i kompetencije koje se tiču same struke, a koje obuhvataju tehnike postavljanja pitanja, argumentovanu diskusiju, moderaciju, vizuelizaciju i prezentovanje (Okvirni kurikulum 2007:43). Sa aspekta veština neophodnih za izvođenje multimedijalnih prezentacija važan cilj predstavlja sticanje sociokulturnih znanja, budući da podrazumeva razvijanje senzibiliteta za verbalnu i neverbalnu komunikaciju i za socijalne konvencije. Osim navedenog, sociokulturna znanja podrazumevaju i spremnost da se sagovornik sasluša, da se iznesu sopstveni stavovi, ali i da se oni po potrebi modifikuju.

Na osnovu kratkog prikaza principa i ciljeva nastave stranih jezika struke može se zaključiti da multimedijalne prezentacije u nastavi stranih jezika struke i uključivanje studenata u proces kreiranja instrumenata za njihovu evaluaciju doprinose ostvarivanju svih navedenih principa.

Priprema multimedijalne prezentacije podrazumeva da studenti samostalno organizuju i upravljaju procesom učenja. Time se zadovoljava i princip orijentacije ka autonomnom učenju i princip orijentacije ka studentu. Takva priprema i prezentacija određene teme karakteristične za datu struku, ne samo da je direktno vezana za jezik i materiju struke, već omogućava i razvijanje preko potrebnih interdisciplinarnih kompetencija. Prezentujući određenoj ciljnoj grupi, odnosno konkretnoj publici, studenti razvijaju širok spektar kompetencija koje uključuju lične, socijalne, interkulturene i delatne. Upotreba raznovrsnih medija za prezentovanje stručnog sadržaja omogućava razvijanje veštine upotrebe medija.

EVALUACIJA, AUTOEVALUACIJA I UZAJAMNO OCENJIVANJE STUDENTSKIH POSTIGNUĆA

Najšire gledano pod evaluacijom podrazumevamo skup metoda i tehnika koje pokazuju da li su i u kojoj meri postavljeni nastavni ciljevi ostvareni. Pored formativne i sumativne evaluacije, evaluacije nivoa znanja ili sposobnosti, holističkog i analitičkog ocenjivanja, prema odnosu objekta i subjekta evaluacije pored već opšteprihvaćene samoevaluacije, značajno mesto zauzima i uzajamno ocenjivanje. Reč je o ocenjivanju u kojem učenici/studenti na osnovu već pripremljenih ili samostalno kreiranih instrumenata za evaluaciju ocenjuju postignuća drugih učenika ili studenata. Takav vid evaluacije, uz samoevaluaciju i evaluaciju od strane nastavnika, predviđen je i ZEO-om (2003:197). Promišljanje i analiza sopstvenog procesa učenja i postignuća doprinosi razvijanju velikog broja strategija među kojima posebno značajno mesto zauzimaju metakognitivne strategije učenja (Ballweg et al. 2013:105).

Osnovno pitanje koje je bilo polazište za uključivanje studenata u izradu instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija bilo je na koji način je moguće omogućiti intenzivniju interakciju između izlagača i slušalaca, odnosno kako obezbediti aktivno učešće svih studenata kada je interakcija između publike i izlagača moguća tek po završetku prezentacije. Pođemo li od faza u multimedijalnom prezentovanju sadržaja, a sa aspekta izlagača to su: odabir teme i materijala, priprema slajdova, priprema usmenog dela izlaganja i izlaganje, a sa aspekta slušalaca: slušanje izlaganja, čitanje teksta na slajdovima ili dodatnom štampanom materijalu, hvatanje beležaka i postavljanje pitanja, možemo zaključiti da do prave interakcije između izlagača i slušalaca dolazi u poslednjoj fazi, fazi u kojoj slušaoci postavljaju pitanja i diskutuju o prezentovanom sadržaju. Mogućnost za intenzivniju interakciju i aktivniji odnos slušalaca prema multimedijalnim prezentacijama studenata pronašli smo upravo u segmentu evaluacije. Naime, kreiranjem instrumenata za evaluaciju, u ovom konkretnom slučaju definisanjem deskriptora za ocenu prezentacije, studentima je omogućeno ne samo da analiziraju važne aspekte prezentacije, što će im pomoći u pripremi sopstvene prezentacije, već i da sa većom motivacijom prate prezentacije drugih studenata. Studenti tako na osnovu već pripremljenih evaluacionih listića ocenjuju različite faze i aspekte prezentacije, što ih podstiče da pomnije prate i analiziraju izlaganje.

Osim navedenog, izrada instrumenata za evaluaciju ima za cilj da omogući senzibilizaciju slušalaca i za aspekte multimedijalne prezentacije koje slušaoci opažaju, ali ih retko promišljaju. Reč je o elementima neverbalne i paraverbalne komunikacije, interakciji sa publikom, načinu prezentovanja sadržaja na slajdovima, relevantnosti izabranog sadržaja i dr. Prezentovanje dakle, podrazumeva niz jezičkih i nejezičkih elemenata koji se ne mogu u jednakoj meri ocenjivati. Stoga je neophodno da studenti prvo utvrde koji su elementi relevantni, potom da odrede njihov redosled po značaju i da za njih razviju deskriptore. Navedeni deskriptori imaju još jednu funkciju, a to je da pomognu studentima tokom pripreme prezentacije, jer anticipiraju teškoće koje se mogu javiti ne samo tokom pripreme, već i tokom same prezentacije. Deskriptore treba shvatiti kao putokaz koji će studentima pomoći da preduprede pojavu uobičajenih grešaka ili skup mogućih rešenja za očekivane teškoće i nedoumice.

Kreiranje instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija odvija se na sledeći način:

- u prvoj fazi rada studenti u grupi analiziraju već gotove listiće za evaluaciju i ponuđene deskriptore,
- u drugoj fazi grupa samostalno definiše deskriptore sa jasnim kriterijumima sposobnosti,

- u trećoj fazi se na plakatu prezentuju rezultati rada pojedinačnih grupa,
- u četvrtoj fazi studenti dobijaju sve listiće sa deskriptorima nastalim u drugoj fazi rada i u grupnom radu definišu konačne deskriptore sa kriterijumima,
- u poslednjoj fazi svi studenti dobijaju primerak listića za evaluaciju na osnovu kojeg će ocenjivati multimedijalne prezentacije.

Po završetku multimedijalnih prezentacija studenti na osnovu definisanih deskriptora vrše ocenjivanje. U ovom zajedničkom poduhvatu posebno značajno je da se povratna informacija koju grupa daje izlagачu doživljava kao zajednički zadatak i da se u grupi u kooperaciji razvijaju predlozi za poboljšanje rada i unapređenje veštine prezentovanja (Dannerer et.al 2012:7).

ISTRAŽIVANJE

U istraživanju sprovedenom za potrebe ovog rada učestvovalo je 63 studenta Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su od 2010. do 2014. pohađali predmet Nemački jezik 2. Ispitivanje je sprovedeno pomoću upitnika sa otvorenim i zatvorenim pitanjima kreiranog za potrebe istraživanja.

Polazne pretpostavke bile su da će uzajamna evaluacija, kao što je slučaj sa samoevaluacijom, pozitivno uticati na motivaciju⁵ za učenje stranog jezika, na osećanje samoefikasnosti i doprineti razvoju aktivnog odnosa prema procesu učenja.

Ciljevi istraživanja bili su da se utvrdi da li studenti smatraju: a) da su kompetentni da vrše evaluaciju prezentacija, b) da je izrada instrumenata doprinela proširivanju leksičkog fonda na stranom jeziku, c) da je omogućila bolju pripremu prezentacije kao predispozitivne obaveze na predmetu Nemački jezik 2, d) da je moguć transfer znanja i veštine prezentovanja i na druge predmete koji se izučavaju tokom studija, e) da su objektivni prilikom ocenjivanja, f) da treba da učestvuju samo u fazi izrade instrumenata ili i u fazi ocenjivanja.

Polazne pretpostavke su shodno ciljevima bile da studenti smatraju: a) da su kompetentni da učestvuju u procesu izrade instrumenata evaluacije i njenog sprovođenja, b) da će izrada instrumenata doprineti proširenju leksičkog fonda na stranom jeziku, c) da će rad na kreiranju instrumenata doprineti boljoj pripremi prezentacije iz predmeta Nemački jezik 2, d) da će stečena znanja i veštine biti od koristi prilikom pripreme prezentacija iz drugih predmeta, e) da nisu dovoljno objektivni i da su prilikom ocenjivanja solidarni, f) da treba da učestvuju i u kreiranju instrumenata i u ocenjivanju.

Prvo pitanje otvorenog tipa trebalo je da rasvetli koji argumenti idu u prilog nastojanju da se studenti uključe u izradu instrumenata za evaluaciju, a koji ne. Odgovore na pitanje moguće je razvrstati u nekoliko kategorija i to: a) odgovore koji se odnose na efikasnost ostvarivanja nastavnih ciljeva, *(poznati su im kriterijumi kojih treba da se drže; da bi znali šta se od njih tačno traži; ocenjivanje pomaže da naučimo nove reči; omogućava bolje savladavanje pravljenja prezentacije; da bi bili upućeni šta se očekuje od njih)*⁶, b) odgovore koji se odnose na povećanje motivacije *(studenti se više uključuju u rad i prate prezentacije; studenti bolje prihvataju obavezu prezentovanja)*, c) odgovore koji se odnose na metodsko-pedagoški princip orijentisanost ka studentima ili studenti u centru nastavnog procesa *(mogu da pokažu šta je njima bitno; odnosi se na njihov rad pa mogu da daju korisne predloge; osećaću se korisnijim; u pitanju je njihov rad i imaju pravo da odlučuju šta je kod njega bitno; jer studenti najbolje znaju kakav pristup radu im odgovara)* i d) odgovore koji se odnose na upotrebu prikazanog načina rada u druge svrhe *(zato što teže sebi da olakšaju izradu zadatka i količinu rada koji treba da ulože)*.

Na osnovu broja odgovora po kategorijama može se zaključiti da su najbrojniji odgovori koji se odnose na svrsishodnost izrade instrumenata za ostvarivanje nastavnih ciljeva. Studenti smatraju da im učešće u izradi instrumenata omogućava da sagledaju šta je bitno i na šta treba da obrate pažnju prilikom pripreme prezentacije. Slede odgovori u kojima se artikuliše potreba za razvijanjem

⁵ O odnosu kontinuirane evaluacije i motivacije za dalje učenje jezika videti Ende et.al 2013:93.

⁶ Odgovori studenata dati su kurzivom u zagradi.

autonomije i orijentisanosti ka studentima, u kojima se kao argument najčešće navodi da studenti treba i mogu sami da definišu kriterijume uspešne prezentacije. Studenti koji su mišljenja da ne treba da budu uključeni u izradu instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija, a takvih je 16%, kao razloge su navodili zloupotrebu (*tako što bi se birali lakši kriterijumi kako bi se dobile bolje ocene*), nedostatak neophodnih kompetencija, nemotivisanost da se prate prezentacije kolega. Zanimljivo je da najveći broj studenta smatra da nije kompetentan da procenjuje i ocenjuje kvalitet prezentacija drugih studenata, a da su pri tom već godinama uključeni u evaluacije rada nastavnika u kojima se između ostalog ocenjuje i način izlaganja i prezentovanja gradiva.

Na pitanje da li studenti raspolazu neophodnim kompetencijama koje bi im omogućile da kreiraju instrumente za evaluaciju multimedijalnih prezentacija 73% ispitanika je odgovorilo potvrdno, dok je 26% mišljenja da studenti nisu u dovoljnoj meri kompetentni za obavljanje tog zadatka. Kada je reč o koristi od izrade instrumenata za evaluaciju daleko veći procenat studenata (92%) smatra da je rad na instrumentima doprineo proširenju leksičkog fonda. Uključivanje studenata u kreiranje instrumenata imalo je značajan uticaj na efikasniju pripremu prezentacije iz predmeta Nemački jezik 2 – smatra 85% ispitanika, dok 15% ne uočava takvu relaciju. Kada je reč o transferu znanja i veština prezentovanja još manji procenat ispitanih studenata (76%) smatra da će im stečena znanja biti od koristi prilikom pripreme prezentacija iz drugih predmeta, dok 24% ispitanika ne smatra da će se kreiranje instrumenata za evaluaciju pozitivno odraziti na kvalitet budućih prezentacija. Šesto pitanje trebalo je da rasvetli da li studenti smatraju da su sposobni da objektivno ocene prezentacije svojih kolega. Kao što je i očekivano, najveći procenat ispitanih studenata (55%) je prilikom ocenjivanja multimedijalnih prezentacija pokušao da bude objektivn, ali ne poriče da je na datu ocenu uticala i solidarnost sa kolegama. Principom solidarnosti prilikom ocenjivanja vodilo se 33% ispitanika, a svega 12% smatra da je objektivno u svojoj oceni prezentacija drugih kolega.

Poslednje pitanje trebalo je da rasvetli da li studenti smatraju da treba da učestvuju samo u kreiranju ili i u kreiranju i u ocenjivanju prezentacija. Veliki procenat studenata (38%) smatra da studenti treba da učestvuju samo u fazi izrade instrumenata za evaluaciju dok je 62% ispitanika mišljenja da studenti treba da učestvuju i u fazi evaluacije. Odgovore dobijene na ovo pitanje treba sagledati u kontekstu pitanja o kompetentnosti studenata. Ukrstimo li odgovore možemo zaključiti da trećina studenata ne smatra sebe kompetentnim za takav zadatak i da smatra da nije u stanju objektivno da oceni multimedijalne prezentacije kolega.

ZAKLJUČAK

Multimedijalne prezentacije u nastavi stranih jezika struke ne samo da budućim stručnjacima pružaju priliku da primene i prezentuju već stečena znanja iz stručnih predmeta, već omogućavaju razvijanje velikog broja jezičkih, profesionalnih i interdisciplinarnih kompetencija.

Uključivanje u izradu instrumenata za evaluaciju studentima se pruža prilika da u grupnom radu definišu deskriptore sa jasnim kriterijumima. Rad na kreiranju evaluacionog listića omogućava im da tokom učenja, u konkretnom slučaju pripreme prezentacije, provere da li njihova postignuća odgovaraju onome što su želeli da nauče i da li napreduju ka postavljenom cilju. Na taj način studenti mnogo aktivnije upravljaju procesom učenja, preuzimaju deo odgovornosti za sopstveno učenje, što je u duhu samostalnog učenja tokom celog života, za koje se zalaže i Savet Evrope.

Rezultati prikazanog istraživanja pokazuju da studenti smatraju da postoje valjani razlozi da oni budu uključeni u proces kreiranja listića za uzajamnu evaluaciju, da takav vid rada doprinosi proširenju leksičkog fonda i razvijanju kompetencija prezentovanja koje su od koristi ne samo za pripremu prezentacija za predmet Nemački jezik 2, već i za pripremu prezentacije za druge predmete. Istovremeno, značajan broj studenata, skoro trećina ispitanika, smatra da nije kompetentna da učestvuje u evaluaciji i da nije u stanju da objektivno oceni prezentacije drugih studenata. Pitanje objektivnosti je kompleksno i složićemo se sa Balvegovom (Ballweg 2013:109) da nije lako na njega odgovoriti. Jedno od mogućih rešenja koje autorka navodi, govoreći o samovrednovanju, a koje se može primeniti i kod uzajamnog vrednovanja, jeste ciljano uvežbavanje tehnika samovrednovanja. Štaviše, samovrednovanje u našem slučaju uzajamno vrednovanje, moralo bi postati jedan od nastavnih ciljeva. Na taj način, a uz neophodne predušlove

kao što su transparentnost nastavnih ciljeva i radna atmosfera oslobođena straha od ocene, moguće je osposobiti studente da objektivno ocene svoja postignuća i postignuća drugih studenata. U prilog tome govore i rezultati istraživanja (npr. Kolb 2007 prema Ballweg 2013:109) koja potvrđuju da su učenici svih uzrasta u stanju da objektivno ocene svoja postignuća ukoliko su ispunjeni neophodni uslovi, a to su vežbanje samovrednovanja i odsustvo straha od ocene.

Bilo bi od velikog značaja istražiti da li postoje i drugi faktori koji bi mogli doprineti objektivnijem ocenjivanju prezentacija studenata i da li je moguće, na koji način i uz pomoć kojih tehnika razviti veštine neophodne za samovrednovanje i uzajamno vrednovanje.

Prikazani pokušaj intenziviranja interakcije između studenata, njihovo aktivno učešće u kreiranju nastavnog procesa, pokazao je da je uključivanjem studenata u evaluaciju multimedijalnih prezentacija moguće povezati već postojeća znanje i umjenja, razviti širok spektar kompetencija i omogućiti studentima da od objekta nastavnog procesa u većoj mjeri postanu njegov subjekat.

BIBLIOGRAFIJA

- Ballweg, S. et al. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München. Goethe Institut.
- Berkemeier, A. (2009). *Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht.* Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengarten.
- Dannerer, M. / C. Fandrych. (2012). 'Vorhang auf', 'Beamer an', oder einfach 'Alle mal herhören!?' – Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im Deutschunterricht. U: *Fremdsprache Deutsch, Präsentieren* 47. München. Hueber. 3-12.
- Ende, K. et al. (2013). dII 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung – Buch mit DVD: Fort- und Weiterbildung weltweit (DII – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit) Berlin. Langenscheidt.
- Klimsa, P. (2002) Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. U: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (ur.) *Information und Lernen mit Multimedia.* Weinheim, 5-17.
- Smiljanić-Japundža, D. (2009). Multimedijalna sredstva u nastavi računarstva i informatike. Preuzeto sa: <<http://elibrary.matf.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1882/multimedijalna%20sredstva.pdf?sequence=1>> (pristupljeno 15.juna 2014.)
- Moro, S., et al. (2007). Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien – Okvirni kurikulum za Njemački u nastavi stranih jezika kao popratni studijski predmet na sveučilištima i visokim školama u Hrvatskoj Osijek. Prehrambeno-tehnološki fakultet. Goethe Institut Kroatien.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen.* Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt, Goethe Institut
- Zajednički evropski okvir za žive jezike – učenje, nastava, ocjenjivanje. (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore, Podgorica, 2003.
- Wazel, G. (1997). Hypermedia – Evaluierungskriterien für die Praxis. U: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, (ur.) Wolf, a et al. sveska 44, Regensburg. 91–109.

Katarina Krželj

Einbeziehung der Studierenden in die Gestaltung der Evaluationsbögen für multimediale Präsentationen

Zusammenfassung

Die Studierenden an der Philosophischen Fakultät in Belgrad, die den Kurs 'Studienbegleitender Deutschunterricht' belegen, haben im vierten Semester die Aufgabe, eine Präsentation zu einem selbst gewählten Fachthema vorzubereiten und zu halten. Um die Studierenden in den Unterrichtsprozess intensiver zu integrieren und eine Interaktion zwischen ihnen zu gewährleisten, werden sie seit 2008 in die Gestaltung der Evaluationsbögen für die Präsentation einbezogen. Aus einer Anzahl angebotener Fragebögen selektieren die Studierenden für ihre Präsentationen relevante Deskriptoren und gestalten somit einen an ihre Bedürfnisse angepassten Bewertungsbogen, mit dem die Präsentationen der Studierenden von der Lehrkraft und den Studierenden selbst evaluiert werden. In der Arbeit werden die Ergebnisse einer Befragung dargestellt, die über die Einstellung der Studierenden zu ihrer Integration in den Evaluationsprozess Auskunft geben. Die Ergebnisse beleuchten darüber hinaus, welche Kompetenzen, außer der Sprach und Medienkompetenz, durch diese Vorgehensweise erworben und aufgebaut werden können.

Branislava LIČEN
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<branalicen@gmail.com>

Ivana MIROVIĆ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<miriv@uns.ac.rs>

SIGNIFICANT ORAL PRESENTATION FACTORS AND PRESENTATION QUALITY

Abstract: *The goal of this paper is to determine the significant factors to be brought to students' attention in order to improve the quality of their oral presentations, as well as to point to the methods and goals of the training students should undertake in order to acquire the necessary communication skills. The paper discusses the results of a small research conducted at the Faculty of Technical Sciences, at the Computing and Control Engineering Department, whose aim was to observe the relationship between the students' acquisition of oral presentation significant factors and the quality of their presentations after the training.*

Key words: *oral presentations, significant presentation factors*

INTRODUCTION

The importance of enabling students to give a good oral presentation as part of a number of essential work-place tasks, such as presenting engineering solutions and project proposals, selling products and conducting professional seminars and meetings, is well documented in the literature and includes the need to develop effective oral communication skills. However, oral presentation skills are not only useful in the professional setting, but also in the academic setting and at the interpersonal level. The ability to give a good presentation will improve students' confidence, enhance their future study options and help them share with others what they have learnt. Therefore, this knowledge could best be described as "non-technical" and cannot be confined to one particular area of expertise.

The authors of this paper conducted a research at the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad, at the Computing and Control Engineering Department, in order to determine the impact of teaching significant presentation factors on the quality of students' presentations. In the following paragraphs, the paper will, therefore, discuss the goals of the instruction related to oral presentations, different approaches to defining the significant presentation factors and criteria, the need for presentation assessment and evaluation and, finally, the results of this research as well as the implication for further action and investigation. The quality of presentation will be observed as a qualitative change of students' presentations expressed numerically through peer evaluation.

COMMUNICATING ORALLY

Oral communication in the academic setting is most commonly seen as an interactive skill, when participating in a discussion, for example, or as a monologue, when giving a lecture or a presentation. Oral presentations are especially significant because of their communicative function, since they inform an expert audience about a topic of common interest in a well-structured form (Zareva 2009, as cited in Knežević 2012: 59-71). This form of communication involves a detailed preparation and organization of the presentation which calls for the use of numerous cognitive skills as well as mastering of a foreign language, not only in the sense of grammatical and lexical

precision, but also with regard to the correct pronunciation and intonation of sentences.

The style of oral communication has its specific characteristics and cannot be equated with reading a written text prepared in advance. Its uniqueness is the result of the relationship between the content of the presentation, which is, by definition, complex, and the presentation medium, i.e. speech, which is, by nature, ephemeral (of which we are reminded by the Latin saying: „*Verba volant, scripta manent*“). That is why it is important to use visual aids and include nonverbal communication when giving a presentation. Linguistically, the style of an academic oral presentation could be considered formal, with the use of specific, specialist terminology and shorter sentences subjected to frequent repetition, emphasis and paraphrasing of the most important ideas. At the same time, at the very beginning of each presentation, the speaker should draw the audience's attention to the structure of the topic in question, and later during the presentation, to the point of the presentation the speaker has reached. In order to do this, the speaker needs to be able to use a wide range of meta-discourse elements which will enable the audience to follow the presentation more easily and help the speaker achieve the wanted effect, which is to increase the persuasiveness of the presentation (Hyland 1997: 650).

In her research on the development of academic communication skills in English at the Novi Sad University, Knežević (2012) finds that the most common problems our students have are related to the lack of cohesive elements when giving a presentation, the lack of an adequate introduction and conclusion, failure to use visual aids successfully, etc. However, her research has shown that a considerable improvement in presentation quality can be achieved by using a number of cognitive and meta-cognitive strategies and that the knowledge about these strategies can be positively transferred to other tasks related to subjects other than English. In the research conducted at the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad, the authors of this article tried to show that the training related to the significant presentation factors/criteria does in fact enhance the presentation quality and, therefore, is in accordance with similar findings of researchers at other faculties.

DETERMINING WHICH SIGNIFICANT ORAL PRESENTATION FACTORS TO TEACH

In order to be able to deliver a good oral presentation, students need to become aware of the criteria, or significant oral presentation factors, that, if fulfilled, will lead to a wanted outcome. One of the problems teachers and educators are faced with is which significant factors to choose out of a relatively wide range offered by different authors and researchers. Since most teachers use criterion-referenced assessment rather than just give a single grade for a presentation as a whole, they should focus their training on different competencies that comprise the assessment tasks at hand. One of the leading analysts in oral communication skills, Airasian, divides the significant presentation factors into the following categories:

Physical expression, including eye contact, posture, facial expression, gestures and body movement; vocal expression, including articulation, clarity, vocal variation, loudness, pace and rate; verbal expression, meaning repetition organization, summarizations, reasoning, completeness of ideas and thoughts, selection of appropriate words to convey precise meanings (Airasian 2005, as cited in McMillan 2007: 235).

One has to note that the factors Airasian (2002: 355) offers focus on the delivery of the presentation as well as on its content: the strength of reasoning and argumentation. As stated by Dance (2002: 128), within the verbal expression category, the completeness of ideas and thoughts stands out as one of the most relevant, since, in his view, university public speaking courses should concentrate on a student's thoughts and how these thoughts are expressed more than focus on the delivery related speaking skills.

The authors of Longman's *New Proficiency Gold Teachers Book*, Newbrook and Wilson (2002: 20), recommend that the following criteria should be considered when marking a candidate's speech: grammatical resource, i.e. the range and accuracy of structures (tenses, prepositions, etc.); lexical resource, or the range and appropriacy of vocabulary used: discourse management, or the relevance and coherence of language used and the ability to link ideas together; pronunciation, i.e.

the acceptable rhythm, intonation and pronunciation of individual sounds and; interactive communication: the linguistic resources and strategies used in exchange of information and social interaction.

In addition to the separately graded competences, there is also a global achievement grade for the candidates' overall performance. However, neither one of the lists of criteria listed above pays due attention to nonverbal presentation factors, such as body language, gestures, involving the audience and the use of visual aids and prompts. In the research conducted at the Computing and Control Engineering Department of the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad, the authors of this article tried to strike a balance between the content and delivery focused factors, as well as between the linguistic expression and nonverbal aspects of any presentation. Therefore, a list of eight most significant presentation factors was devised to facilitate both the training and assessment processes. These are: content, structure, grammar, coherence, vocabulary, speaking skills, involving the audience and self presentation. The use of visual aids was not listed as a separated category, since their use should not be made mandatory when considering the quality of a presentation. However, it could be placed within the 'involving the audience' category under which it was presented to the students.

RESEARCH METHODOLOGY

The goal of this research was twofold. First, it was of utmost importance for the students to go through the oral presentation factors related training, in order to improve their oral communication skills. Second, by analyzing the obtained results, the research was to point out to whether or not this kind of training was effective.

With regards to the methodology used, the semester during which the research was conducted lasted 14 weeks and the instruction on how to give a successful oral presentation was only one of the topics covered over that time. At the beginning of the semester, without previous training, five students were asked to prepare an oral presentation at home on a topic they found interesting and which was related to their professional interests. During the course of the following two weeks, the speakers delivered their presentations in class, in front of an audience of approximately 60 other students (the number of students who listened to the presentations and later evaluated them depended on the attendance on a particular day). The students attending the presentations, the assessors, were then given the eight significant oral presentation factors, listed in separate grading rubrics, and asked to evaluate the speakers' performance by giving a separate number grade (ranging from 1 to 5, 5 being the highest grade) for each competence as well as to calculate an overall grade for each speaker, by finding the mean value of the eight graded competences.

After all five presentations have been delivered and evaluated, the speakers were given considerable feedback on what aspects of their presentations could have been improved and what the areas they needed to work on were before delivering their second, hopefully improved presentation. Over the course of the next several weeks, the students were taught on what significant oral presentation factors are, what particular aspects of speaking and presenting they are concerned with and how they are applied in practice. This was demonstrated through numerous examples of positive and negative practices during a presentation as well as through a number of video examples of excellent as well as less successful presentations.

When the training was complete and the students familiarized with all the important aspects of high quality oral presentations, the five speakers were asked to prepare a new presentation on a similar, but not necessarily the same topic, keeping in mind all the instructions they had received and knowledge they had acquired during the training. Over the following three oral presentation class sessions, the speakers delivered their new presentations and were evaluated by their peers for the second time. The same evaluation criteria were used the second time around, the only difference being that the assessors were more aware of what qualities they were looking for while listening to the presenter. The eight separate grades were given for each speaker and the mean values were calculated.

After the training, presentation and evaluation phases, the research results were obtained and analyzed. They are going to be discussed in detail in the following sections of this paper, but before that, the training/instruction methods and peer assessment are going to be presented in more detail, since these two phases have had the greatest impact on the outcome of the research and are of utmost importance when considering the inclusion of oral presentation skills into the university curriculum.

INSTRUCTION

Instruction or training has been proved to be the most important phase of the research, since it fulfills the more relevant of the two goals of the research, that is, it actually teaches the students how to speak effectively in front of an audience. Over the six weeks following the first round of evaluated presentations, the students were given lectures on each presentation factor in further detail and asked to rehearse parts of their own short presentations at home and later deliver them in class, paying special attention to the one presentation factor discussed in class that week. Volunteers gave their short speeches as examples of the previous week's tutorial and the quality of their work was discussed and extensive feedback offered, so that both the speakers and the audience became aware of how they could improve their speeches in the future. The following paragraphs discuss each of the eight presentation factors used in this research in further detail, similarly to how they were explained to the students during the instruction phase of the research.

Concerning the presentation content, it should be assumed that "saying what you want, clearly and persuasively" (Levin and Topping 2006: 1) is essential in any speaking situation. A person giving an oral presentation should talk about a single topic without digressing to other subjects/topics. They should thoroughly research the chosen topic beforehand, since it is essential for them to share with their audience something they are knowledgeable about. Really knowing what they are talking about will also facilitate another requirement: different aspects of the same topic should be discussed in more detail and interesting examples offered. To be able to present the content successfully, students are advised to use notes rather than a full script, since their use allows the speaker to be prepared, yet still appear spontaneous.

When it comes to the presentation structure, students need to bear in mind the introduction-body-conclusion organizational pattern. Dale Carnegie's maxim "tell them what you are going to tell them; tell them; then tell them what you've told them" (Carnegie 2001, as cited in McKenna, et al., 2004: 341) was, therefore, brought to their attention. Apart from being able to follow this very general and universal pattern, students should understand what a thesis/topic sentence is, how to introduce it properly and how to follow it by offering supporting sentences in the subsequent parts of their presentation. They become aware of the necessity to state a topic sentence, or the main idea, for each part of the presentation and link it appropriately to the thesis/topic sentence stated in the introduction. Structure is closely related to another factor discussed separately, coherence. As it has already been pointed out, one of the main problems speakers encounter is a lack of coherence, or the inability to make a presentation sound right as a whole. Therefore, a well ordered and logical flow of ideas presented should also be brought to students' attention as well as the need for the repetition of the most important ideas throughout the presentation and the re-wording or summarization of the thesis statement in the conclusion, since this practice reminds the audience of the beginning and offers a sense of completeness.

Grammatical considerations seem to be obvious to students, since they are required to use grammatically correct sentences early on during the course of their education. This factor was, therefore, given the least amount of in-class time, but the students were instructed to, in addition to being grammatically precise, try to use the more complex grammatical structures as well as the simple ones.

The vocabulary criterion refers not only to the obvious need to select the most appropriate words in order to convey precise meanings throughout the presentation, but also to the use of a wider range of words and expressions, to make the speech more vivid and effective. It is also concerned with the register, i.e., the speaker should either use a more formal or, in return, an informal, almost

conversational register, depending on the topic itself and the situation/audience. The use of meta-language and linking words is also taught during this phase, as well as the situation-appropriate phrases for introducing a subject, involving the audience, presenting argumentation, ordering points, starting a new section, referring to visual aids, defining, rephrasing, giving examples and offering conclusions.

Speaking skills refer to the voice/speech traits such as volume, intonation, fluency, expression, clarity and projection, but they also include pace and pause. They are measurable in terms of loud/soft, clear/unclear, fast/slow, acceptable/unacceptable. However, the literature often points out that the actual combination of such traits seems less important than "the need to include some acknowledgement of delivery" (Chesebro 2002: 24). Making pauses, for example, is often overlooked. Speakers tend to rush through their notes without taking a moment to breathe slowly, relax and more importantly, emphasize certain points of the presentation by giving the audience a chance to follow the line of thought.

Involving the audience means catching the listeners' interest by offering examples, anecdotes, impressive statistics and interesting quotations. The audience might be more engaged in the presentation if the speaker uses visual aids and students should be encouraged to prepare a PowerPoint presentation, if a data projector is available, or slides and transparencies in case of technical problems. Handouts could also be used. The speakers are encouraged to ask rhetorical questions that might and might not get an answer, to ignite deeper interest in the topic, and leave time for the listeners' questions the answers to which, at least to some extent, could be planned in advance.

Self presentation is a significant presentation factor which refers to several different presentation skills and aspects. First of all, there is the body language, gestures and eye contact. A person's body language and gestures express numerous nonverbal messages. According to Myhill (2006: 13) if an instructor says one thing and his or her body language communicates another thing, the students are more likely to believe the nonverbal messages. In fact, according to Coleen McKenna (1998: 2) people will believe the nonverbal aspect of interaction 93 percent of the time. Eye contact is equally important because it enables the speaker to respond to listeners' nonverbal behavior and allows them to have a better pulse on the audience (Allan 2011: 20). In return, the speaker is able to react to what they see in front of them. What was also mentioned to the students under this criterion was the need to be self confident, express one's personality, i.e., establish some sort of a pleasant relationship with the audience, be open and show a sense of humor.

After the students had undergone the extensive training on significant oral presentation factors, they were better equipped for peer evaluation following the second round of presentations. However, the researchers did encounter certain limitations which are going to be further discussed in the following section of this paper.

PEER ASSESSMENT AND RESEARCH RESULTS

As it has already been pointed out, after the second round of prepared oral presentations the students in the audience were asked to assess their colleagues. They were given criteria sheets with rubrics that contained the significant oral presentation factors and were required to give a number grade for each aspect of the presentation and calculate the mean value. After all the mean values/grades for each speaker have been added up and divided by the number of assessors, so that the obtained grades were accurate to the precision of one decimal point, the following results were obtained:

	Presentation1	Presentation 2	Difference	%
Speaker 1	4.2	4.7	0.5	10.0%
Speaker 2	4.3	4.6	0.3	5.0%
Speaker 3	4.2	4.8	0.6	11.4%
Speaker 4	4.1	4.5	0.4	8.0%
Speaker 5	4.2	4.6	0.4	8.0%

As can be seen, the difference in presentation quality between the pre-training and post-training presentations is considerable. Some improvement in presentation quality was expected, of course, but the obtained results exceeded that expectation, since the improvement of 10% for Speaker 1 and 11.4% for Speaker 3 was extraordinary and could not have been foreseen. There were, however, certain limitations to objective evaluation that have to be mentioned. First, the number of student assessors who attended the presentation classes varied between 50 and 80 depending on the attendance on a particular day. For the same reason, the students who evaluated any one of the speakers the first and the second time around, were not necessarily the same people. Secondly, the assessors expected that the speakers would deliver better presentations after the training, which could have had an impact on the grades given for the second round of presentations and make them higher. Regardless of the obvious evaluation limitations which would be very difficult to avoid, the results of the research are conclusive and definite: the training focusing on the significant presentation factors carefully chosen by the researchers has a great impact on the quality of students' presentations.

CONCLUSION

Although oral presentation skills are taught to some extent within the Serbian higher education system, the training seems to be limited to the few departments whose teaching staff has recognized the need for high quality oral communication ability of their students. The research conducted at the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad has shown that the students' ability to deliver a high quality presentation increases drastically after the training. What has also been proved by Knežević (2013) within her doctoral thesis research is that the teaching of the chosen significant oral presentation factors also has a great impact on the overall oral communication ability of students to deliver presentations related to other university subjects and it could also have a considerable impact on the students' future ability to deliver high quality speeches, not only in the university setting, but also for professional purposes. The transfer of knowledge obtained through the research necessary for the preparation of oral presentations could be another benefit of the oral presentation training. Therefore, this could be a guideline and suggestion for further research.

Taking all these considerations into account, there seems to be a strong need to include the significant oral presentation factors related training in higher education curriculums at Serbian universities.

REFERENCES

- Allan, J. (2011). Improving College Professors' Communication Skills Inside the Classroom: An Exploratory Study. Taken from: <<http://www.digitool.fcla.edu>> (December, 2014).
- Airasian, P. (2002). *Classroom Assessment: Concepts and Applications*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Chesebro, J. and McCroskey, J. (2002). *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dance, F. (2002). Speech and Thought: A renewal. *Communication Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 128.
- Hyland, K. (1997). Disciplinary identity in research writing: Metadiscourse and academic communities. In: Lundquist eds. *LSP identity and interface: Research, knowledge and society*, vol 2, Copenhagen Business School Press: Denmark, 648-654.
- Knežević, Lj. (2012). Kognitivne i metakognitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata. U *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, Filozofski fakultet, Novi Sad, 59-71.
- Knežević, Lj. (2013). Uticaj veština usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika na razvoj kognitivnih strategija studenata. Filozofski fakultet, Novi Sad, neobjavljena doktorska disertacija.
- Levin, P. and Topping, G. (2006). *Perfect presentations*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- McKenna, B. et al. (2004). *Australian Guide to Corporate Communication: A practical handbook for effective writing and speaking*. Tuggerah, NSW: Social Science Press.
- McKenna, C. (1998). *Powerful Communication Skills*. Boston: Career Press.

- McMillan, J.H. (2007). *Classroom Assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Myhill, D. (2006). *Talking, Listening, Learning: Effective Talk in the Primary Classroom*. New York: Open-University Press.
- Newbrook, J. and Wilson, J. (2002). *New Proficiency Gold Coursebook*, Edinburgh Gate, Essex: Pearson Education Limited.

Branislava Ličen, Ivana Mirović
Značajni faktori usmenog prezentovanja i kvalitet prezentacije

Rezime

Razvoj sposobnosti usmenog prezentovanja je od velike koristi studentima tehničke struke, jer je usmeno prezentovanje neizostavni deo zadataka koje će oni izvršavati u okviru svoje buduće profesije. Zadaci najčešće uključuju prezentovanje inženjerskih rešenja i predloga projekata, prodaju proizvoda, vođenje seminara, sastanaka itd. Međutim, deluje da razvoju ovih veština u našem školstvu nije dovoljno posvećena pažnja, te je cilj ovog članka da utvrdi koje značajne faktore usmenog prezentovanja bi trebalo približiti studentima da bi se poboljšao kvalitet njihovog usmenog prezentovanja. Rad takođe razmatra metode i ciljeve obuke kroz koju bi studenti trebalo da prođu da bi usvojili neophodne komunikacijske veštine. Na Fakultetu tehničkih nauka, na Odseku za računarstvo i automatiku, sprovedeno je istraživanje manjeg obima čiji je cilj bio da utvrdi odnos između usvajanja značajnih faktora usmenog prezentovanja nakon obuke i kvaliteta prezentovanja. Rad razmatra ciljeve, metodologiju i dobijene rezultate ovog istraživanja.

Hélène MANIAKIS
Université Lumière Lyon 2, France
<helenamaniakis@yahoo.fr>

APPRENDRE LE FRANÇAIS À LA LÉGION ÉTRANGÈRE : LA MÉTHODE KÉPI BLANC, ANALYSE ET PERSPECTIVES

Résumé: *L'étude en cours porte sur l'apprentissage du français à la Légion étrangère par les locuteurs russes, polonais et serbes et tend à montrer la persistance de calques depuis la langue maternelle des recrues, mais aussi l'existence d'un langage à part, le légiolecte, produit linguistique du plurilinguisme et de la communication exolingue dans les régiments. Cet article présente la méthode d'apprentissage de la Légion étrangère, ainsi que quelques extraits de corpus témoins de cette double hybridation.*

Mots-clés: *Légion étrangère, plurilinguisme, hybride linguistique, interlangue, didactique du FOS*

FORMER EN FRANÇAIS DES ÉTRANGERS AU SERVICE DE LA FRANCE

Des premiers manuels de français à destination des recrues étrangères aux méthodes communicationnelles récentes, le but visé est clairement la compréhension rapide des ordres. A l'armée, la hiérarchie prime sur tout, comme l'atteste cette appréciation que l'on retrouve dans les évaluations du comportement des légionnaires et qui est tout à fait positive pour leur avancement : « agréable à commander ». Pour que la recrue soit « agréable à commander », il faut qu'elle comprenne, exécute, et fasse passer convenablement les ordres. Les premiers étrangers au service de la France étaient regroupés par nationalités et avaient un officier francophone mais locuteur de leur langue native pour faire passer les ordres. En 1831, l'ordonnance de Louis-Philippe qui crée la Légion étrangère change la donne. La France est alors en pleine expansion coloniale et la campagne d'Algérie réclame du renfort. La nouveauté qu'introduit l'ordonnance est de faire servir ensemble ces étrangers. Dès lors la nécessité d'une langue véhiculaire apparaît. Mais quelle langue enseigner ? Si les premiers choix effectués par l'armée au début du vingtième siècle laissent parfois, nous verrons qu'en certains domaines il y a eu assez peu d'évolution.

En première partie, nous rappellerons les différentes méthodes de l'enseignement du français sur objectif militaire. Nous exposerons en seconde partie la situation particulière de la Légion étrangère. Nous présenterons ensuite la méthodologie adoptée pour la thèse en cours et présenterons quelques résultats.

De la méthode « Banania » à la méthode « En avant »

« Pour arriver à se faire comprendre des noirs, il faut (...) couler sa pensée dans le moule très simple de la phrase primitive »
(*Le français tel que le parlent nos tirailleurs sénégalais*, 1916).

Fait étonnant, le manuel en question, intitulé « Le français tel que le parlent nos tirailleurs sénégalais » s'adresse aux officiers et non aux tirailleurs. Cet ouvrage d'une quarantaine de pages a pour mission de dégager les règles grammaticales et syntaxiques observées sur le terrain pour faciliter la tâche des officiers. C'est-à-dire que le choix didactique est celui que les officiers apprennent le langage observé sur le terrain plutôt que d'enseigner le français à leurs troupes. L'armée jusqu'alors avait conseillé à ses gradés d'apprendre le bambara comme langue

véhiculaire, puisque, comme le décrit le colonel Mangeot¹ : « La langue est facile, le vocabulaire est sobre, la grammaire simple ». Mais les gradés remarquent l'existence d'un langage parmi les tirailleurs sénégalais, véritable hybride linguistique qui fera les grandes heures des publicités Banania par la suite. L'armée édite alors son manuel à destination des officiers. Celui-ci sert deux buts : donner aux officiers français les règles de ce langage, et leur donner des instructions didactiques pour se faire comprendre au plus vite (dans cette même interlangue). Deux règles semblent incontournables : « Désigner toujours le même objet ou exprimer la même idée par le même mot », et « Donner toujours à la phrase française la forme très simple qu'a la phrase dans tous les dialectes de notre Afrique occidentale ». Le manuel présente alors des équivalences et des règles de formation des temps conjugués, qui, justement, ne le sont pas ! : « Les verbes s'emploient toujours à l'infinitif. Pour conjuguer le présent, on fera précéder simplement l'infinitif du pronom personnel : moi partir, toi partir ». La formation du passé y est simple : « je suis parti hier = moi y a parti hier ». Le futur se forme de la même façon que le présent : « je partirai = moi partir ». La méthode conclut avec cette phrase destinée à encourager les officiers français à utiliser cette méthode :

« Si le gradé européen veut bien s'imposer cette discipline au début de l'instruction, il en sera récompensé par les résultats obtenus en peu de temps et la possibilité de n'avoir recours que rarement à l'intermédiaire d'un interprète pour parler à ses hommes ».

Un peu moins d'un siècle plus tard, une méthode est créée : la méthode « En avant ! méthode de français pour les militaires du continent africain », développée par la Direction de la coopération de sécurité et de défense du Ministère français des Affaires étrangères, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Son auteur, Caroline Mraz, a visé à répondre aux besoins particuliers du français sur objectif spécifique en milieu militaire. Construite avec plusieurs partenaires et en coopération, cette méthode est bien loin de la méthode décrite précédemment. Nous allons maintenant aborder le contexte d'acquisition particulier à la Légion étrangère.

Le contexte d'acquisition à la Légion étrangère

« Donne ta main, mon camarade
Car bon sang ne peut se renier
Venu de Berlin ? De Belgrade ?
Mais tu es mort sans rechigner
Pour remplacer, seul et sans grade,
Un Français qui n'est pas tombé ».
J. Valrey, *Képi Blanc*, janvier 1972.

Si l'on évoque le contexte d'acquisition à la Légion, deux dimensions sont à prendre en compte : la dimension plurilingue-exolingue, et la méthode d'enseignement. Nous allons maintenant développer ces deux points.

Le contexte plurilingue et communication exolingue

La Légion regroupe en son sein environ 140 nationalités. L'afflux de telle ou telle population à la Légion a toujours été corrélé aux crises et conflits mondiaux. Au vingtième siècle, deux vagues majeures sont notables. En 1945, ce sont les Allemands qui sont le plus représentés dans les régiments. Puis, à partir du début des années quatre-vingt-dix, après la chute du mur de Berlin, puis la chute de l'Union Soviétique, ce sont les recrues originaires d'Europe de l'Est qui affluent. Longtemps bastion des populations européennes, la Légion accueille maintenant également Brésiliens, Chinois, Japonais....

Si 6700 candidats passent les portes des centres de recrutement de la Légion étrangère chaque année, certaines populations y sont plus représentées que d'autres. La proportion exacte n'est pas connue, notamment à cause de l'interdiction de la manipulation de données ethniques, mais le

¹ Cité dans Van Den Avenne, C., 2005.

commandement de la Légion estime à 60% des effectifs le nombre de locuteurs de langues slaves malgré une nette hausse du niveau de vie dans la plupart des pays d'Europe de l'est depuis 1991. Le contexte est donc plurilingue, mais un groupe de langues est surreprésenté.

La seconde caractéristique est la communication exolingue, définie comme une asymétrie entre les répertoires et/ou les compétences des participants (Porquier, 2003). A la Légion, cette communication est exolingue en réalité à plusieurs niveaux. Tout d'abord parce que les locuteurs n'ont pas le même niveau de compétence dans la langue. Mais ils ont le plus souvent de surcroît des compétences inégales en termes de savoir se référant à l'activité militaire : tous les légionnaires ne sont pas d'anciens soldats, tous n'ont pas effectué leur service national. Même ceux qui ont des rudiments de maniement d'armes doivent repartir à zéro : l'armée française utilisant le FAMAS et non la Kalashnikov. Les gradés sont tout à fait conscients de cette divergence de compétence linguistique et tentent de la prendre en compte à la fois dans les situations de communication quotidienne et dans les cours de français. C'est-à-dire, dans l'acquisition non guidée et dans l'acquisition guidée. C'est cette dernière que nous allons aborder maintenant.

La Méthode Képi Blanc

« Si ça rentre pas par les oreilles, ça rentrera par les bras ».

C'est lors de l'instruction à Castelnaudary que se fait l'input linguistique en français. Après les tests de sélection, les futurs légionnaires sont envoyés pour quatre mois d'instruction à « la ferme » autour du 4^e RE de Castelnaudary. Comme nous avons pu le constater lors de notre visite à Castelnaudary, il existe en réalité plusieurs fermes. Lors de l'instruction, les légionnaires sont placés en théorie en trinômes : un francophone est en charge de deux allophones et sa réussite est corrélée à la compréhension des ordres de tout son trinôme. Dans la pratique, le trinôme devient parfois un binôme, si beaucoup de francophones sont disponibles. Mais seul un légionnaire parmi les interviewés a fait état de binômes, les autres au contraire parlaient de situations où il y avait trop peu de francophones et où chaque francophone s'est retrouvé en charge de six à sept légionnaires. Le légionnaire en charge des allophones s'improvise donc enseignant et leur explique les ordres comme il peut. Si l'exercice n'est pas compris, le trinôme entier, ou le groupe entier « ramasse », c'est-à-dire va se retrouver en position de pompes ou d'abdos pendant un certain temps, toujours trop long à en croire les interviewés. D'où la devise des gradés : « Si ça rentre pas par les oreilles, ça rentrera par les bras ». En parallèle, les légionnaires reçoivent un enseignement en classe, à raison d'environ 78 heures réparties sur les quatre mois d'instruction. Nous reviendrons plus en détail sur cet enseignement dans la sous-partie suivante consacrée à l'évolution de la méthode Képi blanc. Là encore, l'enseignement est dispensé par un lieutenant non formé à l'enseignement du français langue étrangère. Celui que nous avons rencontré à Castelnaudary était tout à fait décontenancé par sa tâche :

« Moi ce que je trouve mauvais c'est que ce soit le chef de section qui fasse l'instruction du français, parce que c'est pas notre boulot, et on n'est pas du tout formés pour ça. Moi je pensais pas quand j'étais au collège et au lycée, moi dyslexique et ancien bête, me retrouver à faire des cours de français ».

Dernier élément constituant de l'input de l'instruction, l'apprentissage des chants de la Légion et du code d'honneur du légionnaire. Depuis quelques années, le code d'honneur du légionnaire a été traduit dans toutes les langues présentes à la Légion. Le code est récité lors de la remise du fameux képi blanc, et décliné à l'envi sur les briquets, clés usb en vente au foyer du légionnaire. Avant cela, les légionnaires l'apprenaient par cœur sans réelle compréhension fine de sa signification. Les chants en revanche n'ont pas été traduits, et chaque légionnaire les apprend phonétiquement. Les légionnaires que nous avons pu interviewer racontaient tous avoir appris ces chants sans en comprendre le tiers. Trinômage, cours en classe, apprentissage des chants et du code d'honneur, on pourrait s'attendre à ce que la Légion, depuis toutes ces années ait produit un manuel d'apprentissage du français à l'usage des légionnaires. Jusqu'en avril 2014 il n'en était rien.

Différents manuels se sont succédé à la Légion. Tous ceux que nous avons pu consulter avaient un point commun : l'absence d'auteur déclaré. C'est en général le 4^e RE de Castelnaudary qui les produisait, mais aucune trace d'auteur ou de groupe de travail. Les manuels étaient très inspirés de la méthode Mauger, tout comme l'étaient les tests de français. Un manuel longtemps utilisé fut le « Manuel de français à l'usage des légionnaires », qui proposait un vocabulaire thématique militaire et général (« les tenues », « l'hygiène »), puis dix leçons chacune composée autour d'un thème et comprenant des noms et des verbes relatifs à ce thème, puis une partie « recherche personnelle » avec des exemples, puis un exercice à trou pour réinvestir le vocabulaire. Les dix leçons étaient suivies d'un appendice grammatical, d'un extrait du « Petit Prince », de quelques connaissances autour de la France administrative (régions et francophonie), du code d'honneur du légionnaire et du récit de Camerone. Ce manuel a été abandonné il y a quelques années, et remplacé provisoirement par un tout petit « Carnet de français du légionnaire » comprenant simplement du vocabulaire thématique illustré. En avril 2014, la Légion, ou plutôt le 4^e RE a produit un nouveau livre, le « Livret de français du légionnaire », comprenant 68 cours. Ce nouvel outil est le support d'enseignement des cours lors de l'instruction à Castelnaudary. Chaque leçon suit le même déroulement : une partie « cours » constituée de phrases autour du thème de la leçon sur la page de gauche, et une partie « vocabulaire » illustrée sur la page de droite, suivie de conjugaison si la leçon concernait des verbes. Grande innovation, le livret est assorti d'un DVD reprenant phrase par phrase les éléments de la leçon, avec mise en situation par deux personnages récurrents. A l'heure actuelle la nouvelle Méthode n'est pas distribuée encore dans les régiments. Il sera intéressant d'étudier ultérieurement la portée de cette nouvelle méthode sur la langue particulière de la Légion. C'est cette dernière que nous allons tenter maintenant de définir.

PIDGIN ? LECTE D'APPRENANT ? INTERLANGUE FOSSILISÉE ?

La langue parlée à la Légion possède plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, elle est émaillée de mots empruntés à différentes langues. Tout légionnaire, quelle que soit son origine, salue un autre légionnaire par « *cześć stary !* » (bien que cet usage semble tomber en désuétude ces dernières années). De même, la nourriture est désignée par le « *tama-tama* », mot supposé d'origine tahitienne, désignant dans cette langue l'appétit : « C'est l'heure du tama-tama ». Le vol, quant à lui, est désigné par « *tsap-tsarap* », (чан-чаран), « *tsap* » étant un mot russe évoquant la griffure du chat, l'action d'attraper rapidement quelque chose : « Je me suis fait *tsap-tsarap* mon téléphone ». Les exemples sont nombreux et le format de l'article ne permet pas d'en faire l'inventaire exhaustif, mais ces quelques exemples soulèvent un premier problème linguistique : lorsque le jeune légionnaire utilise ces mots, il n'a aucune conscience de ne pas utiliser un mot français. Il en est de même pour le jargon militaire. Contrairement aux Français qui s'engagent à la Légion, un légionnaire allophone utilise les mots guitoune (tente), kékés (buissons), pax (mec, type), piste (route), ceinturon (ceinture), chemisette (chemise), sans en connaître les équivalents « civils ». Beaucoup d'anecdotes circulent dans la Légion, racontant les premiers chocs linguistiques entre le jeune légionnaire et le monde civil. Beaucoup de ces histoires parlent de rencontres avec des filles. Un légionnaire, à la sortie d'un bar, ne sachant comment offrir à une fille de la raccompagner, lui aurait demandé « C'est où ton bivouac ? ». Un autre, voulant complimenter une fille sur son parfum, lui aurait dit : « Tu schelingues bien »... Les mots de la Légion à forte occurrence se retrouvent également dans le discours des locuteurs dans leur langue maternelle. Ainsi, le verbe « ramasser » devient *ramasować* en polonais et est conjugué comme les autres verbes en -ować. En russe il devient *ramasovat'* (рамасовать). Là aussi, les locuteurs n'ont pas toujours conscience d'intégrer ces mots dans leur discours lorsqu'ils s'adressent à des compatriotes non légionnaires ou à des membres de leur famille. Bref, on assiste parfois à des situations de « désarroi linguistique » (Yaguello, 1988), dans lesquelles le locuteur perd progressivement la maîtrise de sa langue maternelle sans jamais acquérir totalement la langue cible.

Nous avons évoqué plus haut la communication exolingue dans son acception donnée par Porquier. Il faut y ajouter la conscience qu'ont les locuteurs de cette distance entre les répertoires.

En effet, pour accélérer l'intercompréhension, chaque interlocuteur va user de stratégies de communication pour réduire cette distance, ce qui reflète une situation unilingue-exolingue (Boyer, 1997) : le français est langue véhiculaire, ou langue de travail, et le recours à une tierce langue n'est pas permis.

Beaucoup de caractéristiques de la langue de la Légion évoquent un pidgin. En effet, pour se faire comprendre le plus vite possible, les francophones ont recours au xénolecte : ils simplifient la langue. Plusieurs caractéristiques émergent alors : absence de marqueurs de temps, adverbes utilisés comme marqueurs temporels, perte générale de la flexion, répétition du verbe pour indiquer une action répétée (Schumann, 1974), évitement de la subordination, paraphrase, morphologie verbale réduite à l'infinitif (Klein, 1989). Selon Klein, les locuteurs d'apprenants et pidgins ont deux caractéristiques communes. En premier lieu, la distance entre les locuteurs : Klein entend bien sûr une distance sociale, puisque les pidgins apparaissent lors des échanges par exemple entre chefs coloniaux et indigènes. En second lieu, Klein remarque que ces deux systèmes linguistiques possèdent des traits des deux langues concernées, mais aussi des caractéristiques qui n'existent dans aucune des deux langues, ce qui se rapproche d'une interlangue. La situation linguistique à la Légion Étrangère est celle où l'interlangue est continuellement renouvelée par de nouveaux engagés volontaires qui relancent le système de simplification là où un locuteur essayait de progresser, et devient alors une « variété de discours reconnaissable » (Whinnom, 1971). Il est possible d'évoquer ici également la simple dialectisation (Yaguello 1989), phénomène dans lequel des locuteurs isolés du reste de leur communauté linguistique vont développer leur propre lecte. L'exemple type de la dialectisation serait la communication sur une île déserte, mais on peut comparer la communication en vase clos à Castelnaudary pendant les mois d'instruction à l'isolement insulaire. Certaines caractéristiques du discours des locuteurs évoquent également une interlangue fossilisée.

Dans le champ de recherche de l'acquisition de langue seconde, Selinker est persuadé que, quoi que les apprenants fassent, ils se trouveront toujours coincés à un moment ou à un autre à une certaine distance de la norme attendue en langue cible. Il développe donc la notion d'interlangue fossilisée en 1972, suite aux travaux de Corder. Ce phénomène de fossilisation linguistique est l'ensemble des items, des règles et des sous-systèmes linguistiques que le locuteur d'une langue maternelle donnée va avoir tendance à conserver dans son interlangue, et ce quel que soit l'âge du début de l'apprentissage et les instructions reçues dans la langue cible. Selinker décrit des processus récurrents dans l'interlangue : transferts depuis la langue maternelle, surgénéralisation et autres stratégies de communication en langue cible dont il ne s'agit pas ici de dresser une liste exhaustive. La combinaison de ces processus produit ce que Selinker appellera des *compétences d'interlangue fossilisées*. Selinker remarque en outre que ces caractéristiques fossilisées n'apparaissent pas seulement chez des apprenants individuels produisant leur propre situation interlinguistique, mais aussi *dans des groupes entiers*, avec pour résultat l'émergence d'un nouveau dialecte (ce fut le cas pour l'Indian English), où *l'interlangue fossilisée devient la norme*. C'est également le cas pour l'interlangue historique (Boyer, 2010), dans laquelle l'hybridation s'est fixée collectivement, donnant naissance à un nouveau lecte. Nous allons maintenant exposer la méthodologie adoptée et présenter quelques résultats.

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Méthodologie et corpus

La recherche s'est concentrée sur les corpus écrits et oraux des légionnaires racontant un petit film d'animation d'une durée de deux minutes. Dans ce film, un jeune homme se trouve à un arrêt de bus, au milieu de nulle part, avec un chien. Une vieille femme arrive et tente de s'approcher de lui pour l'embrasser. Il la repousse, elle insiste, et ils se battent. Le bus arrive, sauvant le jeune homme qui saute dedans. Au moment où le bus s'éloigne, le jeune homme médusé voit la vieille femme embrasser le chien et se transformer alors en créature sublime. Les consignes données aux légionnaires sont les suivantes : Raconte ce film comme si tu le racontais à quelqu'un qui ne l'a pas vu, puis écris un compte-rendu militaire à ton supérieur racontant l'histoire comme si c'était à toi

qu'elle était arrivée. Nous allons présenter ici quelques corpus, dans lesquels nous distinguerons ce qui relève des marques transcodiques de la langue maternelle vers la langue cible et ce qui tient à la seconde hybridation linguistique inhérente à la langue de la Légion. Le format de l'article ne permettant malheureusement pas de présenter de nombreux corpus, nous avons essayé de choisir les extraits les plus significatifs des récits de quatre légionnaires.

Nous présenterons ici les énoncés de quelques légionnaires polonais et d'un légionnaire russe.

R, Polonais, 3 ans de service, 29 ans : « Un mec *qui attend pour bus*. Il a tourné à gauche il a vu une femme qui était aussi tout seul, comme lui. Mais la femme qui voulait parler avec lui il voulait pas. En fait euh... A coté c'était *un chien*, après le bus qui s'arrive, il entré dans un bus, il parti, après(...) En fait il était regretter parce qu'il *avait rien à foutre* pour parler avec elle, pour rencontrer. Même elle voulait donner le bisou. C'était fini comme ça il est parti, elle est restée avec *le chien*. (...) Elle était *nulle à chier* ».

S, Polonais, 14 ans de service, 36 ans, récit oral :

« (...) La dame qui commence approcher trop vers lui *sur arrêt de bus* (...) Et après le garçon *il regarde par la fenêtre comme* la dame elle embrasse le chien. La dame elle se transforme contre une jeune fille ».

A, 30 ans, Polonais, 7 ans de service, compte-rendu écrit :

« *J'ai honneur* de vous rendre compte que le jour 12 novembre 2013, je te *sur une orette des bous*. Entrant de dormir j'ai été reveille par *un chaîne* et une vieille dame quel essei de me ambras. En effait comme *le bus il arrive sur le zone*. (...) Je remarque, après entre dans le bus que, le femme commanse ambrase *le cheine* ils se transforme en femme *magnifique* ».

A, Russe, 4 ans de service, compte-rendu écrit :

« J'ai d'honneur de vous rendre compte que j'ai rencontre une famme *sur l'arrete bus*, que voulu me bisou porscue elle a voulee change sa vie. En effet, je ne se vai pas que après le bisou elle devient une belle et je la refuse. Puis j'ai pris une bus et j'ai vui que elle a *fait le bisou avec une chaîne*. La madam tout suit se change et devenue une belle ».

Le même légionnaire, récit à l'oral : « C'est une histoire qui nous rencontre que c'est... pas, tout est pas bon qu'est ce qu'on voit. La femme elle voulait *baiser* un homme parce qu'alors *ça se voit qu'elle a connu* que dès qu'elle a fait le bisou elle va se changer. Donc elle va être une belle femme, ben voilà. L'homme bien sûr il a pas compris il a vu une vieille moche et donc il est parti ».

Pour distinguer ce qui relève de l'hybridation propre à la Légion, il convient en premier lieu d'éliminer toutes les marques transcodiques propres à toute interlangue, manifestations symptomâles du passage d'un code à un autre. Nous en étudierons quelques-unes ici.

Les marques transcodiques

Sur l'arrêt de bus : tous les légionnaires, sans exception, russes, polonais ou serbes interrogés, et quel que soit le nombre d'années de service (jusqu'à 15 ans de service) disent ou écrivent « sur l'arrêt », calque depuis leur L1 : na przystanku, на остановке, na stanicu, « na » étant le plus souvent traduit par « sur » en français. Peut-on émettre l'hypothèse ici, même si l'étude n'est pas longitudinale, que cette forme est fossilisée dans l'interlangue des apprenants ?

Il regarde par la fenêtre comme : calque syntaxique évident du polonais, où la forme est traduite mot à mot. Ici, le légionnaire veut dire : « il voit par la fenêtre que la dame embrasse le chien » et traduit littéralement du polonais : *patrzy przez okno, jak pani całuje psa*. En polonais, *jak* introduit une proposition que le français introduirait par « que », mais en dehors de cette utilisation, il est le plus souvent traduit par « comme » ou « comment » en français.

Qui attend pour bus : il s'agit là encore d'un calque syntaxique du polonais *czekać na autobus*, langue dans laquelle le verbe « attendre » est suivi de la préposition « na » dont l'une des nombreuses acceptions est « pour ». Ce verbe induit une construction indirecte, et le locuteur met ici un complément d'objet indirect en lieu et place du complément d'objet direct attendu.

Une chaîne pour « un chien » : là aussi, quel que soit le nombre d'années de service des locuteurs russes interrogés, tous utilisent l'article ou le déterminant féminin, car en russe les termes génériques pour désigner les animaux sont, à quelques exceptions près, tous féminins, contrairement au français. On retrouve ce calque de quatre ans à quinze ans de service ; il semble donc fossilisé dans l'interlangue des locuteurs russes. Les polonais interrogés, quant à eux, utilisent bel et bien le masculin, le mot « chien » étant dans leur langue masculin également.

Ça se voit qu'elle a connu : la recrue voulait dire « apparemment, elle savait », pour signifier que la vieille femme savait qu'elle se transformerait si elle embrassait quelqu'un. Il s'agit ici d'une traduction littérale de l'équivalent russe *видимо она знала* composé de la tournure impersonnelle *видимо* construite sur le verbe *видеть* : voir.

La seconde hybridation

Il avait rien à foutre pour parler avec elle/ elle était nulle à chier : Ces expressions fleuries sont des modèles préfabriqués (Tarone, 1983) utilisés par tous les légionnaires jusqu'à ce qu'ils en comprennent le degré de vulgarité, ce qui peut prendre un certain temps s'ils ne communiquent que rarement avec des civils. Dans l'interlangue de la jeune recrue, ce qui est bien est désigné par les expressions « nickel » ou « boule de feu » et tout ce qui n'est pas bien est « nul à chier ». Il n'y a pas de segmentation en mots dans ces expressions, et les légionnaires sont souvent mortifiés d'en apprendre la traduction littérale et de se rappeler des occasions où ils l'ont utilisée en ignorant le registre de langue. Reprenant la définition donnée par Hakuta en 1976, Tarone décrit le modèle préfabriqué comme un segment du discours régulièrement modélisé, précisant qu'il est utilisé sans connaissance de sa structure sous-jacente. Nous sommes bel et bien dans ce cas de figure ici.

Magnifique : cet adjectif fait partie du premier bagage linguistique du légionnaire, avec « boule de feu » et « nul à chier ». « Magnifique » est employé pour parler des filles, de la cuisine, du temps qu'il fait, et apparaît très tôt dans les interviews des légionnaires. Ces trois expressions sont souvent suivies d'une autre tournure stéréotypée : « même pas la peine », venant renforcer la première expression. On entendra donc le plus souvent : « C'est nickel/nul à chier/boule de feu, même pas la peine ».

Il arrive sur le zone : ici, ce n'est pas l'erreur de genre sur le substantif « zone » qui nous paraît le plus intéressant, mais l'utilisation du terme « zone » dans ce contexte. Les récits des légionnaires font souvent état de situations dans le civil où ils emploient un terme inapproprié ou militaire, par ignorance des différents registres.

CONCLUSION

Lorsqu'elle contient un modèle préfabriqué, un mot étranger et du jargon militaire, une phrase simple prononcée par un légionnaire peut s'avérer tout à fait incompréhensible pour un civil non averti, et un manuel comme celui de 1916 pourrait parfois être utile à la compréhension des officiers débarquant à la Légion. Par exemple : « Aujourd'hui, au mess, le tama-tama c'est boule de feu », ou encore « On ramasse même pas la peine à cause des pax nuls à chier ». Nous espérons avoir montré dans cet article que la Légion transmet un input tout à fait particulier aux recrues : langue simplifiée, expressions stéréotypées, structures erronées rendues pérennes par le renouvellement permanent des recrues, mots étrangers et jargon militaire. L'accès difficile à la vie civile dans les premières années vient renforcer l'ancrage de cette langue, dont il est difficile aux légionnaires de se défaire par la suite. Il y aurait beaucoup à dire aussi sur la dimension psychologique de l'apprentissage du français dans ces conditions. La langue imposée et dont l'apprentissage est corrélé à des punitions physiques produit bien souvent un rejet. Beaucoup de légionnaires en ont fait état lors des interviews. Le légiolecte est donc un hybride linguistique permettant des études touchant à différents domaines. Il est probable qu'il évoluera si l'arrivée massive des recrues asiatiques perdure, mais pour l'instant, le légiolecte demeure marqué à l'est.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boyer H. (1997). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Langres : L'Harmattan.
- Boyer H. (2010). *Hybrides linguistiques : Genèses, statuts, fonctionnements*. Langres : L'Harmattan.
- Klein W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Le français tel que le parlent nos tirailleurs sénégalais
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb333970047>
- Long M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development, in Doughty, C.J., & Long, M.H., eds, *Handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, p.487-535.
- Porquier R. (2011). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue, *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 08 mars 2011, consulté le 10 octobre 2012. URL: <http://linx.revues.org/538> ; DOI : 10.4000/linx.538.
- Schumann JH. (1974). Implications of pidginization and creolization for the study of adult second language learning, dans *New Frontiers in Second Language Learning*, Newbury House Publishers, USA, p.137-151.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage, dans *New Frontiers in Second Language Learning*, Newbury House Publishers, USA, p.114-136.
- Tarone E., Cohen A.D., Dumas G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies, dans *Applied Linguistics and Language Studies*, Great Britain, Somerset.
- Van Den Avenne, C., Bambara et français tirailleur. Une analyse de la politique linguistique de l'armée coloniale française : la Grande Guerre et après, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, SIHFLES, décembre 2005, n°35, p.123-150
- Whinnom K. (1971). *Linguistic hybridation and the "special case" of pidgins and creoles*. In Hymes (ed.). 1971 : 91-116.
- Yaguello M. (1988). *Catalogues des idées reçues sur la langue*. Paris : Points.

Hélène Maniakis

*Изучение французского языка в Иностранном легионе:
метод Кепи Бланк, анализ и перспективы*

Резюме

В настоящем исследовании речь идет об изучении французского языка русскими, польскими и сербскими военными во Французском иностранном легионе. Исследование доказывает постоянство калькирования родного языка в переходе на язык перевода, а также существование определенного языка, который является результатом многоязычия и лингвистического неравенства в казармах между офицерами и рядовыми. Эта статья представит методику обучения французского языка в Легионе, а также несколько отрывков речи легионеров, показывающих двойную лингвистическую гибридацию.

Nina MANOJLOVIĆ
Filološko-umetnički fakultet
Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
<manojlovic.nina@gmail.com>

ODNOS STUDENATA PREMA AUTENTIČNIM TEKSTOVIMA IZ OBLASTI PRAVA KORIŠĆENIM U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak: Predmet rada jeste ispitivanje stavova studenata Pravnog fakulteta u Kragujevcu prema tekstovima pravne sadržine u nastavi engleskog jezika. Na osnovu materijala dobijenog izradom upitnika (n=124), ispitali smo u kojoj meri stavovi studenata prema tekstovima pravne sadržine u nastavi zavise od srednje škole koju su pohađali, nivoa znanja engleskog jezika i njihovog poznavanja pravne terminologije. Istraživanje je pokazalo da studenti uviđaju važnost navedenih tekstova za struku kojom žele da se bave kao i da je ispitanicima koji su završili neku od gimnazija lakše da ih savladaju. Istraživanje je i nedvosmisleno potvrdilo povezanost poznavanja ciljnog jezika i pozitivnog stava prema autentičnim tekstovima.

Ključne reči: autentični tekstovi, ESP, administrativni funkcionalni stil, engleski jezik za akademske potrebe, jezik prava

UVOD

Autentični materijali predstavljaju jezičke materijale koji nisu napisani ili izgovoreni kako bi bili korišćeni u nastavi stranog jezika. U ovom radu interesuju nas autentični tekstovi iz oblasti prava. Wojcik (2001: 119) naglašava da postoji iznenađujuće veliki broj vesti i novinskih članaka koji se bave upravo pravnim pitanjima, ali i brojni tekstovi zakona i podzakonskih akata su dostupni javnosti, te doći do autentičnih materijala za potrebe nastave na pravnim fakultetima ne bi trebalo da predstavlja problem. Ono što bi moglo da predstavlja poteškoću jeste usklađivanje navedenih materijala sa potrebama i mogućnostima studenata.

Kada govorimo o autentičnim tekstovima iz oblasti prava, na umu treba imati da je reč o sintaksički i terminološki kompleksnim tekstovima koji obrađuju sadržaj koji nije u istoj meri poznat svim studentima. U ovom radu ispitujemo stav studenata Pravnog fakulteta u Kragujevcu prema autentičnim tekstovima u nastavi engleskog jezika, kako bismo pokušali da pružimo zaključke koji bi ubuduće mogli da budu korisni nastavnicima pri odabiru materijala (autentičnog, kvaziautentičnog ili drugog) za potrebe nastave engleskog jezika na pravnim i srodnim fakultetima.

POLAZNE TEORIJSKE OSNOVE

Kao prvo, definisaćemo šta podrazumevamo pod terminom autentični tekst. Za potrebe ovog rada, autentični tekst je svaki tekst koji nije napisan u pedagoške svrhe i nije ni na koji način menjan ili uprošćen. Sigurno je da tekstovi gube autentičnost kada "uđu u učionicu" (Hutchinson & Waters 1990: 159, Duda 2010: 101-102) i mogu se smatrati "kvaziautentičnim" ili "semiautentičnim" (Durbaba 2011: 184), ali sama činjenica da sadrže autentičan jezik podrazumeva njihovu upotrebnu vrednost u ESP učionici.

Ono na šta treba obratiti pažnju je nivo poznavanja ciljnog jezika kod učenika, ali i to koliko su učenici upoznati sa materijom koja je predmet tekstova (Blagojević 2013: 120). I sam nastavnik ponekad nije dovoljno upoznat sa materijom, stoga to može biti plodno tle za konstruktivnu konverzaciju i razmenu ideja između studenata i nastavnika (Hutchinson & Waters 1990: 160).

Pored toga, kao velika prednost autentičnih materijala, navodi se i raznolikost gramatičkih i leksičkih elemenata (Blagojević 2013: 118). Međutim, to znači da se ti elementi ređe pojavljuju u tekstovima, te se preporučuje upotreba kraćih tekstova koji su praćeni adekvatnim vežbanjima za ponavljanje naučenog jezičkog materijala (Blagojević 2013: 118). Uz autentične tekstove učenici imaju mogućnost da se upoznaju i sa kulturom ciljnog govornog područja, što može dodatno doprineti motivaciji (Durbaba 2011: 142; Benavent & Peñamaría 2011: 90; Peacock 1997; Kilickaya 2004), pod uslovom da imaju pozitivan stav prema ciljnoj kulturi.¹ Međutim, često su ovi tekstovi veoma zbunjujući za njih i glavno pedagoško pitanje jeste kako voditi učenike kroz autentične tekstove i sve profesionalne i kulturološke implikacije koje takvi tekstovi nose sa sobom.

Dakle, pored svih pozitivnih i negativnih strana autentičnih materijala, ne sme se zaboraviti činjenica da takvi tekstovi ponekad prevazilaze nivo jezičke kompetencije učenika (Blagojević i Kulić 2013: 119, Benavent & Peñamaría 2011: 90-100), što je posebno važno imati u vidu kada govorimo o jeziku pravne struke, kao što ćemo videti u sledećem poglavlju.

Jezičke osobenosti administrativnog funkcionalnog stila

Ono što je karakteristično za tekstove iz oblasti prava jeste njihova sintaksičko-leksička kompleksnost. Naime, tekstove napisane zakonodavno-pravnim stilom² odlikuju standardizacija i unifikacija, duže i komplikovanije rečenice, siromašna leksika, nepotrebno gomilanje reči, dekomponovane konstrukcije, slabo prisustvo glagola, depersonalizovani oblici, zastupljenost sadašnjeg vremena, kondenzovane sintagme itd. (vidi Klikovac 2008; Tošović 2002; Radovanović 2004, Wojcik 2001). Solan i Tiersma (2010) ukazuju na činjenicu da je jezik prava teško razumljiv široj javnosti i da je sintaksa jezika u pravnim aktima složena, te treba uložiti veći napor kako bismo razumeli ono što je napisano (Tiersma 2005: 27). Wojcik (2001: 265) takođe upozorava da višak reči, nominalizovani izrazi i kompleksne jezičke konstrukcije prikrivaju istinu i otežavaju razumevanje teksta.³

Osim ovih sintaksičkih osobenosti, u jeziku pravnih akata zadržani su mnoge leksičke jedinice i sklopovi koji se mogu smatrati arhaičnim ili koji imaju bolju zamenu u savremenom jeziku, ali su zadržani jer su se prenosili iz starijih spisa (Wojcik 2001: 109). Sintagme pravnog jezika u anglosaksonskim zemljama formirane najviše pod uticajem francuskog jezika (pored latinskog, naravno, čiji se uticaj ogleda u fiksiranim izrazima), te imamo redosled *imenica + pridev* (redosled koji je tipičan za francuski, ali ne i za engleski jezik) u rečima *attorney general*, *condition precedent* ili *notary public* (Solan i Tiersma 2010: 14). Pored toga, neke reči imaju posebno značenje kada se upotrebe u pravnim dokumentima (*party*, *suit* itd.), dok veliki broj reči ima više značenja (na primer *issue*) (Wojcik 2001: 25-26).

Iz navedenog postaje jasno da posao nastavnika engleskog jezika koji u nastavi koristi tekstove pravne sadržine nije nimalo lak. Wojcik (2001) u uvodnom delu svoje knjige naglašava da ne postoji nijedan udžbenik namenjen studentima prava kojima engleski nije maternji jezik. Enquist i Oates (2001) upozoravaju da studenti kojima engleski jezik nije maternji često greše u upotrebi određenog i neodređenog člana, ali naglašavaju da su daleko ozbiljnije greške koje se dešavaju kada pogrešna upotreba glagola rezultira promenom značenja rečenice ili nekog njenog dela (2001: 273-289). Pored obraćanja pažnje na terminološke osobenosti jezika prava, nastavnik mora sa velikom pažnjom da planira obrađivanje gramatičkih jedinica koje se retko, ako uopšte, pojavljuju u ovim tekstovima (buduće vreme, na primer), kao i kako pomoći studentima koji nemaju zadovoljavajući nivo gramatičke kompetencije.

¹ Motivaciju i uspešnost u učenju stranog jezika uz pomoć autentičnih materijala može pospešiti i uključivanje studenata u odabir tekstova (Blagojević i Kulić 2013: 37). Međutim, kako primećuje Widdowson (1998: 10), ono što je autentičan tekst za nastavnika ne mora biti autentično i učenika.

² Zakonodavno-pravni stil je podstil koji pripada administrativnom funkcionalnom stilu.

³ Što se tiče srpskog jezika, Tošović (2002: 363) navodi da ima dvostruko manje glagola nego imenica i posebno upozorava na nagomilavanje oblika genitiva u okviru imeničkih sintagmi i predložko-padežnih konstrukcija, što, prema njegovom mišljenju, doprinosi nerazumljivosti teksta pravnih akata (Tošović 2002: 370). Pored toga što u tekstovima pravnih akata nema mnogo glagola, smatra se i da prekomerna upotreba pasivnih konstrukcija, kojima se postiže bezličnost i anonimnost u izražavanju, u velikoj meri otežava razumevanje teksta pravnih akata (Klikovac 2008: 12, 20–33, 64, 256; Wojcik 2001: 266).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je rađeno na uzorku od 124 studenta prve godine studija na Pravnom fakultetu u Kragujevcu. Engleski jezik na Pravnom fakultetu u Kragujevcu nije obavezan predmet i izučava se u prvom semestru prve godine studija. To znači da, pored toga što je grupa studenata koji uče engleski na različitom nivou jezičke kompetencije, imaju i različito predznanje iz oblasti prava i pravnih nauka, jer student dolaze iz različitih srednjih škola, među kojima je i ekonomska koja nudi smer za sticanje zvanja pravni tehničar. Osim toga, ne možemo zanemariti činjenicu da studenti dolaze iz različitih sredina, deo svakako iz porodica gde se bar jedan od roditelja bavi pravnom strukom, tako da društveno-obrazovno-kulturni faktori mogu uticati na nivo predznanja iz ove oblasti.

Tekstovi u okviru kursa su pravne sadržine i, kao što smo definisali u prvom poglavlju rada, smatraćemo ih autentičnim jer nisu pisani u svrhu nastave stranog jezika i nastavnik ih nije menjao ili uprostio za potrebe nastave.

Cilj našeg istraživanja je da ispitamo da li i u kojoj meri stavovi studenata prema tekstovima pravne sadržine u nastavi zavise od srednje škole koju su pohađali, nivoa znanja engleskog jezika i njihovog poznavanja pravne terminologije. Što se tiče nivoa znanja engleskog jezika, očekujemo da će studenti koji imaju bolje znanje ciljnog jezika imati češće pozitivan stav prema autentičnim materijalima. Druga i treća hipoteza vezane su za korelaciju završene srednje škole, poznavanja pravne terminologije i stava studenata prema autentičnim tekstovima, to jest, očekujemo da će svoje poznavanje pravne terminologije bolje oceniti studenti koji su završili neku od ekonomskih škola (zbog gore navedenog smera), ali takođe, očekujemo da će studenti koje svoje poznavanje pravne terminologije ocenjuju kao bolje češće imati pozitivan stav prema autentičnim materijalima.

Kao instrument istraživanja korišćen je upitnik koji je strukturiran tako da sadrži 15 pitanja od kojih se jedno pitanje odnosi na srednju školu koju su završili; dva na njihovo znanje engleskog jezika (jedno na godine učenja i jedno na ocenu tri jezičke veštine – čitanje, pisanje i usmena interakcija⁴); jedno na poznavanje pravne terminologije; 11 pitanja koja ispituju na njihov stav prema tekstovima koji su korišćeni u nastavi (9 pitanja koja su skalirana prema Likertovoj skali i dva pitanja otvorenog tipa). Studenti su upitnik popunili nakon što su odslušali predmet i ispit je održan, što predstavlja najpovoljniji trenutak za evaluaciju kursa, jer student tada imaju uvid u to koliko im stečena znanja koriste u ciljnim situacijama (Hutchinson & Waters 1990: 155).

U statističkoj obradi dobijenih podataka korišćena je jednosmerna analiza varijanse (ANOVA) i post hok analiza (Scheffe). ANOVA analiza je zbir statističkih modela koji se koriste pri analizi razlika u grupi gde se vrijansa u okviru određene varijable deli na komponente koje se mogu pripisati različitim izvorima varijacije. Post hok analiza omogućava primenu na set procena svih mogućih kontrasta između nivoa faktora kako bi utvrdili između kojih grupa postoji razlika, što je čini fleksibilnijom pri testiranju post hok poređenja koja se mogu učiniti interesantnim..

REZULTATI I DISKUSIJA

U ovom delu rada ćemo predstaviti rezultate dobijene statističkom i kvalitativnom analizom odgovora datih na pitanja iz upitnika. Prvo ćemo predstaviti ukupne rezultate za svako pitanje, a u drugom delu korelaciju između završene srednje škole, odnosno nivoa jezičke kompetencije, i stava prema tekstovima pravne sadržine. Što se tiče povezanosti između godina učenja engleskog jezika⁵ i stava studenata prema upotrebi autentičnih tekstova, ni u jednom pitanju nije uočena značajna razlika. Takođe, razlika nije uočena ni pri ispitivanju povezanosti nivoa poznavanja pravne terminologije i stava prema upotrebi autentičnih tekstova u nastavi.

⁴ U upitniku je korišćen termin *konverzacija* jer je poznatiji studentima.

⁵ Najveći procenat ispitanika uči engleski jezik 8 (33.3%), odnosno 9 (32.5%) godina. Od ukupnog broja 18.7% uči jezik 10 godina, dok je procenat ispitanika koji jezik uče manje od 8 i više od 10 zanemarljiv.

Opšti stav ispitanika o tekstovima u okviru kursa

Zbog prostorne ograničenosti, u ovom delu izdvojićemo samo tačke koje ukazuju na relevantne podatke.

Pitanje	N	min	max	Sredina	Standardna devijacija
5	124	1	5	2,92	1,109
6	124	1	5	3,81	1,114
7	124	1	5	3,06	1,164
8	124	1	5	2,63	1,151
9	124	1	5	3,35	1,170
10	124	1	5	3,14	1,185
11	124	1	5	2,60	1,182
12	124	1	5	2,51	1,233
13	123	1	5	2,87	1,482

Tabela 1. Opšti stav studenata

Na osnovu standardne devijacije uočeno je da postoji varijabilnost odgovora, te možemo zaključiti da većina studenata smatra da tekstovi sadrže terminologiju koja im je korisna (što potvrđuju i odgovori na otvorena pitanja u okviru upitnika), kao i da su tekstovi korisni za struku kojom žele da se bave. Na ova dva pitanja najviše studenata je odgovorilo da se slaže, odnosno slaže u potpunosti. Ovi rezultati ukazuju na to da studenti već u prvoj godini studija uviđaju značaj autentičnih tekstova u nastavi stranog jezika.

Osim toga, pitanja 11. i 12. takođe pokazuju preovlađujući stav među ispitanicima, to jest da se većina ne slaže sa iskazom da tekstovi u okviru kursa podstiču zanimljivu usmenu interakciju, odnosno da većini ispitanika nije bilo teško da prati obradu tekstova na časovima. Dakle, rezultati ukazuju da, što se tiče težine tekstova, autentični materijali ne opterećuju studente u smislu obrade teksta, al i da je potrebno valjano osmisliti vežbanja koja bi podstakla usmenu interakciju na časovima.

Povezanost završene srednje škole i nivoa poznavanja pravne terminologije

Što se tiče srednje škole koju su pohađali, najveći broj ispitanika (39.5%) završio je neku od gimnazija, 31.5% neku od ekonomskih srednjih škola, 9.7% neku od medicinskih i 19.4% neku od ostalih srednjih škola.

Analiza povezanosti završene srednje škole i poznavanja pravne terminologije prikazana je u sledećoj tabeli:

Škola	N	sredina	standardna devijacija	standardna greška	95% interval poverenja za aritmetičku sredinu		min	max
					Donja granica	Gornja granica		
Gimanzija	49	2,69	,652	,093	2,51	2,88	1	4
Medicinska	12	3,08	,793	,229	2,58	3,59	2	4
Ekonomska	38	3,08	,587	,095	2,89	3,27	2	4
Ostalo	24	2,88	,680	,139	2,59	3,16	2	4
Ukupno	123	2,89	,668	,060	2,77	3,01	1	4

Tabela 2. Povezanost završene srednje škole i poznavanja pravne terminologije

Ispitanici koji su završili neku od gimnazija smatraju da dobro poznaju pravnu terminologiju: najveći procenat je odgovorio da vrlo dobro poznaje pravnu terminologiju (55.1%), ali je i veliki broj njih (34.7%) zaokružio opciju "malo sam upoznat/a", dok samo 8.2% odlično poznaje terminologiju, a 2% ispitanika uopšte nisu upoznati sa pravnom terminologijom.

Kada je reč o ispitanicima koji su završili neku od medicinskih škola, najveći procenat je odgovorio da vrlo dobro poznaje pravnu terminologiju (41.7%), ali je i veliki broj njih (33.3%) odgovorio da odlično poznaje pravnu terminologiju, dok je 25% ispitanika malo upoznato sa pravnom terminologijom, a nijedan ispitanik nije napisao da nije uopšte upoznat sa terminologijom.

Ispitanici koji su završili neku od ekonomskih škola uglavnom smatraju da dobro poznaju pravnu terminologiju (65.8%); 21.1% smatra da odlično poznaje terminologiju; samo 12.2% je odgovorilo da malo poznaje terminologiju i niko nije odgovorio da je uopšte ne poznaje.

Post hoc analizom je utvrđena marginalna značajnost između ispitanika koji su završili neku od gimnazija i onih koji su završili neku od ekonomskih škola ($p=.064$), tako da pretpostavljamo da bi na većem uzorku razlika bila značajna. Na osnovu srednjih vrednosti možemo da vidimo da pravnu terminologiju najbolje poznaju studenti koji su završili neku od medicinskih ili ekonomskih škola, a najmanje oni koji su završili neku od gimnazija. Činjenica je da je teško očekivati od studenata koji su tek na prvoj godini studija da objektivno ocene svoje poznavanje pravne terminologije, ali rezultati ipak pokazuju značaj korelacije između završene srednje škole i stava o poznavanju pravne terminologije; to, kao što je predviđeno drugom hipotezom, studenti koji su završili neku od ekonomskih škola ocenjuju svoje poznavanje pravne terminologije bolje, dok je procenat studenata koji su završili neku od medicinskih škola nedovoljan za formulisanje čvrstih zaključaka.

Analiza prema oceni nivoa poznavanja engleskog jezika

Kod analize korelacije stavova studenata i ocene nivoa poznavanja ciljnog jezika korišćen je naknadni test (Scheffe) i, zbog prostorne ograničenosti, predstavimo samo rezultate gde je ovim testom utvrđena statistički značajna razlika.

Što se tiče analize prema oceni čitanja uviđamo da studenti koji su označili svoje čitanje jezika kao odlično procenjuju tekstove u okviru kursa kao lakše za razumevanje ($AS=2.65$, $SD=1.118$) od studenata koji su svoje čitanje procenili kao dobro ($AS=3.18$, $SD=1.073$). Oni koji su procenili čitanje kao slabo, imaju najveću $AS=3.29$, što znači da oni procenjuju tekstove kao najteže za razumevanje. Osim toga, uočava se da studenti koji su svoje čitanje označili kao slabo ocenjuju i tekstove u okviru kursa kao manje zanimljive ($AS=1.57$, $SD=.535$) od onih koji su procenili svoje čitanje kao dobro ($AS=2.78$, $SD=1.212$) i onih koji su procenili svoje čitanje kao odlično ($AS=2.61$, $SD=1.092$).

U odnosu na ocenu veštine pisanja statistički značajna razlika uočena je u pitanjima 8. i 10. Naime, studenti koji svoje pisanje ocenjuju kao slabo smatraju da su tekstovi manje zanimljivi ($AS=1.94$, $SD=.966$) nego što to smatraju studenti koji svoje pisanje ocenjuju kao dobro ($AS=2.85$, $SD=1.127$). Takođe, oni koji slabije pišu smatraju da su tekstovi previše dugi ($AS=3.76$, $SD=1.20$) od onih koji pišu odlično ($AS=2.92$, $SD=1.182$).

U odnosu na ocenu veštine usmene interakcije (konverzacije) post hoc test je na najvećem broju pitanja pokazao da postoji statistički značajna razlika. Tako možemo da uočimo da studenti koji svoju usmenu interakciju procenjuju kao dobru smatraju da su tekstovi u okviru kursa zanimljiviji ($AS=3.05$, $SD=1.034$) u većoj meri od onih čija je usmena interakcija slaba ($AS=2$, $SD=1.069$) ili odlična ($AS=2.49$, $SD=1.144$). Takođe se uočava i da oni koji procenjuju svoju usmenu interakciju kao slabu smatraju da su im tekstovi manje korisni za struku kojom žele da se bave ($AS=2.76$, $SD=1.272$) od onih koji svoju usmenu interakciju procenjuju kao dobru ($AS=3.66$, $SD=.920$). Osim toga, može se uvideti i da studenti koji svoju usmenu interakciju procenjuju kao slabu smatraju da su tekstovi previše dugi ($AS=3.55$, $SD=1.213$) i da manje podstiču zanimljivu konverzaciju ($AS=2.10$, $SD=.860$).

Povezanost srednje škole i stava prema tekstovima

Kako nije uočena povezanost poznavanja pravne terminologije i stavova studenata prema autentičnim tekstovima (kako je bilo predviđeno trećom hipotezom), pokušali smo da ispitamo da li postoji veza između tipa srednje škole koju su ispitanici pohađali i njihovog stava prema materijalima korišćenim u nastavi engleskog jezika. Kod pitanja 5-13 petostepena skala je pretvorena u trostepenu kao bi rezultati bili jasnije predstavljeni.

Zbog prostornog ograničenja, navešćemo samo pitanja gde je uočena značajna razlika među ispitanicima iz različitih srednjih škola. Izdvojićemo pitanje br. 5. – najmanje studenata koji su završili neku od gimnazija (20.4%) smatra da su im tekstovi teški za razumevanje. Dalje, što se tiče pitanja br. 7., najveći procenat onih koji su pohađali neku od gimnazija (44.9%) i drugih srednjih škola (osim medicinskih i ekonomskih) (50%) se slažu da tekstovi u okviru kursa omogućavaju učenje i uvežbavanje gramatike, dok se najmanje sa tim slažu ispitanici koji su završili neku od medicinskih škola (16.7%).

Najveći procenat onih koji su završili neku od ekonomskih škola (51%) smatraju da su tekstovi previše dugi, dok se sa tim najmanje slažu oni koji su završili neku od medicinskih škola. Što se tiče pitanja br. 13., možemo videti da bi ispitanici koji su završili neku od ekonomskih škola u najvećoj meri (33.3%) voleli da tekstovi budu iz nekih drugih oblasti, a ne prava, ali i najveći procenat (46.2%) onih koji se sa tim ne slažu. Najodlučniji po ovom pitanju su studenti koji su pohađali neku od škola koje potpadaju pod ostalo – najveći procenat (45.8%) njih smatra da tekstovi ne treba da budu iz oblasti prava, mada je procenat ovih studenata isuviše mali za donošenje nedvosmislenih zaključaka.

Diskusija

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da o određenim pitanjima koja se tiču autentičnih tekstova studenti imaju jasan stav, ali ne i o svim. Ono oko čega se većina ispitanika slaže jeste to da tekstovi sadrže terminologiju koja im je korisna za struku, da omogućavaju uvežbavanje gramatike i podstiču zanimljivu usmenu interakciju na času, kao i da nisu previše teški za obradu. Međutim, većina ispitanika takođe smatra da tekstovi nisu zanimljivi i da su previše dugi. Ove rezultate potkrepljuju i odgovori na otvorena pitanja.⁶ Naime, najveći procenat ispitanika koji su odgovorili na pitanja 14. i 15. naveli su da im se najviše dopalo to što su im tekstovi u okviru kursa korisni za struku kojom žele da se bave i što sadrže pravnu terminologiju, te su naučili nove termine. S druge strane, pitanje br. 15. iznedrilo je raznovrsnije odgovore. Isti je broj ispitanika koji su naveli stručnu terminologiju kao ono što im se dopalo u vezi sa tekstovima i broj ispitanika koji su upravo terminologiju naveli kao nešto što im je bilo najteže. Pored terminologije studentima je poteškoće stvarao i prevod, čitanje, rečenični sklop, nedovoljna usmena interakcija, to što su tekstovi suvoparni, dosadni, obimni i naporni, i što njihova obrada zahteva visok nivo predznanja engleskog jezika.

Što se tiče povezanosti poznavanja engleskog jezika i stava prema autentičnim materijalima u nastavi engleskog jezika, jasno se vidi da studenti koji bolje ocenjuju svoje čitanje i pisanje smatraju da tekstovi nisu teški za razumevanje i da su zanimljivi. Takođe, oni koji bolje ocenjuju svoju veštinu usmene interakcije u većoj meri smatraju da su tekstovi zanimljivi, korisni za struku, kao i da podstiču zanimljivu konverzaciju. S druge strane, oni koji svoju konverzaciju i pisanje na engleskom jeziku ocenjuju kao slabo imaju veću tendenciju da tekstove smatraju previše dugim.

Ispitanici koji su završili neku od ekonomskih škola najbolje su ocenili svoje poznavanje pravne terminologije, ali nije uočena veza između poznavanja pravne terminologije i stava prema autentičnim tekstovima, te je urađena analiza korelacije između završene srednje škole i stava prema autentičnim materijalima korišćenim u nastavi. Tako se može uočiti da ispitanici koji su

⁶ Odgovori na otvorena pitanja nisu uzeti u obzir pri konačnoj analizi jer je mali procenat ispitanika popunio ova pitanja, a pored toga, jedan deo onih koji jesu napisali odgovore u okviru navedenih pitanja dali su neozbiljne komentare koji nisu u vezi sa pitanjima u upitniku.

završili neku od gimnazija smatraju da su im tekstovi teški za razumevanje, ali i da omogućavaju učenje i uvežbavanje gramatike. S druge strane, ispitanici koji su završili neku od medicinskih škola najmanje smatraju da tekstovi koriste unapređivanju znanja gramatike. Uzrok za ovakav stav ispitanika možda se može naći u načinu obrade i vrsti tekstova koje su ispitanici obrađivali u srednjoj školi – u školama opšteg usmerenja (kao što su gimnazije), više pažnje poklanja se obradi gramatičkih jedinica, dok je u medicinskim školama akcenat na terminima iz medicinske struke, te je njima teže da savladaju gramatiku na osnovu tekstova iz oblasti prava koji su sintaksički jako specifični (kao što smo govorili u poglavlju 2. ovog rada). Studenti koji su završili neku od ekonomskih škola smatraju da su tekstovi previše dugi, a ako uzmemo u obzir da oni najbolje poznaju pravnu terminologiju, može se zaključiti da bi im odgovarali kraći tekstovi kako bi bilo više vremena za uvežbavanje gramatičkih jedinica, ali bi ovakav zaključak trebalo potvrditi obimnijim istraživanjem sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom, gde bi u jednoj grupi obrađivali kraće tekstove i posvetili više vremena gramatičkim vežbanjima.

ZAKLJUČAK

Autentični materijali predstavljaju izvor zanimljivih tema, kao i ciljne terminologije, te se njihova upotreba preporučuje u okviru nastave stranog jezika struke. Ono što predstavlja njihov najveći nedostatak, posebno kada je reč o administrativnom funkcionalnom stilu, jesu sintaksičko-leksičke osobenosti ovakvih tekstova. Uprkos ovoj činjenici, možemo zaključiti da studenti uviđaju korisnost ovakvih tekstova za struku kojom žele da se bave, bez obzira na to koju su srednju školu završili ili koji je njihov nivo jezičke kompetencije ciljnog jezika.

Istraživanje nije ukazalo na uzajamnu povezanost dužine učenja engleskog jezika, kao ni nivoa poznavanja pravne terminologije, sa stavom studenata prema tekstovima pravne sadržine. Međutim, istraživanje jeste pokazalo da je ispitanicima koji su završili neku od gimnazija lakše da savladaju date tekstove i nemaju problema sa savladavanjem gramatike. Istraživanje je, takođe, potkrepilo hipotezu da postoji povezanost poznavanja ciljnog jezika i pozitivnog stava prema autentičnim tekstovima.

Na osnovu navedenog može se potvrditi stav mnogih istraživača da autentični tekstovi u velikoj meri doprinose pozitivnom stavu studenata prema učenju jezika, jer studenti uviđaju korisnost tekstova u okviru svoje struke. Takođe, tekstovi treba da budu kraći, kao i da ovakve tekstove treba da prate pažljivo sastavljena vežbanja koja uvežbavaju i uvode nove gramatičke jedinice, proveravaju naučene leksičke jedinice, ali i podstiču usmenu interakciju u vezi sa obrađenim tekstem. Osim toga, vrlo je važno da studenti imaju visok nivo jezičke kompetencije jer, kao što smo videli, to umnogome utiče na njihov stav prema autentičnom materijalu. Kako bi se potvrdila povezanost srednje škole koju su studenti pohađali i njihovog stava prema autentičnim tekstovima iz određene oblasti, kao i uspešnosti u obradi istih, potrebno je sprovesti istraživanje sa većim brojem ispitanika. Rezultati ovakvog istraživanja mogli bi da budu korisni nastavnicima koji predaju engleski jezik na pravnom ili srodnom fakultetu, jer bi pružili uvid u to koji tip tekstova i vežbanja odgovara određenoj grupi studenata, u zavisnosti od srednje škole koju su pohađali.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Benavent, G. T., Peñamaría, S. S. R. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro: Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, (20), 89-94.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2).
- Blagojević S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material – the case of philosophy. *ESP Today. Volume 1, Issue 1, Pages 1-147 (December 2013)*
- Blagojević S., Kulić, D. (2013). *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja: teme iz nastave i učenja*. Niš : Filozofski fakultet, 2013 (Niš : Scero print)
- Cañado, M. L. P., & Almagro Esteban, A. (2005). Authenticity in the teaching of ESP: An evaluation proposal. *Scripta Manent*, 1(1), 35-43.

- Duda, R., & Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Enquist, A., & Oates, L. C. (2001). *Just writing. Grammar, punctuation and style for the legal writer*. New York: Aspen Publishers.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1990). *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge ; New York ; Melbourne : Cambridge University Press, 1990
- Hwang, C. C. (2005). Effective EFL education through popular authentic materials. *Asian EFL Journal*, 7(1), 90-101.
- Kilickaya, Ferit (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 7, July 2004
- Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć: ogledi iz sociolingvistike i stilistike*. Beograd : Biblioteka XX vek : Krug, 2008 (Beograd : Čigoja štampa)
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic material on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume 51/2 April 1997* © Oxford University Press 1997
- Radovanović, M. (2004). *Planiranje jezika i drugi spisi*. Sremski Karlovci; Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2004 (Novi Sad: Budućnost)
- Solan, L., Tiersma, P. (2010). The Origins of Legal Language. *Oxford Handbook on Language and Law*. Preuzeto sa <<http://ssrn.com/abstract=1695226>> (pristupljeno 06.03.2013.)
- Tiersma, P. (2005). Some Myths About Legal Language. 2 Law, Culture and Humanities 29. Preuzeto sa <<http://ssrn.com/abstract=845928>> (pristupljeno 06.03.2013.)
- Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.
- Wojcik, M. E. (2001). *Introduction to legal English: an introduction to legal terminology, reasoning and writing in plain English*. Washington : International Law Institute

Nina Manojlović
Authentic Legal Texts in English Language Teaching

Summary

The use of authentic materials in teaching English language, especially ESP, is favored by numerous language researchers (Berardo 2006; Hwang 2005). However, there is a significant number of researchers who point out the potential shortcomings of the teaching material this paper deals with, and provide suggestions for more effective implementation of authentic materials in foreign language classrooms (Widdowson 1998; Cañado & Esteban 2005; Blagojević 2013). This paper aims to stress the difficulties language teachers may encounter while teaching foreign language to law students in terms of stylistic and syntactic characteristics of legal language. Namely, legal language is characterized by standardization, unification, long and complicated sentences, nominalizations, lack of verbs, etc. (Klikovac 2008; Tošović 2002; Radovanović 2004, Wojcik 2001). The subject of this paper is to examine the attitude of law students towards authentic texts in their English course. Based on the questionnaire (n=124), we have examined the relation between their attitude and the high school attended, level of English proficiency and their knowledge of legal terminology. The research shows, among other conclusions, that students recognize the importance of legal texts for their profession and unequivocally confirms the interconnection between L2 proficiency and the positive attitude towards authentic texts.

Kristina MARKOVIĆ
Poljoprivredni fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<markovic.kristina@gmail.com>

Danijela ĐORĐEVIĆ
Poljoprivredni fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<ddj@agrif.bg.ac.rs>

Sandra ILIĆ-ĐORĐEVIĆ
Poljoprivredni fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<sandrailic@yahoo.com>

MOTIVACIJA STUDENATA NEFILOLOŠKOG FAKULTETA ZA UČENJE STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: Motivacija predstavlja jedan od važnijih faktora koji utiču na uspešnost učenja stranog jezika struke i nauke. Rad se bavi istraživanjem faktora motivacije studenata za učenje stranog jezika struke studija poljoprivrede. U okviru istraživanja sprovedena je anketa među studentima u kojoj se razmatra ispitivanje motivacije za učenje stranog jezika struke – engleskog, nemačkog i francuskog – kao izbornog predmeta na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. Rezultati istraživanja ukazuju na izvesne trendove u vezi sa motivacijom koji se javljaju kod studenata, a koji se mogu iskoristiti prilikom organizovanja nastavnih aktivnosti. Takođe, rezultati do kojih se došlo istraživanjem mogli bi poslužiti i kao osnova za buduća istraživanja.

Ključne reči: motivacija, strani jezik struke, poljoprivreda, upitnik, jezičke veštine

UVOD

Temelj reforme visokog obrazovanja je osiguranje kvaliteta nastave. Jedan od principa *Bolonjske deklaracije* je nastava orijentisana ka studentu, što podrazumeva reformske promene i uvođenje novih metoda učenja i izvođenja univerzitetske nastave.

Nesporno je da motivisanje učenika u nastavi stranog jezika predstavlja veoma težak zadatak. Dokaz za to nije samo sve veći broj empirijskih istraživanja, nego i činjenica da je malo verovatno da postoji diskusija vezana za praksu nastave stranih jezika u kojoj se ne pojavljuje pojam „motivacije“. Ključno pitanje koje se uvek iznova postavlja jeste da li je motivacija onaj deo koji nedostaje, koji učenje nekog stranog jezika često čini tako teškim (Korzenek 2008/2009:1).

TEORIJSKA RAZMATRANJA

Motivacija predstavlja jednu od najprivlačnijih, ali kompleksnih varijabli koje se koriste kako bi se objasnile individualne razlike u procesu usvajanja jezika (MacIntyre 2001: 461). Čini se da se ovim stanovištem najbolje predstavlja stvarna složenost koncepta motivacije i njene uloge u usvajanju L2. U prilog tome se ističe da je motivacija svakako jedan od ključnih faktora koji utiče na brzinu i uspeh usvajanja L2. Čak i kada postoje izvanredne sposobnosti i odlični programi nastave, dugoročni ciljevi se bez prisustva motivacije ne mogu ostvariti (Dörnyei 1998: 117).

U okviru različitih teorija spominju se različiti tipovi motivacije i komponente koje ih čine i određuju. Gardner (1985: 10) definiše motivaciju za usvajanje L2 kao meru do koje pojedinac teži da nauči jezik zbog želje da ga nauči i zadovoljstva koje mu ta aktivnost pruža. Kako bi se podigla na viši nivo, kod studenata mora postojati motivacija makar i u najmanjoj meri. Velika je verovatnoća da onda nastavnici mogu, korišćenjem različitih metoda i tehnika, povećati motivaciju kod studenata i tako učiniti da se jezik lakše usvoji i da se postignu nameravani ciljevi.

INTEGRATIVNA/INSTRUMENTALNA MOTIVACIJA

Gardnerova teorija je bila prihvaćena, s težnjom da se obrati pažnja na dve istaknute motivacije: integrativnu i instrumentalnu motivaciju odnosno orijentaciju¹ (Dörnyei 2005: 69). Integrativna motivacija se vezuje za pozitivan odnos prema L2 grupi, kao i za želju da se ostvari komunikacija, pa čak i da se postane poštovan član grupe. S druge strane, instrumentalna motivacija se odnosi na moguće pragmatične ciljeve, kao što je dobijanje boljeg posla ili povećanje plate. Dakle, bilo da se radi o tome da učenik želi da nauči više o kulturi jedne zajednice ili da nauči jezik kako bi postigao određene ciljeve poput dobijanja boljeg posla ili ocene, posredi je motivacija. Međutim, mora se napomenuti da je Gardnerova teorija kompleksnija i da se ne svodi na navedenu dihotomiju. Nekada je zaista veoma teško na osnovu odgovora ispitanika odrediti o kojoj motivaciji je reč odnosno nekada se jedan isti razlog za usvajanje jezika tretira i kao integrativna i kao instrumentalna motivacija. Ono što je ključno jeste da instrumentalna i integrativna motivacija ne isključuju jedna drugu, već da zajedno deluju, međusobno se dopunjuju i da obe vode ka uspehu.

INTRINZIČKA/EKSTRINZIČKA MOTIVACIJA

Pored podele motivacije na integrativnu i instrumentalnu, prisutna je i opšteprihvaćena podela na intrinzičku (unutrašnju) i ekstrinzičku (spoljašnju) motivaciju (Dörnyei 1994: 275). Ekstrinzički motivisana ponašanja su ona koja se javljaju kada pojedinac dobija neku od ekstrinzičkih nagrada (npr. dobre ocene) ili da bi izbegao kažnjavanje. Kod intrinzički motivisanog ponašanja nagrade su unutrašnje (npr. radost zbog obavljene određene aktivnosti ili zadovoljenje radoznalosti). Preovladava mišljenje da je intrinzička motivacija potencijalno glavni pokretač obrazovnog procesa jer je ona uvek prisutna kada učenikova prirodna radoznalost i interesovanje podstiču učenje, i kada obrazovna sredina obezbeđuje optimalne izazove, bogate izvore stimulacije i autonomiju, tada ovakva motivacija cveta (Deci i Ryan 1985: 245).

Skloni smo, ipak, da zaključimo da intrinzička i ekstrinzička motivacija nisu odvojene, ne predstavljaju dve suprotne sile koje deluju, već predstavljaju dve pojave koje deluju zajedno, jer nikako ne smemo zaboraviti da spoljašnja atmosfera u učionici utiče na psihološke promene kod studenata. Stoga verujemo da intrinzička i ekstrinzička motivacija ne ometaju jedna drugu, već da, ukoliko su obe prisutne, pomažu motivisanom pojedincu da što pre ostvari svoje ciljeve i postigne uspeh.

Najzad, treba naglasiti da ni integrativno-instrumentalna ni intrinzičko-ekstrinzička dihotomija nisu tako jednostavne kao što se čini, naročito ako se posmatraju sa različitih stanovišta i ako se želi uspostaviti korelacija među komponentama različitih koncepata motivacije. Ipak, to ukazuje na činjenicu da nijedan model, nijedna teorija, nijedan koncept nisu izolovani, već da su povezani i da se međusobno prepliću.

Interesovanje za motivacione promene, započeto onim što su Dörnyei i njegove kolege u Evropi radili krajem dvadesetog i početkom dvadeset prvog veka, označava i početak procesno-orijentisanog perioda u izučavanju motivacije. Zapravo, ističe se da je devedesetih godina oživelo interesovanje za motivaciju (Dörnyei 1998: 124–125), ali sa fokusom na edukaciju. Dakle, umesto socijalnih stavova u prvi plan se stavlja realnost u učionici, kao i identifikovanje i analiza motiva koji su specifični za učionicu. Paralelno sa pomeranjem ka obrazovanju i dešavanjima u učionici sve više se pažnja poklanja još jednom, prilično zanemarenom aspektu motivacije – dinamičnom karakteru i vremenskoj varijaciji.

S obzirom na važnost onoga što se dešava u samoj učionici i tokom procesa usvajanja L2, uvode se dva nova tipa motivacije, s tim što se ne misli ni na integrativno-instrumentalnu, a ni na intrinzičko-ekstrinzičku dihotomiju, već na motivaciju za učenje jezika i motivaciju za učenje u učionici (Gardner 2007: 10).

¹ Ono što se uglavnom pogrešno interpretira kod Gardnerovog modela je razlika između orijentacije i motivacije jer motivacija nije sinonim za orijentaciju. S jedne strane, orijentacije predstavljaju grupe razloga za učenje L2, dok s druge strane, motivacija jeste atribut pojedinca koji opisuje psihološke kvalitete koji leže u osnovi ponašanja prema određenom zadatku (MacIntyre, MacMaster i Baker 2001: 463).

Motivacija za učenje jezika predstavlja opšti oblik motivacije koji je važan za bilo koji kontekst usvajanja L2 i ističe se da to nije osobina, kako neki tvrde, već da je to opšta karakteristika pojedinca koja se primenjuje u svakoj situaciji kako bi se usvojio jezik (Gardner 2007: 11). Ova motivacija je relativno stabilna, ali je podložna promenama u određenim uslovima.

Drugu vrstu motivacije tj. motivaciju za učenje u učionici, posebno jezika u učionici, isticali su i Heckhausen i Kuhl (1985 u Gardner 2007: 11). U centru pažnje ove motivacije je percepcija zadatka datog pojedinca i u velikoj meri je orijentisana ka stanju, tako da na nju utiče veliki broj faktora koji su povezani sa časom nastave jezika. Nastavnik, atmosfera u učionici, sadržaj kursa, materijali, kao i osobine učenika utiču na motivaciju za učenje u učionici kod svakog pojedinca. Pritom se naglašava činjenica da je teško praviti razliku između ova dva tipa motivacije (Gardner 2007: 11).

Kada se govori o motivaciji i njenoj ulozi u usvajanju L2, treba naglasiti edukacione i kulturne kontekste, jer oni imaju velikog uticaja na dve opšte karakteristike učenika: integrativnost i stavove prema situaciji u kojoj se jezik usvaja. Smatra se da integrativnost i stavovi prema situaciji u kojoj se jezik usvaja utiču na nivo motivacije svakog pojedinca. Dakle, motivacija je višestruki koncept i motivisani pojedinac se može opisati kao osoba koja je okrenuta cilju, koja ulaže napor, uporna je i pažljiva, gaji želje i očekivanja, pokazuje pozitivne afekte i samopouzdanje i ima razloge (motive), tako da je uloga motivacije u usvajanju L2 mnogostruka i raznolika (Gardner 2007: 14–15).

FAKTORI KOJI UTIČU NA EFIKASNOST NASTAVNOG PROCESA

Studenti koji se opredeljuju za nefilološke fakultete neretko doživljavaju učenje stranog stručnog jezika kao obavezu koju moraju ispuniti, ali veoma često nedostatak motivacije i većeg zalaganja, nažalost, umanjuju efekat same nastave. S obzirom na složenost nastave stranih stručnih jezika i na veliki broj faktora, razmotrićemo najpre spoljašnje, a zatim i unutrašnje faktore.

Kada je reč o spoljašnjim faktorima, atmosferu u učionici treba izdvojiti kao ključni element za efikasnost nastave. Što je atmosfera prijatnija, nastava se bolje odvija, studenti su motivisaniji i bolje usvajaju gradivo. Nastavnik bi trebalo da podržava atmosferu svojim pozitivnim stavom jer samim tim doprinosi napredovanju studenata. Takođe, kreativnost u nastavi doprinosi njenoj uspešnosti. Sa druge strane, takmičenje među studentima, kao nadmetanje u znanju, podržava motivaciju za učenje jezika. Pored toga, radoznalost, posvećenost, upornost i samokontrola kod studenata stimulišu nastavni proces i doprinose njegovoj efikasnosti.

Unutrašnji faktori podrazumevaju karakterne osobine samih studenata. Smatra se, naime, da su ekstrovertne osobe sklonije uspešnom učenju stranih jezika. Ta kategorija studenata svakako čini nastavu jezika dinamičnijom i doprinosi boljem kvalitetu same atmosfere. Osim toga, studenti koji imaju visok stepen samopouzdanja lakše uče strani jezik. Kada je reč o tome, Krashen (1981) je izneo hipotezu o takozvanom afektivnom filteru. Naime, on razlikuje tri kategorije afektivnog faktora koje utiču na usvajanje drugog jezika: samopouzdanje, motivacija i anksioznost. Treći faktor svakako predstavlja barijeru za studenta u nastavnom procesu, jer izgovaranje reči/rečenica na stranom jeziku kod njega izaziva anksioznost koju on teško uspeva da kontroliše. Studenti koji su sigurni u sebe, koji imaju visok nivo motivacije i koji ne osećaju anksioznost u pogledu stranog jezika bolje usvajaju jezik (Krashen 1981: 38). Pored toga, pozitivan stav studenata prema narodu čiji jezik uče utiče na to kakav će stav imati prema datom stranom jeziku (Jovanović 2009: 176). Stereotipi o nemačkom narodu, na primer, česta su pojava u našem društvu i neminovno imaju uticaja na prihvatanje nemačkog jezika. Takođe, kvalitet iskustva u učenju koji je student imao nesumnjivo utiče na sadašnju nastavu. Ističe se da određeni jezik kod nekih učenika izaziva osećaj mučnine zbog modela iz prošlosti na koji su navikli, pa je iz tog razloga, neophodno transformisati njihove potrebe u motivacije da bi se pokrenuo proces učenja (Defays 2003: 159). Takođe, kao veoma važan činilac treba uzeti u obzir i analizu potreba, koja je od velikog značaja u okviru organizovanja i planiranja nastavnog procesa.

NASTAVNIK KAO FAKTOR MOTIVACIJE ZA UČENJE

Motivacija, koja predstavlja izuzetno složen pojam, zavisi od brojnih faktora, kao što su socijalna sredina, ličnost pojedinca, težnja za uspehom i mnogih drugih. Ipak, ličnost nastavnika pojavljuje se kao ključna za uticaj na motivaciju studenata.

Dinamičnost kod nastavnika predstavlja imperativ, jer samim tim i nastava postaje takva, što je motivišući faktor za studente. Nastavnik nagrađivanjem i pohvalama svakako motivise studente, ali on mora pritom imati razumevanja za individualne razlike među studentima. Nastavnik stranog jezika struke nalazi se u specifičnoj situaciji, jer, pored stručnosti na jezičkom planu, on je primoran da kontinuirano uči i da se usavršava u oblasti koju su njegovi studenti izabrali (npr. poljoprivreda, pravo, ekonomija...). „Saradnja između nastavnika i polaznika dvostruko je korisna, jer, ne samo da pruža mogućnosti nastavniku da dođe do novih informacija specifičnih za struku, već i u znatnoj meri podiže moral polaznicima, što može da bude efikasno sredstvo za potkrepljivanje motivacije za rad na stranom jeziku“ (Ignjačević 2008: 153). Nastavnik koji pokazuje kreativnost šalje studentu određenu poruku, a to je kako se valja odnositi prema nastavnom procesu i učestvovati u njemu. Svaki jezik pruža ogromne mogućnosti za kreativnost, a na nastavniku je da iskoristi što više raspoloživih mogućnosti.

IZBOR NASTAVNOG MATERIJALA

Kada se govori o usvajanju stranog jezika obično se misli na četiri osnovne jezičke veštine koje student treba da usvoji. Međutim, na raznim nivoima i za različite potrebe uvek se donekle veća pažnja posvećuje jednoj od njih, iako njihova međusobna povezanost ipak ostaje suština usvajanja stranog jezika. Komunikativni pristup, odavno poznat u oblasti nastave jezika za opšte potrebe, dobija značajno mesto u nastavi stranog jezika za posebne namene, usklađujući se i prilagođavajući se njenim osobenostima. Nastavnici treba nastavu da učine direktno korisnom budućim stručnjacima, time što će im pomagati da ovladaju jezičkim veštinama i komunikativnim strategijama potrebnim za razmenu znanja i iskustava na međunarodnom nivou (Maksimović i Osmanović 2013: 447).

Osnovni materijal u nastavi stranog stručnog jezika svakako predstavljaju tekstovi u udžbenicima. Međutim, tekstovi često ne motivišu studente na pravi način, pa nastavnici dolaze u situaciju da moraju sami da iznalaze i pripremaju materijal koji će bolje odgovarati određenoj svrsi. Bilo da se radi o prvom ili o drugom slučaju, obično se najpre postavlja pitanje da li treba davati autentične materijale ili prerađene, prilagođene trenutnom znanju materije i stranog jezika koje su studenti usvojili. Pre svega, treba uzeti u obzir na kojoj godini studija se izvodi nastava stranog jezika. U situaciji kada je to na prvoj i drugoj godini, kada studenti još uvek ne poznaju struku u dovoljnoj meri da bi mogli smisliti i jezički u potpunosti da prate autentične tekstove, treba veoma pažljivo odabirati nastavni materijal i voditi računa o sadržini odabranih tekstova. U suprotnom, postigli bismo sasvim suprotan efekat: nepoznavanje materije dovelo bi do neuspešnosti usvajanja veština i ovladavanja stručnom leksikom, što bi opet moglo da utiče na motivaciju u učenju i usvajanju gradiva (Šain 2008: 275).

Autentičnost tekstova jeste važna, jer studenti kroz njih upoznaju način na koji se izlaže materija u okviru konkretne struke i autentični tekstovi jesu konačni cilj, ali oni, dakle, moraju da odgovaraju nivou znanja studenata. Tekstovi treba, zatim, da budu interesantni i raznovrsni kako bi studenti bili motivisani da ih čitaju i usvajaju. Takvi su posebno tekstovi koji, u okvirima različitih struka, predstavljaju novine iz konkretnih oblasti.

Na intenzitet motivacije utiču i stavovi prema okolnostima u kojima se jezik uči. Brojna istraživanja su pokazala da se kao važni činioci u razvoju motivacije za učenje stranih jezika javljaju i različiti kulturni proizvodi, kao što su: filmovi, časopisi, knjige, muzika, serije i dr. Čitanje knjiga na stranom jeziku, praćenje stranih filmova, serija ili radio programa mogu biti od velike koristi.

POSTOJEĆI PROBLEMI U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE

Kod izučavanja stranog jezika na nefilološkim fakultetima javljaju se brojna pitanja i problemi i na njihovom rešavanju mora se intenzivno raditi. Među mnogim pitanjima poseban značaj ima stvaranje motivacije za učenje stranog jezika. Nastavniku koji uspe da reši to pitanje otvoren je put do velikih uspeha u nastavi.

U okviru nastave stranih jezika na nefilološkim fakultetima mora se, najpre, uočiti osnovna razlika u nastavi stranog jezika struke u odnosu na nastavu jezika koji su studenti do tada, u okviru redovnog školovanja, imali priliku da usvoje. Sada se radi o potrebi da se usvoji jezik koji će zadovoljiti specifične potrebe studenata, potrebe za sticanjem naučnih saznanja u okviru buduće profesije. Mogućnost da se upoznaju sa napretkom nauke i svim novim dostignućima iz oblasti koju studiraju direktno je povezana sa njihovom sposobnošću da se, prateći postojeću literaturu, i sami uspešno i samostalno bave naučnoistraživačkim radom. Zbog toga nastava stranog jezika na fakultetskom nivou treba da bude usmerena ka tom cilju: da bude zasnovana na specifičnom sadržaju (eng. *content-based*), na jezičkim veštinama koje su studentu neophodne za bavljenje strukom i na upoznavanju sa akademskim konvencijama koje postoje u okviru određene struke (Šain 2008: 277).

Prelaskom na akademski nivo studenti su veoma svesni potrebe za jezikom struke jer se od početka studija susreću s literaturom na stranom jeziku. Zato se u okviru jezika struke naglašava naročito važnost čitanja i razumevanja stručnih tekstova i usvajanja stručne terminologije. U cilju postizanja što veće motivacije kod studenata za učenje stranog jezika trebalo bi, pre svega, nastavnike iz predmeta struke privoleti na saradnju u cilju stvaranja navika kod studenata za korišćenjem strane literature, što će biti od velike važnosti u njihovom daljem stručnom usavršavanju. Takva saradnja na relaciji strani jezik–ostali studijski predmeti (i obratno) mogla bi biti vrlo uspešno sredstvo nastajanja motivacije kod studenata.

Međutim, postoji problem u realizaciji takve vrste saradnje. Predavači stručnih predmeta su nedovoljno zainteresovani za pomoć koju mogu pružiti strani jezici, iako strani jezik idealno može da posluži u izučavanju predmeta struke. Sve u svemu, svi bi se morali mnogo više angažovati na uspostavljanju međusobnih veza i koordinacije.

Zatim, jedan od ozbiljnijih problema s kojim se nastavnici stranih jezika na fakultetskom nivou nastave suočavaju jeste neujednačeno znanje studenata. Nivo znanja stranog jezika vrlo je bitna stavka pri organizaciji i učenju jezika struke. S obzirom na činjenicu da strani jezik slušaju studenti koji su ovaj jezik učili u osnovnoj i srednjoj školi, način na koji je program osmišljen podrazumeva dosta visok nivo poznavanja stranog jezika. U nastavnoj praksi rada sa studentima primećuje se da je stvarna situacija ipak drugačija, jer se u okviru ovih grupa pojavljuju studenti nižeg nivoa znanja (iako su strani jezik formalno učili 8 godina) koji teško prate nastavni program. S druge strane, pojavljuju se studenti s vrlo visokim nivoom znanja koji žele više, a rad u grupi u kojoj je nivo znanja različit smatraju napornim, jer im ne predstavlja izazov (Jelovčić 2010: 2).

S obzirom na sve komponente jezika struke dolazi se do zaključka da bi osnovna karakteristika nastavnika morala biti fleksibilnost. Ova osobina odnosi se na sposobnost nastavnika za podučavanje različitih vidova jezika – od opšteg do stručnog, kao i uvažavanje potreba različitih grupa studenata. Dakle, osnovni cilj je da nastavnici jezika struke kvalitetno ispunjavaju ciljeve kurseva stranog jezika, ali i da istovremeno uviđaju i prihvataju specifične potrebe studenata radi njihove bolje motivisanosti, a samim tim i uspešnosti učenja (Jelovčić 2010: 10). Primena nekih konkretnih predloga iz ovog istraživanja vodi ostvarivanju takvih ciljeva.

KAKO PREVAZIĆI PROBLEME I POSTIĆI VEĆU EFIKASNOST NASTAVE STRANOG JEZIKA

Tradicionalno pedagoško pitanje kako motivisati učenike doskora se smatralo irrelevantnim za studente; važilo je shvatanje da su studenti punoletni ljudi koji će sami odlučiti koliko i kako će učiti, da li će završiti fakultet ili ne. Istraživanja su pokazala da su motivacioni modeli univerzitetske nastave pedagoški vrlo zanimljivi, da daju različite, ali i vrlo efikasne obrazovne ishode. Postoje

neki univerzalni osnovi motivacije koji na specifičan način deluju kod skoro svakog čoveka. Poznato je da motivacija ima i individualni karakter, ali opšti ili univerzalni motivi su posebno zanimljivi u kontekstu odnosa studenata prema univerzitetnoj nastavi (Suzić 2005: 5).

Savremeni evropski trendovi, kao što je bolonjski proces, polaze od motivaciono efikasnih modela nastave u kojima student jasno zna šta se uči, koji su kriterijumi za osvajanje kredita u toku nastave, a koji na kraju ili za ispit. Kod većine predmeta tradicionalno organizovane univerzitetske nastave sve se svodilo na polaganje usmenih ili pismenih ispita na osnovu programa i široko postavljene literature bez jasnih kriterijuma prolaznosti. Ovako koncipirana nastava rezultirala je nižim procentom prolaznosti studenata. Zato su motivacioni koncepti univerzitetske nastave u interesu kako studenata tako i društva (Suzić 2005: 5).

U složenom procesu učenja stranog jezika pojavljuju se mnoga nerazumevanja i problemi koji bi se mogli preduprediti jednim konstruktivnim pristupom nastavi, a time bi se ujedno i povećala motivisanost studenata. Nastavnici, pre svega, treba da budu svesni stavova i percepcija svojih studenata. Analiza potreba studenata bi mogla doprineti većoj uspešnosti nastavnog procesa i stoga bi učenje jezika trebalo da obuhvati i spremnost svakog nastavnika da utvrdi koje su tehnike učenja bliske njihovim učenicima, a potom i da ih uklope u svoj način rada (Jovanović 2012: 100). Visok nivo vrednovanja akademskog postignuća motiviše studente. Istraživanja pokazuju da studenti radije stupaju u akademske aktivnosti u kojima predviđaju da će uspeti, nego u one za koje nisu uvereni u uspeh.

Čini se unutrašnje motivacije ima malo na našim fakultetima i da bi kombinacija ove motivacije sa raznim vidovima nagrađivanja i podsticanja dala poželjne pedagoške rezultate u podsticanju akademskog postignuća. Istraživanja u datoj oblasti su pokazala da kombinovanje motivacije sa takmičenjem, nagradama, interesantnim zadacima i grupnom dinamikom u učionici daje visoke rezultate u pogledu porasta zainteresovanosti studenata za gradivo i akademsko postignuće (Bergin 1999 u Suzić 2005: 20-21).

Motivisanost učenika/studenata za učenje stranog jezika mogla bi se pospešiti konceptima koji bi podrazumevali aktivnosti poput: osmisliti zadatke koji su ujedno izazovni i pružaju mogućnost da student bude uspešan u njima; obezbediti stimulativne i interesantne materijale; obezbediti sadržajno značajne materijale za studente; modelovati sadržaje i aktivnosti koji razvijaju interesovanje studenata; pripremiti zadatke, materijale i aktivnosti koji su korisni i značajni za studente; fokusirati se na važnost i korisnost gradiva; koristiti zadatke, nagrade i evaluaciju za promovisanje individualnog razvoja, učenja, napora i progressa (Suzić 2005: 9).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Kako bi se utvrdila interesovanja i motivisanost studenata za učenje stranog stručnog jezika sprovedeno je istraživanje među studentima prve godine studija odseka Hortikultura, Fitomedicina, Voćarstvo i vinogradarstvo, Ratarstvo i povrtarstvo i Zootehnika na Poljoprivrednom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Cilj datog istraživanja bio je utvrditi stavove studenata prema učenju stranih jezika, ispitati mišljenje studenata o razlozima i potrebi učenja stranog jezika u savremenom društvu, kao i u kojoj meri postoji motivacija za učenje, i utvrditi elemente koje studenti smatraju bitnim za što kvalitetniju nastavu. Primena nekih rezultata ankete vodila bi većem zanimanju, motivaciji i zadovoljstvu u nastavi, a samim tim uspešnijem radu i postizanju boljih rezultata.

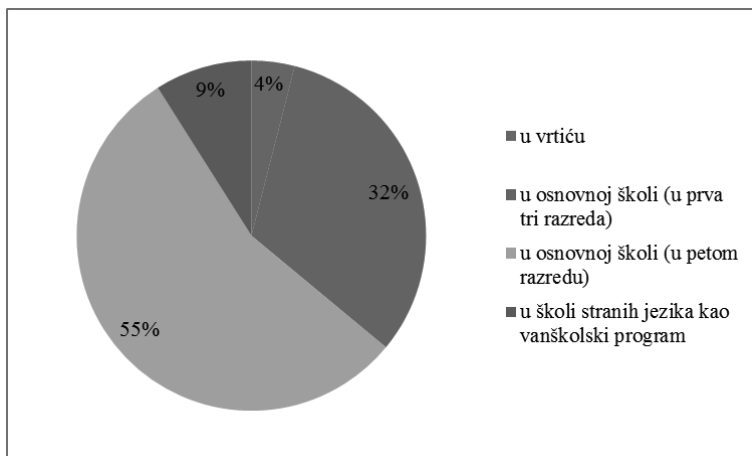
POSTUPAK, UZORAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje koje se odnosi na ispitivanje faktora motivacije za učenje stranog jezika sprovedeno je školske 2013/14. godine na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. Uzorak su činili studenti prve godine osnovnih studija upisanih 2013/2014. godine, koji su u toku drugog semestra pohađali nastavu iz predmeta: Engleski jezik, Francuski jezik i Nemački jezik, starosne dobi od 19 do 26 godina, ženskog (53%) i muškog (47%) pola. Od ukupnog broja ispitanika nastavu engleskog

stručnog jezika pohađa 68%, 19% ispitanika pohađa nastavu nemačkog jezika, a 13% ispitanika uči francuski jezik. Kao instrument istraživanja korišćen je anonimni upitnik zatvorenog tipa koji se sastojao od dvadeset pitanja.

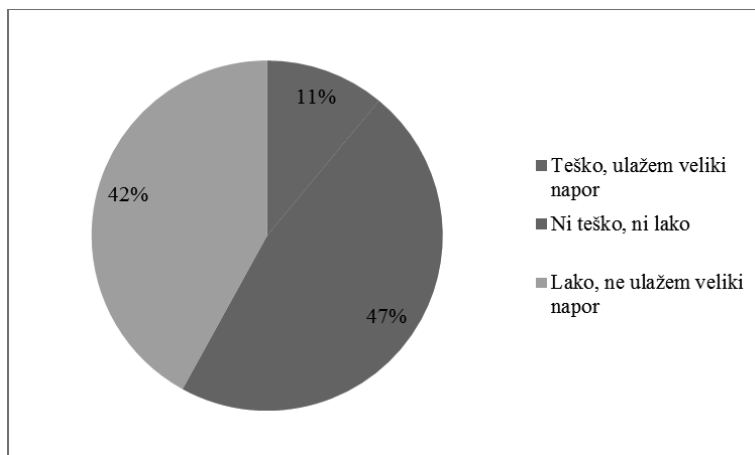
REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pružaju nam uvid u stavove studenata prema nastavi stranog jezika struke.



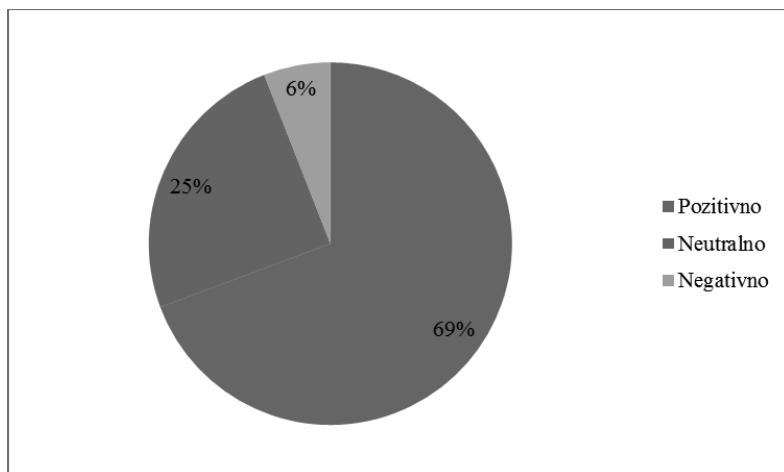
Grafikon 1: Kada ste počeli sa učenjem stranog jezika?

Više od polovine ispitanika (55%) započelo je sa učenjem stranog jezika u osnovnoj školi (peti razred), veći broj ispitanika (32%) u prva tri razreda osnovne škole, dok je 9% ispitanika pohađalo nastavu stranog jezika preko vanškolskih programa i 4% ispitanika je započelo sa učenjem stranog jezika još u predškolskom periodu (vrtiću) (grafikon 1).



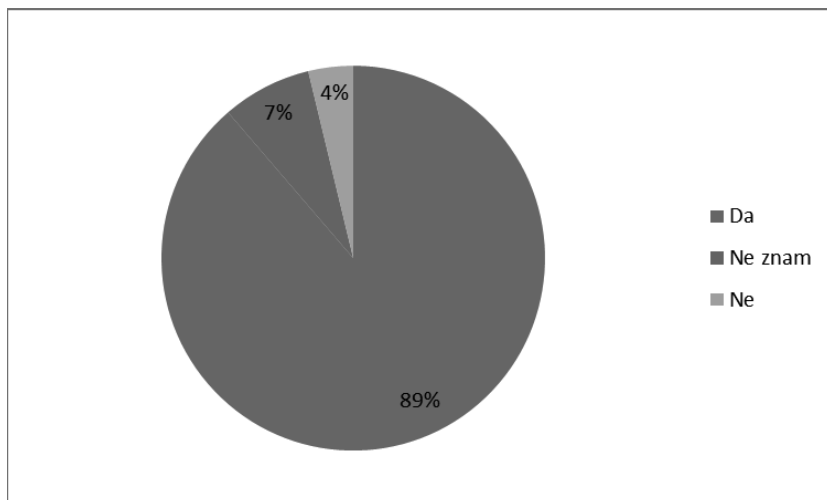
Grafikon 2: Da li prilikom učenja stranog jezika struke ulažete veliki napor?

Kada je u pitanju učenje stranog jezika struke i koliko je to učenje naporno (grafikon 2), 47% ispitanika je odgovorilo neutralno odnosno da učenje stranog jezika nije ni lako ni teško, za 42% ispitanika učenje stranog jezika je lako i ne ulažu veliki napor, dok je 11% ispitanika odgovorilo da pri učenju stranog jezika ulažu veliki napor i imaju poteškoća u učenju.



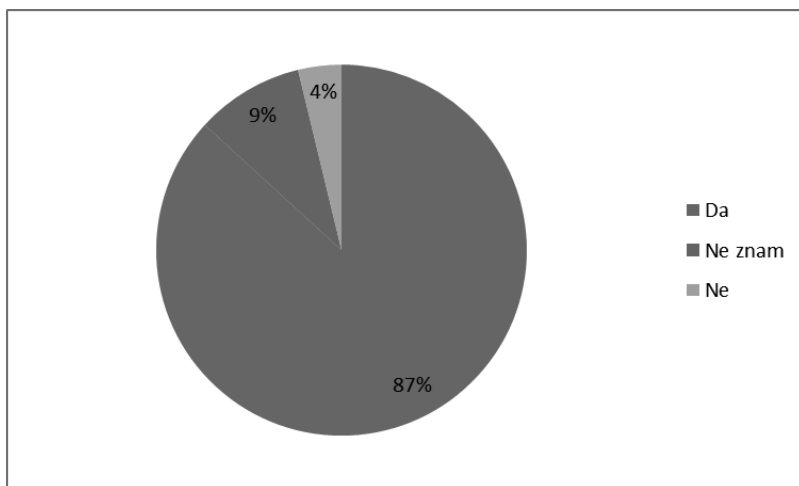
Grafikon 3: Kako možete oceniti Vaše dosadašnje iskustvo u učenju stranog jezika struke?

Ako se u obzir uzme dosadašnje iskustvo studenata u učenju stranog jezika (grafikon 3), uočava se da je većina ispitanika (69%) mišljenja da je njihovo iskustvo u učenju stranog jezika pozitivno, 25% ima neutralan stav, dok samo 6% ispitanika ističe da je njihovo iskustvo negativno.



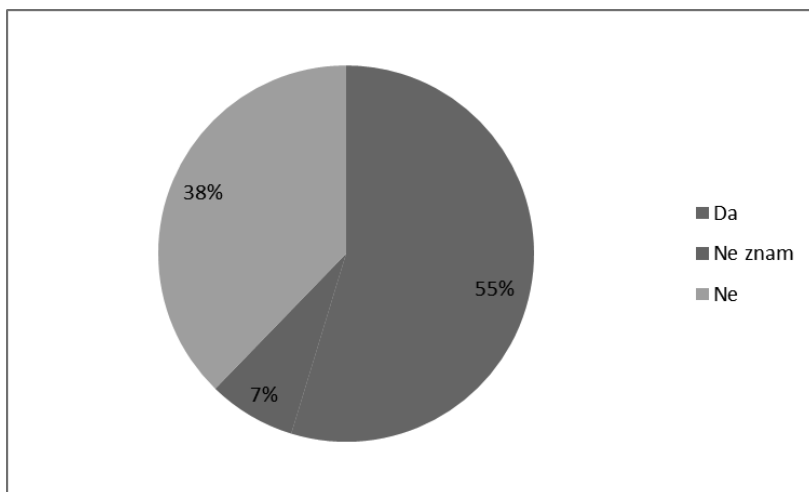
Grafikon 4: Da li učite strani jezika iz lične želje za usavršavanjem i napredovanjem?

Na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja (grafikon 4) dolazi se do zaključka da najveći broj ispitanika uči strani jezik iz lične želje za usavršavanjem i napredovanjem (89%), dok neznatan broj ispitanika (6%) nema izgrađeno mišljenje ili ima negativan stav (4%) u vezi sa navedenim pitanjem.



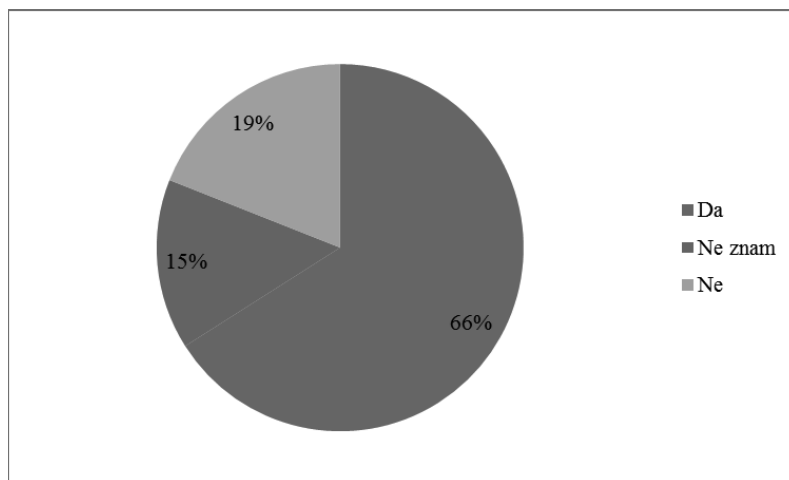
Grafikon 5: Da li učenje stranog stručnog jezika smatrate perspektivnim?

Na pitanje da li učenje stranog stručnog jezika smatraju perspektivnim (grafikon 5) 87% ispitanika dalo je pozitivan odgovor, dok 13% studenata nema izgrađen stav odnosno ima negativan stav po tom pitanju.



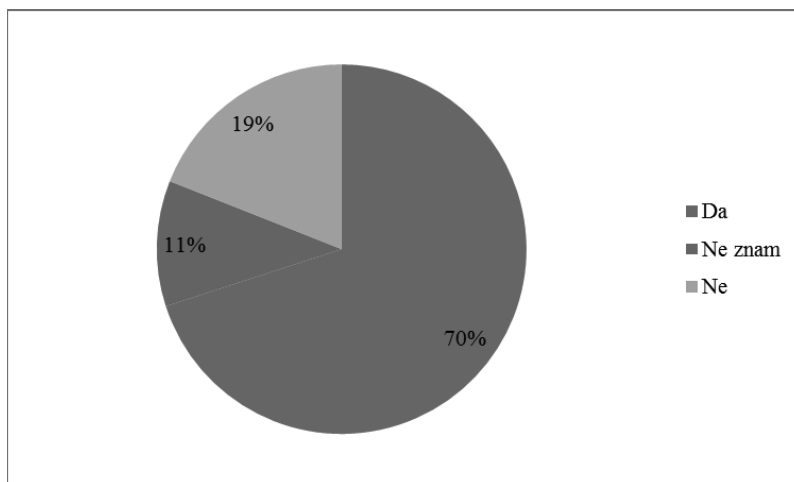
Grafikon 6: Da li radite na utvrđivanju stručne leksike?

Za razliku od prethodna dva pitanja, iako najveći broj studenata smatra učenje stranog jezika struke perspektivnim i strani jezik uči iz lične želje za usavršavanjem i napredovanjem, zanimljivo je da, ipak, relativno mali broj studenata (55%) radi na uvežbavanju i utvrđivanju stručne leksike (grafikon 6).



Grafikon 7: Da li Vas nastavnik motiviše na učenje stranog jezika?

Imajući u vidu ulogu nastavnika u procesu učenja stranog jezika (grafikon 7), dolazi se do zaključka da nastavnik u nastavnom procesu, i pored brojnih problema, u velikoj meri motiviše studente na učenje stranog jezika (66%), dok manji broj ispitanika izražava negativno mišljenje u vezi sa navedenim pitanjem (19%).

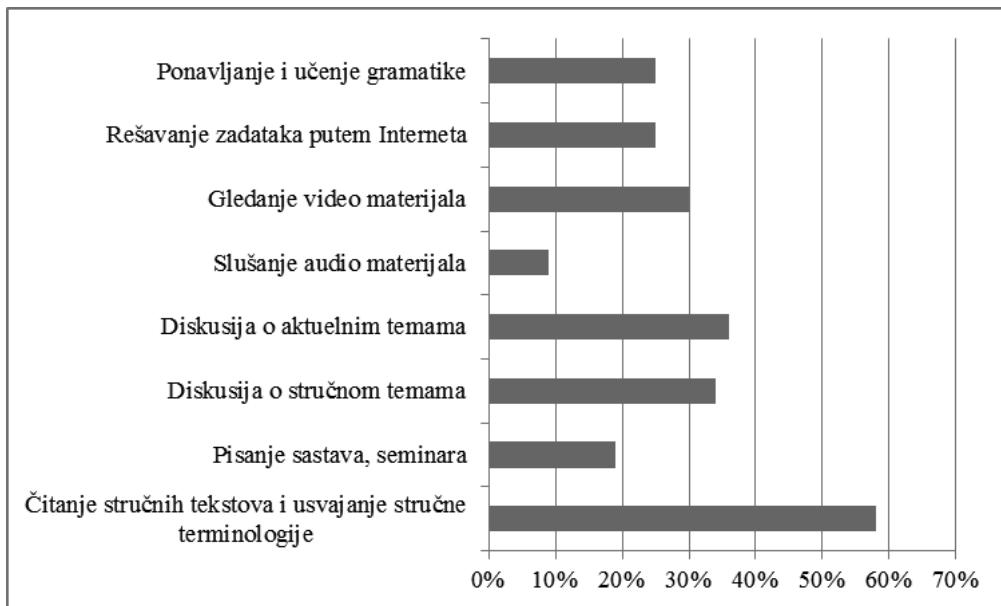


Grafikon 8: Da li Vas ohrabrenje od strane nastavnika motiviše na još veće zalaganje i učenje?

Za veliki broj ispitanika (70%) ohrabrenje od strane nastavnika predstavlja faktor motivacije za još veće zalaganje i učenje, dok mnogo manji broj ispitanika ima neutralan ili negativan stav prema ovom pitanju (grafikon 8).

Na osnovu odgovora ispitanika na pitanje šta ih najviše interesuje u vezi sa nastavom stranog jezika struke (grafikon 9) može se zaključiti da su studenti u okviru nastave stranog jezika struke najviše zainteresovani za stručne tekstove i usvajanje stručne terminologije (58%), kao i za

diskusije o stručnim i aktuelnim temama (36%; 34%). Gledanje video materijala, korišćenje interneta, kao i učenje gramatike im takođe deluje zanimljivo (25%), dok ih najmanje privlači pisanje sastava i seminara (19%) i slušanje audio materijala (9%).

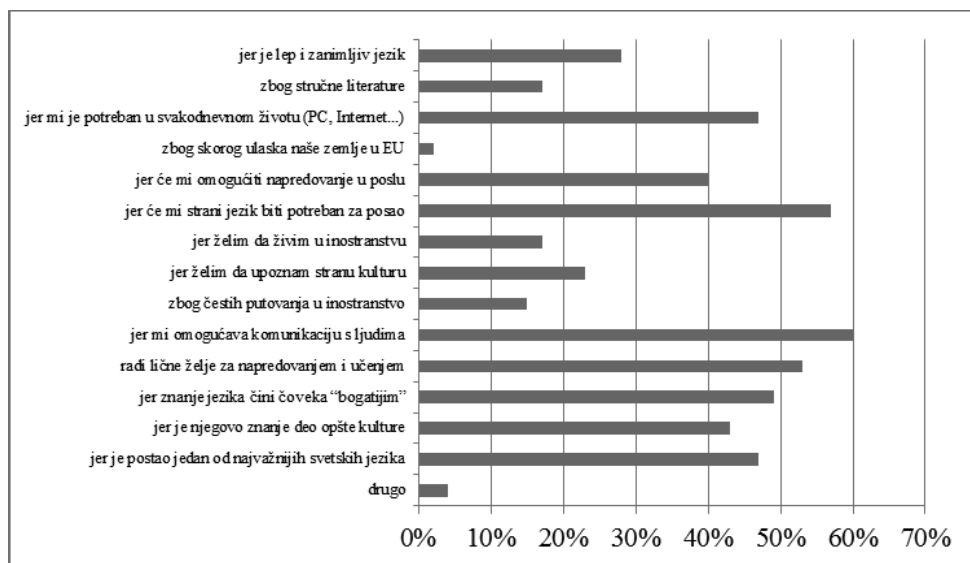


Grafikon 9: Šta Vas u vezi sa nastavom stranog jezika struke najviše interesuje?

Na pitanje o razlozima za učenje stranog jezika struke (grafikon 10) najveći broj ispitanika kao najvažnije u učenju stranog jezika navodi komunikativne razloge: mogućnost komunikacije sa ljudima (60%), kao i instrumentalne razloge: vezu studija i njihovog budućeg zanimanja odnosno potrebu stranog jezika za buduće zanimanje (57%), a zatim i lične želje za napredovanjem i usavršavanjem (53%). Ispitanici najmanje pokazuju motivaciju za učenje stranog jezika radi putovanja u inostranstvo, jer žele da žive u inostranstvu ili radi čitanja stručne literature (17%). Iz priloženog se može videti da ispitanici učenje stranog jezika smatraju perspektivnim i da su veoma svesni potrebe za učenjem istog.

Na osnovu sprovedenog istraživanja može se objasniti odnos studenata poljoprivrednih nauka prema stranim jezicima, kao i motivacija za učenjem istog. S obzirom na to da cilj učenja stranih jezika nije samo ovladavanje novim jezičkim sistemom, učenje stranog jezika treba posmatrati u širem kontekstu, kao osposobljavanje budućih stručnjaka za sporazumevanje i saradnju u savremenom društvu. Ispitivana su područja interesovanja studenata za učenje stranih jezika, zatim stavovi o nastavnicima kao prenosiocima znanja, faktori koji su dominantni i presudni za učenje stranog jezika kao i motivisanost za učenje.

Dobijeni rezultati pokazuju da kod studenata preovladava pozitivan stav prema učenju stranog jezika i da je učenje stranog jezika veoma važno za buduće zanimanje. U vezi sa nastavom stranog jezika struke studenti pokazuju najviše interesovanja za stručne tekstove i usvajanje stručne terminologije, kao i za diskusije o stručnim i aktuelnim temama. Najveći broj ispitanika uči strani jezik iz komunikativnih razloga (radi komunikacije sa ljudima) i instrumentalnih razloga (korišćenja stranog jezika za buduće zanimanje), ali i iz lične želje za napredovanjem i usavršavanjem. Čini se da nastavnik u velikoj meri motiviše studente na još veće zalaganje i učenje stranog jezika, što može ići u prilog ulozi koju nastavnik danas ima u nastavnom procesu učenja i usvajanja jezika.



Grafikon 10: Da li možete navesti razloge za učenje stranog jezika struke?

Dato istraživanje trebalo bi da predstavlja mali doprinos u rešavanju brojnih problema koji su prisutni u nastavi vezanih za motivaciju u učenju stranog jezika, kao i da bude inicijator za dalje proučavanje ove problematike.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U okruženju u kakvom se odvija nastava stranog jezika struke, veoma je teško doći do jedne sveobuhvatne definicije motivacije koja bi se mogla primeniti u svakoj situaciji. U ovoj oblasti ulaziti u teoretska razmatranja najsvrsishodnije je u onolikoj meri u kojoj to objašnjava i pomaže u razumevanju praktičnih rešenja. S druge strane, iskustva stečena raznim inovacijama u nastavi, reformama obrazovanja, modernim dizajniranjem nastave i primenom nastavne tehnologije pokazuju da je moguće motivisati svakog učenika (Suzić 2005: 8).

Izgleda da su ciljevi nastave jezika struke danas brojniji nego ikada ranije. Osim toga, nastava stranog jezika struke inspirativnija je kako za nastavnike tako i za studente, jer pruža velike mogućnosti za osmišljavanje raznoraznih aktivnosti koje podstiču motivaciju u učenju. Pretpostavlja se da osoba koja je motivisana da nauči strani jezik ulaže mnogo više truda (zalaganje studenata je znatno veće nego što to zahteva program ili nastavnik), uživa u učenju i teži napretku. U složenom procesu učenja stranog jezika pojavljuju se mnoga nerazumevanja i problemi koji bi se mogli preduprediti jednim konstruktivnim pristupom nastavi, a time bi se ujedno i povećala motivisanost studenata. Nastavnici bi, pre svega, trebalo da budu svesni stavova i percepcija svojih studenata i spremni da ih uzmu u obzir u okviru nastavnog procesa.

I pored brojnih pitanja i nerešenih problema, utvrđivanjem stavova studenata prema učenju stranih jezika, njihovog mišljenja o razlozima i potrebi učenja jezika u savremenom društvu, kao i o stepenu motivacije za učenje mogla bi se postići kvalitetnija nastava. Primena nekih ideja, predloga i potreba studenata u praksi verovatno bi vodila većem zanimanju, motivaciji i zadovoljstvu u nastavi, a samim tim uspešnijem radu i postizanju boljih rezultata.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Deci, E. L. & R.M. Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Paris: Editions Mardaga.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31. Cambridge: University Press, 117–135.
- Gardner, R. C. & P. D. MacIntyre. (1993). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M. and Sabin, J. (eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology*, Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ignjačević, A. (2008). Specifičnosti nastave stranog jezika struke. *Nastava i vaspitanje*, vol. 57, br. 2, Beograd: Pedagoško društvo Srbije, 150–156.
- Jelovčić, I. (2010). Strani jezik struke – Analiza stavova studenata. *Metodika*, 20, vol. 11 (br.1), Zagreb, 44–55.
- Jovanović, D. (2012). Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog. *Komunikacija i kultura online*, god. III, br. 3, 89–101.
- Jovanović, M. (2009). Strategije i motivacija u učenju stranog jezika. *Uzdanica*, VI/2, Jagodina: Pedagoški fakultet, 167–179.
- Korzenek, P. (2008/2009). *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Herder Institut.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- MacIntyre, P. D., MacMaster, K., & Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In: Dörnyei, Z. & Schmidt R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 461–492.
- Maksimović, J., Osmanović, J. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, god. VI, br. 6, Niš: Filozofski fakultet, 445–462.
- Suzić, N. (2005). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*. Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije.
- Šain, R. (2008). Jezik za specifične akademske svrhe: značaj i mogućnosti koje pruža čitanje. *Nastava i vaspitanje*, 57(3), Beograd: Pedagoško društvo Srbije, 273–280.
- Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski Fakultet.

Kristina Marković, Danijela Đorđević, Sandra Ilić-Đorđević
Motivation of the Students of Non-philological Faculties for Studying Languages for Specific Purposes

Summary

Motivation is one of the most important factors that influence the success of learning a foreign language for specific and academic purposes. The paper examines the factors that motivate students to learn a foreign language for agricultural purposes. Within the research, a survey was conducted among students examining the level of motivation for learning a foreign language for specific purposes – English, German and French – as an elective course at the Faculty of Agriculture in Belgrade. The research results indicate certain trends regarding motivation. The results show that students have a positive attitude towards learning foreign languages for specific purposes, and that they are aware of the importance of studying foreign languages for specific purposes for their future career and profession. In addition, some suggestions and proposals concerning the organization of teaching activities are given. Similarly, the results obtained during the research could serve as a basis for future research.

Jelena MILOŠEVIĆ

Visoka turistička škola strukovnih studija, Beograd

<profjela@gmail.com>

KONTRASTIVNI PRISTUP U NASTAVI FRANCUSKOG JEZIKA U VISOKOJ TURISTIČKOJ ŠKOLI

Sažetak: U ovom radu razmotrićemo upotrebu maternjeg jezika u procesu učenja francuskog jezika struke i primenu kontrastivne analize u tom procesu na fonološkom, morfo-sintaksičkom, semantičkom i međukulturnom planu. Iako direktna i audio-oralna metoda odbacuju upotrebu maternjeg jezika, smatramo da učenici svesno ili nesvesno poredе već usvojene strukture maternjeg jezika i strukture stranog jezika koje tek treba usvojiti, što dovodi do stvaranja veza i asocijacija koje olakšavaju učenje stranog jezika. Uočavanje sličnosti među jezicima omogućava pozitivni transfer. Međutim, često se dešava da formalne sličnosti dovode do „lažnih parova“ ili „lažnih prijatelja“. Stoga ćemo obratiti pažnju i na analizu grešaka prouzrokovanih negativnim jezičkim transferom, kako bismo ih predvideli i, po mogućstvu, sprečili. Nažalost, ove greške se lako prepoznaju ali se teško uklanjaju.

Ključne reči: kontrastivna analiza, upotreba maternjeg jezika, pozitivni transfer, negativni transfer, analiza grešaka

ULOGA MATERNJEG JEZIKA I KONTRASTIVNE ANALIZE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Kada učenik pristupi učenju stranog jezika, njegov um nije „*tabula rasa*“. On je prethodno internalizovao sistem pravila maternjeg jezika i nužno poredi ta pravila sa sistemom pravila stranog jezika. Dakle, učenje stranog jezika je svesno ili nesvesno kontrastiranje sa maternjim jezikom. Kao što vidimo, poređenje dva ili više jezika nije vezano isključivo za rad lingvista.

Formalni počeci kontrastivne analize vezuju se za Roberta Ladoa koji je pokazao kako se jezici i kulture mogu kontrastirati i koliko to kontrastiranje može da bude značajno za nastavu stranih jezika. On kaže: „*We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult*“ (1957:2).

Kontrastivna analiza je jedan od najrazvijenijih postupaka u okviru kontrastivne lingvistike u kome se do eksplicitnih sličnosti i razlika između dva ili više jezika dolazi sistematskim poređenjem opisa tih jezika (Đorđević 1987:9).

Teorija kontrastivne analize neposredno je uticala, sredinom XX veka, na didaktiku stranih jezika. Didaktičari su pretpostavili da se na mestima kontrasta između dva jezika javlja nesvesni negativni transfer struktura, što prouzrokuje nastanak grešaka. I obrnuto, tamo gde dva jezička sistema pokazuju sličnosti moguć je pozitivni transfer što bi trebalo da olakša učenje stranog jezika (Šotra 2010:112). Dok direktna i audio-oralna metoda odbacuju upotrebu maternjeg jezika, kontrastivni pristup uključuje maternji jezik u proces učenja stranog jezika, i to tako što koristi pozitivni transfer a neutrališe negativni putem odgovarajućih nastavnih tehnika. Dobar nastavnik ume u svakoj situaciji da proceni i prilagodi upotrebu maternjeg jezika na času stranog jezika. Drugim rečima, ako od nastave stranih jezika zahtevamo da učenika osposobi za aktivno korišćenje stranog jezika,

nećemo se zadržati na gramatičko-prevodnom metodu, jer nam on sam traženo znanje neće dati. S druge strane, ne može se od direktnog metoda očekivati da učenika upozna sa odnosom gramatičkih struktura dva jezika do one mere koja je potrebna za razumevanje pojava karakterističnih za duh jezika (Mihailović 1970:21). Mišljenja smo da je najekonomičnije da se gramatička objašnjenja daju eksplicitno na maternjem jeziku. Svaki nastavnik intuitivno više uvežbava sa učenicima one jezičke elemente kod kojih postoji potencijalna interferencija, nego one kod kojih je pozitivni transfer moguć.

„Kada se govori o primeni rezultata kontrastivne analize u nastavi stranih jezika, prvenstveno se misli na primenu ovih rezultata u pisanju nastavnih materijala, i to: u pisanju pedagoških gramatika, selekciji i gradiranju nastavne građe koji se definišu u nastavnim programima, pisanju udžbenika i sastavljanju testova“ (Đorđević 1987:134).

Sastavljači testova koriste mogućnost delovanja interferencije iz maternjeg jezika prilikom sastavljanja distraktora, odnosno netačnih odgovora u zatvorenim upitnicima.

Kritike na račun primene kontrastivne analize u neposrednom nastavnom radu u učionici odnose se na podsticanje učenika „na svesno i stalno poređenje dva jezika i na prevođenje, što svakako ometa učenje stranog jezika“ (Dimitrijević 1983:35).

Primena rezultata kontrastivne analize u nastavi stranih jezika ne određuje kako će se jezik predavati i učiti, ne predstavlja metod za predavanje i učenje stranih jezika. Dimitrijević primećuje:

There are authors who do not make the important distinction between contrastive learning-teaching and contrastive analysis. Contrastive analysis belongs to the province of methodics, i.e., it should take place outside the classroom and affect teaching indirectly. In other words, CA is not a teaching technique, even less a method of teaching, but rather a technique which aids textbook and test writer in the preparation of teaching material (1977:135).

„Kontrastivna analiza počela je kao uporedno proučavanje gramatičkih, a potom i fonoloških sistema pojedinih parova jezika u pedagoške svrhe. Kontrastiranje leksičkih sistema dolazi kasnije i u manjem obimu.“ (Bugarski 1986:76). Više je razloga ovog nesrazmernog proučavanja fonologije, morfologije i sintakse s jedne strane i leksike i kulture sa druge strane: „gramatika i fonologija su zatvoreni sistemi za razliku od leksike i kulture koji su podložni promenama; primarni cilj kontrastivne analize je priprema pedagoške gramatike; leksika se tretira kao nešto što će se lako uklopiti u usvojene gramatičke strukture; važnost komunikativne kompetencije je tek nedavno priznata“ (Dimitrijević 1977:134). Kulturu možemo da definišemo kao skup pravila ponašanja, verovanja, načina komuniciranja, sistema vrednosti i konvencija koje su u jednom društvu stvorene kao rezultat zajedničkog života. Od stranaca očekujemo da kažu stvari na koje smo mi naviknuti, a iznenađeni smo kada nas ne shvate onako kako bismo mi to hteli. Zahvaljujući rezultatima kontrastivne analize kultura dva jezika koji se kontrastiraju, učenik će naučiti da kaže pravu stvar na pravom mestu pravoj osobi.

KONTRASTIVNA ANALIZA I ANALIZA GREŠAKA

Pedagoška kontrastivna analiza najbolje se unapređuje ako joj kao fidbek služi analiza grešaka. Analiza grešaka je oblast kontrastivne lingvistike u kojoj se vrši analiza grešaka učenika koji uče strane jezike i otkrivaju razlozi njihovog nastanka. Kontrastivna analiza i analiza grešaka imaju suprotan pristup: „prediktivna kontrastivna analiza polazi od apstraktnih sistema da bi nešto zaključila o jezičkom ponašanju učenika, analiza grešaka posmatra jezičko ponašanje učenika i donosi zaključke o jezičkom znanju učenika – njegovom lingvističkom sistemu“ (James 1972:50).

Za didaktičare analiza grešaka ima dvostruki status (Porkije 1977:24 preuzeto iz Šotra 2010:113). Ona može biti:

- dijagnostička, na osnovu koje nastavnik lakše može uočiti teškoće učenja koje se odražavaju preko učenikovih grešaka i
- prognostička, na osnovu kojih nastavnik može da predvidi teškoće koje će učenici imati tokom učenja stranog jezika i može primeniti princip profilakse (sprečavanja unapred) kako do nje ne bi došlo.

Jedna od klasifikacija grešaka je na: interlingvalne (međujezičke), intralingvalne (unutar samog stranog jezika) i ekstralingvalne (izvor se traži u situacijama van jezika).

Na osnovu rezultata kontrastivne analize javila se hipoteza da kod učenika koji uče strani jezik do grešaka dolazi upravo tamo gde postoje kontrasti između struktura maternjeg i stranog jezika.

Kada se uporede nalazi analize grešaka sa predviđanjima kontrastivne analize, konstatuje se da ima grešaka koje kontrastivna analiza nije predvidela jer bi se na tim mestima očekivala pozitivna interferencija, kao i grešaka koje je predvidela a do njih u nastavi nikada ne dolazi. Dolazimo do zaključka da ima još razloga za pojavu grešaka, kao što je „preuopštavanje“ pravila stranog jezika, uticaj znanja nekog drugog stranog jezika koji učenik zna na savlađivanje stranog jezika koji uči, tendencija izbegavanja sličnosti sa maternjim jezikom itd.

Često je napadana jača verzija teorije kontrastivne analize koja zastupa stav da se kontrastivnom analizom mogu rešiti svi problemi nastave stranog jezika, jer se učenjem razlika između maternjeg i stranog jezika mogu prevazići sve teškoće u učenju stranog jezika. „Pitanje mere i ravnoteže je od presudnog značaja: ne treba izgubiti iz vida široku primenljivost kontrastivne analize, ali njena relevantnost u oblasti lingvistike i nastave stranih jezika ne može se apsolutizovati“ (Perić 1983:645).

Još treba istaći da se u savremenoj nastavi stranih jezika menja odnos prema greškama. Greška se smatra korisnom jer ukazuje na učenikov aktivan stav u procesu učenja i predstavlja simptom učenikovih hipoteza o stranom jeziku. U modernoj didaktici stranih jezika rasprostranjen je stav o maksimalnoj toleranciji grešaka sve dok ne postanu prepreka u komunikaciji i ne izmene smisao.

Primeri negativnog transfera na mestima kontrasta između struktura srpskog i francuskog jezika u turizmu

Greške se mogu očekivati na svim jezičkim nivoima, i u izgovornom i u pisanom kodu, utoliko pre što francuski i srpski jezik ne pripadaju istoj porodici, to su nekongruentni jezici.

Na fonološkom planu, najčešće se uočavaju:

- denazalizacija (u srpskom jeziku nema nazala, a možda i pod uticajem adaptacije onih fonema kojih nema u srpskom jeziku prilikom pozajmljivanja francuskih reči):
une enquête [āket] → [anket] *le Syndicat d'Initiative* [sēdika] → [sindika]
- supstitucija glasa [y] koji se u izgovoru pretvara u [u], [i]
i glasa [œ] koji se pretvara u [e], [o], [u]:
le restaurateur [Rɛstɔratœʁ] → [Rɛstɔratɛʁ]
- realizacija francuskog muklog [ə] koje studenti čitaju kao [e]:
les ressources humaines [Rɛsʁɥs] → [Rɛsʁɥs]

Prilikom izgovora same reči *tourisme* studenti učestalo greše, kao i prilikom izgovora reči *dessert*, *pommes frites*, *manager général*, *histoire*:

[turism] → [turizm]

[desɛʁ] → [dezɛʁ] (ovo je jedna od okamenjenih grešaka i u srpskom jeziku)

[pɔm frit] → [pɔm fri] (ovo je jedna od okamenjenih grešaka i u srpskom jeziku)

[manadʒɛʁ] → [menadʒɛʁ]

[istwar] → [istori]

Često se francuski udarni akcenat sa završnog sloga prenosi na početni slog, pa možemo reći da dolazi do akcenatskog kalka.

Kako je srpski jezik sintetički, fleksivan, sa slobodnim sintaksičkim strukturama (gramatički odnosi su uređeni padeškim nastavcima) sa aspekatskim glagolskim sistemom pomoću sufiksa, prefiksa, infiksa, a francuski jezik je analitički, sa fiksiranim redosledom reči (SN + SV + SP), sa razuđenim

sistemom konjugacija, ove razlike dovode do grešaka na morfo-sintaksičkom planu. Navešćemo samo neke od njih :

- u srpskom je mesto prideva uvek ispred imenice što dovodi do grešaka tipa :
une émettrice agence, une réceptionnaire agence, le montagnard tourisme, le bleu tourisme, les naïfs peintres, la morte saison; studenti uglavnom ne prave razliku između *un ancien château* (bivši) i *un château ancien* (stari)
- pogrešno prenošenje glagolskog aspekta: kako se u srpskom za trajnu a završenu radnju koristi nesvršeni vid, studenti često greše u prevodu rečenica tipa:
Kiša je padala 3 sata. → *Il pleuvait pendant 3 heures.* (umesto *il a plu*)
- pogrešna upotreba glagolskih vremena prilikom slaganja vremena: kako srpski jezik ne poznaje pravilo o slaganju vremena, studenti često u francuskom jeziku upotrebljavaju prezent umesto imperfekta u indirektnom govoru da bi izrazili simultanost sa prošlom radnjom iz glavne rečenice:
Vous m'avez demandé si vous avez droit à un tarif senior. (umesto *aviez*)
- pogrešan red reči u rečenici : u srpskom jeziku rečenica može da počne i direktnim objektom zahvaljujući padeškim nastavcima, dok u francuskom to nije slučaj :
L'ouvreuse a appelé cette dame. (a hteli su da kažu: Razvodnicu je pozvala ova gospođa)
- pogrešan izbor predloga:
Les tour-opérateurs sont spécialisés pour la fabrication de voyages à forfait. (umesto *dans*)
Les animateurs sont responsables pour les activités sportives. (umesto *des*)
Le guide renseigne les clients du pèlerinage à Lourdes. (umesto *sur le*)

Greške na semantičkom planu dogode se kada student bukvalno prenosi slike iz maternjeg jezika u kod stranog jezika i pritom pogreši smisao:

- *tout le monde* (a hteo je da kaže *ceo svet*: *le monde entier*)

Formalne sličnosti mogu da budu varljive jer reči, veoma bliske po obliku, ponekad imaju sasvim različito značenje, što vodi nesporazumima i pogrešnim prevodima. To su *lažni parovi* ili *lažni prijatelji* (*faux amis*) (Bugarski 1991:116). Tako se dogodi da:

- *le service* postane *servis* (umesto *usluga, služba*)
- *le conducteur* postane *kondukter, kontrolor* (umesto *vozač*)
- *la location d'une chambre d'hôtel* postane *lokacija* (umesto *iznajmljivanje*)
- *l'hôtel de ville* postane *gradski hotel* (umesto *zgrada opštine*)
- *le maître d'hôtel* postane *gazda hotela* (umesto *šef sale*)
- *la crevette* postane *krevet* (umesto *račić, gambor*)
- *l'agent de police* postane *agent* (umesto *policajac*)

Do grešaka nekada dolazi i zbog toga što je srpski jezik pozajmio neke francuske polisemične reči ali je od njih zadržao samo jedno značenje, a to ne bude ono koje se traži u datoj situaciji:

- *la gouvernante* prevedeno kao *vaspitačica* (a trebalo bi *domaćica hotela*)
- *la brigade* prevedeno kao *brigada, vojna jedinica* (a trebalo bi *tim ljudi kojima rukovodi šef kuhinje ili recepcije*)
- *l'atelier* prevedeno kao *umetnički atelje* (a trebalo bi *majstorska radionica, fabrički pogon*)
- *le garage* prevedeno kao *garaža* (a trebalo bi *auto-servis, automehaničarska radionica*)
- *assister* prevedeno kao *pomagati* (a trebalo bi *prisustvovati*)

Nasuprot ovom sužavanju značenja, poznati su i slučajevi proširenja značenja, kada pozajmljenica dobija značenje koje nema originalna reč. Studenti pogrešno prevode reči:

- *garderoba* u pozorištu ili na železničkoj stanici kao *la garde-robe* (skup odeće jedne osobe), a trebalo bi *le vestiaire* ili *la consigne*
- *dirigent* kao *le dirigeant* (rukovodilac, upravnik), a trebalo bi *le chef d'orchestre*
- *recepcioner* kao *le réceptionnaire* (šef hotelske recepcije), a trebalo bi *le réceptionniste*

Kako u srpskom jeziku postoji samo jedna reč za:

- *mesto*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između reči *place*, *endroit* i *lieu*, i uglavnom koriste *place*
- *selo*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između *la campagne* i *le village*
- *putnik*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između *le passager* (putnik u avionu, brodu i kolima) i *le voyageur* (putnik u vozu, autobusu i metrou)
- *autobus*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između *l'autobus* i *l'autocar*
- *prozor*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između *la fenêtre* i *le hublot*
- *račun*, studenti ni u francuskom ne prave razliku između *l'addition* (račun u kafani i restoranu) i *la note* (hotelski račun)

Na interkulturnom planu, studenti greše kada se izvinjavaju pomoću *Je m'excuse* (što bi bio bukvalni prevod *Izvinjavam se*), umesto da koriste *Excusez-moi*, jer iako je gramatički ispravno, to bi u neku ruku značilo da sam sebi i oprašta. Takođe, Francuzi izbegavaju direktno spominjanje *novca* i *plaćanja*, pa će radije upotrebiti:

- *Vous pouvez régler à la caisse.* (umesto *payer*)

Lado navodi primer da u Americi postoji navika da se pije mleko prilikom obroka, a da se vino služi samo u specijalnim prilikama. Sa druge strane, mleko u Francuskoj nije standardno piće već ga piju deca, a odrasli samo ako imaju za to neki poseban razlog. Bivši francuski premijer Pjer Mendes-Frans je prilikom posete Americi najavio mere koje imaju za cilj širenje prakse pijenja mleka. Kako svaki narod smatra svoje običaje ispravnim, to je verovatno u očima Amerikanaca francuski premijer pokušavao da spase Francuze od neobične navike pijenja vina i istovremeno pokušavao da ih nauči standardnoj navici pijenja mleka (1957: 118).

ZAKLJUČAK

Kontrastivnim pristupom i ispravljanjem grešaka postiže se pojačana pažnja, autokorekcija i autonomija u usvajanju jezika kod samog učenika. Nažalost, greške nastale negativnim transferom elemenata jednog jezika na drugi lako se prepoznaju ali se teško uklanjaju. Preostaje nam ponavljanje. „Ponavljanje, kao jedna od strategija učenja, od kapitalnog je značaja.“ (Sir 1998: 48). Ponavljanje segmenata urezuje se u učenikovo dugoročno pamćenje i oni se mogu ponovo upotrebiti u autentičnim situacijama.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cyr, P et Germain, C. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dimitrijević, N. (1977). Problems and implications of contrastive analysis of vocabulary and culture. *Papers and studies in contrastive linguistics*, 7, Poznan, 133-144.
- Dimitrijević, N. (1983). Šta danas znači primena kontrastivne analize u nastavi stranih jezika. *Kontrastivna analiza i nastava stranih jezika*. Zbornik radova. Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 33-39.
- Đorđević, R. (1987). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- James, R. (1972). Some Crucial Problems in the Theory of Contrastive Linguistics. *The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project Studies*, 5, 46-56.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mihailović, Lj. (1970). *Ogledi iz primenjene lingvistike*. Beograd: Filološki fakultet.
- Perić, A. (1983-1984). Smisao jezičke kontrastivne analize. *Godišnjak Saveza društava za primijenjenu lingvistiku Jugoslavije*, 7-8, Sarajevo, 641-646.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs – problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25, Paris : Didier, 23-41.

Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.

Jelena Milošević

Approche contrastive à l'enseignement du français à l'École du tourisme

Résumé

Dans cette communication nous traitons l'emploi de la langue maternelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS) et l'application de l'analyse contrastive dans ce processus sur le plan phonologique, morphosyntaxique, sémantique et interculturel. Bien que les méthodes directe et audio-orale rejettent l'emploi de la langue maternelle, nous trouvons que les étudiants comparent consciemment et inconsciemment les structures de la langue maternelle déjà adoptées aux structures de la langue étrangère qui sont à adopter, ce qui mène à l'établissement des liaisons et des associations qui facilitent l'apprentissage de la langue étrangère. Les ressemblances entre les langues permettent le transfert positif. Cependant, il arrive souvent que les ressemblances formelles mènent à la production des « faux amis ». C'est pourquoi nous procédons aussi à l'analyse des erreurs dues au transfert négatif pour les prévoir et, si possible, prévenir. Malheureusement, ces erreurs sont facilement identifiables mais difficiles à éliminer.

Olja MILOŠEVIĆ
International School of Belgrade, Serbia
<oljaict@hotmail.com>

DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN AN EAP COURSE

An increase in student mobility has created the need for universities to offer courses in English. English for Academic Purposes (EAP) has become a pre-course requirement in many universities, but also a course in bilingual high schools that aim to equip their students with the academic language they will need in the future. Students whose strongest language is not English very often have linguistic difficulties, but also problems structuring their writing and understanding the meaning of complex texts. Therefore, an EAP course aims not only to improve student language proficiency, but also to improve student ability to express ideas in academic English. This paper consists of two parts. The first, introductory, deals with the theoretical background of English for academic purposes and identifies ways to help students to develop necessary EAP skills. The main part of the paper presents the findings of a small-scale research carried out in a school where the language of instruction is English. The aim of this research was to establish what aspects of academic reading and writing students struggle with most and to what extent their performance in core subjects was improved after they completed a year-long academic English course.

Key words: *English for Academic Purposes, writing, reading, study skills*

THEORETICAL BACKGROUND

English for Academic Purposes (EAP) is seen as the teaching of English for people whose first language is not English and who use English in an academic setting. Flowerdew and Peacock define English for Academic Purposes “as teaching of English with the aim of helping learners to study, conduct research or teach (or work) in that language” (Flowerdew and Peacock 2001: 8). Hyland considers English for Academic Purposes “the language teaching profession’s response to these developments, with expansion of students studying in English leading to parallel increases in the number of EAP courses and teachers” (Hyland 2006: 3).

EAP has been traditionally treated as a pre-university course that aims to help international students who wish to continue their education in an English-speaking university. However, there is a growing number of high school students, especially in international settings, who are trying to qualify for English speaking universities (Alexander et al. 2008). Although their schooling has been in English, the language they learned is very often not sufficient to meet college requirements that demand developed academic reading and writing skills.

The content of EAP courses depends on the students’ English language needs in a particular learning context. Although second language learners have some knowledge of English, it is not sufficient for them to communicate in demanding academic contexts. The aim of an EAP course is to provide skills for students so that they will be able to meet the necessary requirements of their studies and to integrate into the academic community. In such a course there is little space for self-expression and creativity. Students with a relatively low level of language often need help with difficult authentic material. Unlike a general English course, which emphasizes speaking and listening, an EAP course will focus heavily on reading and writing skills. Its main focus is on successful outcome of the task and not on the language itself. McCarter and Jakes point out that “EAP is more inclined to the top-down approach, with the development of an ability to think

critically" (McCarter and Jakes 2009: 15). It is not surprising that an important component of EAP courses is promoting study skills that students will need throughout their higher education (e.g. critical thinking, learner autonomy, etc.)

Academic Reading

Alexander, Argent, and Spencer state two aims of teaching reading: "developing the ability to read different types of text" and "developing different approaches to reading" (Alexander et al. 2008: 122). Although students mostly need to develop the language resources they already have, there is no doubt that they would benefit from developing some general reading strategies such as scanning to find key words, skimming to get the gist, careful reading, finding topic sentences, and guessing the meaning of new vocabulary from context.

The texts chosen for students need to be related to the subject matter and they need to be at the proper academic level. The texts also need to be of the same complexity that students might find in actual prescribed literature.

Academic Writing

Academic writing is the main way of communication in the academic world. It is also a tool for learning and assessment. To be able to write in an appropriate way, students need to have language proficiency. The problem that EAP students face is learning how to do tasks which require them to use very sophisticated and precise language.

Second language students have already gained writing skills in their strongest language. The way information is structured in that language will probably be different than in English, and students need to learn how to organize data having in mind the purpose and audience of the text. To do so, they need to learn how to plan and organize their assignments, and should be encouraged to edit and proofread before submitting them.

Students also need to have awareness of the genre specified in the task (Alexander et al. 2008). Academic writing skills involve being objective, presenting clear explanations, and evaluating ideas (Barry 2011). Students need to be able to write academic reports and essays, and be able to interpret visual information.

RESEARCH

Context

This small-scale research was carried out in an international high school where English is the language of instruction. The research was explorative in its nature and was carried out to "primarily to understand language classroom life" (Allwright 2005: 360). The aim of the research was to understand what areas students struggle with and to establish the kind of activities students find most helpful for developing reading and writing.

The school enrolls both children from the host country and ex-pat children whose parents currently work in the country. Although there is a number of native English speakers, the majority of students learn English as a second language and attend additional English classes at some point in their schooling. These students often come to school with a good command of every-day English and easily become engaged in many aspects of school life. However, when it comes to academic language, they are behind their peers and cannot fulfill all requirements of the courses they attend. At the beginning of their schooling in this international setting, students receive additional English support. Since students are immersed in English, their communicative competence develops fast and they gain the necessary confidence. The rapid development of speaking skills is one of the reasons these students are exited from additional English support class. Unfortunately, once they exit the class, they no longer have the needed assistance. This becomes an issue especially towards the end of high school when they face more demanding academic tasks. To ease this

problem, a special class was created for second language students. Their language proficiency varied, but they were all classified as upper-intermediate to advanced level in aural/oral skills and lower-intermediate to intermediate level in reading and writing. The class was called Academic Reading and Writing and was offered during enrichment time. The 90 minute class was held twice a week and students were exposed to different texts. They would read the texts and then were expected to produce a piece of writing. The class consisted of ten students.

The course was structured around genres appropriate for different subjects. The unit would start with subject specific texts. Subject teachers were consulted about the type of texts students need to be familiar with and the students would be required to read them. One text would be read in class. The next step would usually be identifying main ideas, noting where the topic sentences are, encouraging students to guess the meaning of unknown words from the context, and thinking about the characteristics of that particular genre. After the reading part, students would be assigned a task that they might have in one of their subjects. The whole period would be devoted to a class discussion about the organization of information. Raising awareness about the importance of information was difficult at times, and students struggled to understand why they should not rely too heavily on the way information was organized in their first language. It was pointed out to them that it is difficult to read texts that are not organized in a certain way. They were also warned that their subject teachers may not understand their ideas and that would mean they would not get a high mark. That seemed to be the necessary incentive for students to pay attention to structuring their writing.

To increase student autonomy, some of the study skills were discussed during the class. Some of the discussions were recorded and then transcribed. These recordings provide student insights into the crucial role that study skills play. Throughout the course, students were encouraged to discuss the difficulties they face when reading academic texts and when trying to write them.

Before submitting the unit assignment, students were asked to peer edit their writings. That would allow for the opportunity to see the work of other students, to read, look for mistakes, provide comments about the structure, and make suggestions about possible improvements. After submitting the unit assignment, the work was checked by the teacher and feedback provided. At the very end of the unit, the whole process was reviewed and students would talk about what they had learned from it. This was another opportunity to develop study skills and for the teacher to find out what kind of feedback students found most beneficial.

Data collection

Throughout the course, the teacher kept a journal and recorded the students' comments, reactions to the tasks, and to the feedback they received after they submitted the assignments for marking. In order to evaluate the students' development, it was important to find out what kind of feedback, if any, students considered most useful for learning. Also, one of the aims was to discover what strategies students use after they received feedback to plan and promote future writing. To check if there was any improvement in their performance in other classes, the teacher had informal talks with their subject teachers and recorded their comments in the journal.

During the first class, the students were given three questions to answer in writing. They were told that their answers would help the teacher understand their needs and plan the activities. These are the questions they were asked to answer:

- How good do you think your English is, given that you have been placed in the English Acquisition class?
- What areas of language you need to work on?
- Why do you think you are struggling with writing?

During the last class, students were asked to answer another three questions in writing. This time they were told that their answers would be used for planning similar courses in future and they were asked to be as honest as they could with their answers. These were the questions they were asked to answer:

- In what ways has your English improved due to this course?
- What activities proved most useful? Which activities didn't you find very helpful?
- What kind of correction / teacher comments were useful?

The assignments were used as a way to determine language proficiency and to plan areas of language that students were to work on. The final assignment was used as one of the indicators of the students' progress.

The teacher met with subject teachers. During these meetings, the needs of the students were discussed. The EAP teacher would suggest some strategies to subject teachers that would help second language learners understand task clarifications. At the end of a term, during the meetings their progress was considered. Subject teachers' comments were used as a one of the indicators of the students' progress.

Results

Students have a different perception of their language proficiency. At the beginning of the course students were asked "How good do you think your English is, given that you have been placed in the English Acquisition class?" It was clear that there were two groups of students: students who were not confident about their English proficiency, and those who were extremely overconfident about it. One of the students who was very much aware of his lack of academic skills commented¹, "My English is still not good, but it is getting better. It is hard to write essays, and I have to learn how to do so." On the other hand, there were students who had a very unrealistic picture of their proficiency. One answer from the second group presented one student as overconfident: "My English is good, but I just don't like to write." Indeed, it requires more than linguistic skills to use language for academic purposes.

However, the answers to the question at the end of the course, "In what ways has your English improved due to this course?" show that all students thought that they learned new things. "Now I do not pay attention to every word. At the beginning I was worried I might miss something important if I do not know everything." Another student commented: "I learned that I am better off using big words in my essays." The student here referred to the synonym list that the teacher distributed, and encouraged students to use the synonyms from it for overused words.

Students considered writing as the most important and widely needed skill and reading as the least so. Since their schooling is in English and they have been attending an international school for a number of years, there seems to be no need to incorporate oral/aural skills in the course. The students were aware that they need to improve their writing, and that producing higher quality written assignments would mean higher grades. Unfortunately, they do not seem to understand why they need to read a number of texts in order to be able to write. "I need to write better, everything else is not a problem for me." "Reading is not really a problem, I understand everything, but I do not find it necessary to read long texts when the teacher could just tell us what we need to know." For all students the amount of reading involved was a problem. They complained that it took them a long time to read texts, but the lack of reading strategies made it difficult for them to understand. "I read the text twice, but I didn't get it." Students would benefit from learning how texts are structured and that would help them read more efficiently.

The feedback during whole-class discussions seemed to be best received by students. One student commented, "First, it seemed strange that you would ask us to discuss how we write and not only to correct mistakes. Later, I got used to your way." However, some considered their writing good if there were no language mistakes. It was very often the case at the beginning of the course. One student was asked to rewrite the essay, and was very upset that the essay was not considered as good. "There is not a single word underlined, why should I write it again? Why is structure so important?"

¹ Students' comments are given verbatim.

The students also talked about the lack of direct input about discipline genres. Subject teachers expect students to be able to write reports and persuasive essays without teaching them how to do it. It seems that teachers rely on English literature teachers to do so. During one of the feedback sessions, students were asked when they had learned to write a persuasive essay. This comment echoes a number of other comments: "I didn't. When I came to this school, everyone already knew how to write. I asked friends to give me their essays, and then I would write something similar." During informal conversations with subject teachers, it became evident that they understood that students lack the necessary skills, but that they do not have time to devote to teaching genre writing. On one hand, it seems that teachers hope their students will acquire some English during their course and that they will learn how to produce assignments of good quality. On the other hand, there seems to be only a smaller number of teachers who took steps to ensure such an outcome. Unfortunately, teachers do not have complete autonomy over course design, and there are time constraints brought by administrative decisions. Since the initiative for the introduction of the academic reading and writing course came from the teachers themselves, it was not surprising that they wanted to share what went on in their classes and to receive ideas from the EAP teacher about how to help second language learners.

Implications

If the target group of secondary schools is students who plan to enroll to universities after graduation, then these schools should have procedures in place to help them check regularly if students are adequately prepared for studying at the university. That may mean increasing EAP preparation for second language students, or being more selective during the admission process in the final years of high school.

The needs of students who lack reading and writing skills should be addressed in a systematic way and not only by offering remedial English classes. It has proved not to be enough to diagnose that some students have difficulties composing an argument or including critical thinking into their essays. There should be time incorporated into subject instruction solely devoted to the genres of that discipline. The needs of second language students should be subject to open discussion among all faculty members, rather than to teachers' views and acceptance of the status quo.

There should to be a closer degree of collaboration between EAP teachers and other subject teachers. That would allow EAP teachers to share language learning expertise with their colleagues so they could deliver their discipline content in a way that would be well received by second language learners. Subject teachers would have better results if they would, for instance, instruct their students in strategies for reading long and difficult texts, or explain the reasons why a certain task was assigned. The collaboration between EAP teachers and subject teachers would help EAP teachers determine priorities when determining the subject specific genres.

CONCLUSION

EAP teachers teach students in educational institutions where English is the medium of instruction. They work on equipping students to become incorporated in the community, but also to enter universities and other institutions of higher education. Students for whom English is not their mother tongue could benefit from English classes as they would improve not only their linguistic competence but would also gain skills to access resources in English and to present their work in English to the standards demanded by academic context. Second language learners face the difficult task of developing language skills needed in context that many native English speaking students would find challenging.

The qualitative research presented in this paper was a small scale one, and its findings could not be generalized. However, the research provides further evidence that supports explicit teaching of reading, writing and study skills to second language students. The instruction they receive from subject teachers is not sufficient and an EAP teacher would provide additional language and academic support.

REFERENCES

- Alexander, O., Argent, S. and J. Spencer (2008). *EAP Essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Reading: Garnet Publishing.
- Allwright, D. (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366.
- Barry, M. (2011). *Steps to Academic Writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. and M. Peacock (eds.) (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- McCarter, S. and P. Jakes (2009). *Uncovering EAP: Teaching academic writing and reading*. Oxford: Macmillan Education.

Olja Milošević

Entwicklung von Sprachkenntnissen im Rahmen von Englischkursen für Akademiker

Resumee

Lehrer, die Englisch für akademische Zwecke unterrichten und in Bildungseinrichtungen arbeiten, in denen in allen Klassen auf Englisch unterrichtet wird. Sie arbeiten an der Ausbildung von Studenten, sodass sie sich in der Gesellschaft anpassen können, aber gleichzeitig arbeiten sie an der Vorbereitung der Studierenden für die Weiterbildung. Schüler, für die Englisch nicht ihre Muttersprache ist, haben einen großen Nutzen an einem Englisch-Unterricht für Akademiker. Für sie ist es eine Gelegenheit, sowohl an ihren sprachlichen Kompetenzen zu arbeiten, als auch zum Erreichen der Fähigkeiten die sie zur Verfolgung der Fachliteratur benötigen und, um ihre Arbeit in englischer Sprache gemäß wissenschaftlichen Standards zeigen zu können. Studenten, für die Englisch eine zweite Sprache ist, haben eine schwierige Aufgabe vor sich, das Erlernen der sprachlichen Fähigkeiten, die in einer akademischen Umgebung benötigt werden, und die ein Problem auch für viele Studenten für die Englisch ihre Muttersprache ist sein können.

Die qualitative Forschung die in dieser Arbeit dargestellt wird, ist von kleinerem Umfang und die Ergebnisse lassen sich nicht verallgemeinern. Allerdings zeigt diese Forschung, dass eine explizite Vermittlung von Lesen, Schreiben und Lernfähigkeiten notwendig ist. Die Anweisungen die sie vom Fachlehrer erhalten sind für den Schüler nicht ausreichend, so dass die Einführung eines zusätzlichen Faches – Englisch für Akademiker – eine Quelle der notwendigen sprachlichen und akademischen Hilfe für diese Studenten sein kann.

Стефан МИЛОШЕВИЋ

Институт за политичке студије, Београд, Србија

<milstefan@yahoo.com>

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМИ У ТЕРМИНОЛОГИЈИ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ (ПРАВОПИСНЕ, ФОНЕТСКЕ И МОРФОЛОШКЕ ОСОБИНЕ)

Сажетак: *Полазећи од појма интернационализма, у раду се разматрају правописне, фонетске и морфолошке особине интернационализама у терминологији политичких наука у руском и српском језику. Интернационализми се класификују према језику порекла, те се у оквиру тако издвојених група разматрају њихове особине с циљем да се утврде сличности и разлике међу њима у испитиваним језицима. У анализи се користи контрастивни метод, при чему је tertium comparationis спољни, те за сваку групу интернационализама представља језик њиховог порекла. На крају рада покушаћемо да одговоримо на питање: У чему се разликује прилагођавање интернационалне лексике у руском и српском језику у сфери политичких наука?*

Кључне речи: *интернационализми, контрастивна анализа, руски језик, српски језик, политичке науке*

УВОД – ПОЈАМ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА

Интернационализми се обично дефинишу као речи које функционишу у различитим језицима, а које се подударују у спољашњем облику речи (план израза), док се њихово значење (план садржаја) може потпуно или делимично подударати. Означавају појмове међународног карактера из области науке и технике, политике, културе и уметности. Карактеристични су за све веће језичке ареале, али се под појмом интернационализма најчешће подразумевају тзв. европеизми – интернационализми карактеристични за индоевропски језички простор. Основу њиховог фонда чине речи из класичних језика, али велики број таквих речи ушао је у међународну употребу и из савремених језика (ЛЭС: 197).

Питањем интернационализама бавио се руски лингвиста Валериј Викторович Акуленко који истиче да се под појмом интернационализма најчешће подразумевају лексички интернационализми и да је тај појам евроцентричан, јер се под њим подразумевају само речи грчког и латинског порекла. Полазећи од чињенице да су то лексички елементи различитих језика обједињени сличношћу значења и облика, Акуленко појам интернационализма проширује дефинишући их као хомонимске мофреме, лексеме и фраземе. Испред јединице сваког нивоа Акуленко користи префикс *поли-* (полиморфеме, полилексеме, полифраземе) истичући тиме њихов интернационални карактер, док префикс *дија-* (дијаморфеме, дијалексеме, дијафраземе) користи да означи оне јединице које постоје само у два језика, а које потенцијално могу постати интернационализми у пуном смислу, а њихово постојање у два језика само је ембрионална фаза (Акуленко 1980: 16).

На тај начин Акуленко проширује појам интернационализма у оквиру самог лексичког нивоа са лексема и облика из класичних језика на све истоветне облике, лексеме и изразе који се срећу у више од два језика (па самим тим и оне које постоје у оквиру само једне језичке породице као што је словенска). Даље се појам интернационализма шири на друге језичке нивое – творбени, морфолошки и фразеолошки, чиме се отвара широк спектар могућности

проучавања интернационализма на материјалу различитих језика на различитим нивоима њихове структуре.

ДОСАДАШЊА ПРОУЧАВАЊА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАМА У РУСИСТИЦИ И СРБИСТИЦИ

У српској лингвистичкој русистици конкретних проучавања лексичких интернационализма у терминологији политичких наука није било. Богуљуб Станковић истиче да су контрастивна проучавања лексичких интернационализма у руском и српском језику тек у почетној фази, али да упркос томе резултати истраживања показују диференцирање дате лексике како на семантичком, тако и на формално-граматичком плану. На примеру опште научне и техничке лексике он истиче следеће врсте диференцирања: термини у два језика могу стојати у односу међујезичке хомонимије и паронимије, руски термин може имати шире значење у односу на српски еквивалент, или супротно, те да се структура и вредност одређеног термина у једном језику могу разликовати у односу на еквивалент у другом (Станковић 1999: 22-23). У раду *Терминологија у општем руско-српском речнику* исти аутор истиче да се управо због интернационалног карактера термина они често испуштају при лексикографској обради, а када се обрађују, често се испуштају њихова танана диференцирања на семантичком плану, као и формално-семантичка диференцирања која подразумевају диференцијацију у роду, диференцијацију у развоју суфикса и гласовне диференцијације у корену термина (Станковић 1999: 77-81).

Међу првим радовима о интернационализмима у српском језику је рад Олге Мишеске-Томић *Интернационализми у српском руху*. Ауторка дели интернационализме на директне позајмљенице из класичних језика (нпр. *комедија*, *трагедија*, *кворум*, *вакуум*) и неокласичне сложенице (нпр. *археологија*, *библиотека*, *социологија*, *телевизија*) које су настале комбинацијом двају грчких корена која није постојала у класичном периоду или пак комбинацијом грчких и латинских основа која такође није постојала у класичном периоду (Мишеска-Томић 1996: 69). После такве поделе даје се њихова морфолошка, творбена и семантичка анализа. Долази се до закључка да се облик већине интернационализма адаптира, док њихов лексички садржај подлеже сужењу, преусмерењу, проширењу или потпуној промени (Мишеска-Томић 1996: 74).

ПРЕДМЕТ И МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања су лексички интернационализми у терминологији политичких наука у руском и српском језику. За потребе истраживања из речника страних речи оба језика ексцерпирано је 173 лексичка интернационализма: из грчког, латинског, француског, енглеског и руског језика.

Циљ истраживања је да се утврде правописне, фонетске и морфолошке одлике лексичких интернационализма, као и њихове сличности и разлике у два испитивана језика. Како би се тај циљ постигао, од три могућа метода за испитивање интернационализма која предлаже Акуленко – ареални, синхронијско-контрастивни и метод анализе индивидуалног говора у двојезичним ситуацијама (Акуленко 1980: 26), одлучили смо се за синхронијско-контрастивни јер највише одговара постављеном циљу истраживања. Међутим, синхронијски приступ проучавању интернационализма не искључује језик порекла интернационализма из анализе. У оваквој анализи језик порекла може послужити као спољни *tertium comparationis*, тј. као трећи члан поређења на основу кога се могу издвојити све сличности и разлике међу интернационализмима у проучаваним језицима. Од овог принципа у анализи одступиће се само приликом анализе интернационализма пореклом из руског језика, јер је методолошки неоправдано поистовећивати *tertium comparationis* са предметом истраживања будући да на тај начин он губи научну посебност и експланаторну вредност (Пипер 2012: 49), те ће се анализа интернационализма руског порекла вршити према моделу анализе позајмљеница и њиховог прилагођавања у српском језику, тј. на основу појмова примарне, секундарне и

терцијарне адаптације русизама које предлаже Јован Ајдуковић (2004: 99-100).

Акуленко такође даје интересантан начин за представљање наведених особина интернационализама. Он полази од чињенице да је значење интернационализама увек слично, те да се разликују само на основу звучања (усменог облика), граfiјског облика и мотивације. На основу сличности и разлика у наведеним особинама он интернационализме дели на седам типова (Акуленко 1980: 17). На крају рада покушаћемо да одговоримо на питање којој групи интернационализама припадају интернационализми из терминологије политичких наука у руском и српском језику.

АНАЛИЗА

Интернационализми пореклом из грчког језика

У корпусу је забележено укупно 38 лексема грчког порекла. Оне показују следеће особине:

а) По питању правописа, српски и руски интернационализми у терминологији политичких наука углавном показују сличности. Изузеци се тичу писања удвојених консонаната, што је карактеристично за руски правопис који у том погледу прати језик порекла одређене лексеме. На пример:

руски језик	грчки језик	српски језик
тала <u>с</u> сокрáтия	<i>thalassa</i> – море; <i>kratos</i> – власт;	тала <u>с</u> ократија
те <u>л</u> лу <u>р</u> окрáтия	<i>telluris</i> – копно; <i>kratos</i> – власт;	те <u>л</u> у <u>р</u> ократија

б) На плану фонетике сличности и разлике су бројније:

- грчки дифтонг *au* у српском је дао групу *ao*, а у руском *av*: на пример:

руски језик	грчки језик	српски језик
авта́ркия/автарк <u>и</u> я	<i>autarkeia</i> – самодржање;	аутаркија
автоно́мия	<i>autos</i> – сам; <i>nomos</i> – закон;	аутономија

- између вокала [и] и [а] и у руском и у српском језику појављује се сонант [j], на пример:

руски језик	грчки језик	српски језик
мона́рхия	<i>monarchia</i> – јединовлашће;	монархија
полито́логия	<i>politika</i> – друштвена ствар; <i>logos</i> – учење, наука;	политикологија
страте́гия	<i>stratēgia</i>	стратегија

На фонетском плану занимљив је и пример лексема *политикологија/политология*, где српски има један слог више ([ko]) који се у руској лексеми изгубио деловањем гласовне промене хаплоглогије.

- код именица изведених суфиксом –изм/–изам примећује се постојање непостојаног вокала „А“ у номинативу јединине српских именица који се у зависним падежима губи. На пример:

руски језик	грчки језик	српски језик
остраки <u>з</u> м, -зма	<i>óstrakon</i> – црепљика;	остракизам, -зма,
централи <u>з</u> м, -зма	<i>kentron</i> – средишња тачка	централизам, -зма

- што се тиче изговора, интернационализми грчког порекла су прилагођени фонетском систему руског језика, па се испред вокала предњег реда [e] и [и] консонанти умекшавају, што није карактеристика српског фонетског система. На пример:

руски језик
 политика [л'ит'и]
 теократия [тэ; т'и]

српски језик
 политика
 теократија

Лексема *теократия* истовремено показује и умекшавање по правилима руског фонетског система у слогу [т'и], док се први слог изговара тврдо, иако постоје услови за мек изговор, што сведочи о томе да се дата лексема на фонетском плану још није у потпуности уклопила у фонетски систем руског језика.

в) На плану морфологије диференцирања између два језика нису бројна:

- грчки наставак -ос изгубио се у оба језика, те је на његовом месту у руском језику нулта морфема (-Ø), а у српском је могућ дублет -Ø/-а, на пример: *аристократ* – *аристоркат(а)*, *демократ* – *демократ(а)*; при варијанти са суфиксом -а (која је и чешћа), именица у српском језику мења род и прелази у граматички женски род; промену граматичког рода примећујемо и у пару *система* – *систем*, где је руска именица задржала граматички род из грчког језика, а српска именица прешла у граматички мушки род;

Интернационализми пореклом из латинског језика

У нашем корпусу је највише лексема пореклом из латинског језика – њих 92. Међу њима се срећу оне које не показују разлике у облику у односу на латински облик, али и оне које су у једном или оба језика претрпеле одређене промене.

Без икаквих промена из латинског језика су преузете следеће лексеме:

руски језик	латински језик	српски језик
император	<i>imperator</i> – владар, пуковник;	император
диктатура	<i>dictatura</i>	диктатура
пропаганда	<i>propaganda</i> – оно што треба раширити;	пропаганда
референдум	<i>referendum</i> – оно што треба да се саопшти;	референдум

Међутим, већи број лексема показује разлике у приглагољавању. Те разлике срећу се на сва три испитивана плана.

а) Као и код интернационализама пореклом из грчког језика, и интернационализми пореклом из латинског језика у руском језику чувају писање удвојених консонаната за разлику од српског. На пример:

руски језик	латински језик	српски језик
агрессия	<i>agressio</i> – нападати	агресија
коррупция	<i>corruptio</i> – поткупљивање	корупција
репрессия	<i>repressio</i> – гушење	репресија
сецессия	<i>secessio</i> – одвајање;	сецесија

б) На фонетском плану, разлике су нешто бројније:

- неки интернационализми у руском језику задржавају тврд изговор одређених гласова иако постоје услови за њихово меко изговарање. На пример, по правилима руске ортоепије изговарају се диктатор, милитаризм, президент, ратификација, а тврд изговор задржавају: анне́ксия, де-юре, де-факто. Тврд изговор сведочи да се дате лексеме још увек нису у потпуности прилагодили фонетском систему руског језика.

- латинска група [lu] у руском је дала рефлекс [лю], док српски задржава групу [лу]:

руски језик	латински језик	српски језик
пл <u>ю</u> рализм	<i>pluralis</i> – многострук;	пл <u>у</u> рализам
рево <u>лю</u> ция	<i>revolutio</i> – преврат;	револу <u>ц</u> ија
- руски језик чува латинско [s], док у српском оно прелази у свој звучни парњак [з]:

руски језик	латински језик	српски језик
ко <u>н</u> сул	<i>con<u>s</u>ul</i>	конзул
конс <u>е</u> нсус	<i>consens<u>s</u>us</i>	консензус
експ <u>а</u> нсия	<i>expansio</i>	експанзија
- што се тиче непостојаних вокала, ако их нема у латинском, неће се појављивати ни у руском и српском (*диктатор-диктатора, император-императора, сенатор-сенатора*), а ако их има, онда ће се појавити и у руском и српском (*арбитр, арбитра – арбитр, арбитра*)

в) Код интернационализама латинског порекла најбројније су разлике на морфолошком плану. У овим разликама најчешће стоје руски и српски насупрот латинском – у процесу прилагођавања морфолошком систему руског и српског језика латинске именице средњег рода прешле су у женски:

руски језик	латински језик	српски језик
агита <u>ц</u> ија	<i>agitatio</i> – покретати	агитација
деклар <u>а</u> ција	<i>declaratio</i> – изјава	декларација
имп <u>е</u> рија	<i>imperium</i> – власт, наредба	империја
конфедер <u>а</u> ција	<i>confederatio</i>	конфедерација
оппози <u>ц</u> ија	<i>oppositio</i> – противљење;	опозиција
проклам <u>а</u> ција	<i>proclamatio</i> – позив	прокламација

У процесу мењања рода у оба језика развио се глас [j] у позицији између вокала [и] и [а].

Од осталих промена могу се навести следеће:

- латински наставак –us изгубио се у оба језика, а именице које су га имале, остале су мушког рода:

руски језик	латински језик	српски језик
конфли <u>к</u> т	<i>conflictus</i>	конфликт
делега <u>т</u>	<i>delegatus</i>	делегат
сена <u>т</u>	<i>senatus</i>	сенат

Изузетак од овог правила је именица *consensus* која је задржала суфикс и у руском и у српском језику (*консенсус, консензус*).

- Наставак –ит такође се изгубио у руском и српском, а именице које су имале тај наставак у латинском прешле су из средњег у мушки род у руском и српском језику:

руски језик	латински језик	српски језик
декр <u>е</u> т	<i>decretum</i>	декрет
пак <u>т</u>	<i>pactum</i>	пакт

И од овог правила постоји изузетак – у нашем корпусу је то именица *референдум*.

Интернационализми пореклом из француског језика

Интернационализми пореклом из француског језика су такође бројни у нашем корпусу – има их 31.

а) Правописне особине интернационализама француског порекла у руском и српском сличне су у том смислу да су оба језика тежила транскрипцији, тј. преношењу изговора, а руски задржава транслитерацију код удвојених консонаната, али не увек доследно. На пример:

руски језик	француски језик	српски језик
вассалитѐт	<i>vassalite</i>	вазалитет
коллективизм	<i>collectivisme</i>	колективизам
комиссар	<i>commissaire</i>	комесар

б) На фонетском плану интернационализми пореклом из француског језика прилагођавају се фонетском систему руског и српског језика. Изузетак чини једино руска лексема *модернизация* у којој се консонант [д] изговара тврдо, иако постоје услови да се изговара меко у складу са правилима руске ортоепије. То сведочи да се дата лексема још увек није у потпуности уклопила у фонетски систем руског језика.

в) На плану морфологије врши се прилагођање граматичком роду на основу завршетка речи, тако да су већина интернационализама у руском и српском језику мушког рода, било да су у француском мушког или женског рода. На пример:

руски језик	француски језик	српски језик
демарш	<i>demarche</i>	демарш
национализм	<i>nationalisme</i>	национализам
сепаратизм	<i>separatisme</i>	сепаратизам
суверенитет	<i>souveraineté</i>	суверенитет

У процесу прилагођавања именица женског рода на –ation долази до појављивања сонанта [j] у оба језика: буржоазија, дипломатија, модернизација/буржуазия, дипломатия, модернизация.

Интернационализми пореклом из енглеског језика

Интернационализама пореклом из енглеског језика у нашем корпусу нема много – свега 7. И руски и српски језик ове интернационализме прихватају простом транскрипцијом, при чему руски задржава и елементе транслитерације при означавању удвојених сугласника. На пример:

руски језик	енглески језик	српски језик
лобби	<i>lobby</i>	лоби
импичмент	<i>impeachment</i>	импичмент
саммит	<i>summit</i>	самит

Интернационализми пореклом из руског језика

У нашем корпусу налази се свега 5 интернационализама пореклом из руског језика. Ради се о лексемама које означавају појмове који су се појавили у току руске политичке и културне

историје, и које су из руског језика ушле у друге језике. У српском језику они се прилагођавају транскрипцијом гласова, а код појмова на –изм/–изам развија се непостојано „А“ што такође одговара гласовном систему српског језика. На пример:

руски језик	српски језик
большевизм	большевизам
меньшевизм	мењшевизам
наркомат	наркомат
нэп	неп
перестрѳка	перестројка

На основу класификације адаптација које предлаже Јован Ајдуковић, наведени русизми припадају групи која пролази кроз примарну адаптацију, будући да задржавају место руског акцента и формирају ортографски облик према руском изговору (Ајдуковић 2004: 135). Изузетак од овога представља реч *наркомат* која заправо представља абривијатуру од руске синтагме *Народный комиссариат* у којој у српском долази до преласка акцента на претходни слог. За такве лексеме користи се термин *компромисна реплика*, а пролазе кроз процес секундарне адаптације (Ајдуковћ 2004: 135). На морфолошком плану све речи пролазе кроз примарну адаптацију, осим изведеница на –изм/–изам које у српском развијају непостојано „А“ у номинативу јединине, што значи да се пролази кроз делимичну секундарну адаптацију.

ЗАКЉУЧАК

Ако бисмо све до сада наведне особине интернационализама из грчког, латинског, француског, енглеског и руског језика представили у форми табеле коју предлаже Акуленко, где се сличности означавају знаком /+/, а разлике /-/ , добили бисмо следеће податке:

	фонетске особине	правописне особине	морфолошке особине	тип
грчки језик	(+)	(+)	+/-	I и II
латински језик	(+)	(+)	+	I
француски језик	(+)	(+)	+	I
енглески језик	+	(+)	+	I
руски језик	+	+	+	I

Табела 1: Типови лексичких интернационализама у руском и српском језику

Лексички интернационализми у терминологији политичких наука највећим делом припадају првом типу интернационализама, што значи да се у потпуности подударају. Другом типу припадају само интернационализми грчког порекла који су у грчком имали наставак –ос који се у оба језика изгубио и дао рефлекс –Ø, а у српском постоји и дублетни рефлекс –а при коме именица прелази у граматички женски род. Такође, можемо закључити да се већина интернационализама потпуно уклапа у правописни, фонетски и морфолошки систем руског и српског језика. Изузетак чине само лексеме које у правопису задржавају удвојене консонанте или чувају тврд изговор неких слогова иако постоје услови за њихову мекоћу у руском језику, што сведочи да се те лексеме страног порекла још нису у потпуности уклопиле у односу на друге интернационализме. Зато су у табели те особине означене заградама како би се указало да наведене особине нису карактеристичне за све испитиване лексичке интернационализме. Интернационализми пореклом из руског језика у српском језику пролазе кроз процес примарне адаптације, њихова веза са језиком порекла је изузетно јака и зато и не чуди што се без тешкоћа прилагођавају и припадају првом типу интернационализама.

На тај начин потврђује се закључак који износи Олга Мишеска-Томић да се по питању формално-граматичке структуре већина интернационализма прилагођава систему језика у који долазе, у нашем случају руског и српског језика.

Резултати овог скромног истраживања могу бити од користи приликом састављања двојезичних руско-српских и српско-руских како општих, тако и политиколошких термиолошких речника, уџбеника страних језика, као и у методици наставе руског, односно српског као страног (инословенског) језика, где је потребно указивати на сличности како би се обезбедио позитиван трансфер у настави, али и на разлике међу сличном лексиком у циљу избегавања деловања интерференције.

Овим истраживањем нису обухваћене творбене и семантичке особине лексичких интернационализма у терминологији политичких наука, што остављамо за будућа истраживања која могу указати на неке разлике у творбеном и семантичком развоју интернационалне лексике у руском и српском језику.

Надамо се да ће овај рад дати подстрек за проучавање интернационализма и у терминологији других дисциплина, како на формално-граматичком, тако и на семантичком плану.

БИБЛИОГРАФСКЕ РЕФЕРЕНЦЕ

- Ајдуковић, Ј. (2004). *Увод у лексичку контактологију: теорија адаптације русизама*. Београд: Фото Футура.
- Акуленко, В. В. (1980). Лексические интернационализмы: итоги, перспективы, методы исследования. У: Акуленко, В. В. (ред.) *Интернациональные элементы в лексике и терминологии*. Харьков: Вища школа, Издательство при ХГУ, 10-42.
- Клајн, И, Шипка, М. (2010). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Михайлова, А. (2003). *Большой словарь иностранных слов*. Москва: Адепт.
- Мишеска-Томић, О. (1996). Интернационализми у српском руху. У: Јудита Планкош (ур.) *О лексичким позајмљеницама*. Суботица, Београд: Градска библиотека, Институт за српски језик САНУ, 69-80.
- Пипер, П. (2012). *Лингвистичка русистика*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Станковић, Б. (1998). *Руско-српски речник*. Нови Сад: Матица српска, Будућност.
- Станковић, Б. (1999). *Лексикографски огледи*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Ярцева, В. Н. (гл. ред.) (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.

Стефан Милошевић

Интернационализми в терминологији политических наук в русском и сербском языках (орфографические, фонетические и морфологические характеристики)

Резюме

Исходя из понятия интернационализм, в статье рассматриваются орфографические, фонетические и морфологические характеристики лексических интернационализмов в терминологии политических наук в русском и сербском языках. В рамках отдельных групп, выделенных по принципу происхождения интернационализмов, рассматриваются их характеристики с целью выявить сходства и различия между ними в данных языках. В конце статьи мы попытаемся ответить на вопрос: В чём различается приспособление интернациональной лексики в русском и сербском языках в сфере политических наук? В статье используется сопоставительный метод с внешним *tertium comparationis*, который в каждой группе является языком происхождения интернационализмов.

Радослав МИНКОВ

Филологический факультет,

Великотърновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия, Болгария

<riddick_1988@abv.bg>

О ФОРМАХ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Резюме: В статье рассматриваются некоторые из основных форм языковой игры в современном медиатексте. Специальное внимание уделяется графической игре. Исследование проводится на материале текстов, опубликованных в российских общественно-политических изданиях.

Ключевые слова: языковая игра, формы языковой игры, графическая игра

Одним из важнейших средств создания экспрессивности в современной публицистике является языковая игра, которая в настоящее время понимается как сознательное «манипулирование языком», построенное на необычайном использовании языковых средств (Санников 1999: 37).

Активное употребление различных форм языковой игры – характерная особенность современного медиатекста.

Часть этих форм можно определить как традиционные для медиадискурса – окказиональные слова, окказиональную сочетаемость, каламбур, трансформации фразеологизмов и цитат. Другие, как, например, графическая игра, активизировавшаяся в последние годы, относятся к новым формам.

В настоящей работе будут рассмотрены некоторые из основных форм языковой игры в современной публицистике. В качестве иллюстраций будут приводиться примеры из медиатекстов, опубликованных в российских печатных изданиях.

1. К языковой игре на словообразовательном уровне относятся, например, *окказиональные слова*. Существуют общепринятые «правила» образования окказиональных слов. К ним относятся следующие: окказиональные слова образуются по существующим уже в системе языка моделям и схемам; их значение тесно связано с контекстом; они обладают не номинативными, а стилистическими функциями.

Отметим, что для современного окказионального образования характерно расширение сферы производящих основ. К продуктивным и раньше основам (политическим и экономическим терминам, личным и географическим именам) добавляются аббревиатуры, разговорные, просторечные и жаргонные слова.

Как все средства экспрессивности, окказиональные слова часто располагаются в заголовке текста. Например:

Сейсмономика [Итоги 2011/12] – о том, как авария на АЭС Фукусима отразится на российской экономике.

Криминал [Новая газета 2014/31] – об уровне коррупции и преступности в Крыму.

К наиболее ярким примерам «нового русского слова», по мнению О.С. Иссерс, можно отнести окказиональные единицы, созданные путем контаминации или междусловного наложения (Иссерс 2014: 56).

Приведем примеры из нашей картотеки:

Кризисмены [Итоги 2009/11] – о том, как кризис повлиял на обучение будущих менеджеров (кризис + бизнесмен).

Перминаторы [Итоги 2009/46] – о культурной революции в городе Пермь (Пермь + терминатор).

2. *Окказиональная сочетаемость слов* является важным для современного медиатекста игровым средством, цель которого – достижение экспрессивности.

Сюда можно отнести случаи специального нарушения привычных сочетаемостных норм русского языка, а также случаи игнорирования синтаксических или семантических ограничений при комбинировании языковых единиц. Именно сочетаемость слов, по мнению В.Г. Костомарова, сфера наиболее активных подвижек в современном языке, а новые нормы и закономерности складываются в сочетаемости, в ней и через нее идет движение периферийных явлений к центру (Костомаров 1994: 196).

Эти сочетания привлекают внимание читателя благодаря своей необычности, что обуславливает их использование преимущественно в заглавии медиатекста:

Шпаргалка для жизни [Итоги 2009/44] – о конкурсе социальной рекламы, цель которого – помочь подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Конструктивизм в тапочках [Итоги 2000/44] – о новой моде в московской архитектуре.

2.1. Самым ярким и частым проявлением необычной сочетаемости можно считать *оксюморон*. Оксюморон представляет собой сочетание противоположных по смыслу слов, называющих несовместимые, исключаящие друг друга понятия.

Приведем некоторые примеры оксюморона, выполняющего роль экспрессивного заглавия медиатекста:

Реальная виртуальность [Итоги 2010/1];

Позитивный негатив [Итоги 2009/46];

3. Самая важная, самая яркая форма языковой игры – это *каламбур*. Многие авторы считают, что между языковой игрой и каламбуром (игрословием) не существует различий и что это понятия с одинаковым значением, которые могут взаимозаменяться.

Современные русские лингвисты воспринимают каламбур в более узких границах, т.е. к нему они относят не все средства создания комического эффекта, а только те формы языковой игры, которые строятся на специальном использовании многозначности, омонимии, паронимии в рамках ограниченного контекста. Такой подход к каламбуру отражен в монографии В.З. Санникова. В ней, подробно останавливаясь на особенностях построения каламбура, автор подчеркивает: «В каламбуре нас удивляет соединение двух разных смыслов, выражаемых одинаковым или сходным образом. Это забавная ненормальность» (Санников 1999: 454).

Именно эта «забавная ненормальность», это сложное взаимодействие между словами и значениями слов, которые обыгрываются, позволяют каламбуру быть важным средством создания экспрессивности:

Имперский императив [Итоги 2008/3];

Интернет – в интернат [Итоги 2008/22];

Следствие без последствий [Итоги 2010/4];

4. Фразеологические игры

Фразеология представляет собой важное стилистическое средство, которое подчеркивает отдельные элементы сообщения, компрессирует информацию, создает комический эффект и т.д. Оценочность и эмоциональность позволяют фразеологизмам оставаться важным средством создания экспрессивности в публицистических текстах и чаще всего в их заглавиях.

Интересны случаи трансформации фразеологизмов, которые можно считать игровыми. По мнению многих авторов, трансформированные фразеологизмы интригуют читателя, обладают экспрессивной значимостью – так как в языке фразеологизмы существуют как готовые устойчивые единицы, то любое нарушение их состава, любая трансформация воспринимается как отклонение со стилистическим эффектом.

Шестеро одного несут [Итоги 2009/50] – (срв. «Семеро одного не ждут»).

Нередко встречаются и разные трансформации одного и того же фразеологизма:

Что посеешь, то и пожрешь [Итоги 2000/22];

Что посеешь, то и споешь [Итоги 2005/11] – (срв. «Что посеешь, то и пожнешь»).

5. Внимания заслуживает и цитация.

К ней относят фрагменты из художественных текстов, песен, кинофильмов, рекламы, как в основном, так и в трансформированном виде.

По мнению Т.Г. Винокур, цитация не может существовать без осознания автором текста известности цитаты как ему, так и адресату. Она считает цитацию стилистическим средством, которое «отличается свободой вариаций, как всякий эстетически нагруженный речевой акт, и в этом состоит его существенное отличие от приема собственно цитации» (Винокур 1980: 173).

В данных ниже примерах цитаты даются в их исходном составе:

Пора-пора-порадуемся [Итоги 2008/1] – о спектакле «Берег утопии».

Мертвые души [Итоги 2011/22] – о новом романе «Черная обезьяна» Захара Прилепина.

Как мимолетное виденье [Итоги 2011/09] – о галлюцинациях космонавтов на околоземной орбите.

Намного частотнее примеры, в которых есть замена компонента исходного выражения новым, направляющим внимание читателя на содержание текста. Перечислим несколько таких примеров:

Преступление без наказания [Новое время 2009/41] – о том, как правоохранительные органы России не в состоянии раскрыть самые серьезные преступления за последние 20 лет (срв. «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского).

Годность и предубеждение [Итоги 2009/49] – о композиторе Альбане Берге (срв. «Гордость и предубеждение» – роман Джейн Остин).

Отметим и разные трансформации одной и той же цитаты:

Идет война холодная [Итоги 2007/24] – об отношениях России с Западом.

Идет война куриная [Итоги 2006/4] – о птичьем гриппе (срв. «Идет война народная» – строчка из песни о Великой Отечественной войне).

6. В последние годы активизируется и другая интересная форма языковой игры, которая существует только в письменной речи – *графическая игра* (далее – ГИ). ГИ в медиатексте является предметом внимания в работах последних лет, в том числе в наших работах (Минков 2014).

В монографии С.В. Ильясовой и Л.П. Амири «Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы» ГИ определяется как манипулирование средствами графики, к которым относят: буквы, знаки препинания (Ильясова, Амири 2009: 56).

С.И. Сметанина, говоря о ГИ, подчеркивает ее важную роль в медиатексте: «Если в разговорной речи колорит языковой игры подкрепляется мимикой, жестом, интонацией, то в письменном тексте эти ситуативные ресурсы игры восполняются «прорисовыванием» слова. Под графической игрой мы понимаем шрифтовую, цветовую, пространственную, пунктуационную (кавычки, скобки, тире, дефис) актуализацию элемента, организующего новое слово» (Сметанина 2002: 204).

В книге «Езиковата игра в съвременната публицистика» Л. Цонева определяет игру с графикой как «неязыковое средство достижения экспрессивности, характерное прежде всего для газетного текста». Активизацию проявлений ГИ в конце XX века и особенно в начале XXI века, по ее мнению, можно объяснить рядом причин. К ним можно отнести, например, более широкое использование возможностей компьютерной техники, а также конкуренцию электронных СМИ, в которых свободно сочетаются вербальные и невербальные средства выражения содержания и воздействия на адресата (Цонева 2000: 151).

Важным, на наш взгляд, можно считать и мнение С.И. Сметаниной об активизации графики в современных СМИ: «Подключение техники печати к формированию смысла, вероятно, реакция на особенность современного мировосприятия: массовое сознание отдает предпочтение визуальным знакам» (Сметанина 2002: 204).

Разнообразные типы ГИ описаны, например, в работе Т.В. Поповой (Попова 2009); она выделяет монографикацию, кодографикацию, типографикацию и т.д.

Основными среди них, по нашим наблюдениям, можно считать *капитализацию* и *графогибридизацию*.

6.1. Капитализация

Капитализация представляет собой выделение сегмента слова шрифтом, отличным от основного шрифта.

При капитализации выделенный сегмент чаще всего представляет собой имя существительное, имеющее различное значение. Высокой частотностью отличаются имена собственные – антропонимы, топонимы, другие онимы (названия различных организаций, спортивных команд, телевизионных передач, автомобилей).

Активнее всего обыгрываются имена известных политических деятелей – президентов, премьер-министров, лидеров политических партий и т.д.; они играют важную роль в общественно-политической жизни и занимают особое место в сознании современных людей.

Частота обыгрывания антропонима зависит, как правило, от значимости самого политического субъекта – носителя имени. Важно также отметить, что ГИ, как и языковая игра в целом, направлена чаще всего на дискредитацию носителя имени, на негативную оценку его действий, которую, разумеется, можно найти в широком языковом и неязыковом контексте.

Многочисленны примеры с выделением сегмента, который представляет собой фамилию (реже – имя) политического субъекта:

БУШующий антитеррор [Итоги 2004/29] – о первом президентском мандате Джорджа Буша-младшего.

ПоБУШуем [Итоги 2004/45] – о втором сроке президента Джорджа Уокера Буша и отношениях США с Россией.

Рост УГОномики [Итоги 2013/15] – о президенте Венесуэлы Уго Чавесе.

Добавим к этой группе примеры с другими известными фамилиями и именами писателей, режиссеров, спортсменов и т.д.:

БРАУНовское движение [Итоги 2005/33] – о популярности писателя Дэна Брауна на российском литературном рынке.

КАМАкадзе [Итоги 2005/12] – об известном режиссере Каме Гинкасе.

КАКАя щедрость! [Итоги 2009/25] – о переходе футболиста Кака в мадридский клуб «Реал».

ОПРАфикация [Итоги 2009/52] – о привилегиях, которые завоевала телеведущая Опра Уинфри.

Обыгрывание *топонимов*, как правило, имеет ситуативный характер и связано с экстралингвистическими факторами. Даже недлительное во времени событие в определенном месте, которое имеет большое значение для общественной жизни, может привести к активизации словотворчества с его названием.

В качестве примера здесь можно привести активное обыгрывание топонима *Канн (Канны)* накануне и во время проведения международного кинофестиваля:

Вне КАННкурении [Итоги 2011/21] – о новом фильме режиссера Андрея Звягинцева на фестивале в Каннах.

Не КАННули [Итоги 2013/20] – о российском павильоне на фестивале в Каннах.

В рассмотренном нами материале есть и множество примеров с обыгрыванием различных других онимов – названий культурных мероприятий, кинофильмов, спортивных команд и т.д.:

РЕАльный ответ Абрамовичу [Итоги 2004/8] – о готовности Романа Абрамовича заплатить мадридскому клубу «Реал» полную компенсацию за приобретение трех ведущих игроков.

НИКАкой политики [Итоги 2012/16] – о церемонии вручения премий «Ника».

ОСКАРбление по-американски [Итоги 2004/4] – о скандале с хищением просмотровых копий во время подготовки к церемонии вручения премий «Оскар».

Обратим внимание и на выделение онимов, выраженных аббревиатурами. Частотность аббревиатур в СМИ вполне объяснима: в общественно-политической жизни России важное место занимают национальные и международные организации, институты, программы и т.д., что обуславливает активное употребление их названий в СМИ, а также их включение в различные формы языковой игры.

Аббревиатуры очень удобны для графического выделения. Отметим, что в нашей картотеке есть множество примеров такого выделения:

Рано РАДОваться [Итоги 2008/14] – о рабочем заседании совета Региональной антидопинговой организации (РАДО) стран Восточной Европы.

Открытая РАНа [Итоги 2007/14] – о сложных взаимоотношениях между Российской академией наук (РАН) и правительством.

ВТОрой пошел [Итоги 2013/34] – о последствиях вступлении России во Всемирную торговую организацию (ВТО).

6.2. Графогибридикация

Этот термин предложен Т.В. Поповой, которая считает, что графогибридикация – это «оформление новообразований с помощью графических средств разных языков» (Попова 2007: 231).

Графогибридикация – один из новых типов ГИ. Ее активизацию в последние годы можно объяснить «вторжением» множества иноязычных элементов в современный русский язык.

Как отмечают многие авторы, использование двух алфавитов – кириллицы и латиницы – яркое средство привлечения внимания и создания особой выразительности.

В графогибридикацию чаще всего включаются различные онимы:

*SHELL*ковский путь [Итоги 2009/31] – о партнерстве между Россией и нефтяной компанией Shell.

*Total*ный подход [Итоги 2009/18] – о нефтегазовых проектах французской компании Total E&P Russie.

*Всем PISA*ть! [Итоги 2013/50] – о рейтинге качества образования в разных странах мира, который проводился с помощью программы PISA (Programme for International Student Assessment).

Прием графогибридации можно считать характерной особенностью идиостиля определенных изданий, например, журнала «Итоги». Особо следует отметить его активность в рубрике «Автомобили», что, по нашему мнению, обусловлено самим содержанием текстов – в данной рубрике появляются прежде всего материалы о новинках западной техники:

*Кто тут GLA*вный? [Итоги 2013/34] – о новом автомобиле Mercedes GLA.

*B STI*хотворной форме [Итоги 2013/34] – о спортивном подразделении Subaru – STI.

*Извержение Vulca*на [Итоги 2009/15] – о луксозном автомобиле под названием F&M Vulca S.

*Секреты PIVO*арения [Итоги 2011/47] – об автомобиле Nissan Pivo 3.

В заключение подчеркнем важность вопроса о языковой игре не только в теоретическом, но и в прикладном плане – для теории и практики перевода, для лексикографической практики и т.д. Особую значимость представляет и вопрос об изучении языковой игры со студентами разных специальностей, который заслуживает специального анализа.

ЛИТЕРАТУРА

Винокур, Т.Г. (1980). *Закономерности стилистического использования языковых единиц*. Москва.

Ильясова С.В., Амири Л.П. (2009). *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*. Москва.

Иссерс, О.Б. (2014). В поисках общего словаря: дискурсивные практики новейшего времени через призму проектов «Слово года» // *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, № 50, 53–58.

Костомаров, В.Г. (1994). *Языковой вкус эпохи*. Москва.

Минков, Р.С. (2014). Графические игры с именами собственными. // *Теоретико-практическое изучение русского языка и его сопоставительно-типологическое описание. Доклады и сообщения*. Велико Тырново, 141–146.

Попова, Т.В. (2007). Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. // *Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы*. Москва, 230–231.

Попова, Т.В. (2009). Креализованные дериваты как элемент русской письменной коммуникации рубежа XX–XXI вв. // *Лингвистика креатива*. Екатеринбург, 147–175.

Санников, В.З. (1999). *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва.

Сметанина, С.И. (2002). *Медиа-текст в системе культуры*. Санкт-Петербург.

Цонева, Л. (2000). *Езикова игра в съвременната публицистика*. Велико Тырново.

Radoslav Minkov

On language game forms in the contemporary media text

Summary

The article considers some of the main forms of language game in the contemporary media text. Special attention is paid to the graphic game. The study is based on material from Russian social and political editions.

Ivana MIROVIĆ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<miriv@uns.ac.rs>

Dragana VUKOVIĆ VOJNOVIĆ
Faculty of Sciences
University of Novi Sad, Serbia
<vukovic.vojnovic@gmail.com>

THE USE OF HEDGING DEVICES IN ENGLISH AND SERBIAN SCIENTIFIC ARTICLES

Abstract: *This article deals with distribution and function of different hedging categories found in scientific articles written in English and in Serbian. The study is based on a corpus of 12 articles in the area of linguistics and philology, six articles written by English and six articles written by Serbian language speakers. The articles are compared in terms of the frequency of the use of different hedging devices and their realization in the two languages. The results are interpreted in view of cultural differences regarding this aspect of academic discourse, better understanding of the concept and, particularly, the implications for teaching ESL academic writing.*

Key words: *academic writing, cultural differences, hedging, research articles*

INTRODUCTION

As a salient discourse feature, hedging has attracted significant interest since 1972 when the term was first used by Lakoff (1972) to describe “words whose job is to make things more or less fuzzy”. This research was initially directed towards oral communication whereas recently it more attention has been directed towards written communication, particularly scientific and academic discourse (e.g. Mayers, 1989; Salager-Meyer, 1994; Hyland, 1995, 1996, 2000; Crismore and Fransworth, 1990). These studies indicate that hedging plays a significant role in academic discourse by helping the author to present propositions with appropriate caution and precision while at the same time providing space for dialogue with the reader about the acceptance of the presented ideas (Hyland, 1996).

The fact that successful academic communication requires the use of appropriate hedging devices bears particular significance for non-native English speakers who are under increasing pressure to write and publish in English. They need to achieve adequate writing skills not only in relation to the correct use of vocabulary and grammar but also regarding many other aspects of English academic writing which may differ from the traditionally accepted practice in their first language. Previous studies on the cultural differences comparing the use of hedging in English and other languages such as Bulgarian (Vassileva, 2001), Chinese (Yang, 2006), and Spanish (Martin, 2008) point to substantial differences in this area. Blagojevic (2011), who looked into the use of hedging devices within a wider framework of other metadiscourse features, found that in Serbian hedging is not used to the same extent as in English. Bogdanovic and Mirovic (2013) also found that Serbian authors writing in English use fewer forms of hedging than is the case with native English speakers. A comparative study regarding this aspect of academic writing can therefore have both theoretical and practical significance.

This article examines the distribution and function of different hedging categories in English and in Serbian based on a study of 12 scientific articles from the area of linguistics and philology. It will first analyse the reasons underlying the extensive presence of hedging in academic writing. Next, it

will outline some of the common issues encountered in studying and researching hedging (definitions and different taxonomies). This will be followed by the description and analysis of our study. Finally, we will try to relate this to the practice of ESL teaching of academic writing and draw some conclusions relevant for improving Serbian speakers' academic writing skills.

HEDGING IN ACADEMIC WRITING

Although academic writing is generally regarded as objective, providing neutral accounts and presenting strictly factual information deeper research has shown that academic writing is 'extensively hedged' (Hyland, 1995:35). Academic writing (as any other form of writing) involves interaction between a writer and an audience. In the social context in which scientific statements are made, authors of research articles acquire academic credibility by extending the understanding of the phenomena studied in their discipline but acknowledging at the same time the gaps or limitations of the claims they make in order to make them acceptable. Swales (1990: 175), describes hedges in academic writing as rhetorical devices used for "projecting honesty, modesty and proper caution in self-reports and for diplomatically creating space in areas heavily populated by other researchers."

If we consider the function of hedges we can see that their role academic writing is three-fold: The first one is that they allow writers to express propositions accurately and precisely. This is related to the nature of scientific knowledge which cannot be stated in absolute terms and is only based on the writer's plausible reasoning (Hyland, 1995). Salager-Mayer (1994:152) refers to this as: "impossibility or unwillingness of reaching absolute accuracy". Secondly, hedges signal reservations which limit the professional damage resulting from making propositions which may be too bold and can be proved wrong, while making "the strongest claim possible" (Hyland, 1995). This is related to Salager-Mayer's view on hedges as "threat-minimizing strategy" (Salager-Mayer, 1994:152). Finally, hedges serve to develop writer – reader relationship by presenting statements as alternative and not categorical and definite, leaving room for reader's ratification of claims and dialogue (Hyland, 1995). This can also be viewed as a politeness strategy which marks a claim or statement as being provisional, pending acceptance by the scientific community i.e. by the readers (Myers 1989:16).

Hedging has been studied in different scientific disciplines, popular scientific magazines, introductory textbooks and other forms of academic discourse but the research in this area has taken different approaches and has not provided definite answers. Straightforward definitions of hedging are rarely given. Hedges are difficult to define as they do not belong to any traditional category and may take an 'indefinite number of surface forms' (Brown and Levinson, 1987: 146).

Turning to classification of hedges, Salager-Mayer (1994) takes into account both formal and functional elements and divides hedges into the following categories: shields (e.g. modal verbs for possibility or semi-auxiliaries such as *to appear, to seem*, etc.), approximators (adaptors or rounders of quantity, degree, frequency and time such as *approximately, roughly, somewhat*, etc.), expressions of author's personal doubt and involvement (e.g. *to my knowledge, I believe*), emotionally charged intensifiers (e.g. *extremely difficult, unexpectedly, surprisingly*), compound hedges or strings of hedges (e.g. *It may suggest, It could be suggested that, It would seem likely*).

Hyland (1998), who approaches hedging within a socio-pragmatic context, distinguishes two types of hedging – lexical and strategic or grammatical. There are three main strategies, according to Hyland: the first refers to experimental conditions, the second question the model or the method and the third group acknowledges inadequate knowledge. These strategies are represented with conditional clauses, questions and contrastive devices and certain formulaic phrases. As far as lexical devices are concerned, Hyland mentions that there are at least 350 different devices used in this way, including single words, phrases and syntactic level of their realisation. Lexical hedging include lexical verbs, adverbs, adjectives, modal verbs and modal nouns, all with added epistemic value. For example, he distinguishes a speculative category of verbs, with the following examples: *I suggest, I believe, we speculate, we suspect*, etc. Another example is when the type of judgement is more based on theoretical calculation than speculation and expresses deduction or conclusion.

The following verbs are given as examples: *we calculate, we infer, we conclude, we deduce*. Epistemic adjectives, adverbs and nouns are more common in writing than in speech, and according to Hyland, adjectives, adverbs and nouns account for 53% of hedging devices in scientific corpus. The most frequent adjectives are *(un)likely, possible* and *consistent with* and they are all used to hedge writer's commitment. He also mentions similar and significant used to express a degree of variation to the norm.

Skelton (1988b: 98) uses the term 'commentative language' for the different ways in which we can express the extent to which we commit ourselves to particular propositions and identifies four realisation categories of comment: copulas other than be, modal verbs, adjectivals and adverbials which are clause initial, lexical verbs.

In an overview of hedging categories recognized by significant researchers (Skelton, Myers, Salager-Mayer and Hyland), Crompton (1997) finds that categories which appear with all four researchers are: copulas other than be, lexical verbs, and modal verbs, while probability adjectives are found with three and probability adjectives with two of four researchers. This was used as a basis for making a taxonomy of hedges in the present study.

STUDY ON HEDGING IN ENGLISH AND SERBIAN RESEARCH ARTICLES

Research and results: The exploratory study presented here focuses on the differences in the use of hedging devices in English and in Serbian by analysing research articles in the area of linguistics and philology. It compares the use of different hedging categories identified in 12 articles written in English and in Serbian. The corpus consisted of about 88,000 words: the English sub-corpus was composed of six research articles randomly chosen from *Applied Linguistics* (46,769 words) and the Serbian sub-corpus consisted of six articles from *Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku* (41,572 words).

The research articles in both groups were read noting every occurrence of hedging and classifying it into one of five pre-established linguistic categories: modal epistemic verbs, epistemic verbs, epistemic nouns, epistemic adjectives and epistemic adverbs. The authors are well aware of the fact that this classification cannot fully cover the complexity of hedging phenomena and that hedging is sometimes achieved by means which cannot be reduced to any of the lexical categories listed above. Hyland (1998) mentions and illustrates that questions, if-clauses, contrastive markers, passive voice and tense can also be used to hedge author's claims, however, these forms of hedging are not considered in the present study.

The results of the study are shown in Table 1. As the articles in the two groups are not of the same length, identified hedges are also presented in percentages so that direct comparison can be made between the two groups.

	English articles		Serbian articles	
Total number of words	46,769		41,572	
total number of hedges	551	1.12%	235	0.57%
modal verbs (epistemic)	237	0.51%	108	0.26%
epistemic verbs	120	0.26%	21	0.05%
epistemic nouns	19	0.04%	16	0.04%
epistemic adjectives	58	0.12%	15	0.04%
epistemic adverbs	117	0.25%	75	0.18%

Table 1: Hedging in English and Serbian articles

As Table 1 shows, the obtained data indicate significantly larger number of lexical hedges in the English than in the Serbian sub-corpus. The overall number of hedging devices in the English articles is almost twice as high as their number in the Serbian articles (0.57% vs. 1.12%). These findings are not surprising as they are consistent with earlier research in this area (Blagojevic, 2011).

In addition, significantly higher percentage of hedges in English articles can be observed in all hedging categories except nouns. The percentage of epistemic nouns in both groups is exactly the same. The extent of differences in the use of hedging across the five categories can easily be noticed in Figure 1.

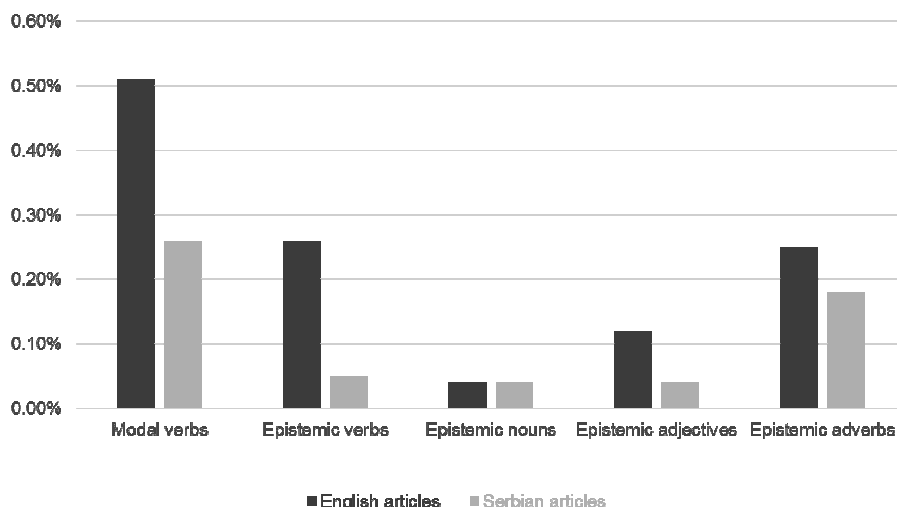


Figure 1: Differences in the use of hedging in English and Serbian articles

We also compared the distribution of hedging categories in the two groups. This analysis showed some similarities and some differences (see Figure 2). In both groups the dominant form of hedging was the use of modal verbs which represented almost half of the total number of lexical hedges in both groups of articles. In the English articles, epistemic verbs were the second most frequently used form of hedging represented with *seem*, *suggest* and *tend to* as the most often ones. Epistemic verbs were used to almost the same extent as epistemic adverbs (e.g. *relatively*, *somewhat*, *not necessarily*). Epistemic nouns were the least used category of hedging (e.g. *tendency*, *attempt* and *possibility*).

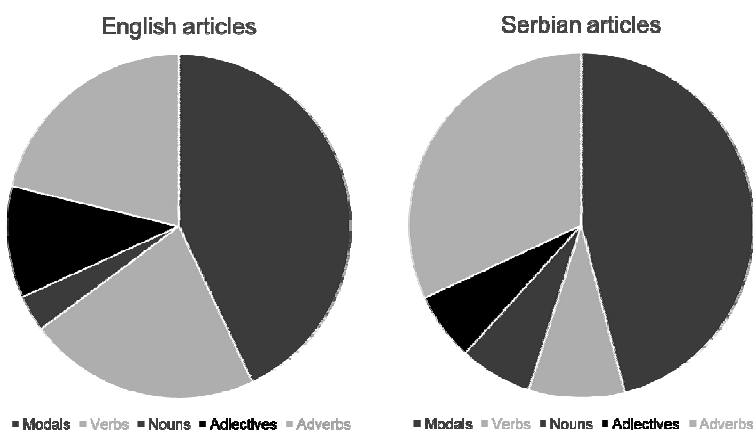


Figure 2: Distribution of hedging in English and Serbian articles

In the Serbian articles sample, the most frequently found type of hedging after modal verbs were adverbs (e.g. *uglavnom*, *gotovo*). Other categories (verbs, nouns, adjectives) were used to a less extent. Epistemic verbs, which presented a significant hedging form in the English articles, were used much less in Serbian (some examples include the verbs: *čini se*, *ukazuje*).

Analysis and discussion: The findings of this study have confirmed the importance of using modal verbs as a form of hedging (Butler, 1990) with epistemic modal verbs being the most frequently found forms of hedging in both groups.

The use of modal verbs in this way can be interpreted in view of what Hyland (1996) calls 'accuracy-oriented' function of hedging. Viewed this way, modals are seen as a device which enables writers to represent reality with greater precision. The use of epistemic modal verbs enables a writer to state their interpretations in a way which reduces the strength of the claim regarding the relation between the observed and assumed events. e.g.

Therefore, productive vocabulary may require more extensive analysis.... (E3)

Problematici ovog rada možda je najsrodniji slučaj imenice čovek koja (S2)

The use of epistemic verbs (a significant hedging category in English articles but not as much in Serbian articles) can be interpreted in a similar way: They relate the claims that the authors make to available facts and do not present them as absolute truths, e.g.

This suggests that listening comprehension ... (E5)

The use of verbs related to judgement and deduction, usually with first person pronouns (e.g. *I believe*, *we propose*), leaves it to the reader to make a decision about the presented claim, thus establishing writer – reader relationship. In this case these verbs can be interpreted as 'reader-oriented' hedges (Hyland, 1996).

Epistemic verbs can also be observed as 'writer-oriented' type of hedging, Hyland (1996). These types of hedging represent a writer's device to minimise personal involvement and reduce the probability of one's claims being refuted. They allow writers to "anticipate and discountenance negative reactions to the knowledge claims being advanced" (Swales, 1990:175). In this way the authors withhold their personal commitment to the statements.

In relation to the use of epistemic verbs in the English articles, we very often found impersonal structures like, e.g.

It appears that similarity between English and Spanish students... (E2)

In Serbian this is frequently achieved using the reflexive pronoun *se*, e.g.

Iz gornjih primera se vidi (S3)

Another significant category of hedging in both groups of articles were epistemically used adverbs. Their function can be related to what Quirk et al (1972:509) called 'downtoners'. These were very often adverbs of frequency which simply convey certain reservations regarding the generality of information presented e.g.

The three exercises... largely deal with passive auxiliaries and verb forms. (E3)

U mađarskom ovaj izraz uglavnom znači da je neko glup... (S3)

Adverbs of certainty were most often used to hedge in relation to the interpretation of results, e.g.

Potentially, practical implementations of the proposed principles can (E1)

Epistemic nouns and epistemic adjectives were found less frequently but there were instances of using epistemic nouns for the purpose of hedging, e.g.

This tendency could be attributed to the fact that... (E2)

Pretpostavka je da (S1)

and epistemic adjectives, e.g.

A possible effect of this would have been that our participants ...(E4)

Naime, diskutabilna je razlika u pogledu odvojivosti između primera tipa: prozor od kola, ugao od postelje... (S6)

In addition, papers in both languages provided examples of what is known as 'compound hedges':

A possible effect of this would have been that our participants may not have known the percentage of words in the listening passages which we claim at each of our coverage levels. (E4)

Međutim, u sastav perifraze,... ulazi, gotovo bez izuzetka, i odgovarajuća predložka konstrukcija u čiji sastav su uključene apstraktne, uglavnom glagolske imenice kojima se imenuju kakvi procesi, radnje ili stanja, za koja u leksičkom sistemu mogu ali i ne moraju postojati glagolski ekvivalenti. (S5)

Compound hedging is a useful tool in academic writing when a writer needs to be cautious about the claims based on a small-scale research sample or statements made in a completely new field of study. They allow the authors to still draw certain conclusions with some reservations. Further study in this field might start from the work of Salager-Meyer (1995) who proposed compound hedges such as the following: modal with hedging verb, hedging verb with hedging adverb/adjective, double hedges, treble hedges and even quadruple hedges.

IMPLICATIONS AND CONCLUSIONS

The results of the study presented here confirmed our initial hypothesis that hedging is not used to the same extent in Serbian and in English. The significantly lower amount of hedging in almost all studied categories suggests a potential area of difficulty for Serbian researchers writing and publishing in English. Their inability to appropriately use cautious language in academic writing may result in what Thomas (1983) calls "cross-cultural pragmatic failure" and adversely affect their attempts to function in a wider academic community.

For that reason instruction in this area should be incorporated in ESP courses at the university level as part of the process of acquiring higher level of language proficiency. The instruction on the use of hedging in academic writing should clearly explain the differences which exist in the two writing cultures (English and Serbian) as well as provide examples to illustrate and practice the use of different types of hedges. The results of this study suggest that, in addition to the practice on using modal verbs for hedging purposes, instruction in the use of epistemic verbs like *suggest*, *appear* or *seem* would be particularly helpful for Serbian speakers. Overall, greater awareness of the multi-functional role hedging plays in gaining acceptance in academic community should be emphasized.

REFERENCES

- Blagojevic, S. (2011). How to Help Serbian Academic Researchers Become Qualified Academic Writers for International Readership. *International Journal for Quality Research*, 5 (2), 103 – 107.
- Bogdanovic, V. and I. Mirovic (2013). Upotreba metadiskursa u saobraćajnom inženjerstvu: analiza naučnih radova pisanih na engleskom kao maternjem i engleskom kao stranom jeziku. In: G. Dimković-Telebaković (ed.), *Strani jezik u saobraćajnoj struci i nauci* Beograd: Saobraćajni fakultet, 73-92.
- Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Butler, C. S. (1990). Quantification in science: Modal meanings in science texts. In: N. Walter (ed.) *The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse*, Newbury Park: Sage Publication, 137-170.
- Crismore, A. and R. Farnsworth (1990). Metadiscourse in popular and professional science discourse. In: W. Nash (ed.) *The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse*, Newbury Park: Sage Publication, 118-136.
- Hyland, K. (1995). The Author in the Text: Hedging Scientific Writing. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 18, 33-42.
- Hyland, K. (1996). Writing Without Conviction? Hedging in Scientific Research Articles. *Applied Linguistics*, 17 (4), 433-454.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lakoff G. (1972). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Chicago Linguistic Society Papers*, 8, 183-228.
- Martin, M. P. (2008). The Mitigation of Scientific Claims in Research Papers: A Comparative Study. *International Journal of English Studies*, 8 (20), 133-152.
- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, 10 (1), 1-35.
- Quirk et al. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. Harlow, Essex: Longman.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *English for Specific Purposes*, 13 (2), 149 – 170.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 20-39.
- Vassileva, I. (2001). Commitment and Detachment in English and Bulgarian Academic Writing. *English for Specific Purposes*, 20, 83-102.
- Yang, H. (2006). A Comparative Study of Scientific Hedging by Chinese Writers and English Writers. *Language Education Papers*, 3(3), 58-62.

Secondary sources:

- Applied Linguistics* (2014). Oxford University Press, 1-26, 263-282,
- Applied Linguistics* (2013). Oxford University Press, 328-356, 457-479,
- Applied Linguistics* (2012). Oxford University Press, 299-320
- Language Teaching Research* 8, 1 (2004). SAGE Publishing, 5-29
- Zbornik radova Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LVII/1, 2014, Novi Sad, 119-151
- Zbornik radova Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LVI/2, 2013, Novi Sad, 39-77, 131-169

Ivana Mirović, Dragana Vuković Vojnović
Tehnike ograđivanja u naučnim člancima pisanim na engleskom i srpskom jeziku

Rezime

Istraživanja koja su se bavila autorskim ograđivanjem (eng. 'hedging') u naučnim člancima pokazuju da ova forma metadiskursa ima značajnu ulogu u akademskom pisanju na engleskom jeziku. Smatra se da ograđivanje omogućava piscu naučnog članka da ideje i tvrdnje iznese sa odgovarajućom dozom opreza i preciznosti i na taj način smanji prostor za eventualnu kritiku ostavljajući mogućnost čitaocima da sami potvrde tačnost navedenih iskaza. Naše istraživanje, koje se zasnivalo na poređenju tehnika ograđivanja u člancima iz oblasti primenjene lingvistike i filologije pisanim na engleskom i srpskom jeziku, pokazalo je da ova pojava nije podjednako zastupljena u oba jezika. Naročito su velike razlike uočene u korišćenju modalnih glagola i epistemičkih glagola u svrhu ograđivanja. Značajno veći broj izraza autorskog ograđivanja u člancima na engleskom jeziku sugerise da bi autori sa srpskog govornog područja trebalo da budu svesni kulturoloških razlika koje postoje u ovoj oblasti kad pišu radove na engleskom jeziku. Zbog toga bi obučavanje u korišćenju tehnika ograđivanja trebalo da bude sastavni deo nastave stranog jezika struke na univerzitetu.

Zoran NIKOLOVSKI
Université Saint-Clément d'Ohrid de Bitola
République de Macédoine
<zorannikolovski@yahoo.fr>

EMPRUNTS LEXICAUX ANGLAIS EN FRANÇAIS DANS L'AÉRONAUTIQUE ET L'ASTRONAUTIQUE

Résumé : Nous allons présenter ici la pénétration des emprunts lexicaux anglais en français dans le domaine de l'aéronautique et l'astronautique après la Deuxième Guerre mondiale. Nous allons exposer les raisons de la pénétration de ces anglicismes, leurs formes graphiques et phonétiques, leurs sens et emploi. Notre attention est orientée aussi vers les recommandations du *Journal Officiel* de la République française et celles du *Grand dictionnaire terminologique* du Canada. De telle sorte, nous allons montrer l'influence de la langue et de la culture anglo-américaine sur la langue et la société française et l'intervention de la France et du Québec par rapport à ces emprunts.

Mots-clés: Emprunts lexicaux anglais, français, aéronautique, astronautique

QUELQUES RAISONS DE PÉNÉTRATION DES ANGLICISMES EN FRANÇAIS DANS L'AÉRONAUTIQUE ET L'ASTRONAUTIQUE

Les Etats-Unis ont un réseau d'aéroports développé qui est composé de plusieurs milliers d'aéroports qui sont parmi les plus grands et les plus importants dans le monde par rapport au volume du transport de passagers et de marchandises¹. Ce pays possède aussi plusieurs héliports ou hélistations. Le gouvernement fédéral en collaboration avec plusieurs agences gouvernementales sont responsables de la sécurité aérienne, de la formation des pilotes, de la construction et de la gestion des aéroports civils et militaires, les derniers gères entièrement par l'armée américaine.

Jusqu'à la fin des années 1980, les États-Unis occupent une position importante dans le monde dans le secteur aéronautique et spatial. Ils ont une forte concurrence de la part de l'URSS, la France, l'Angleterre et d'autres pays hautement industrialisés. L'avantage et la supériorité des États-Unis dans le secteur aéronautique et spatial par rapport aux autres pays est due à la suprématie économique du pays, à son progrès technologique rapide, à son grand marché intérieur de l'aviation qui peut rapidement amortir les coûts de production des avions et des projets coûteux qui sont nécessaires pour le développement des avions et des systèmes d'aviation.

Au cours de la Guerre froide continue la concurrence et la compétition entre l'Union soviétique et les États-Unis dans ce domaine. Les deux superpuissances sont dans une course constante pour améliorer les performances des avions militaires dont la vitesse dépasse le mur du son, augmenter l'invisibilité des avions par rapport au radar, ainsi qu'améliorer les performances du radar pour qu'il puisse offrir une plus grande détection de missiles et d'avions.

Après la Seconde Guerre mondiale, on perfectionne de plus en plus les hélicoptères qui sont équipés d'armes modernes et sont engagés dans diverses opérations de combat. Les États-Unis les utilisent à des fins civiles et militaires où ils servent de transport et d'évacuation rapide des blessés à partir des endroits difficilement accessibles. Ils sont aussi un soutien important aux troupes au sol dans les luttes antichars.

¹ *Passenger Traffic 2010 FINAL*, Airports Council International, <<http://www.aci.aero/Data-Centre/Annual-Traffic-Data/Passengers/2010-final>> (consulté le 23 mars 2013).

Pour les recherches astronautiques, il est important de mentionner le travail de la NASA², une agence gouvernementale qui est responsable du programme spatial des États-Unis et joue un rôle de premier plan dans le monde. Depuis sa création dans les années 1960, elle rivalise avec les programmes spatiaux de l'Union soviétique et réunit plusieurs départements des forces armées des États-Unis. La NASA est composée de plusieurs centres de recherche qui mènent des programmes de détection de la vie dans l'espace, la possibilité de séjour dans l'espace, effectuent des manœuvres orbitales, mènent des missions d'exploration de la Lune, du système solaire et de l'univers.

ANALYSE LINGUISTIQUE DU CORPUS DE RECHERCHE

Nous empruntons la définition de l'emprunt lexical à Rey-Debove qui écrit «*L'emprunt lexical au sens strict du terme /est/ le processus par lequel une langue L1 dont le lexique est fini et déterminé dans l'instant T, acquiert un mot M2 (expression et contenu) qu'elle n'avait pas et qui appartient au lexique d'une Langue L2 (également fixe et déterminé).*», (Humbley:1974, 52).

Le domaine de l'aéronautique et l'astronautique comprenant 35 unités soit 2,99% du nombre total des unités de notre projet « Les emprunts lexicaux anglais dans la langue française de 1945 à 2005 (aspect linguistique et socioculturel) composé de 1170 unités.

Chaque unité dans notre corpus représente une unité indépendante composée de plusieurs sources³. Au début de chaque unité, se trouve sa forme graphique c'est-à-dire, le nom de l'unité, suivi de sa prononciation fondée sur les dictionnaires pertinents du corpus et ensuite se trouve la catégorie grammaticale de l'unité. Puis, suit sa datation, l'année d'introduction dans la langue française, parfois la datation dans la langue anglaise, l'origine et les composants de l'unité lexicale suivis des définitions et sens. Habituellement, chaque unité est soutenue par des exemples venant des dictionnaires du corpus, d'un journal ou un magazine français actuel. Ensuite, se trouvent des suggestions du *Journal officiel* de la République française (JO), du *Grand dictionnaire terminologique* (GDT) ou des autres dictionnaires convenables de langue française pour remplacer les emprunts anglais. Enfin, sont les mots, c'est-à-dire les termes existants en français et les sources qui composent cette unité.

Les 28 unités de ce domaine se référant à l'aéronautique (airbus, airway, anti-skid, awacs, charter, check-list, crash, dispersal, drone, élevo, galley, G.P.W.S., héliport, hub, I. L. S., jet, jetliner, jumbo-jet, karman, link-trainer, piper-cub, pressuriser, propfan, STOL, taxiway, terminal, vapor-lock, vtol), 8 unités se référant à l'astronautique (LEM, Nasa, Pathfinder, pressuriser, shuttle, Skylab, Spacelab, UFO) dont 1 unité concerne à la fois l'aéronautique et l'astronautique (pressuriser).

Nous avons remarqué une unité à deux graphies (G.P.W.S. / GPWS), 4 unités à deux prononciations ([ʃarter] / [tʃartœr], [tʃeklist] / [ʃeklist], [dʒetlaɪnœr] / [ʒetlaɪnœr], [dʒæmbodʒet] / [ʒæmbodʒet]), 3 formes francisées (8, 57%) ce qui indique un faible niveau d'adaptation graphique en français (élevo, héliport, pressuriser), une marque déposée (link-trainer) et un nom propre (karman). 34 unités dans ce domaine sont noms dont une unité est à la fois nom et adjectif (anti-skid), tandis qu'une unité est verbe (pressuriser). Nous avons également aperçu 5 dérivations qui ont produit cinq noms, quatre verbes et un adjectif (charter < chartériser ; crash < crasher (se) ; pressuriser < pressurisation, dépressuriser, dépressurisation ; STOL < stolport ; UFO < ufologie, ufologue). Dans ce domaine, nous avons retrouvé 3 unités à plusieurs sens (crash, shuttle, terminal) crash : 1. Écrasement au sol (d'un avion), 2. Chute brutale et soudaine (de valeurs), 3. Détérioration du disque dur entraînant la perte des données enregistrées ; shuttle : 1. Véhicule spatial se comportant comme une fusée au départ et comme un planeur au retour au sol, et ainsi susceptible d'assurer une « navette » entre la Terre et l'espace, 2. Train-navette qui fait le service « trans-Manche » et retour par le tunnel sous la Manche, de la côte française (Coquelles) à la côte anglaise (Cheriton) ; terminal : 1. Élément final, point d'aboutissement (d'une ligne de

² NASA HISTORY DIVISION, Office of External Relations Washington, <history.nasa.gov/nltr26-3.pdf> (consulté le 5 mai 2014).

³ Voir Références bibliographiques.

communication), 2. Ensemble des installations pour le déchargement des pétroliers et le stockage des produits pétroliers, à l'extrémité d'un pipeline, 3. Organe d'accès à un ordinateur situé à distance et auquel il est relié par une ligne de transmission de données. Dans nos recherches, nous avons trouvé aussi un terme existant en français (*check-list / bordereau de contrôle*). Le *Journal officiel* de la République française a donné ses recommandations dans 21 unités ou 60% des unités dans le corpus de ce domaine (*anti-skid / (système) antipatinage ; charter / (avion) nolisé, affrété, frété ; check-list / liste de vérification; crash / écrasement ; dispersal / dispersal ; drone / drone ; élevo / élevo ; galley / galley ; héliport / héligare ; hub / station pivot, pivot, station maîtresse ; jet / avion à réaction, jumbo-jet / gros-porteur ; karman / raccordement d'aile ; link-trainer / simulateur de vol ; shuttle / navette spatiale ; STOL / ADAC ; taxiway / voie de circulation ; terminal / terminal ; UFO / ovni ; vapor-lock / bouchon de vapeur ; vtol / ADAV*). Nous avons remarqué que dans 4 unités le *Journal Officiel* a admis et recommandé les formes anglaises ou leurs formes adaptées en français (*dispersal, drone, élevo, galley*). Le *Grand dictionnaire terminologique* a présenté ses recommandations dans 8 unités (*anti-skid / anti-dérapant ; charter / vol nolisé, vol affrété, vol à la demande, vol d'affrètement ; G.P.W.S. / avertisseur de proximité du sol, système avertisseur de proximité du sol, dispositif avertisseur de proximité du sol ; hub / plaque tournante, plateforme de correspondances, plate-forme de correspondances, plateforme de correspondance, plate-forme de correspondance, plateforme, carrefour aérien, pivot, moyeu ; I. L. S. / système d'atterrissage aux instruments, système ILS, système d'approche de précision, dispositif ILS ; pressuriser / mettre sous pression, mettre en pression, surcomprimer ; propfan / hélice transsonique, hélice supercritique, hélice cimeterre, propfan, soufflante-hélice ; UFO / OVNI*).

EMPRUNTS LEXICAUX ANGLAIS EN FRANÇAIS DANS L'AÉRONAUTIQUE

L'emprunt *airbus* [ɛrbys] n. m. est apparu en français en 1966 (PR, DAH), tandis que 1945 en anglo-américain (MW), littéralement « bus de l'air », de *air* et (*auto*)*bus*, Grand avion de transport pour passagers (PR), *S'ils fabriquent des air-bus, ils les amortiront sur leur marché intérieur* (*L'Express*, 11, 17 avril 1966, p. 81b) (DAH). C'est un emprunt intégré, synonyme de *aérob**us*, orthographié le plus souvent avec une majuscule *Airbus*, plus rarement avec une minuscule et un trait d'union *air-bus*, (PR, DADG, DAH, MAF, PL, GDT, TLF).

airway [ɛrwe] n. m., 1959 (DADG, MAF), de *air* « air, aérien » et *way* « chemin, voie », Voie aérienne (DADG, MAF), *le vocabulaire technique en usage dans un grand nombre de branches industrielles comporte actuellement des noms composés anglais ou américains qui, par leur caractère concis et imagé, exercent une attirance certaine sur les techniciens. Telles sont les expressions christmas-tree [...], fish-tail [...] ou airways* (L. Guilbert, *Anglomanie et Vocabulaire technique*, octobre 1959, p. 285) (DADG). C'est un emprunt snob et inutile. Au pluriel désigne différentes compagnies aériennes, exemple : *British Airways*, (DADG, MAF).

anti-skid [õtiskid] adj. et n. m., avant 1984, littéralement « anti-dérapage », de *to skid* « dérapé, glisser », Se dit d'un dispositif anti-dérapage, qui permet d'améliorer l'efficacité des freins en évitant le blocage des roues d'un avion pendant le freinage au cours de l'atterrissage (MAF), Emprunt spécialisé et peu utile. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande (*système antipatinage*, n. m. Le GDT recommande le quasi-synonyme *anti-dérapant*, adj., (MAF, GDT).

awacs [awaks] n. m., vers 1990 (MAF), 1966 en anglo-américain (OED), acronyme de *Airborne Warning and Control System*, littéralement « Système aéroporté de surveillance et d'alerte », Système de surveillance électronique utilisant des radars embarqués à bord d'avions spécialisés ; avion ainsi équipé (PL), *Ses avions, 18 Boeing de l'Otan équipés du système Awacs, observent, en effet, les zones de combats à très haute altitude (9 000 mètres)* (*La Bundeswehr entre deux feux*, 22 avril 1993, *L'Express*), Emprunt spécialisé intégré, (MAF, GDA, PL, *L'Express*).

charter [ʃarter] ou [ʃartœr] n. m., vers 1950 (PR, RDHLF, DADG, DAH, MAF), 1922 en anglo-américain (MW, DADG), forme réduite en français de *charter flight* « vol sous contrat d'affrètement », de *flight* « vol, volée » et *charter* « charte, contrat, affrètement », déverbal de *to charter* « affréter,

noliser, louer, accorder une charte », de l'ancien français *chartre* « document officiel », issu du latin *chartula*, diminutif de *charta* « feuille de papyrus (pour écrire) », français moderne *charte*, Avion affrété par une compagnie de tourisme ou par un groupe de personnes, sur lequel le prix du billet est très avantageux (PL), *Les charters sont en principe remplis à 100 % ce qui abaisse de moitié le coût par personne* (Le Monde, 8 sept. 1970 ds GILB. 1971) (TLF), Réemprunt intégré. Le *Journal Officiel de la République française* du 3 avril 1982 et celui du 15 septembre 1992 recommandent (avion) nolisé, affrété, frété. GDT recommande *vol nolisé*, n. m. et les synonymes *vol affrété*, n. m., *vol à la demande*, n. m. et *vol d'affrètement*, n. m. Les termes *vol à la demande* et *vol d'affrètement* sont moins fréquents. D'où *chartériser* [jarterize] v. tr., vers 1985 (PR), Transporter par charter (MAF), *Voyagiste qui chartérise des avions, des places d'avion* (PR), Le *Journal Officiel de la République française* du 3 avril 1982 rejette ce verbe et recommande *affréter*, *noliser*. Le dérivé anglais *chartering* ne s'emploie guère en matière aérienne, mais se rencontre en marine, (PR, RDHLF, DADG, DAH, DAC, GDT, PL, DMOE, TLF).

check-list [tʃɛklist] ou [ʃɛklist] n. f., 1953 (PR, DAH, MAF), 1853 en anglo-américain (MW, OED, DADG), littéralement « liste de contrôle », de *check* « contrôle, vérification, examen », de *to check* « vérifier, contrôler, examiner », de l'ancien français *eschec*, et *list* « liste », du français aussi, Liste d'opérations permettant de vérifier le fonctionnement de tous les organes et dispositifs d'un avion, d'une fusée avant son envol (PL), *Le Guillon, assis au poste de pilotage de gauche, vérifie le devis de poids et de centrage, Pouliquen, sa check-list à la main, épelle les 43 ordre de « l'avant mise en route »* (Réalités, 7, 1953, 22b), (DAH), Réemprunt partiel intégré mais inutile. Le français possède *bordereau de contrôle*, n. m., *liste de contrôle*, n. m. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande *liste de vérification*, n. f., (PR, DADG, DAH, DAC, PL, DMOE, GDT, GDA).

crash [kraʃ] n. m., *pl. des crashes ou des crashes*, 1956 (PR, DAH, MAF), vers 1580 en anglais, 1910 en aviation (DADG, OED), littéralement « accident, faillite, écrasement, fracas, atterrissage en catastrophe », de *to crash* « s'écraser, s'effondrer », d'origine onomatopéique, 1. Écrasement au sol (d'un avion) (PR), *Je te rappellerai les consignes de « crash »* (Réalités, 5/1956, p. 114c) (DAH), Emprunt inutile. DAC propose les formes françaises *atterrissage forcé*, *brutal*, n. m. et *écrasement au sol*, n. m. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 rejette cet emprunt et recommande *écrasement*, n. m. 2. Chute brutale et soudaine (de valeurs) (PR), *Député européen et trésorier du parti d'Alain Madelin, l'ancien magistrat a renoué avec ses méthodes d'investigateur, décortiquant les étranges circuits financiers qui ont provoqué ce crash financier* (Crédit lyonnais: le roman d'un scandale, 4 septembre 1997, L'Express), 3. Détérioration du disque dur entraînant la perte des données enregistrées (PR), *Dans le jargon informatique, l'anglicisme « crash » ... désigne une interruption anormale et souvent inattendue d'un logiciel, que ce soit une simple application ou le système d'exploitation lui-même* (Crash (informatique), WIKIPÉDIA), (PR, WIKIPÉDIA).. D'où *crasher* (se) [kraʃe] v., milieu 20^e siècle (PR, MAF), S'écraser au sol (engin aérien) (PR), *Les autorités de la base dépêchent alors un hélicoptère sur place, afin de porter secours aux deux avions crashés* (LA SOLIDARITE CONTINUE, 27 avril 1992, l'Humanité), Le même *Journal Officiel* rejette aussi ce mot et recommande *s'écraser*, v., (PR, DADG, DAH, DAC, MAF, AA, PL, l'Humanité).

dispersal [dispersal] n. m., *pl. dispersaux*, 1959 (RDHLF, DAH, MAF), 1821 en anglais (MW, OED), littéralement « dispersion, déploiement », Ensemble des plates-formes cimentées où sont stationnés les avions dans une base aérienne (DAH), Emprunt spécialisé intégré, admis au *Journal Officiel de la République française* du 30 décembre 1984, (RDHLF, DAH, MAF).

drone [dron] n. m., 1954 (PR, MAF), littéralement « abeille, faux bourdon, bourdonnement (par référence au bruit du moteur), vrombissement », Petit avion télécommandé sans pilote, utilisé pour des tâches diverses (reconnaissance tactique à haute altitude, surveillance du champ de bataille et guerre électronique) (PL), *D'où la nécessité de la mise en service d'un porte-avions* (le Clemenceau et le Foch sont de vieux rafiots équipés d'appareils antédiluviens), *d'avions gros-porteurs, d'hélicoptères de transport, etc. Sans oublier les satellites d'observation et les drones* (avions espions téléguidés), *vitaux pour le renseignement* (Une panoplie à revoir, 25 janvier 1996,

L'Express), Emprunt spécialisé intégré. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande aussi le même terme *drone*, n. m., (PR, MAF, GDT, GDA, PL, *L'Express*).

élevon [elvõ] n. m., 1959 (DADG, MAF), 1944 en anglais (MW), forme francisée de *elevon*, amalgame de *elevator* « gouvernail de profondeur » et *aileron* « volet orientable d'une aile d'avion » du français, Gouverne d'aéronef servant à la fois d'aileron et de gouvernail de profondeur, notamment sur les avions sans queue (PL), *Je cite enfin deux mots qui font la transition entre les xénismes et les emprunts. Ce sont les mots élevon, employé par les aviateurs et pipe-line. Tout en conservant leur orthographe, nous proposons de les prononcer à la française, ainsi que nous l'a conseillé le regretté Albert Dauzat (Sciences, mai-juin 1959, p. 81) (DADG), Réemprunt partiel spécialisé intégré, admis au Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000, (DADG, MAF, GDT, PL).

galley [galɛ] n. f., vers 1970 (DADG, MAF), littéralement « galère », de l'ancien français *galée* « petit navire de guerre », puis en anglais « partie d'un bateau réservée à la cuisine, cambuse », Espace réservé au service, dans les grands avions de transport pour passagers ; ensemble des services (cuisines, etc.) réunis (DADG), *C'est [l'Airbus] un avion où l'on a le droit de se dégourdir les jambes, des « espèces » ont été réservés pour cela près des « galleys » (blocs service) (Paris-Match, 8 juin 1974, p. 31) (DADG), Réemprunt spécialisé remplacé par office*, n. m., ce dernier recommandé par le *Journal Officiel de la République française* du 30 décembre 1984, (DADG, MAF).

G.P.W.S. ou *GPWS* [ʒepedublɛvɛs] n. m., après 1974 (MAF), sigle de *Ground Proximity Warning System* « Système d'alerte de proximité du sol », Système d'alarme des avions signalant une perte d'altitude qui rapproche l'avion du sol de façon dangereuse (MAF), *Cependant le GPWS ne détecte que la proximité du sol à la verticale de l'avion (GPWS, WIKIPÉDIA), Emprunt spécialisé intégré. Le GDT recommande dispositif avertisseur de proximité du sol*, n. m., (MAF, GDT, WIKIPÉDIA).

héliport [elipɔʁ] n. m., 1952 (PR, RDHLF, DADG, MAG), 1948 en anglais (MW, OED, DADG), forme francisée de *heliport*, amalgame de *helicopter* « hélicoptère » emprunté au français, et de *airport*, « aéroport » du latin *aer* « air » et *portus* « port », Aéroport pour hélicoptères (PR, PL, TLF), *Le toit de son immeuble constituait un héliport idéal (L'Express, 17 janv. 1966, p. 29, col. 1-2) (TLF), La coupe syllabique, et non pas morphologique de helicopter, est fréquente dans la formation des néologismes en anglais. Emprunt intégré. Le Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande *héligare*, n. f. Les dérivés *héliporté*, ée, adj., *héliporter*, v. tr., *héliportage*, n. m., sont formé en français, (PR, RDHLF, DADG, MAF, PL, DMOE, GDT, GDA, TLF).

hub [ʰœb] n. m., vers 1995 (MAF), littéralement « moyeu, partie centrale de la roue que traverse l'axe ou l'essieu autour duquel elle tourne, pivot », Plate-forme aéroportuaire de correspondance permettant aux compagnies aériennes de concentrer leurs avions en un point unique (PL), *Autre priorité, le renforcement du hub (plate-forme aéroportuaire) d'Air France à Roissy: l'ex-Air Inter devra y acheminer les passagers de province qui doivent prendre une correspondance internationale (Peut-on encore sauver Air Inter?, 16 mai 1996, L'Express), Emprunt spécialisé peu utile. Le Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande *station pivot* ou *pivot*, n. m. ou *station maîtresse*, n. f. Le GDT recommande *plaque tournante*, n. f., ou les synonymes *plateforme de correspondances*, n. f., *plate-forme de correspondances*, n. f., *plateforme de correspondance*, n. f., *plate-forme de correspondance*, n. f., *plateforme*, n. f., *plate-forme*, n. f., *carrefour aérien*, n. m., *pivot*, n. m. et *moyeu*, n. m., (MAF, GDT, PL, *L'Express*).

I. L. S. [iɛləs] n. m., 20^e siècle (PR), sigle de *Instrument Landing System* « système d'atterrissage aux instruments », Méthode radiogoniométrique permettant l'atterrissage des avions sans visibilité (PR), Emprunt spécialisé intégré. Le GDT recommande *système d'atterrissage aux instruments*, n. m. et les synonymes *système ILS*, n. m., *système d'approche de précision*, n. m. *dispositif ILS*, n. m. et *radioalignement de piste et de descente*, n. m., (PR, MAF, GDT, GDA).

jet [dʒɛt] n. m., *pl. jets*, 1957 (PR, DAH, MAF, TLF), 1944 en anglais (OED, TLF, DADG), forme

réduite de *jet plane*, *jet airplane* « avion à réaction, avion à réacteur », de *jet*, représentant *jet-engine* « moteur à réaction, réacteur », de *jet* « jaillissement, projection d'un liquide ou d'un gaz » du français *jet*, de *jeter*, du latin *jactare*, et *plane* « avion », Avion à réaction (spécialement pour le transport des passagers) (PR), *Enfin, s'il préfère le Jet, moi, je n'y vois aucun inconvénient : après tout, c'est plus mon fric* (A. Sarrazin, *La Cavale*, p. 385, 1965) (DADG), Réemprunt intégré, snob et peu utile. Le *Journal Officiel de la République française* du 9 novembre 1976 recommande *avion à réaction*, n. m. L'auteur du roman-feuilleton paru dans le *Monde* (été 1980) emploie agréablement *réacté*, n. m., (PR, DADG, DAH, MAF, GDA, GDT, PL, DMOE, AA, TLF).

jetliner [dʒɛtlajncœr] ou [ʒɛtlajncœr] n. m., 1954 (DADG, MAF), 1949 en anglo-américain (DADG, MW), de *jet* « avion à réaction » et *liner* « avion de ligne », de *line* « ligne », Avion à réaction destiné aux transports intercontinentaux (DADG), *Les U. S. A. en particulier, qui furent largement distancés* [par l'aéronautique anglaise], *voulaient avant épuiser les possibilités de leurs appareils de transport à moteur à pistons avant de se lancer dans la construction de « jetliner »* (Larousse mensuel, mai 1954, p. 452), Emprunt peu usité et peu utile, (DADG, GDA, MAF).

jumbo-jet [dʒœmbodʒɛt] ou [ʒœmbodʒɛt] n. m., pl. *jumbo-jets*, 1967 (RDHFL, MAF, TLF), également réduit à *jumbo* [dʒœmbo] ou [ʒœmbo], 1964 en anglais (MW, DADG, de *jumbo* « géant ; chose, personne grosse et volumineuse » et de *jet* « avion à réaction », Avion de transport de grande capacité ; gros-porteur (PL), *L'aéroport de Londres-Heathrow pratique depuis avril des tarifs exorbitants. À titre indicatif, les taxes d'atterrissage pour un « jumbo-jet » [sic] aux heures de pointe dépassent désormais 40 000 F français* (L'Est Républicain, 4 sept. 1980, p. 18). (TLF), Emprunt un peu snob. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande *gros-porteur*, n. m., (RDHFL, DADG, DAH, DAC, MAF, AA, PL, TLF, PR).

karman [karman] n. m., 1959 (PR, DADG, MAF, TLF), du nom d'un ingénieur américain d'origine hongroise *Theodor von Karman* spécialiste d'aérodynamique, Pièce profilée qui évite la formation de tourbillons au raccordement de l'aile et du fuselage (PR), *Les stratifiés, sous forme monolithique ou sous forme « sandwich », ont permis de réaliser des éléments d'avion aux formes tourmentées aussi bien dans les structures externes, telles que carénages, coupoles et karmans, ...* (J.-C. Desjeux et J. Duflos, *Les Plastiques renforcés*, 1964, p. 97) (DADG), Emprunt spécialisé intégré. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 déconseille cet emprunt et recommande *raccordement d'aile*, n. m., L'anglais n'utilise pas *karman* dans ce sens mais *wing fillet*, (PR, DADG, MAF, GDT, PL, TLF).

link-trainer [lɪŋktɹɛncœr] n. m., 1945 (MAF, DAH), marque déposée anglais, de *E.A. Link*, nom de l'inventeur, et *trainer* « entraîneur, simulateur, appareil d'entraînement », de *to train* « s'entraîner », de l'ancien français *trainer* « tirer », Appareil d'entraînement au sol des pilotes au vol sans visibilité (MAF), *Mais la grande attraction est, sans conteste, le Link-trainer. Le Link-trainer est la reproduction fidèle du poste de pilotage du Spit-fire* (L'Aurore, 6/1/1945, 1 e-f) (DAH), Réemprunt partiel spécialisé peu utile. Le *Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 recommande *simulateur de vol*, n. m., (DAH, MAF).

piper-cub [pipœrkœb] n. m., pl. *piper-cubs*, vers 1945 (PR, DADG, MAF), vers 1940 en anglo-américain (DADG), du nom de la *Piper* [pajpə] *Aircraft Corporation*, nom de la société de construction aéronautique américaine et *cub* « petit d'un animal », ici au sens de « petit avion léger », Petit avion d'observation (PR), *Mon ami Sydney Smith, envoyé du « Daily Express », qui survola la région, se souvient que l'odeur du charnier l'incommodait dans son piper cub* (R. Cartier, in *Paris-Match*, 18 décembre 1971, p. 60) (DADG), Emprunt spécialisé intégré, (PR, DADG, DAH, MAF).

pressuriser [presyɹize] v. tr., 1949 (PR, DADG, DAH, MAF, TLF), forme francisée de l'anglo-américain *to pressurize* « exercer une pression, faire pression sur quelqu'un », de *pressure* « pression » du latin *pressura*, Maintenir sous une pression atmosphérique normale une enceinte fermée, particulièrement un avion volant à haute altitude, un vaisseau spatial (PL), *Tout le monde (...) est d'accord pour blâmer l'emploi pressurisé dans les « cabines pressurisées » des avions. Ce mot, qui évoque en français le verbe pressurer, péjoratif au figuré (au propre « écraser sous le pressoir ») est éminemment fâcheux pour indiquer l'agrément d'une cabine soumise à une pression constante* (Le Monde, 2 déc. 1953 ds GILB. 1971) (TLF), Emprunt intégré. Le PR et le GDT

proposent les équivalents *mettre sous pression*, v., *mettre en pression*, v., *surcomprimer*, v. D'où *pressurisation* [presyrizasjō] n. f., 1949 (PR, DAH, MAF), d'après l'anglais *pressurization*, Action de pressuriser (PL), *J'étais grisé par le temps, comme les premiers aviateurs, avant l'invention de la pressurisation l'étaient par l'altitude* (P. GUTH, *Le Chat beauté*, 1975, p.339) (TLF), *Le Journal Officiel de la République française* du 22 septembre 2000 déconseille cet emprunt et recommande *mise en pression*, n. f. D'où également *dépressuriser* [depresyrize] v. tr., vers 1966 (PR, DAH), de *dé-* élément du latin *dis-*, qui indique l'éloignement, la séparation, la privation, et *pressuriser*, d'après l'anglais *depressurize*, Faire perdre à (un avion, un véhicule spatial) la pression interne normale obtenue par pressurisation (PR), *Au moment d'ouvrir la cabine, le pilote est donc contraint de liquider l'atmosphère artificielle qui règne normalement dans l'engin. La cabine est dépressurisée* (*L'Express*, 19-25/9/1966, 73a) (DAH) ; *dépressurisation* [depresyrizasjō] n. f., 1969 (DAH, MAF), d'après l'anglais *depressurization*, Chute (volontaire ou accidentelle) de la pression interne normale (d'un avion, d'un engin spatial) (PR), *Il se trouvait à 1000 kilomètres des côtes irlandaises lorsqu'un de ses moteurs explosa. Une pièce projetée contre la cabine provoqua la dépressurisation de l'appareil* (*Le Monde*, 1/7/1969, 11f) (DAH), (PR, DAH, PL), (PR, DADG, DAH, MAF, GDT, GDA, PL, DMOE, TLF).

propfan [prɔpfan] n. m., 1979 (PR, MAF), abréviation de *propeller fan*, littéralement « ventilateur-hélice », de *propeller* « hélice » et *fan* « ventilateur », Hélice d'avion capable de fonctionner à des vitesses transsoniques (PR), *Ce taux est proche de 1 pour un moteur d'avion de combat ; il est de l'ordre de 5 sur une turbosoufflante moderne et pourrait atteindre 40 sur les moteurs à hélices rapides propfan* (UNIVERSALIS), Emprunt spécialisé intégré. Le GDT recommande *hélice transsonique*, n. f., les synonymes *hélice supercritique*, n. f., *hélice cimeterre*, n. f., *soufflante-hélice*, n. f. et les quasi-synonymes *soufflante non carénée*, n. f., *doublet de propfan*, n. m., *propfan contrarotatif*, n. m., *hélice transsonique contrarotative*, n. f., *hélice supercritique contrarotative*, n. f., *doublet contrarotatif*, n. m., *propulseur à hélices à grande vitesse*, n. m. et *hélice transsonique*, n. f., (PR, MAF, GDT, UNIVERSALIS).

STOL [stɔl] n. m., 1964 (PR, MAF), acronyme de *Short Taking-Off and Landing*, de *short* « court », *take-off* « décollage », *and* « et », et *landing* « atterrissage », Avion susceptible de décoller ou d'atterrir sur une distance très courte (PR), *Avion Stol (Short Take-Off and Landing)*, [Adac : appareil à décollage et atterrissage courts] (QUID), Emprunt spécialisé. *Le Journal Officiel de la République française* du 18 janvier 1973 et celui du 9 novembre 1976 recommandent *adac*, n. m., sigle de *avion à décollage et à atterrissage courts*. D'où *stolport* [stɔlpor] n. m., vers 1964 (MAF), Aéroport destiné à recevoir des adacs (MAF), remplacé par *adacport*, n. m. recommandé par le *Journal Officiel de la République française* du 18 janvier 1973, (PR, MAF, GDA, PL, QUID).

taxiway [taksiwe] n. m., 1953 (PR, DAH), vers 1933 en anglais (MW), de *to taxi* « rouler au sol, rouler sur le sol (en parlant d'un avion) » et *way* « voie, chemin », Voie cimentée ou goudronnée sur laquelle peuvent rouler les avions pour dégager ou atteindre la piste, dans un aéroport (PL), *Orly, 21 heures : le Constellation pour New York va s'engager sur le « taxiway » qui mène à la piste d'envol* (*Réalités*, 7, 1953, p. 21) (DAH), Emprunt spécialisé intégré. *Le Journal Officiel de la République française* du 6 juin 2009 recommande *voie de circulation*, n. f., (PR, DAH, MAF, GDA, PL).

terminal, aux [tɛrminɑl, o] n. m., vers 1950 (PR, DADG, MAF, TLF), 1850 en anglais comme substitut désignant la partie extrême d'une ligne électrique où se fait la connexion de fermeture d'un circuit, depuis 1888 en anglo-américain, la gare d'aboutissement d'une ligne de chemin de fer, ou de tout autre moyen de transport, notamment l'avion (1958) ou une installation de chargement de produits pétroliers (1940) et depuis 1954 comme terme d'informatique (TLF, OED, DADG), mot anglais *terminus* « extrême, dernier », du français *terminal* « qui peut se terminer, non éternel », du bas latin *terminalis* « final, relatif aux limites », du latin classique *terminus*, 1. Élément final, point d'aboutissement (d'une ligne de communication) (PR), *Le terminal 2F a été ouvert en mars 1998. Il est conçu de telle façon que les passagers n'ont jamais plus de cent cinquante mètres à parcourir pour accéder aux avions* (ENCARTA), Emprunt sémantique intégré, admis au *Journal Officiel de la République française* du 12 août 1989, 2. Ensemble des installations pour le déchargement des

pétroliers et le stockage des produits pétroliers, à l'extrémité d'un pipeline (PR), *On songe aussi à un terminal pour le gaz naturel liquéfié* (Le Monde, 23 févr. 1975 ds GILB. 1980) (TLF), Emprunt intégré, 3. vers 1960 (PR, MAF) Organe d'accès à un ordinateur situé à distance et auquel il est relié par une ligne de transmission de données (PL), *En pratique, les premiers terminaux GPRS ne seront capables d'utiliser que trois ou quatre circuits simultanément dans le sens descendant du réseau vers le terminal et un ou deux dans le sens montant du terminal vers le réseau, et sans les codages performants* (Internet mobile, UNIVERSALIS), Emprunt intégré, admis au Journal Officiel de la République française du 22 septembre 2000 selon l'arrêté du 22 décembre 1981, (PR, DADG, MAF, GDT, PL, DMOE, TLF, ENCARTA, UNIVERSALIS).

vapor-lock [vapɔrlɔk] n. m., pl. *vapor-locks*, 1964 (DADG, MAF), 1926 en anglo-américain (MW), de *vapor*, variante graphique américaine de l'anglais *vapour* « vapeur », et *lock* « fermeture, obstruction », Panne d'alimentation d'un moteur due à un bouchon de vapeur d'essence créé par l'échauffement du carburateur ou par la haute altitude (DADG), *Par contre, [...] comme cela se produit en été, elle perturbe l'alimentation. Ce phénomène est appelé vapor lock...* (Science et Vie, n°100, 1973, p. 54) (DADG), Réemprunt partiel spécialisé intégré. Le Journal Officiel de la République française du 22 septembre 2000 recommande *bouchon de vapeur*, n. m., (DADG, MAF, GDT).

vto [vtɔl] n. m., après 1967 (MAF), sigle de *Vertical Take-Off and Landing* « décollage et atterrissage verticaux », Avion autre qu'un hélicoptère, capable de décoller et d'atterrir verticalement (MAF), Emprunt spécialisé, remplacé par *adav*, n. m., sigle de *avion à décollage et atterrissage verticaux*, recommandé par le Journal Officiel de la République française du 9 novembre 1976, (MAF, GDA, PL).

EMPRUNTS LEXICAUX ANGLAIS EN FRANÇAIS DANS L'ASTRONAUTIQUE

LEM ou *LM* [lɛm] n. m., 1969 (DADG, MAF, TLF), 1962 en anglo-américain (DADG, TLF), sigle de *Lunar (Excursion) Module* « module (d'excursion) lunaire » désignant ce véhicule spatial habité qui s'est posé sur la lune en 1969, Véhicule spatial destiné à l'alunissage ou à l'exploration lunaire (TLF), *C'est depuis l'orbite lunaire du véhicule Apollo qu'a lieu l'excursion lunaire d'un lem* (Air et Cosmos, 11 oct. 1969 ds GILB. 1971) (TLF), Emprunt intégré, (DADG, MAF, GDA, TLF).

Nasa [naza] n. f., vers 1960 (DADG, MAF), 1958 en anglo-américain (OED, DADG), sigle *NASA* de *National Aeronautics and Space Administration* « Administration nationale de l'aéronautique et de l'espace, Administration nationale pour la navigation aérienne et l'espace », Organisme américain fondé en 1958, chargé de diriger et de coordonner les recherches aéronautiques et spatiales civiles aux États-Unis (PL), « 2001 » est une réalisation américaine récente jaillie des imaginations conjointes de Stankley Kubrik et de la Nasa (L'Express, 11 novembre 1968, p. 92) (DADG), Emprunt intégré, (DADG, MAF, GDA, GDT, PL).

Pathfinder [pasfajndœr] n. pr., 1996 (MAF), littéralement « éclaireur, celui qui découvre un chemin (dans une région inexplorée), de *path* « sentier, chemin » et *finder* « chercheur », de *to find* « trouver, découvrir », Nom de la sonde spatiale américaine qui s'est posée sur la planète Mars en juillet 1997, pour y déposer un petit véhicule téléguidé d'exploration (MAF), *Pathfinder est la première sonde américaine à se poser sur Mars depuis les sondes Viking des années 1970 et la deuxième d'une série dont le lancement vers Mars doit se poursuivre tous les 26 mois jusqu'en 2005* (Encarta), Emprunt culturel intégré, (MAF, Encarta).

shuttle [ʃœtɛl] n. m., 1977 (MAF), 1969 en anglais (MW, OED), forme réduite en anglais de *space shuttle*, littéralement « navette spatiale », de *space* « espace », du français, et *shuttle* « navette », Véhicule spatial se comportant comme une fusée au départ et comme un planeur au retour au sol, et ainsi susceptible d'assurer une « navette » entre la Terre et l'espace (MAF), *Lorsque les shuttles ont été imaginés, en 1972, ils devaient voler soixante fois par an* (L'homme qui veut faire redécoller la Nasa, 25 novembre 1993, L'Express), Emprunt culturel. Le français possède *navette spatiale*, n. f., recommandée par le Journal Officiel de la République française du 23 décembre 2007, 2. vers 1990 (MAF), Train-navette qui fait le service « trans-Manche » et retour par le tunnel sous la

Manche, de la côte française (Coquelles) à la côte anglaise (Cheriton) (MAF), *Pour un séjour de moins de cinq jours, le prix de l'aller-retour par le Shuttle passe à 620 francs et, pour plus de cinq jours, il monte à 1.140* (Manche : la voiture prend le tunnel, 17 décembre 1994, *l'Humanité*), Emprunt inutile mais intégré, (MAF, *L'Express*, *l'Humanité*).

Skylab [skajlab] n. m., 1973 (MAF), 1970 en anglo-américain (OED), forme tronquée de *sky laboratory*, littéralement « laboratoire du ciel », de *sky* « ciel » et *laboratory* « laboratoire », Station orbitale américaine. Placée en orbite autour de la Terre en 1973, elle est retombée dans l'atmosphère en 1979 après avoir été occupée en 1973 – 1974 par trois équipages successifs d'astronautes (PL), *Les astronautes du Skylab prouvent que des hommes peuvent vivre et travailler en apesanteur au cours de séjours prolongés sans souffrir de problèmes médicaux* (ENCARTA), Emprunt intégré, (MAF, PL, ENCARTA).

Spacelab [speslab] n. m., 1983 (MAF), forme tronquée en anglo-américain de *space laboratory* « laboratoire de l'espace », de *space* « espace », du français, et *laboratory* « laboratoire », Laboratoire spatial européen modulaire conçu pour fonctionner dans la soute de la navette spatiale américaine et utilisé de 1983 à 1998 (PL), *Spacelab est un laboratoire à microgravité modulaire placé dans l'espace à bord d'une navette spatiale* (WIKIPEDIA), Emprunt intégré, (MAF, PL, TLF, GDT, WIKIPEDIA).

UFO [yfo] n. m., 1972 (DADG), 1953 en anglo-américain (MW), acronyme de *Unidentified Flying Object*, littéralement, « objet volant non identifié », Objet volant non identifié (ovni) (DADG), *L'un de ces universitaires donne maintenant à ses étudiants des sujets de diplômes sur le traitement statistique des rapports d'UFOs...* (P. Guérin, in *Sciences et avenir*, septembre 1972, p. 698) (DADG), Emprunt peu utilisé, rapidement remplacé par *ovni*, n. m. recommandé aussi par le *Journal Officiel de la République française* du 23 décembre 2007. *UFO* tend à remplacer *flying saucer* « soucoupe volante ». D'où *ufologie* [yfolɔʒi] n. f., vers 1972 (PR, MAF), 1959 en anglais *ufology*, (MW), de *ufo*, et *-logie*, éléments, du grec *logia* « théorie », de *logos* « discours », désignant des sciences, des études méthodiques, des façons de parler, des figures de rhétorique, des ouvrages, Étude des phénomènes associés aux ovnis (PR), *Certains courants extrêmes de l'ufologie avancent l'hypothèse qu'il existe des liens entre les ovnis, la recherche militaire et des intelligences extraterrestres ainsi qu'une théorie du complot rendue populaire par certaines séries américaines (X-Files, Taken, Roswell...)* (WIKIPEDIA), Emprunt intégré. Le *Journal Officiel de la République française* du 23 décembre 2007 recommande *ovniologie*, n. f.; *ufologue* [yfolɔʒ] n. m., 1974 (PR, TLF), Personne qui s'intéresse à l'ufologie, aux ufos (DADG), *Extra-terrestres (Ovni) Un sujet bien fait pour affrioler le public, en liaison avec la science-fiction (d'où le grand nombre d'ufologues)* (*Religions* 1984) (TLF), Le GDT recommande *ovniologue*, n. et les synonymes *ovniologue*, n. et *ovniste*, n., (PR, RDHLF, DADG, MAF, GDT, PL, TLF).

CONCLUSION

Le domaine de l'*aéronautique* et *astronautique* comprend 35 unités. 28 unités se référant à l'*Aéronautique*, 8 unités à l'*Astronautique* dont 1 unité se réfère à la fois à l'*aéronautique* et à l'*Astronautique*. Nous avons remarqué 1 unité à deux graphies, 4 unités à deux prononciations, 3 formes francisées, 1 marque déposée et 1 nom propre. 34 unités sont noms dont une unité est à la fois nom et adjectif, tandis qu'une unité est verbe. Nous avons également aperçu 5 dérivations qui ont produit 5 noms, 4 verbes et 1 adjectif ; 3 unités à plusieurs sens et un terme existant. Le *Journal officiel* de la République française a présenté ses recommandations dans 21 unités, alors que *Le Grand dictionnaire terminologique* a présenté ses recommandations dans 8 unités.

En présentant les emprunts lexicaux anglais en français dans le domaine de l'*aéronautique* et l'*astronautique* après la Deuxième Guerre mondiale, nous avons montré aussi l'influence de la langue et de la culture anglo-américaine sur la langue et la société française dans ce domaine à cette époque-là. En même temps, nous avons exposé l'intervention de la France grâce aux recommandations du *Journal Officiel* de la République française de la Commission générale de terminologie et de néologie et celle du Québec au moyen des recommandations du *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET ABRÉVIATIONS

- Boniface, P. et Lepri, C. (2008). *50 idées reçues sur les États-Unis*. Paris : Hachette Littératures.
- Encarta, <fr.encarta.msn.com> (consulté le 20.05.2008)
- UNIVERSALIS = *Encyclopædia Universalis*, < <http://www.universalis.fr/>> (consulté le 05.08.2014).
- DAC = Forest, C. et Boudreau, D. (1999). *Dictionnaire des anglicismes, Le Colpron*, Laval : Beauchemin.
- DADG = Rey-Debove, J. et Gagnon, G. (1990). *Dictionnaire des anglicismes : les mots anglais et américains en français*. Paris : Le Robert.
- DAH = Höfler, M. (1982). *Dictionnaire des anglicismes*. Paris : Larousse.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France <<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>> (consulté le 05.05.2014).
- Deak, E. et Deak, S. (1993) (9e éd.). *Grand dictionnaire d'américanismes contenant les principaux termes américains avec leur équivalent exact en français*. Paris : Dauphin.
- GDT = *Le Grand dictionnaire terminologique*. <<http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>> (consulté le 18.08.2014)
- Guiraud, P. (1971). *Les mots étrangers*. Paris : PUF.
- Guilbert (L.), *La formation des vocabulaires de l'aviation*, Paris, Larousse, 1965.
- Hagège, C. (1987). *Les Français et les siècles*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Humbley, J. (1974-II). Vers une typologie de l'emprunt linguistique, *Cahiers de Lexicologie*, 25. Paris : Didier Larousse, 46-70.
- JO = *Journal officiel* de la République française, <<http://www.journal-officiel.gouv.fr/>>, (consulté le 16.09.2014).
- Kaspi, A. (1999). *Les États-Unis. Mal connus, mal aimés, mal compris*. Paris: Plon (coll. Tribune libre).
- ASF = Lenoble-Pinson, Micheline (1991). *Anglicismes et substituts français*. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot, (L'esprit des mots).
- L'Express, <<http://www.lexpress.fr/>> (consulté le 18.08.2014).
- L'Humanité, <<http://www.humanite.fr/>> (consulté le 05.05.2014).
- MAF = Tournier, J. (1998). *Les mots anglais du français*. Paris : Belin, (coll. Le français retrouvé).
- Николовски, З. (2012). *Англиските лексички заеми во францускиот јазик од 1945 до 2005 година (лингвистички и социокултурен аспект)*, Докторска дисертација. Скопје : Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- OED = *Online Etymology Dictionary*,
< <http://www.etymonline.com/>>
- Office québécois de la langue française. (consulté le 16.04.2014). <<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>> (consulté le 16.09.2014).
- Pergnier, M. (1988). *Le français en contact avec l'anglais: En hommage à Jean Darbelnet*. Paris : Didier.
- Pergnier, M. (1989). *Les anglicismes. Dangers ou enrichissement pour la langue française?*. Paris : P.U.F. (coll. Linguistique nouvelle).
- Picone, M. D. (1988). *De l'anglicisme et de la dynamique de la langue française*. Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- PL = *Petit Larousse illustré*. (2005), Paris : Larousse.
- QUID = *Quid encyclopédie*. <www.quid.fr> (consulté le 16.11.2008).
- PR = Rey, A. et Rey-Debove, J. dir. (2004). *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- RDHLF = *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, (sous la direction d'Alain Rey), Paris : Dictionnaires Le Robert. 2000.
- TLF = *Trésor de la langue française informatisé*. <<http://atilf.atilf.fr/>> (consulté le 05.05.2014).
- United States Department of Defense. <<http://www.defense.gov>> (consulté le 16.09.2014).
- AA = Voirol, M. (1993). *Anglicismes et anglomanie*. Paris : Centre de formation et de perfectionnement des journalistes.
- Walter, H., 2001, *Honni soit qui mal y pense, L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Robert Laffont.

DMOE = Walter, H. et Walter, G. (1998). *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. Paris: Larousse.

WIKIPÉDIA = Wikipédia en français, < fr.wikipedia.org > (consulté le 18.04.2014).

Zoran Nikolovski
*English Lexical Loanwords into Aeronautics and Astronautics Word Registers
of the French Language*

Summary

This paper is to present the English lexical loanwords that entered the French language and its spheres of Aeronautics (airbus, airway, charter, check-list, drone, galley, hub, jumbo-jet, taxiway, умн.) and Astronautics (LEM, Nasa, Pathfinder, shuttle, Skylab, Spacelab, UFO) in the period after WW2 thus marking their increase significantly boom. Our focus of pointing out the very reasons for the flow of the English loanwords into these French language spheres then proceeds towards the analysis of their orthographic and phonetic forms, the meaning they convey, and their usage. We also present the reactions of France and Québec expressed in the recommendations published in the Official Gazette of the French Republic i.e. Journal officiel de la République française (liste de verification, écrasement, héligare, gros-porteur, raccordement d'aile, navette spatiale, voie de circulation, ovni, etc.) and in Grand dictionnaire terminologique of Canada (anti-dérivant, vol nolisé, avertisseur de proximité du sol, plaque tournante, système d'atterrissage aux instruments, hélice transsonique, etc.). Thus, on the one hand, we display the influence of the Anglo-American culture over the French language, culture, and society, and on the other hand we present the stand of France and Québec regarding the loanwords in the above said spheres.

ULOGA JOB SHADOWING-A NA POČETNOJ GODINI AKADEMSKIH STUDIJA

Sažetak: *Job shadowing* u nastavi jezika struke predstavlja uvođenje nove jezičke prakse i modela poslovnog razmišljanja što utiče na kasniji profesionalni razvoj akademaca. Na ovaj način se učenje jezika struke od prvog semestra usmerava na konkretne kontakte sa strukom, tržištem rada i potencijalnim poslodavcem. *Job shadowing* jača svest studenata o značaju poslovnih veština i stvara osećaj sigurnosti u radnom okruženju, poslovnu povezanost na lokalnom i globalnom nivou i time osigurava profesionalni napredak. Cilj rada je da ponudi konkretne pedagoške smernice primene *job shadowing-a* u prvom semestru studija i ukaže na pedagošku međuzavisnost, uslovljenost i svrsishodnost jezika struke i *job shadowing-a*.

Ključne reči: *job shadowing*, pedagoške smernice, poslovne veštine, jezik struke, zapošljivost

UVOD

Rad se bavi istraživanjem uloge i značaja *job shadowing*¹a kao aktivnosti koja višestruko dopunjuje akademske studije i u život studenta blagovremeno uvodi nove pravce poslovnog razmišljanja i radne kulture. Već decenijama se poslodavci i predavači žale na nedostatak poslovnih veza između univerzitetskih ustanova i tržišta rada, te to pokazuje i da su znanja i veštine koje akademci poseduju neadekvatna za ulazak u poslovni svet. Zaključak brojnih istraživanja na ovu temu mogao bi se svesti na Koutovu rečenicu da ako je primarni cilj studiranja da naučimo studente da znaju i misle, onda je svakako sekundarni cilj da na kraju studija studenti dobiju posao na osnovu tog znanja i razmišljanja (Coates 2011).

U radu smo pošli od visokog stepena generalizacije *job shadowing-a*, što se poklapa sa našom namerom da formiramo jedinstvenu interpretaciju o prenosivosti i primenivosti na sve učeće sredine. Kao takav, *job shadowing* je stopljen u celinu jezičkog nastavnog procesa i predstavlja katalizator u tripartitnom integrisanju stranog jezika, akademskog i profesionalnog znanja. Drugim rečima, dobra primena *job shadowing-a* predstavlja izbalansiran model povezivanja esencijalnog teorijskog znanja sa profesionalnim jezičkim znanjem i iskustvom.

Međutim, iako prenosivost *job shadowing-a* u gotovo sve kontekste univerzitetskog učenja ukazuje na adaptabilnu osobinu, svesni smo da je specifična interpretacija u istraživanju studije slučaja veoma važna i da predstavlja osobenu aplikaciju same generalizacije. Vrednost iskustvenog učenja putem *job shadowing-a* je značajna, ali nisu sva iskustva za sve studente jednako edukativna. U tom smislu, konkretizaciju ove jezičke aktivnosti radili smo prema potrebama geološkog odseka Rudarsko-geološkog fakulteta, odnosno odgovarajućih poslovnih veština kao eksperimentalnom kontekstu za radnu analizu.

¹ *Job shadowing* (džob šedouing) je edukativni program ili deo nastave gde studenti uče o određenim zanimanjima. Studenti se, nakon pripreme u obrazovnoj ustanovi, pripremaju da obavljaju praksu koja traje od jednog do tri dana, tako što na određenoj poziciji prate iskusnog stručnjaka koji vrši ciljani posao.

Za uspešnost u poslu geologa bitna je komunikativnost, jer se veoma veliki deo posla sastoji u razmeni informacija sa ljudima ili stručnjacima iz iste ili različitih profesija i obrazovanja (na primer u neposrednim kontaktima, na bušotinama, tokom merenja, u laboratorijama itd.). Obavljanje samostalnog rada ili radnih zadataka bitni su za sve pozicije u geologiji, što ukazuje da je autonomnost dobrodošla. Ništa manje nije bitan ni timski rad. Budući da geološka istraživanja treba da budu prikazana na odgovarajući način brojnim krajnjim korisnicima, veoma je izražena i korisna veština pismenog i usmenog izražavanja. Osim njih, poželjno je poznavanje rada na kompjuteru, kao i sposobnost grafičkog prikazivanja svih odnosa koji predstavljaju jezik geološke struke, kao i njihova lingvistička interpretacija. Da bi neko uspešno i sa zadovoljstvom radio kao inženjer geologije, poželjna je sklonost ka tačnosti, preciznosti, dobrim radnim navikama, a prednost je sposobnost donošenja odluka u kriznim situacijama i sposobnost rada pod stresom. Posao geologa vezan je za rad u smenama, u različitim ciklusima i po 10 sati, kao i za duži prekovremeni radni dan van naseljenih mesta, uz izloženost požaru, eksplozijama, prašini, buci, štetnim isparenjima i gasovima. Zbog toga je važno da svaki inženjer uvek bude koncentrisan, priseban i svestan. Razvijene osobine koncentracije, pedantnosti i urednosti grade se između ostalog i u akademskoj zajednici, te je rad na njima jedan od zadataka na aktivnosti *job shadowing-a*.

PRIPREMA STUDENATA – SAMOEVALUACIJA

Samoevaluacija je proces ili pogled u sebe kojim student počinje da definiše svoju „posebnu kombinaciju“: obrazovanje, iskustvo, vrednosti, potrebe i ciljeve. Samo-procena, kao individualni unutrašnji pogled, ima za cilj da studenta dovede do intimnog i preciznog razumevanja ličnih osobina i vrednosti, dugoročnih ciljeva, vlastite baze veština, poželjnih veština, nerazvijenih veština, obrazaca potrošnje i ekonomskih potreba. U tom smislu, samoprocena je proces koji prirodno treba da traje bez prekida, i gde svaka ličnosti ponaosob ulazi neprekidno u interaktivni odnos i proces traženja povoljnih poslovnih prilika iz realnog sveta.

Posmatrajući samo-procenu kao kompleksnu vežbu, koja na sveobuhvatan i efikasan način može da približi tržište rada i zaposlenje, kontrolnu listu samoprocene podelili smo u sedam koraka ili odeljaka:

1. Uočavanje i razumevanje ličnih osobina
2. Identifikovanje ličnih vrednosti
3. Obračunavanje ličnih ekonomskih potreba
4. Istraživanje ličnih dugoročnih ciljeva
5. Evidentiranje vlastite baze veština
6. Prepoznavanje vlastitih naprednih ili istaknutih veština
7. Procena veština kojima je potreban dodatni razvoj.

Uočavanje i razumevanje ličnih osobina

Uočavanje i razumevanje ličnih osobina ili obeležja omogućava lakšu i konkretniju procenu karijere i poslovnih mogućnosti. Važno je da student ima jasnu sliku o inventaru svih svojih osobina kako bi mogao da se osloni na njih ili barem na neke od njih u traženju zaposlenja. Na primer, društvena osoba na poslu koji ima veoma malo interakcije može prihvatiti posao sa malo ličnih kontakata jer će van radnog mesta biti društvena u onoj okolini koja je za nju povoljna, ili neće prihvatiti posao upravo zbog nezadovoljavajuće malo kontakata sa okruženjem koje može biti neprihvatljivo, frustrirajuće ili nepraktično. U tom slučaju, student treba da proceni koji stepen interakcije je za njega ili nju najoptimalniji.

Takođe, mnogi mladi studenti i diplomci, koji nisu sigurni u mogućnosti svoje zapošljivosti i potreba, skloni su da umanje potrebe za prihodima govoreći da im je važno da imaju posao koji vole. U naivnoj percepciji oni precenjuju svoje afinitete i zanemaruju finansijske obaveze koje prispevaju svakog meseca za naplatu poput: računa za stan, prevoz, hranu, odeću, komunalije, razna osiguranja. Iskrenost prema sebi u pogledu finansijskih potreba važan je segment samoprocene koji bitno opredeljuje dalje korake i izbore.

Student treba da počne samo-procenu kreiranjem inventara ličnih osobina. On ili ona kreiraju proširenu listu sa što više reči, prideva, koji ih opisuju. Osim toga, mogu pitati kolege koje ih poznaju da oni dodaju obeležja koja ih najbolje oslikavaju. Od svih navedenih ili identifikovanih osobina, student bira deset za koje misli da su najpreciznije u opisu.

Identifikovanje ličnih vrednosti

Vrednosti se mogu definisati kao principi ili stavovi do kojih nam je stalo i koje visoko vrednujemo kao važne ili poželjne. Neke vrednosti nisu povezane za posao, poput porodice, religije, lepote, svetlosti, dok su druge tesno vezane poput autonomije, saradnje, efikasnosti, uspeha, znanja, bezbednosti. Naše vrednosti delimično opredeljuju i nivo zadovoljstva na određenom poslu.

Istraživanje poslova i karijere na času jezika zahteva ne samo povezivanje vrednosti koje student poseduje već i refleksiju o njima samima kako bi ih negovao, plasirao i dalje razvijao. Student sastavlja popis vrednosti podeljen u dve kategorije (relevantne za posao i irrelevantne) i o njima otvoreno diskutuje i poredi ih sa listama drugih studenata u grupi. Druga aktivnost jeste da na osnovu liste svojih vrednosti navede uslove rada koje smatra prihvatljivim, kao i uslove koje smatra neprihvatljivim. Drugim rečima, od studenata se traži da daju što realističniju korelaciju uslova i ličnih stavova i vrednosti u odnosu na određene pozicije koje nastavnik predloži ili koje sami biraju.

Obračunavanje ličnih ekonomskih potreba

Student treba da sagleda svoje potrebe kroz monetarne parametre i napravi lični proračun. Kako bi u tome bio konkretan i precizan ponuđeno mu je da procenu obavi kroz dva koraka: 1) kreiranje realističnog budžeta (spisak realnih, poželjnih i eliminisanih potreba); 2) procena primanja upoređena sa indeksom troškova života. Svrha ovog zadatka jeste da student još jednom shvati kompleksnost i uslovljenost svih parametara poput: smeštaja, hrane, prevoza, osiguranja, poreza koji znatno menjaju uslove rada i života u različitim geografskim regionima. Studenti mogu da istraže indekse troškova i nivo primanja u različitim zemljama ako razmišljaju da otputuju ili žele da njihovi izbori ne budu slučajni. Na času se porede rezultati i zapisuju najzanimljiviji i najkorisniji.

Istraživanje ličnih dugoročnih ciljeva

Student treba da bude svestan prilikom zapošljavanja da neće moći da ispuni sve potrebe „višeg nivoa“ na samom početku, ali da treba da se uporno i predano kreće putanjom njihovog ispunjenja. Pored toga, mora se imati u vidu da tokom svoje karijere zaposleni vrlo često menjaju poslove i poslodavce. Studentima treba ukazati da to vremenom može da bude prednost, jer sticanje novih veština i kompetencija u vezi sa svakom pozicijom povećava konkurentnost. Ovo je posebno važno na tržištu koje je zavisno od brzih promena ne samo tehnologija već i transformacija organizacija gde se naizgled krupne ili velike, stabilne organizacije, ponekad čine lošijim izborom od malih, samo-tranformišućih i dinamičnih preduzeća. Student obeležava zamišljene etape karijernog razvoja na hronološkoj liniji i imenuje ciljeve koji ih karakterišu. Početak liste čine minimalni, osnovni uslovi rada koji pripadaju „nižem nivou“.

Evidentiranje baze veština

Da bi uspešno dobio posao, student mora biti u stanju da pokaže da poseduje određenu kombinaciju ili set veština koje će mu omogućiti da obavlja dužnosti koje određeni posao zahteva. Ta kombinacija veština varira u velikoj meri od posla do posla, od jedne do druge kompanije ili čak od države do države. Veštine koje student izdvoji će najpre biti opisane u njegovom inventaru, zatim u radnoj biografiji (u pisanom inventaru), a zatim će student pripremiti usmenu prezentaciju istih veština uz dodatne informacije kako o opštim, tako i o specifičnim veštinama za potencijalni poslovni intervju.

Identifikovanje opštih ili generičkih veština treba da počne već pri prvim susretima sa akademskim i terenskim iskustvima. Studenti mogu da kreiraju spisak veština na dva načina: kao iskustveni dnevnik iz koga izdvajaju veštine ili kao zasebni inventar veština povezanih sa određenim praktičnim zadacima. Za poslodavca će biti efikasnije da student u radnoj biografiji insistira na veštinama koje je stekao ili poseduje pre nego na iskustvima koje su određeni zadaci stvorili.

Identifikovanje specifičnih veština podrazumeva više elemenata. Najpre treba utvrditi koje su veštine u pitanju, zabeležiti ih, a nakon toga i proceniti i prikazati u kojoj meri su te specifične veštine razvijene. Gradiranje veština je veoma važno zbog potrebe da se one procene i usklade sa međunarodno prepoznatljivim kriterijumima i standardima kojima se student približava benčmarkingu sveta a ne samo obrazovne institucije. Upravo zato je važno da nivo kompetencije svake konkretne veštine koju student poseduje bude što preciznije određen, tj. utvrdi se da li je ona na početnom, srednjem ili naprednom nivou razvoja.

Za identifikovanje veština relevantnih za posao se može uzeti određeni konkurs za radno mesto sa definisanim zahtevima. Student može da vidi koji nivoi znanja su potrebni i koliki je raskorak između onoga što on može i onoga što se očekuje od njega. Na času treba staviti poseban naglasak na vrednovanje trenutnog znanja studenata posebno u slučajevima kada je ono vidno nedovoljno u pogledu rastućih potreba i jezičkih zahteva koji se stavljaju pred mlade inženjere i praktičare geološke nauke.

Prepoznavanje naprednih ili istaknutih veština

Iz prethodno napisanog sveobuhvatnog popisa veština student bira one za koje smatra da su za njega povoljnije od drugih, sa kojima lakše ostvaruje svoje ciljeve ili kojim jednostavno bolje vlada. Neki istraživači smatraju da svaki pojedinac ima repertoar od oko pet stotina veština, ali da u svom radu koristi mali broj njih. Neke veštine se doživljavaju kao prirodne, a neke dolaze samo kao rezultat upornog ponavljanja i dugotrajnog vežbanja. Za vežbu sastavljanja spiska „omiljenih“ ili naprednih veština koristimo prethodni spisak kako bismo kod studenta razvili osećaj za različite prioritete u pogledu znanja, mogućnosti razvoja veština tj. kako bi se odlučio koje veštine želi da koristi u budućem radu, koje namerava da konstantno unapređuje i na koji način. Ove veštine ujedno treba izdvojiti kasnije i u biografiji i u razgovoru za posao kao ključne tačke od značaja za poslodavca.

Procena veština kojima je potreban dodatni razvoj

Nerazvijene veštine moraju poput onih razvijenih biti predmet analize svakog studenta. Prepoznavanje nedostataka i planiranje njihovog prevazilaženja su deo obuke na času. Razgovor o nedovoljno razvijenim veštinama je prvi korak za pozitivno rešavanje ovog problema. Na času se može imenovati tri do pet veština koje su potrebne za često tražene pozicije, a za koje studenti trenutno ne poseduju adekvatno znanje. Za svaku veštinu se mogu napisati načini na koje se te veštine stiču. To je ujedno važno i zbog poslodavaca koji na intervjuu žele da dobiju tačne odgovore na pitanja da li student, odnosno kandidat, zauzima pozitivan, osmišljen pristup za rešavanje određenih problema, da li nastavlja da uči i da li ima plan kako da unapredi svoje kvalifikacije ili karijeru. Upravljanje jezičkim nedostacima je veoma zahtevno i njihovo savladavanje se uspešnije rešava uz pomoć stručne pomoći na času.

Radna biografija ili CV

Zadatak pisanja radne biografije ili CV-a može biti ogroman i neprijatan ako studenti nisu upoznati sa ovom vrstom dokumenta. Mi, kao profesori jezika, nastojimo da pomognemo da studenti razumeju svrhu radne biografije, da ih upoznemo sa različitim tipovima formata koji im stoje na raspolaganju, da im pokažemo kako da napišu sve važne delove koje tradicionalno ima svaki CV, odnosno kako da vremenom ažuriraju stari kada se ukaže potreba za novim iskustvima i referencama. Pored toga, nastojimo da predstavimo primere i tehnike koje se mogu koristiti sa lakoćom, iako unutar svakog predloga ili formata postoje beskonačne varijacije i treba ih uzimati

samo kao polaznu osnovu. Cilj, dakle, nije tipizovati formu rezimea i dati je kao univerzalno prihvatljivu, već naprotiv, kroz konture predloženih tipskih biografija sugerisati studentima slobodno podešavanje rezimea onako kako on optimalno odgovara njihovim potrebama, zahtevima određenih pozicija, stečenom iskustvu, ciljnoj karijeri i željenoj kompaniji ili instituciji.

Mi smo se opredelili za dva tipa radne biografije: hronološku i digitalnu biografiju, dok funkcionalnu i ciljnu ili targetiranu biografiju samo pominjemo zbog toga što se one znatno ređe koriste.

Hronološka radna biografija

Hronološki rezime je najčešći oblik radne biografije i samim tim i format na koji su poslodavci najviše navikli. Ova vrsta biografije se lako čita jer vremenski precizno prati progresiju poslova i aktivnosti koje je kandidat obavljao. Rezime nije opširan i detaljan dokument, on samo označava relevantne informacije od interesa za organizaciju koja će primiti dokument ili koji se odnosi na određenu poziciju za koju se kandidat javlja. Student mora da bude spreman da, osim potvrde validnosti svih navedenih podataka, usmeno dokumentuje i ponudi dovoljno informacija kako bi pokazao i uverio sagovornika u suštinski kvalitet koji stoji iza navedenih podataka u rezimeu. Za delotvoran CV student treba da navede što više rezultata ili dostignuća. Kako bi maksimalno iskoristili ograničenost prostora, studenti treba pažljivo da izaberu svoje osobine ili atribute i da daju tačne deskriptore koji potencijalno najviše odgovaraju poslodavcu. Kada podučavamo studente koje osobine poslodavci najviše vole da vide u rezimeu, insistiramo da kroz rad te iste vrednosti podstičemo, razvijamo i vrednujemo ne samo kroz *job shadowing*, već i tokom drugih aktivnosti na nastavi jezika. Poželjnim osobinama se smatraju: timski rad, snažna energija i motivacija, stalno učenje i korišćenje novih veština, svestranost, kritičko mišljenje, razumevanje i znanje kako se stvara profit, organizaciona sposobnost, direktna i jasna pismena i usmena komunikacija, preuzimanje rizika, spremnost priznavanja greške, visoki lični standardi, radna etika i kultura.

Funkcionalna biografija

Funkcionalna biografija se razlikuje od hronološke biografije po tome što organizuje informacije o konkretnim dostignućima u različitim radnim okruženjima za jednu poziciju navodeći na primer sve prethodne poslove i pozicije, volonterski rad, rad u udruženjima, honorarni rad od kojih su se svi kretali oko relevantne pozicije. Ova vrsta biografije dozvoljava da se naglasi suština iskustava, a ne samih zvanja. Trebalo bi koristiti funkcionalnu biografiju samo u onim situacijama kada kandidat aplikuje na mesto gde je već imao slična iskustva i stekao relevantne ili veoma srodne veštine, kompetencije i rezultate.

Ciljana ili targetirana biografija

Ciljana biografija se fokusira na konkretne mogućnosti u vezi sa radom na određenoj poziciji unutar organizacije. Ovaj format nije čest i bazira se samo na onim prošlim dostignućima koji su navedeni da istaknu sposobnosti za relevantan položaj dok je deo celokupne radne istorije potpuno skraćena.

Digitalna radna biografija

Poslodavci danas veoma često moraju da pregledaju ogroman broj biografija, te retko stižu da obaveste kandidate o tome da njihova aplikacija nije prihvaćena. U pokušaju da se poboljša efikasnost obrade velikog broja biografija mnogi poslodavci zahtevaju digitalno podnošenje. Postoje dve vrste digitalnih biografija: elektronske radne biografije koje se mogu slati elektronskom poštom, i one koje mogu biti "pročitane" od strane računara, prihvatljive za skeniranje, jer ih računar uspešno skenira i stavlja u bazu podataka praveći selekciju. Ove biografije moraju biti projektovane i popunjene tako da budu IT prihvatljive što od studenata zahteva dobro poznavanje rada na kompjuteru.

Propratno pismo

Propratno pismo, koje se uvek prilaže uz radnu biografiju, daje mogućnost prilagođavanja biografije potencijalnom ili budućem poslodavcu. Ono omogućava da se istaknu oni aspekti kandidata koji nisu opisani u biografiji, a koji su možda od značaja za organizaciju ili poziciju za koju se konkuriše. Za razliku od biografije koja može imati elemente tipskog formata, propratno pismo je najefikasnije kada se individualno priprema, kada je fokusirano na konkretne zahteve određene pozicije ili konkretnu organizaciju.

Osim vežbi na izradi propratnog pisma, studentima se nude smernice koje im pomažu da izbegnu česte zamke koje karakterišu početnike kao što su: postarajte se da vaše pismo bude uredno; proverite da nema grešaka; izbegavajte neobična pisma ili fontove; u pismu se obraćajte zaduženom pojedincu, koristeći ime i titulu te osobe; ukoliko odgovarate na slepi novinski oglas, obratite se sa: „zainteresovanoj strani“; postarajte se da propratno pismo direktno ukazuje na poziciju za koju aplicirate i da jasno ukazuje na ono za šta ste kvalifikovani; pošaljite originalno pismo, a ne fotokopiju; zadržite kopiju za Vaše potrebe; napravite propratno pismo na ne više od jedne stranice; izbegavajte banalan jezik; dajte pismo nekome da pročita i vidite kako reaguje na ton, sadržaj i tehniku pisma; izbegavajte da svaju rečenicu započnete sa prvim licem jednine; zabeležite datum kada ste poslali svako pismo.

Istraživanje karijere i umrežavanje

Svet posla i zaposlenih je složen i od studenta u ovoj fazi očekujemo da bude istraživač i avanturista, spreman da isprobava različite tehnike kako bi napravio listu mogućih zanimanja u kojima bi najbolje iskazao svoje obrazovanje i talente. Neke od mogućnosti su kompjuterski popisi, referentne knjige, oglasi, rečnici zanimanja od kojih je posebno koristan *Dictionary of Occupational Titles* (www.wave.net/upg/immigration/dot_index.html), kao i drugi brojni izvori dostupni preko interneta. Postoje, takođe, odlični interaktivni programi na tržištu koji pomažu u odabiru liste mogućih radnih mesta. Korsini su i izvori poput *College to Career: The Guide to Job Opportunities*, ili *Occupational Outlook Handbook* (<http://stats.bls.gov/ocohome.htm>) koji daju detaljnu prezentaciju o prirodi posla, radnim uslovima, poslovnoj statistici, obuci, kvalifikacijama i izgledima za unapređenje i zaradu itd. Potraga za nazivima radnih mesta može ići u nedogled, međutim, vreme provedeno u ovakvoj aktivnosti je korisno jer podstiče svest o vrednosti učenja pa time i značaj same diplome. Na početnim kursovima stvaranje spiska zanimanja ima za cilj i to da student ne bude kritičan ili previše selektivan prema zanimanjima, već da širi svoje mogućnosti preko rastuće liste zanimanja u kojima se akademska znanja kombinuju sa praktičnim i jezičkim na najraznovrsniji mogući način.

Umrežavanje je proces uspostavljanja odnosa sa potencijalnim poslodavcima. Umrežavanje je u tom smislu od ključne važnosti u traženju posla iz dva razloga: prvo jer pomaže u dobijanju informacija od relevantnih osoba, a potom otvara pristup dostupnim poslovima. Važno je naglasiti studentima da nije svaka otvorena pozicija i dostupna u vidu konkursa za sve potencijalne kandidate i to nevidljivo tržište poslova nazivamo „skriveno tržište rada“. Samo 15% do 20% svih poslova se formalno reklamira, što znači da se od 80%-85% raspoloživih poslova ne pojavljuje u publikovanim medijskim kanalima. Umrežavanje, stoga, pomaže da studenti blagovremeno stvore više realističnog znanja o svim mogućnostima dostupnim za zapošljavanje, tako da traženje posla za njih bude od samog početka efikasno i racionalno.

Pri naporu da samoinicijativno uspostave poslovne odnose, studenti treba da obrate pažnju na pet specifičnih oblasti koje smo sa njima tokom kursa obrađivali kako bi maksimalno organizovali svoj nastup pred poslodavcima. Kada je reč o potencijalnim sagovornicima, većina fakulteta i univerziteta ima svoju formalnu mrežu alumnista i prijatelja institucije koji mogu biti zainteresovani da pomognu studentima, čak i brućima tako što im daju korisne informacije o kratkoročnoj praksi, stažiranju, obuci, sugestije o otvorenim poslovima, kvalifikacijama, potencijalnim poslodavcima i kompanijama.

U nastojanju da se pojača samopromocija i kreira autentični promotivni alat, studentima predlažemo da naprave svoju „inforeklamu“ (*engl.* infomercial) koji se može slati preko mejla ili uručiti lično.

„Inforeklama“ je obično kratak, poželjno je da to bude jednominutni klip, i sadrži postignuća, interese i interesovanja, veštine i iskustva određene osobe. Kako bi student kreirao smislenu „inforeklamu“, on mora da je najpre vešto i originalno napiše, potom izvežba kao za prezentaciju, zatim da u svom nastupu bude vizuelno i jezički ubedljiv, sa odgovarajućom tehničkom podrškom. „Inforeklamne“ klipove studenti sačinjavaju odmah nakon radne biografije i propratnog pisma i predmet su analize i vršnjačke kritike na času.

ZAKLJUČAK

Job shadowing je na početnoj godini viđen kao simultana i simulirana jezička aktivnost koja predstavlja efikasnu demonstraciju jezika struke u kontekstu rada i interakcije sa potencijalnim poslovnim saradnicima. Simuliranje radnih situacija i kreiranje dobrih odnosa u okruženju od vitalnog je značaja za uspeh budućih diplomaca kao i pravovremeno povezivanje akademskih ishoda učenja sa komercijalnim imperativima koji srpske studente očekuju na sve zahtevnijem tržištu rada. Kako bi razvoj karijere tekao na kontrolisan i poslovno prihvatljiv način, kreirali smo niz aktivnosti koje se mogu svesti na poslovne veštine: veština pisanja radne biografije, veština usmene i pisane komunikacije, veština pravljenja alata za samopromociju, veština neverbalne komunikacije, veština aktivnog slušanja, veština umrežavanja, veština telefonske komunikacije itd. Međusobna usklađenost i svrsishodnost svih veština počiva na pažljivo izabranim aktivnostima koje bi u svom ishodištu osim poboljšanja jezičke tačnosti, jasnoće i tečnosti, znatno unapredile i samopouzdanje i samopoštovanje naših studenata.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Coates, H. (2011). *Working on a dream: Education returns from off-campus paid work*. AUSSE research briefing, Vol.8., Camberwell, VIC, Australia: Australian Council of Educational Research
- Coll, R.K., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., Ram, S., Bhat, R., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C., & Martin, A.J. (2009). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work-integrated learning. *Journal of Cooperative Education & Internships*, 43(1), 14-35
- College to Career: The Guide to Job Opportunities*, (www.careers.org)
- Dictionary of Occupational Titles*, (www.wave.net/upg/immigration/dot_index.html)
- Job shadowing handbook, (<http://www.nj.gov/education/cte/sle/JobShadowingHandbook.pdf>)
- Occupational Outlook Handbook* (<http://stats.bls.gov/ocohome.htm>)

Vera Ošmjanski, Lidija Beko
The role of job shadowing in the first year of academic studies

Summary

Job shadowing in the first year of academic studies represents implementation of the new linguistic practice and model of business thinking, which is of dual importance for the future professional development. The role of studying language for specific purposes is being stressed, as it is directed towards concrete contacts with the profession, job market and potential employer. It is equally important to raise student's awareness of the importance of business skills. Namely, business skills strengthen the sense of security at workplace, business networking on a local and global scale ensuring the professional development. The paper shows that job shadowing as a foreign language class activity successfully prepares students to meet the requirements of the job market. The aim of the paper is to offer concrete pedagogical guidelines for the application of job shadowing during the first semester of studies and point to the pedagogical interdependence, interaction and purposefulness of job shadowing and language for specific purposes.

Маријана ПАПРИЋ
Учитељски факултет
Универзитет у Београду, Србија
<marijana.papric@uf.bg.ac.rs>

ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ ПРЕВОЂЕЊА У РАДУ СА СТУДЕНТИМА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

Сажетак: У раду се разматрају основни проблеми наставе превођења у раду са студентима Учитељског факултета у Београду, типичне грешке студената на лексичко-семантичком и граматичком плану, полисемичне речи, хомоними и пароними, дословно превођење, позитивна и негативна улога контекста, као и тешкоће у семантизацији педагошких термина. Циљ овог рада је да укаже на проблеме, али и да истовремено пружи подстицај за кориговање, усавршавање и тражење најоптималнијег модела наставе превођења у овом образовном профилу.

Кључне речи: превођење, настава превођења, језик струке, методика наставе страног (руског) језика

Питање о месту и улози превођења једно је од најактуелнијих у савременој методици наставе страног (руског) језика. О овом питању вођене су бројне полемике и изречени различити, понекад изразито супротстављени судови и оцене.

Поборници свесних (когнитивних) метода проглашавају превођење доминантним поступком у настави страних језика, док га, насупротив томе, директни методи потпуно искључују из наставног процеса.

Као аргументи у прилог коришћењу превођења најчешће се наводе свесно усвајање наставних садржаја, развијање способности анализе, синтезе и контрастирања елемената и структура матерњег и страног језичког система, превенција интерференције, рационално и економично трошење времена на семантизацију и контролу разумевања страног језичког материјала (Климентенко, Миролубова 1981: 106; Демьяненко, Лазаренко, Мельник 1984: 191; Кончаревић 2004: 236–240). С друге стране, против коришћења превођења наводи се чињеница да преводна вежбања нису економична ни практична, јер ометају успостављање директних асоцијација између одговарајућих облика матерњег и страног језика, скраћују време предвиђено за комуникацију, и на тај начин успоравају проговарање, тј. формирање говорних навика на страном језику (Пассов 1988: 21).

У савременој методици наставе руског језика која се заснива на когнитивно-комуникативном моделу учења, питање о примени превођења као методског поступка и средства у настави није спорно. Превођење је заступљено на свим етапама и у различитим профилима учења (основном, средњем, високошколском), а његова примена зависи од конкретних садржаја, циљева и услова извођења наставе. У образовању филолога, као и у настави страног језика на нефилолошким факултетима, превођење није само средство за стицање комуникативне компетенције, већ и један од циљева наставе. Међутим, док у образовању филолога превођење представља засебан аспект наставе, у другим образовним профилима превођење се усваја комплексно, уз лексику, граматику и пратећи лингвокултуролошки материјал (Кончаревић 2004: 236).

У настави страног језика на нефилолошким факултетима превођење има посебан значај и улогу. С обзиром на специфичне циљеве наставе који се постављају у овом образовном профилу – усвајање језика струке, развој говорних вештина у сфери професионалне комуникације нефилолога, као и праћење стручне литаратуре на руском језику – потреба за присуством превођења у настави је већа. Превођење је поступак који се примењује у семантизацији и усвајању нове лексике, нарочито термина и израза из области језика струке, средство уочавања релевантних сличности и разлика у односу на матерњи језик, као и сагледавања структуре и садржаја научног текста у целини. С обзиром да се већина студената на првој години студија по први пут среће са оваквом врстом текстова на руском језику, елементи превођења свакако ће у великој мери олакшати рад на њима, допринети њиховом бржем и лакшем тумачењу и разумевању. Ово се нарочито односи на фазу обраде и увежбавања, али и на касније фазе рада као што је провера разумевања и контрола усвојености новог језичког материјала.

У настави руског језика у нефилолошком профилу примењују се различити облици превођења: слободни превод (интерпретација), дословни и адекватни превод.

Циљ *слободног превода* је да код студената развију вештину интерпретирања, тј. способност да средствима једног језика (матерњег или страног) пренесу информацију обликовану на страном језику, не ослањајући се строго на текст оригинала. *Дословни или буквални превод* се најчешће користи као средство за упоређивање елемената два језика (српског и руског) са циљем бољег уочавања и осмишљавања сличности и разлика у њиховом функционисању на лексичком, граматичком и стилском нивоу. *Адекватни превод* подразумева тачно и прецизно транспоноване садржаја оригиналног саопштења на језик превода, и за разлику од дословног превода, мора бити усклађен са лексичком и стилском нормом језика превода (Кончаревић 2004: 237–238; Јовановић 2001: 30–33).

У настави страног језика на Учитељском факултету у Београду примењује се писмени и усмени превод, као и превођење у оба смера. Међутим, с обзиром да је у овом образовном профилу акценат претежно на рецептивним говорним вештинама: служењу стручном литературом, праћењу актуелних тенденција у оквиру струке путем интернет ресурса и стручне периодике – превођење на матерњи језик студената заузимаће посебно место.

Превођење на матерњи језик одвија се најчешће у писменој форми чему претходи информативно читање, упознавање са садржајем, композиционом структуром и језичко-стилским одликама текста који се преводи. Превођење се врши сегментално, уз помоћ речника, обично у пару или групи, при чему су консултације и размена мишљења неизоставни елементи наставе. Уколико се јави проблем у превођењу већих смисаоних целина – реченица или одељака, препоручује се поновно пажљиво ишчитавање датог сегмента текста, граматичка анализа и примена неког од интерпретативних поступака као што је парафраза, додавање, одузимање, изостајање и сл. (деталније в. Кончаревић 2011: 103–133; Сибиновић 1983: 78–81; Јовановић 2001). Финалну верзију превода студенти читају наглас, упоређују различите варијанте превода, бирају најоптималнија решења и врше неопходне корекције.

Проблеми који се јављају у настави превођења углавном су лексичко-семантичке и граматичке природе, а резултат су изразито неуједначеног предзнања студената, недовољно утемељеног вокабулара, као и лингвистичких знања из страног, па и матерњег језика. У издвајању и дефинисању ових проблема ослањали смо се на типологију коју је у својој „Лингвистици и поетици превођења“ понудио Р. Маројевић (Маројевић 1988). Анализу смо спровели на примерима из испитних задатака и семинарских радова студената. При одабиру материјала за превод служили смо се руским једнојезичним и руско-српским преводним речником, Уџбеником руског језика за студенте Учитељског факултета, као и интернет ресурсима.

ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ ПРОБЛЕМИ ПРЕВОЂЕЊА

На лексичко-семантичком плану највише проблема уочено је у превођењу полисемичних речи, хомонима и паронима.

Као пример полисемичних речи које могу изазвати тешкоће у превођењу наводимо глаголе *идти*, *сидеть* и придев *настоящий*. Наведене лексеме у различитим контекстима имају различите семантичке вредности које могу бити узрок погрешне или буквалне преводне семантизације. На пример:

В театре *идёт* новый спектакль. (РСР: 249)

(У позоришту **иде* нова представа): У позоришту *се даје* нова представа.

Идти на уступки. (РСР: 249)

(**Ићи* на уступке): *Пристајати* на уступке.

Идут экзамены. (РСР: 249)

(**Иду* испити): У току су испити.

Кто *сидит* с ребёнком? – Бабушка. (БТС: 1183)

(Ко **седи* с дететом? – Бака.): Ко *чува* дете? – Бака.

Сидеть на диете. (БТС: 1183)

(**Седети* на дијети): *Држати* дијету/*Бити* на дијети.

Это *настоящий* художник. (РСР: 395)

(То је **садашњи* уметник): То је *истински/ прави* уметник.

Настоящая статья требует доработки. (БТС: 602)

(**Садашњи* чланак мора да се доради): *Дати/ Овај* чланак мора да се доради.

Сличне проблеме у превођењу изазивају и хомоними. Као пример једнојезичких хомонима могу послужити лексеме *передумать* у значењу „предомислити се“ и *передумать* у значењу „размислити (о многоме)“:

Сын *передумал* поступать в университет. (БТС: 801)

(Син је **много* *размишљао* да ли да упише факултет): Син је *одустао* од уписа на факултет.

Мы *передумали* все возможные варианты. (БТС: 801)

(Ми смо **променили* све могуће варијанте): Ми смо *размотрили* све могуће варијанте.

Поред једнојезичких хомонима проблеме у превођењу стварају и међујезички хомоними. Разликујемо потпуне и делимичне међујезичке хомониме. Потпуни међујезички хомоними су речи двају језика које се исто или врло слично пишу (хомографи) и/или изговарају (хомофони), а имају потпуно различита лексичка значења (Маројевић 1988: 22). У таквим

примерима постоји ризик да судент реч изворника замени његовим хомонимним парњаком у језику превода. Овај проблем је нарочито изражен при преводу на блискосродни језик (на пример с руског на српски и сл.)

Као примери потпуних међујезичких хомонима могу послужити следеће лексеме: руско *память* – „памћење, сећање“ и српско *памет*, руско *досадно* – „непријатно (је), неугодно (је)“ и српско *досадно*, руско *живот* – „стомак“ и српско *живот*, руско *заставлять* – „терати“ и српско *заушављати*, руско *казнить* – „погубити“ и српско *казнити*, руско *странный* – „чудан“ и српско *страни*, руско *слово* – „реч“ и српско *слово*.

Ево неколико примера погрешног семантичког диференцирања међујезичких хомонима:

Считается, что девочки чаще *испытывают* чувство страха. (PJ BOT: 17)

(Сматра се да девојчице чешће **испитују* осећање страха): Сматра се да девојчице чешће *преживљавају*, *осећају* страх.

Прежде всего, не надо *заставлять* малыша общаться. (PJ BOT: 61)

(Пре свега не треба **заушављати* дете док говори): Пре свега не треба *приморавати* дете на комуникацију.

Поощряйте его успехи, подчёркивайте *достойнства*. (PJ BOT: 47)

(Подстичите његове успехе, истичите **достојанства*): [...] истичите *позитивне особине*.

Он (ваш ребёнок) отказывается съехать с крутой горки и ни разу не надел свои ролики. Для вас это *досадно*, и вам, скорее всего, немного стыдно. (PJ BOT: 47)

(Оно (ваше дете) одбија да се спусти са стрмог брдашца и ниједном није обуло своје ролере. Вама је то **досадно* и вероватно вас је помало срамота): [...] Вама је *непријатно* и вероватно вас је помало срамота.

Теперь же знаю, что это прежде всего ежедневный тяжёлый *труд*, [...], потому что для воспитания настоящего человека нужно взаимодействие родителей, ребёнка, учителей. (PJ BOT: 16)

(Сада знам да је то пре свега свакодневан тежак **труд*, [...], јер је за васпитање правог човека потребна сарадања родитеља, детета и учитеља): Сада знам да је то пре свега свакодневан тежак *рад*, [...].

Посебан проблем за студенте представљају делимични међујезички хомоними – речи које се у једном значењу поклапају са речима језика превода, а у другом значењу чине са њима међујезичке хомониме. До грешака у преводу може доћи услед замене једног значења другим. Типичан пример су руско *читать* и српско *читати*. Руско *читать* не значи само *читати*, већ и *рецитовати* (*читать стихи*) и *држати предавања* (*читать лекции*). На пример:

Я уже *читал лекции* на эту тему. (BTC: 1482)

(Ја сам већ **читао лекцију* о тој теми): Ја сам већ *држао предавања* о тој теми.

Тешкоће у преводу стварају и једнојезички пароними. Пароними припадају истој врсти речи, имају исти корен, али различите афиксе и различито лексичко значење (Маројевић 1988: 20). Једнојезички пароними су, на пример, глаголи *попросить* и *спросить*, *оказаться* и *показаться*, *почитать* и *почитывать*, *стать* и *встать*, *одеть* и *надеть*, *эффектный* и

эффективный, выяснить и разъяснить. У процесу превођења може доћи до замене значења паронима, као у наведеним примерима:

В этом случае следует поговорить с воспитательницей группы, *попросить* её внимательнее присматривать за вашим ребёнком. (PJ BOT: 26)

(У том случају треба попричати са васпитачицом групе, **питати* је да мало боље припази ваше дете): [...] треба попричати са васпитачицом групе, *замолити* је да мало боље припази ваше дете.

Как поговорить с ним (с ребёнком) о той или иной проблеме на доступном для него языке? Как сделать, чтобы разговор этот стал *эффективным*? (PJ BOT: 63)

(Како попричати са дететом о овом или оном проблему на њему доступном језику? Шта учинити да тај разговор буде **ефектан*?): [...] Шта учинити да тај разговор буде *ефикасан*?

КОНТЕКСТ

Велику улогу у преводној семантизацији лексики има контекст. Контекст често помаже студенту да самостално, без речника, правилно протумачи и преведе одређену лексему у језику изворника. Контекст обично чини једна реченица или краћи делови текста. Као добар пример контекстуалне семантизације може послужити руска лексема *наставник* у оквиру текста „Памятка для наставника“ из уџбеника руског језика за васпитно-образовни профил (PJ BOT: 85). Сам наслов текста обично наводи на погрешан превод, изазивајући код студената асоцијацију са српском лексемом *наставник*. Међутим, након информативног читања текста и упознавања са ширим контекстом, студент и сам може закључити да у тексту није реч о „наставнику“, већ о „ментору приправника“, односно наставника који тек почиње да ради.

Међутим, у одређеним случајевима контекст отежава студенту да идентификује лексичко значење, прикривајући праву семантичку вредност лексеме. Ово се пре свега односи на међујезичке хомониме који припадају истој семантичкој сфери. (Маројевић 1988: 22). Ево неколико примера:

«Волшебник изумрудного города» — добрая *командная* игра с милыми картинками Леонида Владимировского, который оформлял наши детские книжки. <<http://www.2mm.ru>> (приступљено 23. јуна 2014)

(“Чаробњак смарагдног града” је добра **командна* игра са предивним цртежима Леонида Владимировског који је илустровао наше сликовнице): “Чаробњак смарагдног града” је добра *тимска* игра [...].

На этой стадии кроха получает удовольствие от самого процесса появления на бумаге следов, *смешивания* красок, мытья кисточки. <<http://www.2mm.ru>> (приступљено 23. јуна 2014):

(На овом стадијуму дете осећа задовољство због саме појаве трагова боја на хартији, **смешкања* боја, прања четкице): На овом стадијуму дете осећа задовољство због [...] *мешања* боја, прања четкице.

Дакле, у наведеним примерима контекст има негативну улогу, прикривајући право лексичко значење и наводећи студента да погреши.

ГРАМАТИЧКИ ПРОБЛЕМИ ПРЕВОЂЕЊА

На граматичком плану проблеми превођења су најчешће везани за изражавање категорије времена (замена простог футура презентом), глаголског вида (замена свршеног вида

несвршеним), рода, броја, падежа и сл. Одређени проблеми јављају се и при преводу семантичких категорија као што су временски и просторни односи, узрок, циљ, посесивност, негација (потпуна и делимична) и сл. Ево неколико типичних грешака:

Глаголски вид:

На пример, српском глаголу *моћи* који нема видског парњака у руском језику одговарају два глагола: *мочь* (несвршеног вида) и *смочь* (свршеног вида). Облик *смогу* иако има обележја свршеног вида и означава будуће време, често је у преводима замењиван презентом. Ово је једна од најфреквентнијих граматичких грешака које смо уочили у студентским преводима:

Здесь вы *можете* найти советы, как найти няню для вашего ребёнка, как выбрать школу, что должен знать ребёнок о преступниках и преступлениях, [...] <<http://lib.ru>> (приступљено 15. јуна 2014).

(Овде **можете* пронаћи савете о томе како да пронађете дадилу за ваше дете, како да одаберете школу, шта дете треба да зна о злочинцу и злочинима, [...]: Овде *ћете моћи* да пронађете савете [...].

Изражавање временских односа:

Эта книга *поможет* вам правильно построить свои методы воспитания, помочь ребёнку в трудной ситуации. <<http://lib.ru>> (приступљено 15. јуна 2014)

(Ова књига вам **помаже* да правилно изградите своје методе васпитања, да помогнете детету у тешкој ситуацији): Ова књига *ће* вам *помоћи* [...].

Мне самому необходимо съездить туда завтра утром и вернуться к двум часам дня, если не раньше. <<http://lib.ru>> (приступљено 15. јуна 2014)

(Ја сам морам да свратим тамо сутра ујутру и да се вратим **у два сата*, ако не и раније): Ја сам морам да свратим тамо сутра ујутру и да се вратим *до два сата*, ако не и раније.

Изражавање социјативности:

Дело в том, что *мы с мамой* вообще не находим общего языка. <<http://rirl.ru>> (приступљено 28. маја 2014)

(Ствар је у томе што **ми с мамом* уопште не налазимо заједнички језик): Ствар је у томе што *ја и мама* уопште не налазимо заједнички језик.

Тешкоће настају и при преводу граматичких јединица које постоје само у језику оригинала. Типичан пример су пасивне партиципске конструкције типа:

Продукция, *выпускаемая заводом*, хорошо известна детям. (PJ BOT: 37):

Деци су добро познати производи *који се израђују у фабрици/које израђује фабрика*.

Грешке у преводу понекад су последица недовољне лингвистичке утемељености на матерњем језику студената. Као илустрација могу послужити следећи примери:

[...] можете ли вы позволить себе сидеть с малышом *дома* и хотите ли вы этого?

[...] можете ли ви дозволити себи да чувате дете **кући* и желите ли ви то?

(PJ BOT: 105)

Наиболее частые сюжеты детских рисунков – животные и люди, солнце и небо, дома и *деревья*, трава и цветы. <<http://art-psychology.ru>> (приступљено 20. маја 2014)

Најчешћи сижери дечјих цртежа су животиње и људи, сунце, небо, куће, *дрва, трава и цвеће.

ТЕРМИНОЛОШКА ЛЕКСИКА

Посебан проблем у настави превођења представља семантизација термиолошке лексике у области васпитања и образовања. Овом проблематиком детаљно се бави В. Белокапић-Шкунца у свом раду „Педагошка терминологија у руском и српском језику“ (Белокапић-Шкунца 2011). Служећи се методом конфронтативне анализе термиолошких појмова руског и српског језика, ауторка указује на најактуелније проблеме у овој области, на велики број термина који се делимично или потпуно разликују по значењу, на тенденцију уношења нових термина, као и потребу за променом и допуном већ постојећих термина у овој области.

Наводимо неколико примера који су актуелни у наставној пракси, а потенцијално могу изазвати тешкоће у семантизацији. На пример, термин *педагог* је један од најфреквентнијих у текстовима образовно-васпитне тематике. На основу конфронтативне анализе речничких одредница, ауторка констатује да се на плану лексичког значења ова два термина у руском и српском језику подударају. Разлика је, међутим, у фреквентности појединих значења у наведена два језика. У српском језику дати термин се најчешће користи у значењу *стручњак за педагогију*, док су у руском језику најфреквентнија значења *учитељ*, *наставник*, *професор* или *просветни радник*.

Термин *учитељ* у зависности од контекста има следеће еквиваленте у српском језику: *учитељ*, *наставник* или *професор*. У српском језику *учитељ* означава *наставника разредне наставе*, тј. *учитеља од првог до четвртог разреда основне школе*, а одговара му руски термин *учитељ начальных классов* (детаљније в. Белокапић-Шкунца 2011: 774-775).

Проблеми које смо у овом раду изложили имају за циљ да пружи што бољи увид у наставу превођења која се изводи у оквиру предмета Руски језик на Учитељском факултету у Београду, да укажу на тешкоће, али и да истовремено пружи подстицај за кориговање, усавршавање и тражење најоптималнијих модела наставе превођења у овом образовном профилу. Анализа грешака коју смо спровели даје драгоцене примере за обликовање вежби, одабир текстова, осмишљавање наставних материјала и побољшање квалитета наставе страног (руског) језика струке у целини.

БИБЛИОГРАФСKE РЕФЕРЕНЦЕ

- Белокапић-Шкунца, В. (2011). Педагошка терминологија. У: Игњачевић, А. et al. (ed.) *Језик струке: изазови и перспективе: зборник радова*. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије, 770-775.
- Демьяненко, М. Я., Лазаренко, К. А., Мельник, С. В. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам*. Киев: Вища школа.
- Jovanović, M. (2001). *O prevodenju: tehnika prevodenja s primerima srpsko-engleskog i englesko-srpskog prevoda*. Beograd: Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije.
- Климентенко, А. Д., Миролюбова, А. А. (1981). *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика.
- Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Кончаревић, К. (2011). *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста – техника превођења*. Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања.
- Маројевић, М. (1988). *Лингвистика и поетика превођења*. Београд: Научна књига.
- Пассов, Е. И. (1988). *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Sibinović, M. (1983). *O prevodenju: priručnik za prevodioca i inokorespondente*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ИЗВОРИ

Белокапић-Шкунца, В. (2009). *Руски језик: васпитно-образовна тематика*. Београд: Универзитет „Браћа Карић“. (PJ BOT)

Большой толковый словарь русского языка/ Гл. ред. С. А. Кузнецов (2004). СПб: «Норинт». (БТС)

Руско-српски речник у ред. Богољуба Станковића (1998). Нови Сад, Москва: Матица српска, Будућност, Русский язык. (PCP)

<<http://www.2mm.ru>> (приступљено 23. јуна 2014)

<<http://lib.ru>> (приступљено 15. јуна 2014)

<<http://rirl.ru>> (приступљено 28. маја 2014)

<<http://art-psychology.ru>> (приступљено 20. маја 2014)

Марианна Паприч

Проблемы в обучении переводу студентов факультета дошкольного и начального образования

Резюме

В предлагаемой работе описываются основные проблемы в обучении переводу студентов факультета дошкольного и начального образования Белградского университета, типичные ошибки студентов с лексико-семантической и грамматической точек зрения, полисемичные слова, омонимы, паронимы, дословный перевод, позитивная и негативная роль контекста, а также трудности в семантизации педагогических терминов. Цель данной работы – одновременно отметить проблемы в обучении и дать стимул к корректированию, совершенствованию и конструированию самой оптимальной модели обучения переводу студентов данного образовательного профиля.

Nataša PAVLOVIĆ
Faculty of Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo
University of Kragujevac, Srbija
<pavlovic.n@mfkv.kg.ac.rs>

REALIA AND REAL-LIFE SITUATIONS

Abstract: *ESP students should constantly be aware of the real world outside the classroom and feel prepared to plunge into it after graduation. This paper deals with the importance of realia and real-life situations in ESP teaching. The author's experiences with realia brought to classes and a new activity – touring the faculty laboratories with students are presented in three examples. The aim of the paper is to show that in the teaching profession there is always a niche which can be filled with new ideas.*

Key words: *ESP, realia, real-life situations, integration*

INTRODUCTION

ESP students at the tertiary level are adults who may be aware of their needs, wants and lacks, but they are still learners who are almost always without any practical knowledge of their future profession. In other words, “[...] students are learning the language for professional communication while having little or no access to professional environment where English is used as a medium of such communication (Tarnopolsky, 2013: 2)”.

Those who might bring them closer to reality are their ESP teachers.

The knowledge of General English that ESP teachers possess should constantly be added by at least the basic knowledge of their students' specific field of study. Some crumbs of ESP teachers' experiences possibly gained by working among the professionals in the respective field would ideally season the mixture with a touch of reality. Then it is up to the creativity of ESP teachers to transfer such integrated skills to their students.

The aim of this paper is to show how realia and real-life situations can help ESP teachers to create a positive learning environment and introduce their students to the challenges of future jobs. The main purpose of the activities proposed in the paper is to complete a communicative task. Therefore, the communicative approach is used because the language “[...] becomes an instrument of communication rather than being an end in itself (Harmer, 1991: 40)”.

On Multi-Layered Integration

If we understand the word “integration” as the process of uniting two or more parts in order to make a harmonious or interrelated whole, we might contemplate its meaning in an ESP context from different sides.

Teaching ESP at the tertiary level implies that ESP teachers should be able to transfer their theoretical knowledge which is interwoven with the knowledge of a specific field of study. In engineering terms, General English (GE) may thus seem a stable platform which supports a dynamic or rotating superstructure, i.e. the language of the specialist field. The word “dynamic” here does not mean that GE does not change, but GE is the ground where we feel safer and more self-confident. The language of a non-linguistic profession covers so many branches which ESP

teachers should know at least superficially. You cannot teach your ESP students what a car is or how heat engines operate unless you personally have learnt something about it. It is clear that ESP teachers do not have to be engineers to teach ESP for engineers or to be surgeons to teach ESP for students of medicine. But they have to update their knowledge of the specialist field very often, adapt to new technologies and deal with the specialized vocabulary which, to be honest, may not be of their interest at all. This meshing between the knowledge of GE and the knowledge of the "specific purpose" may be seen as the first layer of integration.

A lot of us, ESP teachers, have never stepped out of our classrooms and have always been engaged only in teaching theory. Only outside, live, in the field, i.e. in contact with the professionals engaged in their everyday activities at work can we really get to know the non-linguistic profession we deal with. If there is any opportunity to sprinkle the combined knowledge mentioned in the previous paragraph with our own observations or experiences gained by working among the professionals in the respective field, it can be understood as the second layer of integration. These experiences are not so common and therefore they are more valuable.

"Teachers who concentrate on activities and subject and content will benefit the students far more than those who only concentrate on language skills and type. (Harmer, 1991: 268)" If ESP teachers attempt to supplement their prescribed curriculum by some practical activities, authentic material or realia connected with the topics covered, it may be seen as the third layer of integration. "Everything is just text" is a sentence usually uttered by those who seek innovative approaches. A curriculum is inevitably the base or the foundation but the whole structure of a class depends on its builder, in this case ESP teachers. "A great deal of the most important work in a class may start with the textbook but end outside it [...]" (O'Neill, 1982: 110)"

The fourth layer of integration may be found in the cooperation between ESP teachers and their colleagues, i.e. subject specialists. Their joint efforts to present a specific topic in English will always draw their students' attention and remain memorable as a positive deviation from the ordinary methods of teaching.

After graduation, most people realize that reality is outside classrooms. Very often we hear the same question "Do we prepare our students for real life?". Is it our obligation to seize every opportunity to face our students with their future profession? "The most relevant materials, the most academically respectable theories are as nothing compared to the rich learning environment of an enjoyable experience. This is an aspect of pedagogy that is taken for granted with children, but is too often forgotten with adults. (Hutchinson and Waters, 1987: 141)" Role-play is an excellent classroom activity, but it is still an activity in the familiar environment. Are we allowed to physically leave our classroom for a while? If we are brave enough to try it, we shall find out if the contact with the real world brings positive or negative results. Isn't it the fifth layer of integration?

The three examples that follow serve as empirical evidence of integration in an ESP context. The first two examples show how the author of this paper used realia in class, whereas the third example introduces the author's idea for putting ESP students into a real-life situation.

FUTURE TOUR GUIDES UNDER A SHOWER OF QUESTIONS

The first example presents the use of realia in classes with the first-year students of the Faculty of Hotel Management and Tourism in Vrnjačka Banja, Serbia.

My group consisted of a hundred young boys and girls whose language skills differed to a large extent. Their wishes differed, too. Some wanted to become tour guides, and some wanted to work in hotel management. Neither their travelling experiences nor their work experiences were significant. Consequently, their picture of a future job was rather blurred.

As I had had the opportunity to work as a tour guide, I thought that the transfer of my own experiences could be well integrated with ESP teaching. I wanted to teach them that such a job requires a lot of knowledge, patience, aptness, wisdom, skills to accept or evade questions and provide right answers. I chose the unit through which it could be done in an unobtrusive and interesting manner.

The title of the unit was Traditions. One of its segments was dedicated to flamenco. What could be learnt from the textbook was as follows:

Flamenco is traditional song and dance that originated in Andalusia in southern Spain. Nobody really knows about its history but it developed over several centuries from gypsy, Moorish, Andalucian and other roots, and then entered polite society in the early 19th century as café entertainment. The guitar and the rapid handclapping of the singers and dancers set the scene. The dancer doesn't begin straightaway, but waits, absorbing the rhythm of the guitar, the clapping and the singing until he or she is inspired to dance. And flamenco is improvised. It represents the dancer's spontaneous expression of the moment's emotions. And those who aren't singing may shout encouragement like: ¡olé! ¡bailé! ¡bailé! – dance! dance! (Strutt, 2003: 141)

The passage was informative, but there were no pictures to support the text, and the rhythm of flamenco could not be heard from any textbook. The students did not know so much about Moorish culture and Andalusia.

I decided to prepare a follow-up activity which would disturb the common atmosphere in the classroom and take my students on a virtual trip to Granada. My idea was to use the realia from my own visit to the heart of Andalusia and inspire the students to produce as many questions related to the realia as possible.

So, I used the video beam to present my photos of Granada, the famous Alhambra, Moorish style houses, tapas, accessories for flamenco dance, caves above Granada which are residential parts for Gypsies during the day and flamenco cafés during the night, etc. Some of them are shown in Figs. 1 and 2.



Fig. 1 Photos – Alhambra and Spanish tapas

I also played short video clips recorded in one of the cafés. The students could watch the dancers and singers preparing for their performance, listen to their harsh voices, guitars and handclapping, see the well-known spots on the dancers' dresses, the movements of their hands and feet, feel the rhythm and emotions, improvisation, spontaneousness, all culminating with a loud applause of the guests from all over the world.

The photos and the video clip were only the introductory part. Then I pointed out that a tour guide should be prepared for a lot of questions at any time. I invited my students to use the material shown and think of any questions that may be posed by tourists on their visit to Granada. The first questions were made by those whose knowledge of English was at a higher level, but soon the others unlocked and I received a shower of questions. I tried to be very tactful and considerate

while correcting their mistakes in the hidden question-making exercise. When I received all the questions, I sent them back to the students adding some new ones. My intention was to show the future tour guides what they should know about other people's cultures, places, history, traditions, etc. I also emphasized the importance of learning other foreign languages, in this case Spanish. What was very important was that the questions did not remain unanswered. I achieved my target – teaching English by using realia, transferring my own experiences to my students and extending the borders of their knowledge.



Fig. 2 Photos – flamenco dance and flamenco accessories

The most unexpected moment was when I took castanets from my bag and asked if there was anyone who could play them. As no one could, I tried to show the position of fingers for producing the well-known sound and let them try the instrument. In addition to the senses of sight and hearing, the sense of touch became involved, too, which added to the success of the whole class.

FUTURE MECHANICAL ENGINEERS FACED WITH REALIA

Teaching ESP at any engineering faculty may often be reduced to repetition of grammatical points, translation and vocabulary activities or students' presentations. Even after years of formal instruction students may have low competence in English.

I tried to enliven my classes at the Faculty of Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo, Serbia, by introducing an activity which would make students activate the words learnt in their previous unit and use their senses of sight, hearing and touch to solve some uncommon problems.

I found the motivation for such an exercise in the experiences I had gained during my temporary translator/interpreter jobs in various engineering companies. I had had a lot of opportunities to see the problems or challenges an engineer may be faced with. I could see what my ESP students might lack after graduation. For example, among the ordinary responsibilities closely linked to their own profession, if they possess good foreign language skills, they will surely be put in the position to present the production programme or a single product of their company to their potential customers from abroad.

Hence, I used the unit that dealt with product descriptions and technical solutions to introduce an unusual activity. In that unit, special attention was paid to different engineering materials, design of products, methods of manufacturing and ways of describing the purpose of products.

I brought a lot of objects, i.e. products or realia in order to use them in a follow-up activity. Each student was given one product with the task to guess its purpose and then describe it orally, paying attention to all details, even colours or dimensions. The students were positively surprised because they rarely had the chance to apply their theoretical knowledge in practice. The objects were distributed according to the level of students' knowledge – the lower the knowledge of English, the easier the task so that all students could feel self-confident enough to present the realia assigned. Some of the objects given were: a Swiss knife with a multitude of hidden tools; a fridge magnet serving also as a paper clip and a symbol of French elegance; a book mark designed in such a way to symbolize its country of origin; a plastic kitchen tool, i.e. a gadget for breaking eggs in such a way to separate yolks from whites; an old-fashioned ice cream mould which could be found only in our grandmothers' kitchens; a mobile telephone holder serving also as promotional material; a children's spy gear set challenging and inspiring even for young adults, etc. It was very difficult to guess the purpose of the objects at first sight, and even if the purpose seemed obvious or well-known, I made some questions to provoke "lateral thinking". The conversation among students was allowed, but not in their mother tongue. They were given about ten minutes to get familiar with the objects, feel their texture and find out how they work. After that period of time, they were supposed to "present their products on behalf of the companies manufacturing them".

At the end of each presentation, I asked the student if he/she might add any innovations in the design of his/her product or whether he/she could remember a similar gadget. For example, homemade ice cream moulds are nowadays made of silicone, they have smartly designed shape, they are arranged in a row for several treats, etc. At this point, some prompts by providing photos of certain innovations could be welcomed, as shown in Fig. 3.

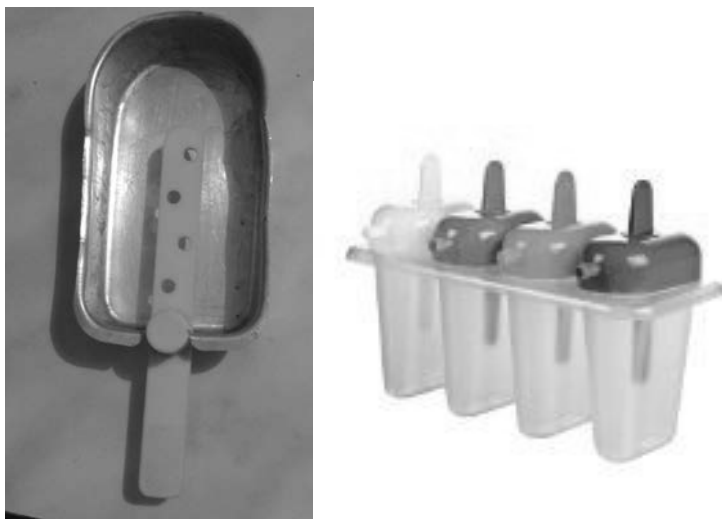


Fig. 3 The old ice cream mould used in class and a photo of modern ice cream moulds

My idea to use realia in class proved to be very useful and motivating. The students left the classroom with a feeling that they had just left the world of theory for a while and entered the world of practice. They were actually forced to revise their theoretical knowledge, apply it to concrete problems, think creatively and, on top of that, present their ideas orally, thus overcoming their fear from speaking in front of a larger group.

TOURING THE FACULTY LABORATORIES

Almost all departments of engineering faculties have their own laboratories. They are used either for teaching purposes or for cooperation with industry, or both. The Faculty of Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo, Serbia, is proud of its Laboratory "3D Impulse", which is unique in the territory of the country and even in a wider region. It was established as a scientific research unit within the project "Innovation Management for New Products". The project was implemented in the period 2011-2013. The laboratory has an optical scanner for measuring and quality control, machines for selective laser sintering and the accompanying state-of-the-art equipment used for new product development (Fig. 4).



Fig. 4 Laser sintering machine and some products made in "3D Impulse"

Not all the students of the Faculty of Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo, Serbia, have had the chance to visit it. This fact inspired me to organize a new activity for my students.

My aim was to put a group of the fourth-year students into a real-life situation, without announcement, and introduce them to another side of the work at an engineering faculty. I knew that the best among them had the ambition to get employed at the faculty after graduation. That is why I firstly wanted to show my students how good at English they should be in order to work in a modern laboratory, then to enable them to speak English in a conversation with someone who was not their English teacher but a content specialist, and, of course, provide them with the opportunity to visit the laboratory premises and get introduced to the modern digital technology.

As in the previous examples, we firstly finished the unit which could be well integrated with the envisaged follow-up activity. The unit was dedicated to jobs and responsibilities in a company, the layout of a plant and touring of a company. I supported the content by my own impressions from touring some well-known companies in Italy, such as Magnetti Marelli and Ducati. The students were asked to role play a tour of the faculty, with a particular emphasis on the laboratories. They were not aware of what their next task might be, but they were positively surprised by my words "Now, let's go out". The proposal seemed very unusual, but attractive and challenging at the same time.

The whole setting was prepared in advance, in close cooperation with my colleagues from the Laboratory "3D Impulse". Namely, the laboratory is run by very enthusiastic and entrepreneurial teachers whose additional virtue is an excellent knowledge of English. So, it was up to the laboratory staff to welcome the students as if they had been guests coming from an English-speaking country. The introduction to all the members of the staff and their responsibilities in the laboratory was carried out in English. Then one member of the staff explained how the machines such as the 3D scanner and 3D printers operate. He occasionally stopped his talk in order to make

questions to the students. The atmosphere was friendly in order to inspire students' interest in the processes conducted in the laboratory. The students were allowed to make questions at any time. They were taken through all the premises and allowed to hold a lot of 3D products produced in the laboratory, examine them and admire their intricate shapes (Fig.5).

The use of mother tongue became forbidden as soon as we left our classroom. Even the conversation in the corridors of the faculty had to be in English. It looked strange and funny at the beginning, but then it turned into an amusing and acceptable activity to such an extent that the students were relaxed and free to speak English in that real-life situation. They were less afraid of making mistakes because they saw that they were capable of communicating in English in spite of a lacking tense or a lacking word.

I received a lot of positive impressions as a feedback from my students. Their opinion was that there should be more activities like this. My proposal to organise a similar visit to a nearby manufacturing company, with a tour of its production plants, was gladly accepted.



Fig. 5 Photo from the tour

CONCLUSION

The experiences from the uncommon ESP classes presented in this paper justify the use of realia and real-life situations in ESP teaching.

The communicative approach allowed the students to activate their knowledge. The challenging activities which simulated professional situations resulted in a memorable and enjoyable atmosphere. They connected the prescribed curriculum and practice, theoretical knowledge and tangible objects, familiar classroom environment and the real world outside it. The real objects carefully selected for specific purposes were used as supplemental materials in order to encourage creativity, and the tour of the laboratory was a novelty which removed different barriers.

Bringing our students closer to reality and providing them with powerful tools – knowledge and self-confidence, will certainly enable them to be fearless in facing the challenges of their future jobs.

REFERENCES

- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Hutchinson, T. and A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, R. (1982). *Why use textbooks?* Taken from: <textbookuse.pbworks.com/f/Why+use+textbooks.pdf> (January 28, 2014).
- Strutt, P. (2003). *English for International Tourism*, Intermediate Students' Book, Harlow: Pearson Education Limited.
- Tarnopolsky, O. (2013). *Content-Based Instruction, CLIL, and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English-Speaking Countries*, Taken from: <http://www.jeltal.com/yahoo_site_admin/assets/docs/content-Based_Instruction.318125758.pdf> (January 27, 2014).

Nataša Pavlović

Predmeti iz svakodnevnog života i životne situacije

Rezime

Engleski jezik struke treba da pruži studentima odgovarajuće jezičke veštine, ali i dovoljno samopouzdanja da se tim veštinama koriste u budućem radu. Studente treba pripremati da se nakon završetka studija smelo upuste u izazove svoje profesije. Ovaj rad najpre iznosi izvesna promišljanja o višeslojnom integrisanju čiji je cilj stvaranje odgovarajućih predispozicija za efektivno izvođenje nastave. U nastavku rada data su tri primera iz lične prakse kojima se potvrđuje opravdanost inoviranja u nastavnom procesu. Prva dva primera govore o časovima na kojima su kao materijal za nastavu korišćeni fotografije, video snimci i predmeti za svakodnevnu upotrebu, a treći primer pokazuje kako stavljanje studenata u jednu životnu situaciju kao što je obilazak fakultetskih laboratorija uz upotrebu isključivo engleskog jezika može predstavljati zanimljivu i korisnu aktivnost. Cilj rada je da ukaže na to da u nastavi engleskog jezika struke uvek ima mesta za nove ideje kojima se pred studente postavljaju neobičajeni i inspirativni zadaci slični onima koji će ih čekati na budućem radnom mestu.

Elena PETREA
Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire
« Ion Ionescu de la Brad » de Iași, Roumanie
<elenapetrea@uaiasi.ro>

UN EXEMPLE DE PARTENARIAT INTERNATIONAL POUR LE RENFORCEMENT DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Résumé: Notre article est issu de l'expérience de coordination d'un partenariat international financé par l'Agence universitaire de la Francophonie et déroulé entre novembre 2011 et mars 2014. Le groupe-cible a été constitué d'enseignants en FLE/FOS, d'enseignants de DNL et d'étudiants en sciences du vivant. Nous présentons d'abord le contexte général de coopération et les objectifs du projet. Nous détaillons ensuite les activités déroulées et les résultats obtenus. La dernière partie est consacrée au résultat principal du projet, le manuel « Communiquer en FOS. Renforcement du français pour les étudiants », Editions du CIPA, 2014.

Mots-clés: projet FOS, manuel pour les étudiants.

INTRODUCTION : LE CADRE GÉNÉRAL DU PARTENARIAT

Le projet « Renforcement du français et de la recherche en français pour les étudiants non spécialistes dans un climat multiculturel et francophone » a répondu à l'appel lancé en 2011 dans le cadre de la programmation quadriennale de l'Agence universitaire de la Francophonie – Bureau pour l'Europe centrale et orientale « Faire de la communauté scientifique francophone une référence sur la scène internationale », avec la thématique prioritaire « Langue française, diversité culturelle et linguistique ». Par son appel, l'AUF a souhaité *maintenir une francophonie de qualité, en contexte multilingue et pluriculturel*, dans une perspective d'harmonisation des méthodes et des contenus, de partage d'outils et de documents de référence communs et de mutualisation des compétences.¹ Le projet a permis la constitution d'un consortium international comprenant cinq universités, dont trois de Roumanie (Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad » de Iași, université porteuse du projet, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire de Cluj-Napoca, Université « Dunărea de Jos » de Galați), une de Croatie (Université de Zagreb) et une de République de Moldova (Université d'Etat « Alecu Russo » de Bălți).

Le groupe cible a été constitué d'enseignants en français de spécialité et en français sur objectifs spécifiques, d'enseignants francophones de disciplines de spécialité et d'étudiants non spécialistes de la langue qui étudient le français comme discipline optionnelle. La composition du consortium a garanti un équilibre entre enseignants de français de spécialité/FOS ayant déjà de l'expérience et des acquis certains, et de jeunes enseignants de langue française ; l'équipe a également compris des enseignants de disciplines non-linguistiques (DNL) qui ont apporté leur contribution majeure à la réalisation des objectifs du projet. L'équipe du projet a compté quatorze enseignants de FLE/FOS et trois enseignants de disciplines de spécialité.

¹ Ici et plus loin, d'après le *Document de présentation*, Projet « Soutien à l'enseignement du et en français », 2011, Agence universitaire de la Francophonie, Bureau Europe centrale et orientale, <http://www.auf.org/bureau-europe-centrale-et-orientale>, consulté et téléchargé le 20 mai 2011.

IDENTIFICATION DES BESOINS DES PARTENAIRES ET OBJECTIFS DU PROJET

Dans la région de l'Europe centrale et orientale, le français joue un rôle actif dans les sphères d'activités de l'enseignement supérieur et du monde du travail, aux côtés des langues nationales et d'autres langues de circulation internationale. En s'appuyant sur les aspects identifiés lors de la Conférence régionale sur l'enseignement du et en français en contexte universitaire en Europe centrale et orientale (Atelier « Quelles actions pour renforcer les compétences en français des non spécialistes de la langue ? ») organisée à Bucarest en mars 2011, la réflexion des membres du projet a porté sur les axes suivants :

- la formation des enseignants de français auprès de publics d'étudiants en filière scientifique ;
- l'organisation des cursus, les objectifs, la méthodologie ;
- les supports didactiques ;
- les types d'offres éducatives ;
- les types de recherches ;
- les mobilités étudiantes.

Chacun des aspects cités a été par la suite illustré d'arguments tirés de l'analyse du contexte des universités du consortium. Un public non-spécialiste est amené à participer à des programmes de mobilité internationale, suivre des cours de disciplines scientifiques en français, accéder à la littérature de spécialité en français et à effectuer des recherches. Les membres du consortium sont partis du constat que *le français est langue de communication sur la scène internationale dans les échanges universitaires, scientifiques et professionnels*.

Les formations en FLE occupent une place significative dans l'enseignement secondaire et ces formations s'appuient sur des méthodologies variées et actualisées. Par contre, les demandes en formation pour un public universitaire défini, ayant besoin du français pour des activités à caractère universitaire (bourses de recherche pour les étudiants de niveau licence, master et doctorat, contacts professionnels entre des étudiants et des responsables de recherche, activité de recherche dans le cadre des différentes formations) ou professionnel (stages pour les étudiants) ne sont pas encore suffisamment valorisées, en raison d'une insuffisance des outils, tant théoriques que pratiques, pour les apprenants, ainsi que pour leurs enseignants en français. Par conséquent, il est largement possible de renforcer le français universitaire, tant au niveau du public, qui vise l'intégration dans la communauté scientifique par l'intermédiaire de la langue française, qu'au niveau des enseignants, qui souhaitent offrir un enseignement de qualité. Nous avons identifié chez les partenaires du consortium un besoin lié à la recherche pas encore suffisamment développée en français sur objectifs spécifiques (et nous faisons ici référence à plusieurs filières qui enregistrent un nombre significatif d'étudiants ou doctorants dont le parcours implique l'emploi du français (bourses, stages, recherche, des filières telles que l'agriculture, l'agro-alimentaire et la médecine vétérinaire). Les besoins des enseignants – qui ont, le plus souvent, une formation littéraire ou linguistique, se situent au niveau des ressources en didactique, mais également au niveau des ouvrages plurilingues de terminologie actuelle (glossaires, dictionnaires, dans le contexte du multilinguisme, par exemple français / anglais / roumain / croate etc.). Les domaines énumérés ci-dessus, malgré le nombre important d'étudiants qu'ils enregistrent, sont faiblement représentés au niveau des programmes et du matériel pédagogique.

Il y a aussi peu de ressources et de stratégies pour la formation des formateurs. L'enseignant est censé mettre à jour les outils de son cours et surtout maîtriser les moyens techniques et informatiques : outils de recherche sur Internet, outils d'édition des pages web, intégration des TICE en classe de langue. Ces dispositifs offrent une autonomie à l'apprenant et une plus grande attractivité et motivation aux étudiants. La nécessité de moderniser et de développer les supports de cours en FOS a représenté un besoin constaté chez tous les partenaires du projet.

Etant donné l'existence de spécialisations similaires chez les partenaires du projet, nous avons identifié un besoin commun lié à la conception et la mise en place d'un programme commun en français, pour des filières identiques ou proches, permettant l'harmonisation des méthodes et des contenus.

Pour les enseignants de l'universitaire, il est essentiel d'associer la formation avec la recherche. Tous les enseignants impliqués dans le projet ont souhaité donc développer et valoriser aussi bien leur expérience de travail avec les apprenants que leur activité de chercheurs, par des publications et des contributions scientifiques. Disséminer les résultats de la réflexion sur sa pratique est indispensable pour maintenir un haut niveau qualitatif de la formation et de la recherche en français.

Les objectifs du projet ont été déclinés en objectifs généraux et spécifiques. *Les objectifs généraux* du projet ont été :

- Augmenter la participation des étudiants non-spécialistes de la langue et des enseignants de français de spécialité de la région Europe centrale et orientale au circuit international de la formation et de la recherche ;
- Encourager la production et la diffusion des savoirs dans les domaines liés à l'enseignement du et en français ;
- Maintenir une francophonie de qualité par le renforcement de l'attractivité des formations en français pour les étudiants non-spécialistes de la langue, répondant aux avancées de la recherche en didactique du FOS en contexte international multilingue ;
- Faire de la communauté scientifique francophone une référence sur la scène internationale.

Le projet a eu comme *objectifs spécifiques* de :

- Dresser un état des lieux des besoins et des attentes des participants au projet ;
- Renforcer les compétences des apprenants à trois niveaux : recherche d'information, organisation de l'apprentissage, communication et interaction, en langue française ;
- Améliorer les compétences des enseignants et la qualité de la formation dispensée en français ;
- Concevoir des méthodes et des contenus de formation par harmonisation ;
- Renforcer le statut du français comme langue de la communication et de la recherche dans le milieu universitaire.

ACTIVITÉS DÉROULÉES ET RÉSULTATS OBTENUS

La première activité, intitulée « Organisation de la communication en ligne entre les étudiants des établissements partenaires »², s'est déroulée en trois étapes :

Etape 1 : Prise de contact entre les 21 étudiants des 5 équipes organisées par thème (novembre 2012) ;

Etape 2 : Communication en ligne (via Yahoo Messenger, Skype ou Facebook) entre les étudiants de chaque équipe (décembre 2012 – janvier 2013) ;

Etape 3 : (lors du Colloque à Bălți, République de Moldova, 29 mars 2013) : Présentation des projets réalisés.

Cinq projets ont été réalisés par cinq équipes d'étudiants (21 étudiants au total) de tous les établissements partenaires dans le projet, dans le domaine de la législation alimentaire, de la protection de l'environnement et de la médecine vétérinaire ; la présentation des projets des étudiants a eu lieu en séance plénière dans le cadre du Colloque scientifique international « Actualités dans l'enseignement des langues dans une perspective pluridisciplinaire », Université d'Etat « Alecu Russo » de Bălți, République de Moldova, le 29 mars 2013. La participation au projet a permis aux étudiants d'acquérir et/ou de renforcer leurs compétences professionnelles sur les trois volets (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui contribuent à leur formation en tant que spécialistes plus ouverts à la mobilité, à la pluri-culturalité et au polyglottisme.

Pour aider à l'autonomisation, les enseignants envisagent d'ajouter des activités de réflexion métacognitive sur la manière dont les étudiants ont géré l'activité. Il serait également souhaitable

² Pour une description détaillée et une analyse de cette activité, voir Elena Petrea, Elena Velescu, *An example of science students' interaction in a foreign language for the implementation of inter-university research projects*, 4th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, 27-29 October 2013, University of Barcelona – Spain, publié dans *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141 (2014), pages 707 – 711.

d'impliquer davantage les enseignants spécialistes des domaines, pour des aspects d'ordre méthodologique et des savoirs spécifiques³. Notre activité a répondu à l'un des objectifs majeurs de l'enseignement des langues : montrer qu'il est tout aussi valorisant (sinon plus, comme nous pouvons l'affirmer en tenant compte de la dynamique internationale) d'enseigner et d'apprendre pas uniquement une langue, mais en cette langue aussi. De cette façon, l'enseignement s'élève à la dimension de la transdisciplinarité et déplace les accents sur l'acquisition des compétences plurifonctionnelles d'ordre linguistique, professionnel, communicatif et interculturel.

Deux ateliers de formation ont été organisés pour les enseignants membres du projet, le premier sur la « Conception de matériel pédagogique en FOS » (formatrice : Julie Stauber, Université Lyon2, France), et le second sur l'« Utilisation des logiciels libres de droit pour le traitement des données audio et vidéo pour l'élaboration de fiches en FOS » (formatrice : Silvia Guțu, Université d'Etat de Moldova).

Pendant la première formation, les membres du projet se sont organisés en équipes : médecine vétérinaire, agro-alimentaire, écologie et environnement, droit et législation appliqués aux sciences du vivant, français sur objectif universitaire (ce dernier volet, en tant qu'expression d'une approche transversale visée). A l'issue de la seconde formation, les compétences acquises par les stagiaires leur ont permis de (d') :

- enregistrer des documents multimédia sur le disque dur de l'ordinateur avec les extensions de Mozilla Firefox ;
- convertir le format des fichiers audio, vidéo, photo avec Format Factory ;
- traiter les fichiers audio collectés pour le manuel avec Audacity ;
- traiter les fichiers vidéo collectés pour le manuel avec Windows Movie Maker.

Les missions de coopération scientifique entre les enseignants des universités partenaires ont donné l'occasion à des échanges sur les objectifs du projet et la gestion des activités visant la réalisation de ces objectifs, sur la mutualisation des ressources ainsi que la synthèse réflexive à la suite des cours donnés par les enseignants en mission dans une université partenaire.

Trois membres du projet ont bénéficié de bourses de perfectionnement à la recherche, chaque bourse ayant une durée de deux semaines, dans des centres de recherche d'universités de France (Université d'Artois, Université du Havre, Université d'Angers).

Afin d'atteindre l'objectif visant à encourager la diffusion de la recherche liée à l'enseignement du français en contexte universitaire, l'organisation et la participation à des manifestations scientifiques a constitué une priorité des membres du projet. Le colloque scientifique international « Actualités dans l'enseignement des langues dans une perspective pluridisciplinaire », Université d'Etat « Alecu Russo » de Bălți, République de Moldova, le 29 mars 2013, a réuni 11 enseignants et 18 étudiants du projet, ainsi que 50 intervenants avec des communications scientifiques, de 5 pays. L'autre activité à caractère scientifique s'est déroulée chez le partenaire Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie, les 24-26 octobre 2013, comportant : deux ateliers ; une table ronde, coordonnée par l'expert du suivi, Mme Julie Stauber, et une section de communications dans la thématique du projet. Les deux ateliers avec les étudiants, animés par les enseignants de l'équipe « Ecologie et environnement » et, respectivement, « Français sur Objectif Universitaire », ont été suivis de discussions d'évaluation permettant aux enseignants d'identifier les liens étroits entre la conception des fiches en FOS et leur pratique en classe. Les discussions ont fait également ressortir des difficultés et des solutions destinées à contribuer à la réalisation de l'objectif majeur du projet : l'élaboration de supports de cours de FOS. La table ronde s'est imposée comme une nécessité, dans la suite logique constituée par la formation sur la conception de supports didactiques, l'étape de l'analyse des besoins des étudiants et celle de la collecte de données.

³ Voir I. Bonneau, & M. Eisenbeis (2010). *Comprendre un cours universitaire en FLE. Cap-Univ : modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants*. In L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Eds.), « Langue et Intégration » (pp. 240-258). Bruxelles : Peter Lang.

COMMUNIQUER EN FOS, UN OUVRAGE POUR LE « RENFORCEMENT DU FRANÇAIS POUR LES ÉTUDIANTS »

À la différence des méthodes de français général, qui ont pour objet la vie quotidienne, la conception de programmes de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) implique, pour l'enseignant-concepteur, le traitement de contextes nouveaux, qu'il découvre et auxquels il doit se familiariser. Les acteurs de ces milieux professionnels, leurs interactions professionnelles et langagières, le cadre d'exercice de leurs activités, les déterminations spatiales et temporelles représentent autant d'aspects que l'enseignant doit découvrir et prendre en compte dans son travail de conception.

La réalisation d'un projet de FOS demande la mise en place d'une démarche en cinq étapes, à savoir :

1^{ère} étape : l'identification de la demande de formation

2^{ème} étape : l'analyse des besoins

3^{ème} étape : la collecte des données

4^{ème} étape : le traitement des données

5^{ème} étape : l'élaboration des activités didactiques (Mangiante, Parpette 2004 : 7-8).

Une formation en FOS peut résulter de deux démarches distinctes : elle peut répondre à une demande très précise de la part d'un client qui exprime un besoin de formation à l'adresse d'une institution pédagogique, ou bien elle peut être une offre proposée dans un catalogue de formation à un public large et diffus qui pourrait manifester à un moment donné de l'intérêt pour cette formation (d'après Mangiante, Parpette 2004 : 10).

En ce qui concerne notre partenariat, l'identification de la demande et son articulation avec l'analyse du public et l'analyse des besoins a été réalisée avant la réunion de l'équipe du projet pour la formation « Conception de matériel pédagogique en FOS ». Les enseignants ont identifié un contexte commun aux cinq établissements d'enseignement supérieur impliqués dans le partenariat : l'existence, depuis quelques années, d'un nombre croissant d'étudiants bénéficiaires de mobilités de stage professionnel financées par l'AUF ou par le programme Erasmus. Ces étudiants font des stages dans des entreprises francophones et les compétences de communication qu'ils doivent maîtriser sont circonscrites au domaine de formation professionnelle.

L'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français durant le déroulement de leur stage, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation. Plus concrètement, le concepteur de cours de FOS doit répondre aux questions du type: « Avec qui l'apprenant parlera-t-il français? dans quel contexte? Qu'aura-t-il à dire? à écouter? à comprendre? Qu'aura-t-il à lire? à écrire? Quelles tâches devra-t-il accomplir qui impliquent l'utilisation de la langue française? » (Carras *et al.* 2007 : 26-27)

Pour notre cas, cette analyse a été réalisée dans plusieurs étapes ; dans un premier temps, elle a été faite par le biais d'une réflexion personnelle des enseignants concepteurs de supports didactiques, complétée par une mise en commun, dans le cadre de la formation « Conception de matériel pédagogique en FOS ». Chacune des équipes a dû remplir une grille afin d'identifier les composantes des situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés : « Lieux », « Interlocuteurs », « Discours » (avec deux sous-rubriques, « Contenus » et « Actes de langage ») ; une colonne séparée a été réservée aux « Besoins culturels ». On a procédé ensuite à l'inventaire des domaines d'intervention, en cernant les plus prisés par les étudiants, compte tenu des établissements d'accueil des étudiants en mobilité ces dernières années. Ainsi, par exemple, pour l'agro-alimentaire, on a retenu la transformation (la boulangerie, la boucherie-charcuterie, les laitages) et les services de contrôle sanitaire. C'est toujours lors de cette étape que les enseignants ont répertorié, sur deux pages distinctes, les compétences que doit avoir un étudiant et celles d'un ingénieur du domaine. La réflexion personnelle des enseignants de FLE/FOS a été doublée de discussions avec des enseignants de disciplines de spécialité (dont certains étaient membres du projet) et de la consultation des référentiels de compétences professionnelles.

Pendant la deuxième phase de l'analyse des besoins, les enseignants ont discuté à partir de la grille élaborée avec les étudiants qui avaient déjà participé à des stages, ce qui a permis d'approfondir les aspects concernant le contexte général de la communication (la spécificité du milieu, le secteur d'activité, les catégories d'activités, le rôle et le statut de la communication (verticale/horizontale), les modalités des contacts (interaction en face à face/ à distance, expression orale en continu, travail en petit/grand groupe), les moyens de communication utilisés (téléphone, courriel, face à face, courrier), le registre de langue (familier, soutenu), le code (écrit, oral). Les enseignants ont prêté une attention particulière aux composantes linguistiques des discours auxquels les stagiaires ont été confrontés : le lexique (la part du lexique spécialisé par rapport au lexique courant, les sigles et abréviations), les structures morphosyntaxiques récurrentes (numéraux, expression de la quantité, comparaison, expression du but, de la nécessité et de l'obligation, hypothèse, connecteurs, modalité), la prononciation correcte, le para- et le non-verbal. Les étudiants ont également été questionnés sur les composantes extralinguistiques (Carras *et al.* 2007 : 30) des discours pratiqués dans les milieux professionnels concernés (l'adresse en fonction du statut de l'interlocuteur, les règles de politesse, le comportement et les différences culturelles que les étudiants avaient notées pendant leur séjour).

Cette étape a été suivie par celle du contact direct avec le milieu professionnel, afin de valider ou d'infirmer les éléments déjà rassemblés et de les compléter. Pour un projet de FOS, la collecte des données représente l'étape « la plus spécifique » et « le centre de gravité » de la démarche (Mangiante, Parpette 2004 : 46). D'une part, cette phase « confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur » (Mangiante, Parpette 2004 : 46), une analyse qui perd son caractère hypothétique une fois attestée par le travail de terrain. D'autre part, elle « fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique » (Mangiante, Parpette 2004 : 46). L'enseignant-concepteur quitte son cadre habituel de travail pour être confronté aux discours, actualisés dans les situations où les apprenants eux-mêmes se retrouveront ; c'est de cette manière que le concepteur peut identifier concrètement les besoins de ses futurs apprenants.

La première fonction de la collecte des données est « d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent » (Mangiante, Parpette 2004 : 47)⁴. Le recueil de documents authentiques s'est fait, dans le cadre de notre projet, en grande partie, par une activité de terrain – des visites dans des entreprises et dans des cliniques, des enregistrements des processus de fabrication et d'interventions chirurgicales, des interviews avec les professionnels et la collecte des écrits spécifiques. En effet, s'il est possible de trouver facilement sur Internet ou dans des ouvrages de spécialité des documents sur la transformation des produits, les machines d'une fabrique, les tâches d'un vétérinaire ou la formation requise pour une certaine profession, il est plus difficile d'avoir l'enregistrement d'une intervention chirurgicale, de savoir à quoi ressemblent des documents tels qu'une fiche de fabrication, un bon de commande, un formulaire de livraison, une fiche d'analyse, etc., ou d'imaginer les discours qui s'y pratiquent entre les acteurs du domaine tels qu'un technologue et un responsable qualité, un médecin et le propriétaire d'un animal ou un médecin vétérinaire et son assistante, etc. La familiarisation avec un secteur d'activité éloigné de la formation initiale des enseignants-concepteurs demande de la part de ces derniers une forte implication : en plus de l'écart de domaine de formation, l'équipe du projet a dû surmonter un écart spatial entre les pays d'origine des enseignants concepteurs et le pays de destination des étudiants en mobilité. Les membres du projet ont dû se déplacer dans les milieux professionnels visés, prendre des rendez-vous, expliquer leur démarche et faire un travail en collaboration avec leurs interlocuteurs.

La seconde fonction de la collecte des données concerne sa finalité : ces données serviront, à différents degrés, de supports à l'élaboration d'activités didactiques. Il existe deux usages principaux des documents authentiques collectés :

⁴ Voir aussi Catherine Carras *et al.*, *op.cit.*, p.31 et suiv.

- l'utilisation dans leur forme originale (surtout les documents écrits ou iconiques) : tel a été le cas pour les plans et les cartes, les formulaires et les recettes, pour ce qui concerne notre collecte;
- le traitement des données dans le but de leur adaptation au niveau du public ou aux besoins de formation (construire une progression) (Mangiante, Parpette 2004 : 52-53).

Le travail réalisé par les enseignants-concepteurs a supposé des sélections dans les documents recueillis, car trop nombreux et parfois moins utilisables ; il a fallu procéder ensuite à :

- une adaptation au niveau et aux objectifs des apprenants (des étudiants en stage professionnel), par une simplification ou par le choix de certains aspects à travailler en cours de FOS ;
- le traitement des données pour en ressortir la progression nécessaire dans tout apprentissage ;
- l'actualisation de certaines données recueillies afin de rendre compte de l'évolution du domaine.

L'équipe d'enseignants-concepteurs a également eu recours à un troisième type de traitement des données, « *la (re)mise en situation ou recontextualisation* » (Mangiante, Parpette 2004 : 55). Inscrit dans un temps et un lieu déterminés, le discours oral n'implique pas toujours la verbalisation des données contextuelles. Extraites de leur contexte initial, ces données peuvent rendre difficile la compréhension et nécessitent une explicitation. Dans le cas d'un document audio, notre équipe d'enseignants-concepteurs a envisagé cette explicitation sous deux formes :

- une phrase introductive du type : « Monsieur ..., vous êtes responsable qualité dans une fabrique de produits laitiers et vous avez eu la bienveillance de nous expliquer les exigences d'un laboratoire agréé communautaire européen », ou
- l'insertion d'un titre sur l'écran, pour un document vidéo : « Le processus de fabrication du fromage ... ».

En raison de la longueur de certains discours (cours en amphithéâtre) ou de la difficulté à réaliser un enregistrement d'une situation réelle, certains discours ont été reconstitués (cours de biologie, cours de psychologie, inscription à l'université).

Les concepteurs ont également pris en compte les possibilités didactiques non-négligeables offertes par la diversité et l'accessibilité du multimédia⁵. L'Internet est une mine de documents authentiques, dont certains sont gratuits et toujours actualisés.

Pour la collecte des données réalisée dans le cadre du projet, l'Internet a été un outil précieux, auquel les concepteurs ont eu recours lorsqu'il leur a été impossible de faire un travail de terrain. Les enseignants ont employé des vidéos qui présentent les métiers concernés, des documents authentiques mis à leur disposition par des organismes chargés de l'orientation professionnelle. Ces vidéos ont l'avantage d'offrir un aperçu suggestif du métier, des activités déroulées, des qualités nécessaires, des avantages et des inconvénients de l'exercice de ce métier ; ils contiennent aussi des images suggestives du cadre professionnel envisagé.

Un aspect important lié au fonctionnement de l'entreprise et au comportement des individus relève du vécu, des habitudes communes aux membres d'un espace défini culturellement. Ces données sont implicites mais elles favorisent une meilleure compréhension des discours produits et le concepteur de programme de formation en français sur objectifs spécifiques doit les prendre en compte. Le moyen le plus simple qui permet de recueillir ce type de données est l'interview, dans laquelle l'interlocuteur explicite certaines informations implicites dans le discours produit en contexte professionnel. Dans le contexte de l'entreprise laitière, la production de fromage acquiert un caractère fortement culturel dans la langue cible en ce qui concerne la production artisanale de certains types (le cas du Maroilles, dont la célébrité est due au film « Bienvenue chez les Ch'tis » que la responsable d'une fromagerie cite dans son interview).

⁵ Voir Catherine Carras *et al.*, *op.cit.*, p.34 et suiv.

La réflexion sur la construction des activités a porté sur deux composantes : les contenus (*quoi* enseigner) et les formes (*comment* enseigner) (Mangiante, Parpette 2004 : 78-79). Si les contenus sont propres aux domaines envisagés, les options méthodologiques appartiennent à la démarche FLE, avec toutefois certaines lignes directrices que les concepteurs ont suivies:

- proposer des activités qui développent un travail participatif des apprenants, alors que le rôle de l'enseignant devient plus discret ;
- alterner le travail en binôme ou en groupe et le travail individuel et favoriser l'autonomisation de l'apprenant ;
- créer des situations où la communication se rapproche le plus possible de la communication réelle.

Les compétences visées par chaque partie du manuel se déclinent de la manière suivante :

- Découverte du métier ou de la formation ;
- Présentation de situations de travail ;
- Découverte de la législation européenne dans le domaine.

Le DVD qui accompagne le livre contient tous les documents vidéo et audio, à savoir vingt-deux documents vidéo et dix documents audio ; on y trouve également les corrigés des activités.

Chaque séquence se décline en quatre parties :

1. L'introduction, qui restitue le contexte (présentation de l'environnement institutionnel, références culturelles, approche lexicale) ;
2. Les préliminaires (le plus souvent sous la forme d'échange oral entre les apprenants), qui mettent en commun des savoirs déjà existants et/ou introduisent les premiers repères pour les savoirs à acquérir ;
3. Les activités, dans l'ordre suivant :
 - compréhension orale, à partir de documents vidéo ou audio ;
 - compréhension écrite ;
 - lexique ;
 - grammaire ;
 - production orale ou écrite.

Les activités visant l'acquisition des compétences linguistiques ont résulté de l'analyse des discours pratiqués dans les milieux professionnels envisagés. En proposant des exercices portant sur les structures « il faut+infinitif » ou « devoir+infinitif », l'on vise une compétence communicative (« exprimer une obligation », « exprimer une nécessité »). De même, l'activité sur la condition et l'hypothèse est nécessaire parce que l'analyse du discours enregistré lors du processus de fabrication du fromage fait apparaître cette spécificité. En ce qui concerne le travail du lexique, certains exercices demandent aux apprenants de mettre sous forme de tableau les informations sur la fabrication d'un produit laitier, car la capacité à respecter un schéma (avec les colonnes : étape, matière première, matériel/ustensiles, lieu, résultat, durée) est indispensable à tout processus de production.

Les exercices visant la production, écrite ou orale, sont surtout du type mise en situation, jeu de rôle, dans le but de rapprocher les apprenants du contexte professionnel auquel ils devront s'intégrer. La séquence continue par :

- Bilan et
- Glossaire (ainsi que Sigles et abréviations en médecine vétérinaire).

En fin d'ouvrage, il y a des documents utiles :

- Des ressources pour l'étudiant (sitographie, presse, dictionnaires en ligne, films, séries, émissions) ;
- Les transcriptions de tous les documents vidéo et audio du manuel.

CONCLUSIONS

Le projet « Renforcement du français et de la recherche en français pour les étudiants non spécialistes dans un climat multiculturel et francophone » a permis de renforcer l'attractivité des cours de français pour les étudiants non spécialistes, par des activités de recherche déroulées à l'aide des TIC et du travail en équipe, par l'amélioration des compétences en FOS des enseignants, ainsi que par le développement des ressources mutualisées, à savoir le manuel *Communiquer en FOS. Renforcement du français pour les étudiants* (2014). L'étudiant participe activement à la démarche d'apprentissage proposée par ce manuel, cette démarche étant construite en réponse aux composantes linguistiques et extralinguistiques des situations de communication auxquelles l'étudiant sera confronté. L'étudiant devient ainsi un acteur impliqué du processus d'enseignement apprentissage en français sur objectifs spécifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bonneu, I. et Eisenbeis, M. (2010). Comprendre un cours universitaire en FLE. Cap-Univ : modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants. In Cadet, L., Goes, J. et. Mangiante, J.-M. (dir.) *Langue et Intégration. Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 240-258.
- Carras, C. et al. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Document de présentation Projet « Soutien à l'enseignement du et en français », 2011, Agence universitaire de la Francophonie, Bureau Europe centrale et orientale, <http://www.auf.org/bureau-europe-centrale-et-orientale> (consulté et téléchargé le 20 mai 2011).
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Petrea, E. (2014). Aspects clés de la collecte de données pour l'élaboration de ressources didactiques en FOS dans le domaine de l'agro-alimentaire. *Le discours spécialisé : théorie et pratique*, numéro 5, 5-13.
- Petrea, E. et Velescu, E. (2014). An example of science students' interaction in a foreign language for the implementation of inter-university research projects. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, numéro 141, 707 – 711.

Elena Petrea

An example of an international partnership for the strengthening of French for Specific Purposes

Summary

Our article arises from the experience of the coordination of an international partnership financed by the Agence universitaire de la Francophonie and unwound between November, 2011 and March, 2014. The target group was constituted by French teachers, by teachers of specialized disciplines and by science students who study French. First we present the general context of cooperation and the aims of the project. Then we insist on the activities and the results. Finally we present the main result of the project, the textbook Communiquer en FOS. Renforcement du français pour les étudiants, Editions du CIPA, 2014.

Nina POLOVINA
Saobraćajni fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<n.polvina@sf.bg.ac.rs>

Tanja DINIĆ
Saobraćajni fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<t.dinic@sf.bg.ac.rs>

NAČINI OCENJIVANJA STUDENTSKIH PREZENTACIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: U radu se razmatraju mogućnosti ocenjivanja studentskih prezentacija na stranom jeziku struke, polazeći najpre od njihovog značaja sa stanovišta savremene metodike. Pored pregleda različitih tipova prezentacija i njihovih karakteristika, pažnja se posvećuje vrstama evaluacije (formativna, sumativna, dijagnostička, samoevaluacija) kao i postupcima ocenjivanja ovakvog vida usmenog izlaganja na nefilološkim fakultetima. Konačno, daje se i sažeti prikaz prednosti i mana prezentacija na stranom jeziku struke po mišljenju studenata Saobraćajnog fakulteta u Beogradu.

Ključne reči: akcioni postupak, kompetencije, nastava stranog jezika, prezentacije, zadatak

MESTO PREZENTACIJA U SAVREMENOJ GLOTODIDAKTICI

Akcioni postupak

Prezentacije kao izlaganje ili prikazivanje sadržaja pred nekom publikom (Dannerer /Fandrych 2012: 3) odnosno u primenjenom vidu kao forma studentskog rada zauzimaju veoma značajno mesto u nastavi i učenju stranih jezika, o čemu svedoči i sve veći broj radova u stranoj i domaćoj literaturi. Sa stanovišta savremene glotodidaktike i preovlađujućeg akcionog postupka, važno je napomenuti da ovaj tip izražavanja nije isključivo jezička i komunikativna aktivnost, već je primer učenja zasnovanog na delanju, u kojem su lingvističke kompetencije i znanja sredstvo, a ne cilj po sebi (CECRL 2001: 15). Samim tim, to delanje dobija dimenziju društvenog čina, jer prevazilazi okvire učionice i časa jezika. Zahvaljujući razvoju tehnologija na daljinu, prezentacije se mogu postaviti na *e-learning* platformu fakulteta, što omogućava da se ostvari vidljivost i prisustvo u virtuelnom svetu, odnosno potencijalnu dostupnost široj publici. Pored toga, one se mogu pripremati i za međunarodne ili regionalne susrete studenata srodnih fakulteta, za razne vrste takmičenja ili skupova. Za nastavnike jezika svakako je najznačajnije njihovo korišćenje u nastavi, zato što prezentacije (posmatrane kroz ceo proces) objedinjuju različite verbalne kompetencije, a istovremeno predstavljaju element adekvatnog delanja u autentičnoj komunikativnoj situaciji.

Učenje kroz rešavanje zadataka i razvijanje kompetencija

Primena prezentacija u nastavi najčešće se obrazlaže potrebom za pripremanjem studenata za buduće profesionalne ili akademske situacije, što je svakako od velikog značaja, ali ovaj postupak ima još dve veoma važne karakteristike: s jedne strane omogućuje povezivanje i upotpunjavanje konkretnih veština i kompetencija (komunikativnih, metodičkih, ali i interkulturnih), dok s druge kombinuje jezičke i nejezičke aktivnosti, te zauzima međupoziciju između govornog i pisanog jezika (Dannerer/Fandrych 2012: 4).

Bilo da studentske prezentacije sagledavamo kao projekat, kao sveobuhvatniji timski rad, kao individualni ili ekipni zadatak, one svakako podrazumevaju različite faze u realizaciji: prikupljanje

informacija iz različitih izvora, njihovo vrednovanje i promišljanje; odabir značajnih i karakterističnih delova; oblikovanje i pripremanje prezentacije; uvežbavanje izlaganja i samo izlaganje; (samo)kritičko sagledavanje čitavog procesa i evaluacija. U svim tim fazama se mobilishu, aktiviraju, ali i dodatno razvijaju raznovrsne opšte, akademske, stručne kompetencije i, naravno, veštine, kako jezičke, tako i nejezičke. Tokom pripreme, što se verbalnih umeća tiče, dolazi do recepcije ili razumevanja (pisana recepcija), neretko medijacije (prevođenja), kao i do pisanja (pisana produkcija). Samo izlaganje jeste monološko (usmena produkcija), ali nakon toga sledi faza interakcije s publikom. Iako strogo uzevši i usko formalno gledajući, prezentacija (u svom središnjem delu) predstavlja usmeno izlaganje (monolog, govor), tokom sveobuhvatnog rada na ovom zadatku neprestano se smenjuju kako pisanje i govor, tako i receptivna i produktivna upotreba jezika, pa za prezentacije zaista važi da zauzimaju idealnu međupoziciju, koja im omogućuje pristup slojevima komunikacije koji prevazilaze jednostavnije forme.

Prezentacije u nastavi stranog jezika struke i jezika za univerzitetske namene

Zahvaljujući navedenim karakteristikama, prezentacije su veoma pogodan i poželjan način rada u nastavi stranih jezika na nefilološkim fakultetima na različitim nivoima studija. Naime, svakako su oblasti studiranja i stručni predmeti neiscrpna riznica za izbor tema i sadržaja, čime su studenti u mogućnosti da prezentacije prilagode svom interesovanju i prethodnom znanju. Osim toga, ovakav pristup rešavanju zadatka im je poznat iz prethodnih faza školovanja, a s njim nastavljaju da se susreću i na fakultetu: na taj način se izlažu rezultati projektnih zadataka ili istraživanja, prikazuje analiza određene teme ili predstavlja neki sličan problem. Na fakultetima su prezentacije sve češće korišćen postupak gotovo u svim predmetima i na svim nivoima studija, bilo da ih koristi nastavnik za prenošenje znanja ili student kao nastavni zadatak.

Konačno, sa stanovišta teorije i prakse nastave i učenja stranog jezika za univerzitetske namene ili akademske potrebe (o terminološkim razlikama detaljnije, Dinić 2011: 625-626), nikako se ne sme prenebregnuti upliv savremenih civilizacija i kultura kojima pripada jezik koji se proučava. Prilikom pripreme prezentacije, studenti pretražuju autentične dokumente, pristupaju različitim internet stranicama, obogaćuju svoja opšta i stručna znanja, te se upoznaju s formama, uzansama, iskustvima kreiranja prezentacija i ekspozea na različitim univerzitetima i visokoškolskim ustanovama s relevantnog govornog područja, što omogućuje učenje na različitim nivoima, podstiče multidisciplinarnost, otvara vidike i stvara produktivne kulturne kontakte.

TIPOVI PREZENTACIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE

Različite forme prezentacija

U zavisnosti od određenog broja faktora koji utiču na nastanak prezentacije (tema, svrha, način izlaganja, tehničke mogućnosti, vremensko ograničenje, lični razlozi itd.), one mogu da imaju različite forme. Nekoliko najčešće korišćenih tipova prezentacija su: poster, slika/grafikon/dijagram, referat i izlaganje uz vizuelnu podršku.¹ Studenti mogu da izaberu bilo koju formu prezentacije, ali je potrebno da vode računa o nekoliko stvari. Pre svega, treba je uskladiti s realnim okolnostima, kao što je sadržaj koji će u njoj biti prikazan (ne odgovara svaka tema svakom tipu prezentacije), zadatak koji je postavljen studentu (nije svaki zadatak pogodan za obradu na bilo koji način), ali i tehničke mogućnosti fakulteta (opremljenost video bimom, projektorom i sl). Važan kriterijum prilikom odabira forme predstavlja i znanje stranog jezika (poster i slike/grafikoni/dijagrami npr. zahtevaju dodatni segment verbalizacije prikazanog sadržaja, što zahteva viši nivo znanja jezika od izlaganja putem referata ili uz vizuelnu podršku). Poslednji element prilikom odabira vrste prezentacije predstavlja lični razlozi i prioritati (studenti raspolažu različitim veštinama kad je u pitanju korišćenje opreme i medija, te na taj način biraju i tip prezentacije). Bez obzira na formu koju izaberu, veoma je važno da izlaganje prilagode publici, kako jezički – kroz razumljivost i adekvatan tempo izlaganja, tako i sadržajno – kroz preglednost i jasnoću.

¹ Ponekad se koriste i performansi, scenski prikazi, pozorišne predstave, audio prilozi, umetničke izložbe, ali takve prezentacije primenive su na manji broj naučnih oblasti, pa se ovde neće uzimati u obzir.

Različite sadržajne, verbalne i funkcionalne karakteristike prezentacija

Po svom sadržaju, korišćenim govornim obrascima, ali i funkciji, prezentacija može da bude opis ili argumentacija (Knežević 2014: 110).

Opisom se daju informacije, izlažu se podaci, rezultati, tuđa i sopstvena akademska, profesionalna iskustva. Opisne prezentacije mogu biti informativnog tipa – prikazivanje dobrih i loših strana određene oblasti, pojave ili komponente, ali i eksplikativnog tipa – daje se objašnjenje procesa rada neke mašine (Velkova 2011: 387), ličnog izbora studija ili studijskog programa (Anquetil 2012: 39).

Argumentativni tip prezentacija takođe možemo podeliti na dve podvrste. Prezentacijom se auditorijumu prikazuju i obrazlažu argumenti koji treba da ga ubede u ispravnost, opravdanost ili prednost nečega u odnosu na alternativu: npr. prednosti jednog vida prevoza putnika ili transporta robe u odnosu na drugi. S druge strane, argumentacijom se autori prezentacija služe da svoju publiku motivišu ili podstaknu na aktivnost, opredeljenje ili učestvovanje: npr. afričkim frankofonim stipendistima se izlažu razlozi zašto da upišu određeni smer na Elektrotehničkom fakultetu.

Za koji će se tip prezentacije studenti i/ili njihovi nastavnici (samo kroz davanje sugestija) opredeliti, u velikoj meri zavisi od toga koji nivo znanja jezika imaju polaznici i na kom su stepenu akademskih studija. Ako pogledamo iskustva pomenutih autora (Anquetil 2012: 33, Velkova 2011: 389, Dannerer/Fandrych 2012: 8) i posmatramo sa pozicija naše sopstvene prakse, najčešće su u pitanju nivoi A2 i B1. Prirodno je da će se studenti na nivou A2 radije orijentisati ka opisnoj prezentaciji, naročito ako se ima na umu da posle izlaganja slede pitanja publike. Po Evropskom jezičkom portfoliju za filološke studije na fakultetima (EJP), student koji ima znanje na nivou B1 u stanju je da na jasan i pregledan način izloži unapred pripremljenu prezentaciju (EJP 2012: 85). Međutim, spremnost i način reagovanja na impulse iz publike, mogućnost lakše interakcije i svođenje neočekivanog na najmanju meru, ne zavise samo od znanja jezika, već i od poznavanja materije, od toga koliko je izlagač siguran u sebe i dobro pripremljen kada je reč o sadržaju same prezentacije.

MOGUĆNOSTI OCENJIVANJA PREZENTACIJA U OKVIRU OBRAZOVNOG PROCESA

Kao što je predviđeno u okviru Bolonjske deklaracije, nastavnik prati rad studenata u toku semestra, vrednujući različite doprinose, postignuća i produktivne inicijative studenata. Vrednovanje prezentacija kao jedne vrste doprinosa može da se obavlja na nekoliko načina: 1. formativno – kroz bodove u toku nastavnog procesa, kao procentualni deo predispitnih obaveza; 2. sumativno – kroz bodove nakon nastavnog procesa, kao ispit ili deo ispita; 3. dijagnostički – bez bodovanja u toku nastavnog procesa, sa ciljem utvrđivanja oblasti, pitanja, problema koje student jeste ili nije savladao; 4. kroz samoevaluaciju.

Formativna evaluacija

Studentske prezentacije su neretko zadatak koji se obavlja u toku semestra i koji ulazi u vrednovanje predispitnih obaveza. To je praksa na mnogim fakultetima. Naravno, nekada se prezentacije ne ocenjuju, već predstavljaju dobrovoljnu studentsku aktivnost u cilju usavršavanja veštine usmenog izražavanja na stranom jeziku struke u toku semestra (Knežević 2014: 112). Mogu da budu u vidu kraćeg seminarskog rada, prikaza teme na pregledan način (plakat) ili nekog sličnog formata.

Sumativna evaluacija

Nije neuobičajeno da na fakultetima studentske prezentacije čine deo ispita ili sam ispit. Na Saobraćajnom fakultetu u Beogradu studenti u četvrtom semestru kao ispitnu obavezu na kraju kursa izlažu svoje prezentacije. One u izvesnom smislu predstavljaju formu završnog rada, sumu njihovih stečenih i razvijenih lingvističkih znanja i umeća. Studenti teme slobodno biraju, s tim da se drže onih akademskih, naučnih i stručnih oblasti koje izučavaju na fakultetu. Takođe su slobodni da

se opredele da li će materiju obrađivati individualno, u paru ili ekipno. Ono što je obavezno jeste da svako ima svoj deo izlaganja i slajdova (ako se odluče za prezentaciju uz vizuelnu podršku), kao i da pripremi odgovarajući glosar nepoznatih reči i izraza.

Dijagnostička evaluacija

U prethodno navedenim primerima iz prakse, vrednovanje prezentacije se iskazuje poenima. To, međutim, ne mora biti slučaj. Sofi Anketil sa Univerziteta u Kanu, Donja Normandija, govori o dijagnostičkoj evaluaciji usmenog izlaganja (ekspozea) na osnovu deskriptora iz CECRL-a i produbljenih kriterijuma koji se mogu primeniti u nastavi francuskog jezika za univerzitetske namene. „Pragmatičke, leksičke i sintaksičke kompetencije koje se aktiviraju tokom svih tih zadataka ne ocenjuju se na osnovu brojčane skale, već terminima „savladao/savlađivanje u toku/nije savladao“ (Anketil 2012: 37-40). Ovakva evaluacija omogućava pre svega nastavnicima, ali i studentima da postave dijagnozu u smislu budućeg rada na jeziku – kojim elementima treba posvetiti posebnu pažnju, šta je potrebno naučiti, dopuniti ili uvežbati.

Samoevaluacija

Kada govorimo o studentskim prezentacijama, promišljanje i sagledavanje urađenog započinje neposredno nakon izlaganja, kroz odgovore na pitanja kolega i predmetnog nastavnika. Govornik na osnovu toga dobija prilično jasnu sliku o tome šta je publiku zainteresovalo, a šta je eventualno bilo nejasno ili nedorečeno. Na Tehničkom univerzitetu u Sofiji, u okviru predmeta Francuski jezik – tehnike komunikacije, pisano i usmeno izražavanje, prezentacije se snimaju da bi se potom detaljno analizirale na nivou cele grupe (Velkova 2011: 390). Tako govornici-izlagači postaju posmatrači i ocenjivači sopstvenog rada.

Postupak samovrednovanja je detaljno razrađen u Evropskom jezičkom portfoliju za filološke studije na fakultetima, te se na primer, za nivo B1 u kontrolnoj listi koja se odnosi na usmeno izražavanje, navodi i sledeće: „Relativno jasno i precizno prikazujem jednostavnu, konkretnu i unapred pripremljenu prezentaciju na poznatu temu, a u vezi sa studijama ili strukom“. Kao i za ostala umeća, student označi jednu od tri kolone u listi koje predstavljaju kriterijume samoevaluacije: prva je „uz veliku pomoć“ ili „uz poteškoće“, druga „uz malu pomoć“ ili „u normalnim okolnostima“, a treća „bez pomoći“ ili „bez poteškoća u bilo kojim okolnostima“ (EJP 2012: 85).

Samoevaluacija, odnosno osvrt na kompletan učinak se svakako može podstaći i putem anketiranja studenata o prezentacijama, nakon što je zadatak obavljen.

POSTUPCI OCENJIVANJA

Ko ocenjuje?

U aktuelnoj nastavnoj praksi ne moraju samo nastavnici biti zaduženi za ocenjivanje. Antonija Velkova piše o tročlanoj komisiji sastavljenoj iz redova studenata, po izboru samih izlagača. Oni ocenjuju prezentaciju svojih kolega, koja je zapravo simulacija izlaganja na naučnoj konferenciji. U tu svrhu članovi komisije imaju na raspolaganju unapred sastavljenu tabelu, gde vrednuju stavke po utvrđenim kriterijumima. Ocenjuje se po francuskom sistemu – maksimalna ocena, odnosno broj poena, jeste dvadeset i računa se prosek tri zбира. Profesor se uključuje samo ako uoči pristranost, odnosno nepravilnost (Velkova 2011: 389).

Moguće je otići i korak dalje. U skladu sa savremenim metodičkim načelima, autonomija studenata u procesu učenja podstiče se i njihovim uključivanjem u sve faze procesa ocenjivanja (Rainert / Carstensen 1998: 21-22). Naime, polaznici mogu pre same evaluacije (za koju su takođe zaduženi), da se uključe u postupak pripremanja kriterijuma, izrade skala za ocenjivanje ili da na drugi način učestvuju u vrednovanju.

Šta se ocenjuje?

Kako je multimedijalna prezentacija kompleksan zadatak, tako i elementi koji se ocenjuju potpadaju pod različite kategorije. Ocenjivač pred sobom ima govornika i prateći vizuelni predložak – dakle on treba da gleda i sluša šta izlagač govori, kako govori, kako se drži, da istovremeno prati slajdove, čitajući tekst i obraćajući pažnju na sve paratekstualne elemente, te konačno, da prati komunikaciju posle izlaganja. Ovaj zadatak može da bude prilično zahtevan ukoliko se postavlja pred neuvežbanog ocenjivača ili publiku. Zato je neophodno da postoje jasno definisani kriterijumi i razrađen sistem bodova ili ocena. Navedena literatura nam pruža dobar uvid u različite tabele, liste ili skale koje služe ili mogu poslužiti nastavnicima stranih jezika na nematičnim fakultetima (ili samim studentima) u evaluaciji usmenog izražavanja ovog tipa. Relevantni elementi koji se ocenjuju se mogu razvrstati na sledeći način (prema Sperl: 2012, Berkemeier: 2012):

- sadržaj, odnosno strukturalni elementi: izbor teme, njena usaglašenost sa profilom publike, prilagođen i adekvatan registar, kvalitet informacije ili argumentacije, razdvajanje važnog od nevažnog, razumljivost, preglednost, organizovanost, podela na manje celine, postojanje uvoda, centralnog dela i zaključka, a posebno se insistira na planu izlaganja koji se daje u uvodnom delu kako bi slušaoci bili upoznati sa tokom prezentacije;
- jezik i izražavanje, odnosno lingvistički elementi: fonetika (izgovor i fluidnost), leksika (ovladavanje nepoznatim rečima i stručnim terminima), sintaksa (korektnost rečenica);
- izlaganje: slobodan govor (bez čitanja), govor tela, gestovi, mimika i izraz lica (kontakt očima), tempo i jačina govora;
- način prezentovanja : prikaz i korišćena vizuelna sredstva (broj slajdova, količina teksta na slajdovima, vrste ilustracija, odabir medija), poštovanje vremenskog okvira;
- interakcija: razumevanje pitanja publike i nastavnika, formulisanje odgovora.

Šta mi ocenjujemo?

S obzirom da su na predmetima koje predajemo (nemački i francuski jezik), kao što smo izneli u odeljku o sumativnoj evaluaciji, studentske prezentacije ispitna obaveza, razvile smo poseban model ocenjivanja koji je primenjiv na našem, ali i na drugim fakultetima. Maksimalni broj poena koji kandidat može dobiti za određenu prezentaciju jeste 40, a struktura poena je sledeća:

- 10 poena za izlaganje, tačnije kvalitet usmenog izražavanja. Pored izgovora, posebna pažnja se posvećuje tome da li se student obraća svom auditorijumu, da li zapravo govori i prezentuje svoju temu, umesto da čita sa ekrana ili papira,
- 10 poena za sadržaj, odnosno za zanimljivost teme, organizaciju i strukturu izlaganja u pogledu preglednosti, jasnoće, broja iznetih činjenica, zaokruženosti. Osim toga, uzima se u obzir i vizualizacija (ukoliko je prezentacija urađena uz vizuelnu podršku), način prikazivanja ili ilustrovanja, slikovitost i primereno korišćenje različitih medija. Značajno je i koliko izvora studenti koriste, kao i da li ih na korektan način navode u prezentaciji,
- 10 poena za jezik, lingvističku korektnost izgovorenog i napisanog, s posebnim naglaskom na adekvatno upotrebljenu i pojašnjenu leksiku, odnosno kvalitet urađenog glosara, te na način formulisanja rečenica,
- 10 poena za interakciju, za kvalitet komunikacije s nastavnikom i kolegama. Da li student razume pitanje koje mu se postavlja i koliko je u stanju da valjano odgovori sa stanovišta razumevanja i poznavanja onog o čemu je govorio. Naravno, nije reč o proveru njenih ili njegovih stručnih znanja, već da li je ovladao, na stranom jeziku koji izučava, sadržajem svoje prezentacije.

Postoje dileme s kojima se susrećemo iako ovakav sistem ocenjivanja primenjujemo niz godina. S obzirom da studente upućujemo na korišćenje autentičnih sajtova i na što jednostavniju obradu sadržaja koji tamo nalaze za pripremu usmenog izlaganja, postavlja se pitanje u kojoj meri takav pristup dozvoljava njihovoj kreativnosti da se iskaže i samim tim da bude obuhvaćena jednim od navedenih kriterijuma za ocenjivanje. Druga dilema bi se odnosila na rad u timu. Premda svako ima

svoj zadatak i svoj nastup, postavlja se pitanje koliki je stepen samostalnosti u radu i da li nam to daje objektivnu sliku pojedinačnih znanja i postignuća? Iako nastavnik u određenoj meri zna i prati rad studenata tokom semestra, to ne bi trebalo da utiče na evaluaciju same prezentacije. Treća dilema odnosi se na interakciju sa publikom. Kad dođe do te faze (da bismo je podstakli, studentima koji postavljaju pitanja ovo se takođe boduje kao aktivno učestvovanje na času), ponekad smo svedoci uvežbanih pitanja i odgovora – da li u tom slučaju treba dati manje poena ili ne?

MIŠLJENJA STUDENATA O PREZENTACIJAMA NA STRANOM JEZIKU

U cilju sagledavanja i analize urađenog, studenti u razgovoru s predmetnim nastavnikom, posle ispita, iznose prednosti i mane ovakvog načina rada i ispitivanja. Važno je da im se omogući da svoje mišljenje iznesu bez opterećenja ili pritiska, treme ili ispitnog uzbuđenja. Za potrebe ovog rada, zamolili smo naše polaznike da svoje stavove izlože u pisanoj formi, mejlom (po želji i anonimno, sa nepoznate adrese). Pitanja na koja su odgovarali bila su: 1. kakva su vaša uopštena iskustva u radu s prezentacijama na fakultetu, 2. šta mislite o prezentacijama na nemačkom / francuskom – šta su prednosti, a šta mane? Studentski odgovori mogu se sažeto prikazati kroz pozitivne i negativne strane primene prezentacija u nastavi.

Prednosti prezentacija na stranom jeziku struke: zanimljiv pristup (kombinovanje teksta i slika odnosno video materijala), pregledno isticanje važnih stvari, lakše usvajanje nepoznatih reči, stvaranje i jačanje samopouzdanja u govoru na stranom jeziku, uvežbavanje neverbalnih sredstava komunikacije, otvorenost za kritiku i prihvatanje sugestija, odlična priprema za budući akademski i profesionalni život, način za izbegavanje monotonije, jačanje motivacije.²

Nedostaci prezentacija na stranom jeziku struke: pojava treme u javnom nastupu, priprema prezentacije zahteva puno vremena i znatno angažovanje u pretraživanju i razumevanju materijala, previše teksta na slajdovima otežava praćenje i razumevanje prezentacije, ograničeno vreme zahteva sažimanje, koje nije uvek lako.³

ZAKLJUČAK

Prezentacije svakako zauzimaju važno mesto u današnjoj metodičkoj teoriji, ali i praksi. Bilo da se koriste u cilju unapređivanja znanja studenata, njihovog ocenjivanja ili pronalaženja poteškoća, ne može se poreći da su povezane s delanjem u realnim situacijama, s rešavanjem konkretnih zadataka i problema, što podvlači njihovu aktuelnost. Ovakvo objedinjavanje i usavršavanje kompetencija neumitno vodi ka evaluaciji nekog tipa, pa se pitanje načina vrednovanja prezentacija postavlja u velikom broju edukativnih situacija, ali i u profesionalnom okruženju. Postupak ocenjivanja može da ima različite polazne osnove, da pruži širok spektar informacija o studentu, njegovom znanju, interesovanjima i veštinama, da kritikuje i vrednuje, ali je uvek konstruktivan i usmeren ka postizanju napretka. Stoga smatramo da je primena prezentacija i njihovo vrednovanje

² Studenti su pozitivne strane prezentacija istakli na sledeći način:

- (...) veoma interesantan
- (...) veoma zanimljiv, jer često na fakultetu imamo problem motivacije, kao i monotonosti
- (...) vežbe dikcije, neverbalne ekspresije
- (...) kontrola treme zbog javnog nastupa
- (...) zanimljivije izlaganje (mogućnost ubacivanja slika i videa)
- (...) važno steći veštinu prezentovanja
- (...) možemo da zainteresujemo publiku za neku temu kojom se bavimo
- (...) nije predstavljao veliki problem bez obzira na moje skromno znanje francuskog
- (...) intuitivno učenje nepoznatih reči
- (...) sticanje samopouzdanja
- (...) uči nas da definišemo prioritetne stvari koje treba naglasiti i reći u toku prezentacije
- (...) na ovaj način stičemo iskustvo

³ Studenti su negativne strane prezentacija istakli na sledeći način:

- (...) neke rečenice veoma teško prevodio
- (...) ograničenost u vremenu trajanja prezentacije
- (...) vreme potrebno da se napravi dobra prezentacija
- (...) neophodna priprema za dobro izlaganje
- (...) nisam neki ljubitelj nove tehnologije

značajno i korisno, što potvrđuje i velik broj afirmativnih odgovora studenata. Imajući u vidu činjenicu da na fakultetima u našoj zemlji nije lako probuditi, niti održati motivisanost studenata za učenje nemačkog i francuskog jezika, pristup za koji smo se opredelile pokazuje da u savremenoj metodici postoje smernice koje mogu dovesti do dobrih rešenja, što nam pruža podsticaj i ohrabrenje za budući rad.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Anquetil, Sophie (2012). Les procédures de construction d'une évaluation diagnostique face aux enjeux du FOU. Preuzeto sa <http://gerflint.fr/Base/Monde9/sophie_anquetil.pdf> (pristupljeno 3.4.2014.)
- Berkemeier, Anne (2012). Präsentationen beurteilen – ein Kriterienraster. U: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 47 – Präsentieren. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 41-43. str.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Didier.
- Dannerer, Monika / Fandrych, Christian (2012). „Vorhang auf!“, „Beamer an!“ oder einfach „Alle mal herhören!“? U: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 47 – Präsentieren. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 3-11. str.
- Dinić, Tanja (2011). Francuski jezik za univerzitetske namene. U: *Jezik struke: Izazovi i perspektive*. Zbornik radova. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. 624-630. str.
- Evropski jezički portfolio za filološke studije na fakultetima (2012). Tempus, Reflex. Preuzeto sa <<https://docs.google.com/file/d/0B0ql1yWCGX3YMFIIWWG9iNGdTa3c/edit?pli=1>> (pristupljeno 18.1.2014.)
- Knežević, Ljiljana (2014). Razvijanje veštine usmenog izlaganja u nastavi stranog jezika na fakultetu. U: *Nastava i vaspitanje* 1, Beograd : Pedagoško društvo Srbije. 107-119. str.
- Raissert, Rainer / Carstensen, Doris (1998). *Praxis der internen und externen Evaluation*. Hamburg: Hochschul-Informationen-System. Preuzeto sa <<https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/content/studium/evaluation/literatur/his-handbuch-evaluation.pdf>> (pristupljeno 6.11.2014.)
- Sperl, Alexander (2011). *Bewertung mediengestützter Präsentationen*. VZL Arbeitspapiere 2. Preuzeto sa <http://vzl.online.uni-marburg.de/free/arbeitspapiere/2011-2_bewertung_praesentationen.pdf> (pristupljeno 29.10.2014.)
- Velkova, Antonia (2011). L'exposé oral dans la classe de techniques de communication, expression écrite et orale. Preuzeto sa <<http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/velkova.pdf>> (pristupljeno 15.3.2014.)

Nina Polovina, Tanja Dinić
Bewertung von Studentenpräsentationen im Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

In dieser Arbeit beschäftigen sich die Autorinnen mit verschiedenen Bewertungsmodellen von Präsentationen, die Studierende im Fremd- bzw. Fachsprachenunterricht halten. Im Einführungsteil werden die Vorbedingungen und Anwendungsmöglichkeiten der Präsentationen im Unterricht angegeben und die Wichtigkeit dieses didaktischen Vorgehens während des Studiums und im beruflichen Leben betont. Es werden unterschiedliche Präsentationstypen hervorgehoben, sowohl formale als auch inhaltliche, die eng mit dem Sprachniveau der Studierenden korrelieren. Da das Präsentieren als Ausdruck mündlicher Kompetenz (wegen der Vorbereitungsphase) einen besonderen Platz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache annimmt, ist diese Vorgehensweise gut anwendbar in vielen Situationen. Der Evaluationsprozess bietet dem Lehrer (aber auch den evaluierenden Studierenden) eine breite Palette: 1. formative Evaluation (im Unterrichtsprozess); 2. summative Evaluation (am Ende des Semesters, als Ergebnisevaluation); 3. diagnostische Evaluation (Entdecken von eventuellen Schwierigkeiten); 4. Selbstevaluation. Der Artikel deutet auch die Stellung der Studierenden an, die in einer Umfrage ihre Meinung über Vor- und Nachteile von Präsentationen nicht nur im Fremdsprachenunterricht sondern auch in anderen Fächern ausgedrückt haben.

Mirela-Cristina POP
Faculté des Sciences de la Communication
Université Politehnica de Timișoara, Roumanie
<mirela.pop@upt.ro>

POUR UNE APPROCHE MODULAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE

Résumé: *L'article propose une approche modulaire de l'enseignement / apprentissage de la traduction spécialisée dans le cadre des filières universitaires, à la lumière des principes pédagogiques et méthodologiques de l'approche par compétences. Cette approche modulaire repose sur une conception de l'enseignement de la traduction par niveaux visant la formation à la traduction spécialisée, dans la perspective de la progression des compétences, de la compétence de traduction générale à la compétence de traduction spécialisée.*

Mots-clés: *traduction spécialisée, approche modulaire, enseignement, formation, compétence de traduction*

INTRODUCTION

L'article propose une approche méthodologique de l'enseignement / apprentissage de la traduction dans le cadre des filières universitaires, dans la perspective de la progression des compétences, de la compétence de traduction générale à la compétence de traduction spécialisée. Une perspective similaire avait été proposée en 2012 pour l'enseignement des langues au niveau universitaire, spécifique notamment aux filières techniques (Pop, 2012 : 339-351).

L'approche modulaire esquissée repose sur une conception de l'enseignement de la traduction par niveaux, à la lumière des principes méthodologiques de l'approche par compétences (APC), une approche pédagogique ayant généré un mouvement de réforme dans tous les secteurs éducatifs, y compris dans le domaine universitaire.

La notion de compétence est un concept-clé de l'approche par compétences et désigne « l'ensemble des aptitudes, connaissances, comportements et savoir-être nécessaires pour réaliser une tâche donnée, dans des conditions déterminées. Cet ensemble est reconnu, légitimé par une autorité habilitée (institution, expert) » (Gambier / Groupe d'experts EMT 2009 : 3).

Les compétences sont définies et décrites dans des guides méthodologiques, élaborés par des organismes habilités ou par des groupes d'experts. Les guides méthodologiques sont destinés à l'élaboration des référentiels de compétences correspondant à la planification des programmes de formation.

Suivant cette approche, l'enseignement est conçu en termes de formation ; les objectifs de formation sont définis en termes de compétences à acquérir par les futurs diplômés ; les compétences sont formulées en termes de connaissances (savoir ou compétences cognitives), habiletés et aptitudes à acquérir par les apprenants (savoir-faire ou compétences fonctionnelles-actionnelles).

LA FORMATION À LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

Enseignement de la traduction et formation à la traduction

À présent, le syntagme « enseignement de la traduction » tend à être remplacé par la formule « formation des traducteurs », définie comme une « formation par compétences » (Hurtado Albir 2008).

Les spécialistes de la traduction évoquent l'importance de l'établissement d'objectifs de formation en termes de compétences à atteindre par les futurs diplômés : « Les objectifs de formation, exprimés en termes de compétences à acquérir, nous semblent prioritaires, avant de définir un programme dont le contenu dépend également des ressources (humaines, financières, institutionnelles, techniques) disponibles dans un contexte donné » (Gambier / Groupe d'experts EMT 2009 : 20).

Les programmes de traduction pour chaque cycle d'études s'appuient sur des référentiels de compétences assurant la planification des formations.

En Roumanie, les référentiels de compétences, conçus par un groupe d'experts dans le cadre d'un projet mis en place par l'Autorité Nationale dans le domaine des Qualifications, structurent à présent tous les programmes de formation de niveau licence dans le domaine de la traduction correspondant aux filières universitaires *Langues modernes appliquées* (créées sur l'exemple des filières francophones de *Langues étrangères appliquées*) et *Traduction et interprétation*. Par exemple, le référentiel spécifique aux filières *Traduction et interprétation* comprend cinq compétences dites « professionnelles » (Pop 2013 : 118-119) : communication en au moins deux langues étrangères (langues B et C), dans des contextes professionnels et culturels divers ; application des techniques de traduction et de médiation écrite et orale de la langue B/C vers la langue A et inversement, dans des domaines d'intérêt général et semi-spécialisé ; application des TIC (programmes informatiques, dictionnaires électroniques, bases de données, techniques d'archivage des documents, etc.) ; négociation et médiation linguistique et culturelle dans les langues A, B, C ; communication professionnelle dans les langues A, B, C.

Au niveau master, il convient d'évoquer le référentiel de « compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia », élaboré en 2009 par un groupe d'experts EMT (European Master's in Translation), à l'initiative de la Direction Générale de la Traduction de la Commission Européenne. Le référentiel comprend l'énoncé et la description de six « domaines de compétence » : compétence en matière de prestation du service de traduction, compétence linguistique, compétence interculturelle, compétence en matière d'extraction de l'information, compétence thématique et compétence technologique (2004 : 4 et sv.).

Traduction générale et spécialisée

Formation initiale et formation spécialisée

La distinction entre traduction générale et traduction spécialisée n'est pas nettement posée dans les études relatives à la traduction.

Cette distinction est toutefois opérée dans les écrits sur la traduction professionnelle qui admettent la diversité des traductions et des traducteurs. Selon Gouadec (2009 : 41), « le niveau de technicité des matériaux traités fonde une distinction traditionnelle entre traducteurs généralistes et traducteurs spécialisés ». Les catégories de traducteurs et les variétés de traductions se définissent en fonction de trois critères (2009 : 41) : « 1. la technicité des matériaux à traduire ; 2. les spécialités [...] ; 3. les marchés et les statuts de traducteurs ».

Durieux (2003 : 93) définit la traduction spécialisée comme « la traduction de textes traitant de sujets qui relèvent de domaines scientifiques, technologiques, juridiques, etc., bref, tout texte de portée utilitaire ayant un rôle à jouer dans la vie économique d'un pays ».

Selon Delisle (1980 : 14), l'enseignement de la traduction désigne le contenu des programmes proposés par toutes les écoles de traduction :

[...] des exercices guidés de traduction générale et spécialisée, des cours de perfectionnement linguistique, des séminaires de rédaction avancée et de révision, des cours de culture générale, des séminaires d'initiation à la recherche documentaire et terminologique et, enfin, des cours de linguistique générale et de lexicologie.

Guidère (2008 : 114) considère qu'il y a deux perspectives de formation à la traduction :

D'un côté, il y a les généralistes, convaincus qu'il faut donner aux traducteurs les bases épistémologiques et les outils méthodologiques pour qu'ils puissent se « débrouiller » face à n'importe quel type de textes et quel que soit le contexte ; de l'autre, les « spécialistes qui estiment insuffisante une formation de type général et qui veulent développer chez les traducteurs une compétence professionnelle pointue, quitte à sacrifier d'autres pas de la formation.

CONTENU DE L'APPROCHE MODULAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE

Selon le groupe d'experts EMT (2009 : 3) ayant conçu le référentiel de compétences pour les masters européens en traduction, le référentiel de compétences « se veut une base permettant d'établir le contenu des séquences / modules / cours / séances de formation et pour choisir les moyens pédagogiques les plus appropriés ».

Cette perspective permet d'envisager une approche modulaire de l'enseignement de la traduction dans le cadre des filières universitaires et d'identifier trois stades de formation à la traduction : un stade de formation initiale, un stade de formation à la traduction spécialisée de niveau initiation et un stade de formation à la traduction spécialisée de niveau professionnel. Conformément aux référentiels de compétences, la formation à la traduction repose sur l'acquisition par les étudiants d'un savoir et de savoir-faire dans le domaine de la traduction, générale et spécialisée.

La formation à la traduction générale

La formation à la traduction générale dans les filières de licence *Traduction et interprétation* est une formation initiale visant l'acquisition par les étudiants de la compétence de traduction générale.

Le savoir en traduction au niveau initiation vise l'acquisition du métalangage de base de la traduction en vue d'explication des concepts opératoires du domaine, des problèmes de traduction ou de justification des solutions de traduction envisagées, des choix traductifs, des techniques de traduction appliquées. La connaissance des types et genres textuels et de leurs caractéristiques est d'une grande utilité au niveau initiation.

L'enseignement de la traduction générale de la langue étrangère vers la langue maternelle, au niveau initiation, privilégie les textes relevant de genres non littéraires (dits « pragmatiques »). Les textes et les matériaux d'intérêt général sont destinés à un public de non spécialistes, se caractérisent par un degré de technicité faible et portent sur des domaines divers allant de la littérature à la technique : articles de presse, brochures, documentation touristique, dépliants, prospectus, informations pratiques, modes d'emploi, etc., dans la lignée des travaux initiés par Delisle (1980, 2003).

Le savoir-faire équivaut à l'acquisition de la compétence de traduction de textes d'intérêt général. Delisle (2003 : 21) a très bien résumé le savoir-faire au niveau initiation : « S'initier à traduire c'est apprendre à lire un texte original avec les yeux du traducteur, c'est-à-dire y repérer les difficultés d'interprétation et de reformulation qu'il pose, condition essentielle à la recherche et à la postulation d'équivalences fonctionnelles. ».

Delisle (2003 : 20) conçoit l'apprentissage de la traduction comme reposant sur le développement d'une double compétence générale (compétence de compréhension et compétence de réexpression du sens du texte de départ) et de quatre aptitudes fondamentales : aptitude à dissocier les langues (afin d'éviter les interférences) ; aptitude à appliquer les procédés de

traduction (réaliser le transfert interlinguistique) ; aptitude à intégrer des connaissances non linguistiques à des énoncés linguistiques ; aptitude à maîtriser les techniques de rédaction (connaître les usages de la langue écrite).

La formation à la traduction spécialisée

La formation à la traduction spécialisée a une visée professionnelle pointue et présente quelques traits caractéristiques distincts en comparaison avec l'enseignement de la traduction en formation initiale (Guidère, 2008 : 117) :

- 1) Elle possède un objectif de formation précis ;
- 2) La spécialisation est conçue sur le court terme ;
- 3) La méthode d'apprentissage est de type intensif ;
- 4) Le contenu du cours est centré sur des scénarios ;
- 5) L'objectif est de développer un savoir-faire et des compétences spécifiques.

Dans notre opinion, toute formation spécialisée (économique, technique, juridique, médicale, etc.) doit être précédée par une phase d'initiation avec des objectifs de formation précis.

Nous considérons que le stade de formation à la traduction spécialisée doit comporter deux phases : une phase d'initiation et une phase d'approfondissement. La phase d'initiation correspond à un type de formation à la traduction spécialisée de niveau général, alors que la phase d'approfondissement correspond à un type de formation à la traduction spécialisée de niveau professionnel.

La formation à la traduction spécialisée de niveau initiation

Ce type de formation est (ou devrait être) dispensée dans le cadre des filières universitaires de niveau licence *Langues étrangères appliquées* et *Traduction et interprétation*, après le stade de formation à la traduction générale.

Le savoir en traduction spécialisée de niveau général est liée à : la connaissance des notions fondamentales des domaines de spécialité (en fonction de la spécificité des programmes de formation : par exemple, notions fondamentales de science et technologie, d'économie, de droit, etc.) ; la connaissance des notions de base dans le domaine de la terminologie et des langues de spécialité ; l'acquisition du vocabulaire d'orientation générale dans le domaine de spécialité respectif (ex. le vocabulaire d'orientation scientifique et technique, économique, juridique, médical, etc.).

Les aptitudes et habiletés (le savoir-faire) portent sur l'apprentissage des techniques de recherche documentaire (thématique, phraséologique et terminologique) et de traduction de textes spécialisés d'intérêt général.

Delisle (1988 : 205) a évoqué les objectifs d'apprentissage qui doivent appuyer l'enseignement de la traduction économique au niveau initiation : « assimiler les notions fondamentales de l'économie ; assimiler la terminologie de base de l'économie ; assimiler la phraséologie propre aux textes économiques ; apprendre à se documenter sur le sujet ; développer l'aptitude à traduire des textes économiques ».

À partir de ces compétences, on peut concevoir des scénarios d'apprentissage de la traduction spécialisée de niveau initiation, comme, par exemple, en traduction économique (Pop 2013 : 193-204) : 1. gestion de la tâche de travail ; 2. lecture-analyse d'un texte économique d'intérêt général et semi-spécialisé ; 3. information-documentation sur le sujet ; 4. traduction d'un texte économique d'intérêt général et semi-spécialisé ; 5. évaluation de la qualité d'une traduction économique.

La formation à la traduction spécialisée de niveau professionnel

La formation à la traduction spécialisée trouve une place privilégiée dans les programmes de formation de niveau master de la grande majorité des instituts de traducteurs.

Le savoir en traduction spécialisée est lié à l'assimilation des langues de spécialité dans des domaines considérés comme étant prioritaires par les fournisseurs de formations, en fonction du marché de travail, du spécifique de l'établissement universitaire et des ressources humaines impliquées.

Dans la région de l'ouest de Roumanie, par exemple, le marché des traductions spécialisées privilégie les domaines économique, technique, juridique et médical.

Comme nous l'avons montré dans une étude relative à l'enseignement des langues dans le cadre des filières universitaires techniques (Pop 2012 : 342), l'apprentissage des langues de spécialité doit être intégré dans le cadre plus large de la communication afin de mobiliser les connaissances des apprenants et de faciliter l'établissement d'équivalences terminologiques lors du contact entre les langues.

L'apprentissage de la langue technique ne se réduit pas à la description du code linguistique, à la connaissance du vocabulaire technique ou des règles syntaxiques ; la langue technique, comme toute langue de spécialité, « est appelée à fonctionner dans des conditions très particulières qui vont influencer de façon décisive sur le choix et l'organisation des traits linguistiques caractéristiques de cette langue de spécialité » (Vigner et Martin 1976 : 12). Ces conditions particulières définissent le cadre de la communication technique : locuteur collectif, non marqué, discours impersonnel ; représentation objective des problèmes ; fonction référentielle primordiale ; fonction linguistique dénotative, etc. (Vigner et Martin 1976 : 17).

Le savoir-faire en traduction spécialisée vise la traduction de textes spécialisés relevant de genres professionnels. Les genres s'actualisent par des textes dotés d'une « structure schématique » (Swales 1990, Bhatia 1993), d'un schéma cognitif, véhiculant des buts communicatifs partagés par les membres d'une communauté discursive. À ce stade, les textes et matériaux à traduire se caractérisent par un fort degré de technicité, relèvent de genres conformes aux conventions fixées par une communauté socio-professionnelle et s'adressent à un public formé de professionnels du domaine (par exemple, contrats, comptes rendus, manuels, fiches, formulaires, notices, devis, bilans, études de faisabilité, correspondance professionnelle, articles parus dans des revues de spécialité, etc.).

L'utilisation des instruments d'aide à la traduction spécialisée (dictionnaires, glossaires, bases de données, logiciels, etc.) est indispensable pour la formation à la traduction spécialisée de niveau professionnel.

CONCLUSION

La formation à la traduction spécialisée représente une formation par tâches d'apprentissage basée sur la simulation de tâches et activités accomplies dans un milieu professionnel par le traducteur. Ce stade doit être précédé, comme nous l'avons montré, par un stade de formation à la traduction générale et par un stade de formation à la traduction spécialisée de niveau général. Cette conception permet d'envisager une approche modulaire de l'enseignement de la traduction, en général, et de la traduction spécialisée, en particulier, visant la progression des compétences, de la compétence de traduction générale à la compétence de traduction spécialisée.

La spécificité des stades de formation évoqués réside, dans notre opinion, dans les aspects suivants : la spécificité des objectifs de formation poursuivis définis en termes de compétences à atteindre par les futurs diplômés (connaissances, habiletés et aptitudes) ; les méthodes d'enseignement-apprentissage et les stratégies pédagogiques mises en œuvre en fonction du type de formation dispensée ; le degré de technicité des matériaux à traduire ; les instruments d'aide à la traduction utilisés à chaque stade de formation.

Cette approche modulaire est censée assurer la structuration curriculaire afin d'entraîner la progression des compétences et l'élaboration de ressources pédagogiques en fonction de chaque stade de formation : formation initiale, formation à la traduction spécialisée de niveau général et professionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre : Language Use in Professional Settings*. London : Longman.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *Meta : journal des traducteurs*, vol. 33 / numéro 2, 204-215.
- Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*, 2^e édition. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durieux, C. (2003). La formation à traduction spécialisée : approche documentaire. In : Mareshal, G. *et al.* (dir.), *La formation à la traduction professionnelle*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 93-108.
- Gambier, Y. / Groupe d'experts EMT (2009). Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia. <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf> (consulté le 3 octobre 2010).
- Gouadec, D. (2009). *Profession traducteur*. Paris : La Maison du Dictionnaire.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie*, Bruxelles : de Boeck.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR : terminologie, traduction, rédaction*, vol. 21 / numéro 1, 17-64.
- Pop, M. (2012). De la compétence de communication générale à la compétence de communication en langue de spécialité : le cas des filières universitaires techniques de Roumanie. Dans : Valetopoulos, F. *et al.* (éds.) *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*. Varsovie : Institut d'Études Romanes, Université de Varsovie & Université de Poitiers, Laboratoire FoReLL EA 3816, 339-351.
- Pop, M.-C. (2013). *La traduction. Aspects théoriques, pratiques et didactiques*. Timișoara : Orizonturi universitare.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*. Cambridge: C.U.P.

Mirela-Cristina Pop
A Modular Approach to Specialised Translation Teaching

Summary

The article proposes a modular approach to teaching and learning of specialised translation as part of university courses, in the light of pedagogical and methodological principles of competence-based approach. This modular approach is based on a concept of translation teaching by levels aiming at the training of the specialised translation from the perspective of the progression of skills, from general translation competence to specialised translation competence.

Silvana POPOVIĆ
Faculty of Law, University of Belgrade, Serbia
<sylvana@beotel.net>

COURTROOM DRAMA FILMS IN THE LEGAL ENGLISH CLASSROOM

Abstract: *This article explores the use of films in ESP classroom settings, primarily when teaching Legal English. Nowadays, institutions of higher education are mostly well equipped with modern technologies, which are a prerequisite for the use of films in the ESP classroom. The selection of the appropriate film is of the utmost importance for the success of a film-based lesson. Carefully designed exercises and activities aim to help students increase their comprehension of spoken English used in the legal context, extend their vocabulary of both general and legal English and provide them with sufficient opportunity to develop their oral language competence.*

Key words: *films, Legal English, accessibility, selection, activities*

INTRODUCTION

It is widely acknowledged that both music and films play an important role in foreign language acquisition. Music and films produced in English-speaking countries, primarily the USA and England, provide the first contact most people have with the English language.

As early as in childhood, even those who do not live in English-speaking countries are constantly exposed to the English language predominately due to the accessibility of films shown on most cable or satellite TV channels. Therefore, it does not come as a surprise that there are numerous examples of children across the globe, including Serbia, who grow up in a practically bilingual environment thanks to cable television, and are consequently not only capable of uttering the most frequently heard words and phrases with an amazing level of accuracy, but are also able to produce their own sentences appropriate to the situation.

Since films are made mainly for entertainment purposes, our brain remains in a 'relaxed mode' while we watch a film in a foreign language, because we are not exerted to relentless pressure to stay focused and maintain a certain level of concentration that is essential when performing some other demanding tasks, such as studying for exams. When it is in the 'relaxed mode', our brain tends to absorb effortlessly not only isolated vocabulary items of the English language such as words and phrases, but grammatical structures as well. We have all experienced similar situations when students fail to fully comprehend or explain why they have used a certain word or phrase to complete same exercise. They usually just shrug their shoulders and say, "It just *sounds* right." The underlying reason why something 'sounds right' is that the brain has, at some point, unconsciously registered a collocation or a fixed phrase for instance, while it was in a 'relaxed mode' and is now capable of retrieving relevant information.

The ability of our brain to acquire a foreign language in this manner has already been used in a variety of ways in English language teaching. However, the role of films in the ESP classroom has been downplayed, especially at the tertiary level. English language practitioners who teach English for Specific Purposes at the tertiary level have neglected the power of films to some extent due to a number of reasons ranging from lack of time to the misconception that films are far too frivolous to be taken seriously at the academic level.

As most of my students have expressed interest in pursuing careers in judicial and criminal justice systems, the bulk of the films I have selected for classroom use are courtroom drama films. This article is based on my experience of using courtroom dramas in teaching Legal English at the Faculty of Law University of Belgrade.

WHY COURTROOM DRAMA FILMS?

Courtroom drama films are extremely powerful and valuable learning tools in the legal English classroom as they make legal English much more accessible to law students. The integration of courtroom drama films into the legal English classroom can be beneficial to law students in more than one way.

On the one hand, they present an interesting and entertaining tool which helps law students enhance their command of the English language in general and of legal English in particular. Through courtroom drama films law students are exposed to English language in real context and due to the extensiveness of this exposure they can strengthen not only their listening skills but also speaking and writing skills through their active involvement in pre- and post-viewing exercises and activities. Furthermore, courtroom drama films provide significant input of legal vocabulary, collocations and idioms, unknowingly turning famous actors into excellent English teachers.

On the other hand, courtroom drama films help law students expand their horizons, and familiarize themselves with various aspects of the Common Law legal system, which is the basis of legal systems in English-speaking countries, that are different from Continental legal systems studied at the Faculty of Law. For instance, courtroom drama films offer invaluable insight into the system of judicial precedent, Common Law criminal and civil procedures, and jury trials, to name just a few of the most important differences between Common Law and Continental legal systems.

Professor Hirsch, who introduced the linguistic term *cultural literacy*, wrote 'We know instinctively that to understand what somebody is saying, we must understand more than the surface meaning of words; we have to understand the context as well'.¹ Needless to say, cultural literacy is of the utmost importance for successful communication as well as for achieving communicative competence. That is one of the main reasons why courtroom drama films are indispensable tools for providing background information essential for the development of cultural literacy among legal English students. Although courtroom drama films were not intended for non-native English speaker or legal English students, they are nevertheless a superb source of authentic material, which makes them ideal for use in the classroom. In addition, courtroom drama films supplement legal English textbooks by providing real life context which makes them ideal for teaching specific features of authentic language. At the same time, they can become a springboard for conversation between students and discussions on a wide range of law-related topics.

Furthermore, courtroom drama films and accompanying exercises, activities and assignments are ideal for teaching large multilevel classes, where students differ greatly in the level of English attained during their previous schooling. At the Faculty of Law University of Belgrade most second-year students opt for Legal English. It is common knowledge that teaching English in the large multilevel class can be a daunting experience even for the most experienced English language practitioners. Teaching legal English in such a classroom environment is particularly challenging and requires a lot of effort on the part of the teacher to achieve the right balance of materials that are both interesting and engaging for the students in order to create an interactive learning environment and at the same time cater to the individual needs of each student. In order to achieve these goals, the teacher has to utilize a variety of teaching styles, strategies and resources to respond to the needs of students of different language abilities. However, although teaching the large class is fraught with numerous difficulties that could be frustrating both for teachers and students, there are some advantages that we all should be aware of (Hess, 2001:3). In the first place, this rich diversity of learning styles, experiences, interests, attitudes, values may work to our advantage in creating a positive classroom climate that promotes language learning. Students of

¹ E. D. Hirsch, Jr. (1988) *Cultural Literacy: What Every American Should Know*, (Vintage Books), p.3.

different language abilities can be grouped together to achieve higher engagement in class activities. Through different group activities and tasks they learn how to cooperate, interact and actively take part in group discussions in order to complete the task. Speaking from my personal experience, film-based group activities in the large class are motivating and worthwhile as they ensure the participation of the entire class and at the same time give the teacher useful information about the students' performance and overall progress.

ACCESSIBILITY OF FILMS IN CLASS

One can often hear that computers and modern technologies have dramatically changed our lives and made it easier. Until recently, nothing much has changed in the physical appearance or the layout of classrooms and lecture theatres at the institutions of higher education in our country, and the learning environment is still not conducive to a full learning experience which should be the benchmark of the 21st century. In some highly developed countries such as the United States for instance, both students and teachers have access to cutting-edge technologies ranging from iPads, laptops to interactive whiteboards and pencasts. Despite the fact that our classrooms and lecture theatres are a far cry from the ones in the United States, institutions of higher education in Serbia are mostly well equipped with modern technologies such as computer presentation programs (PowerPoint), and DVD players, coupled with Internet access, all of which are a prerequisite for the use of films in the ESP classroom. It has become an imperative for legal English teachers to utilize all available resources in the teaching process in order to prepare future lawyers for the challenges of working in the 21st century workplace, where knowledge of the English language is not only a huge asset but also a key requirement.

HOW TO SELECT A FILM?

Planning a film-based legal English class begins with the careful selection of a film.

First of all, if a selected film is interesting and enjoyable for students to view, they will be motivated to participate later on in pre- and post-viewing activities. Secondly, the film should be relevant to legal English students in terms of the language input it offers (Elkins, 2004:816). The selected film should, whenever possible, support the prescribed textbook content in order to help students master the material successfully, which will make them feel they are doing something worthwhile. For example, *The Devil's Advocate*, *12 Angry Men* and *The Life of David Gale* have proved to be excellent choices for criminal law classes, while *The Runaway Jury*, *Erin Brockovich* and *Civil Action* can be used as an illustration of litigation as a form of dispute resolution. In addition, the selected film should be thought-provoking and discussion stimulating in order to engage students in group study of law-related topics.

As I have already mentioned, courtroom drama films were not intended for non-native English speakers or legal English students for that matter. Consequently, when it comes to following the plot of a film, dialect varieties, overuse of slang as well as rapid pace of speech may be a serious obstacle for all students, regardless of their level of English (Sherman, 2003:15). They will have to struggle to understand some of the actors' lines and film scenes which in turn, will spoil their enjoyment of the movie and dampen their enthusiasm for follow-up activities. However, this problem can be easily overcome if a film is watched on DVD. Students are familiar with different options DVD films have to offer including subtitles in English. Based on my experience, watching films with English subtitles could be highly beneficial for law students. Apart from practising their listening comprehension skills, students viewing films with English subtitles would also be given the opportunity to enhance their reading comprehension skills in case they are unable to follow the plot by listening only due to the above mentioned reasons. Being exposed to English subtitles while watching a film enables them to remember the spelling of new or difficult words. I encourage them to jot down some words while watching a film and look them up in the dictionary later on if they cannot work out their meaning from the context. In this way students become more involved in the learning process and do not have to rely on the teacher for answers. This approach may not be

methodologically acceptable in some other context; however, the chief reason for employing courtroom drama films is to help students acquire legal English vocabulary most commonly used in legal settings and courtrooms.

While watching a whole film during class might have been justifiable in the past due to limited accessibility of films in general, showing an entire film in a large multilevel class today can be both time-consuming and counterproductive keeping in mind the different learning styles and individual needs of students. Therefore, students should be given the choice to view a selected film on their own particularly since they now have easy access to films on the Internet via their personal computers, laptops and android mobile phones. Trailers, selected clips on DVD or if available on the Internet site YouTube can be viewed during class. It is more motivational and effective for students to focus on the most relevant and interesting sequences, such as for example the jury selection scene from *The Runaway Jury* or the TV debate between David Gale and the Governor from the film *The Life of David Gale*.

FILM BASED ACTIVITIES

Film-based exercises and activities aim to help students increase their comprehension of spoken English used in legal context, extend their legal English vocabulary and provide them with sufficient opportunity to develop their oral language competence. Furthermore, some of these activities carry a hidden agenda or an additional benefit other than their linguistic content as they foster co-operation between students and at the same time help them develop critical thinking skills. Pre- and post-viewing vocabulary exercises are designed to provide practice in using legal vocabulary, expressions and collocations. A list of key legal words that might be unfamiliar to students should be provided before they view the selected film. The film-based legal vocabulary is practised and reinforced through a wide range of exercises that are designed to consolidate students' knowledge and use of legal vocabulary. Handouts containing gap-filling, matching or multiple choice exercises based on the target legal vocabulary from the film, should be distributed and completed before speaking activities to increase the students' confidence in using English in legal settings inside and outside the classroom.

When it comes to speaking activities, they can be carried out in different ways. A brief student-centered discussion on the entire film conducted with the view of ensuring that all the students are familiar with the plot line, can be followed by pair or group assignments related to the key scenes or lines from the film or the general topic of the film.

The following activities and exercises are based on the film *The Runaway Jury*, and can be used either to introduce or to revise the core legal vocabulary.

***The Runaway Jury* – core legal vocabulary list**

adjourn	justice
appeal	legislate
bring a suit	liable
challenge	mistrial
court in session	negligent
defence attorney	objection
deliver a verdict	plaintiff
due process	precedent
jury	request for adjournment
jury foreman	second amendment
seek damages (special, general)	summons
statute	sway the jury
testify	win a case
trial	

Collocations

Match the words in the first column with those in the second column to form collocations.

reach
win
bring
due
jury
seek
call
product
closing

liability
a witness
argument
selection
a verdict
process
a (law)suit
damages
a case

Multiple choice

Choose the best answer:

1. A also known as a claimant is the term used for the party who initiates a lawsuit.
a) judge b) solicitor c) defendant d) plaintiff
2. He filed a against his record company.
a) bill b) lawsuit c) affidavit d) warrant
3. A person or people forming one side in an agreement or dispute is/are called a....
a) injured b) defendant c) solicitor d) party
4. The firm is involved in a legal with a rival company.
a) breach b) dispute c) counterclaim d) hearing
5. If they don't fulfil their side of the contract, we'll
a) arrest b) prosecute c) sue d) defend
6. An individual, company, or institution sued or accused in a court of law is called a...
a) claimant b) prosecutor c) defendant d) injured party
7. An official demand to appear in a court of law to defend a civil action is called....
a) warrant b) subpoena c) summons d) lawsuit

Matching

Match the words from column A with the words from column B and then use them to complete the sentences.

A	B
pre-trial	action
enforcement	of proof
civil	decision
court	review
judicial	a dispute
burden	of judgment
file	hearing
settle	a (law)suit

1. In civil cases, the plaintiff has That means that the plaintiff must convince the jury that his version of the case is correct.
2. In a the plaintiff sues the defendant for the defendant's alleged wrongdoing.
3. They met with Mr. Thomson to try and over his contract.
4. refers to carrying out the judicial decision.
5. A is a meeting of the parties before a civil action to examine what is likely to arise during the action so that ways could be found of making it shorter.
6. On the day of the both parties should arrive at the court early enough to find the correct room and discuss the last-minute details with their legal advisers.
7. He decided to against his employer for discrimination.
8. A (or a judgement) is the determination by a court of competent jurisdiction on matters submitted to it.

Gap Filling

Complete the sentences using the words below.

attorney damages jury liable plaintiff suit verdict

Celeste Wood (Joanna Going), whose husband Jacob (Dylan McDermott) was fatally shot by a gun, decides to bring a civil against the gun manufacturer who she holds for her husband's death. The for the plaintiff, Wendell Rohr (Dustin Hoffman) attempts to portray the firearms manufacturer as legally accountable for the death of Jacob Wood.

Nicholas Easter (John Cusack) and his friend Marlee (Rachel Weisz) work together to sell the to the highest bidder. He works on the inside, she handles the negotiations, and then the highest bidder will get the At the end of the film, the jury makes a decision in favor of the They award special in the amount of \$ 1 million and general in the amount of \$ 110 million.

Post- Viewing Comprehension Questions

1. What is the name of the case?
2. Who is the plaintiff?
3. Who is the defendant?
4. What is the defendant alleged to have caused?
5. What is the purpose of jury selection?
6. To what extent do you agree with Mr. Fitch's (Gene Heckman) statement that 'trials are too important to be left up to juries'?
7. What is the meaning of 'precedent'?
8. What is the meaning and importance of due process of law?
9. What do you know about the Second Amendment to the United States Constitution?
10. Should a jury system be introduced in the Serbian legal system?

Topics for Group Assignments

- What are the pros and cons of a jury system?
- A jury trial vs. a bench trial
- The jury system in ancient Greece
- Trials are too important to be left up to juries

CONCLUSION

Courtroom drama films are certainly not just a welcome break or diversion from the usual routine of the legal language class and there are overwhelming arguments in favour of incorporating them in the legal English syllabus. They encourage language acquisition as they offer numerous opportunities for students to absorb new legal vocabulary effortlessly and provide a much needed stimulus for meaningful communication. My students have enthusiastically participated in all film-based tasks and the favourable feedback I have received from them is yet another proof that courtroom drama films are not just enjoyable but an extremely valuable and effective tool that should be exploited extensively when teaching tertiary level legal English.

REFERENCES

- E. D. Hirsch, Jr. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Should Know*, Vintage Books.
- Elkins, J. (2004) *Reading/Teaching Lawyer Films*, 28 *Vermont Law Review* 813-879.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press.
- Sherman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press.

Internet sites

- <<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com>>
- <<http://thelawdictionary.org>>
- <<http://www.teachwithmovies.org>>
- <<http://www.moviesgrowenglish.com>>

Silvana Popović
Sudske drame u nastavi engleskog jezika pravne struke

Rezime

Iako se film kao nastavno sredstvo već dugu niz godina uspešno koristi u nastavi engleskog jezika, igrani filmovi koji se bave pravnom problematikom nedovoljno su zastupljeni u nastavi engleskog jezika pravne struke na akademskom nivou. Sudske drame omogućavaju budućim pravnicima ne samo da unaprede svoju komunikativnu kompetenciju već i da se upoznaju sa različitim aspektima anglosaksonskog pravnog sistema, kao i pojmovima i institucijama koje ne postoje u našem pravnom sistemu. Pored toga, sudske drame pružaju autentični kontekst i direktni kontakt sa „živom“ komunikacijom a samim tim i jezikom kojim se pravnici služe u različitim svakodnevnim situacijama. Studentima se pruža mogućnost da razmišljaju o temi filma, razmenjuju ideje i mišljenja oslanjajući se na svoja stečena znanja i iskustva i tako budu maksimalno uključeni u nastavni proces. Neophodna pravna terminologija se prezentuje i uvežbava kroz različite kreativne i stimulativne vežbe. Studenti usvajaju nove reči, izraze i kolokacije izradom vežbi pre ili posle gledanja filma što im pomaže da aktiviraju vokabular koji znaju ili koji su upravo stekli. U cilju postizanja fluentnosti i sigurnosti u korišćenju engleskog jezika u stručne svrhe, studenti individualno ili u grupama prezentuju različite pravne teme obrađene u filmu, čime bivaju usmereni ka postizanju visokog stepena jezičke kompetencije.

Sladjana M. PRICA
Fakultet političkih nauka
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<sladjana.prica@fpn.bg.ac.rs>

PROBLEMI PREVOĐENJA REČI IZ STANDARDNOG FRANCUSKOG JEZIKA KOJE IMAJU SPECIFIČNO VOJNO ZNAČENJE

Sažetak: U radu su prikazani problemi prevođenja sa francuskog autentičnih tekstova iz domena vojne struke. Budući da je glavni cilj učenja stranih jezika na Vojnoj akademiji bio da se studenti osposobe da čitaju strane stručne knjige i časopise, metoda prevođenja je veoma značajna u nastavi. Prvi deo rada posvećen je rečima iz standardnog francuskog jezika koje imaju specifično vojno značenje. Tu navodimo najgrublje greške u prevodu i razloge koji do njih dovode. U drugom delu, damo primere iz nastave koji najbolje ilustruju teškoće u prevođenju vojnih tekstova. Cilj rada je da ukaže na probleme prevođenja vojne terminologije i ponudi rešenja koja bi pomogla studentima i prevodiocima da izbegnu najčešće greške.

Ključne reči: nastava, prevođenje, francuski jezik, vojna terminologija

Većina autora, koji se bave teorijom prevođenja, načelno se slaže sa podelom pismenog prevođenja na književno i neknjiževno, za koje se češće koristi naziv stručno prevođenje ili, preciznije, stručno i tehničko prevođenje, odnosno, stručno i naučno prevođenje. Izvesno je da postoji razlika između ove dve vrste prevođenja, zato što su im i ciljevi različiti. Prevodilac stručnog teksta prenosi informaciju i mora da izbegne svaku dvosmislenost. „Prevodiočev zadatak se svodi na to da jezikom prevoda isto tako jasno, precizno i logično opiše pojavu koja je predmet originalnog teksta“ (Sibinović 1990: 82). On, pre svega, vodi računa o materijalnim činjenicama i ima veću slobodu u promeni leksičke, glasovne, morfološke i sintaksičke strukture originala. To ne znači da je njegov posao lakši. Naprotiv, da bi dobro prevodio stručne tekstove iz neke oblasti, prevodilac mora da poznaje samu struku (da bi ulazio u stručne detalje) i njenu terminologiju, za koju mu je ponekad potreban i savet stručnjaka. Osim toga, on će pratiti razvoj struke i voditi računa o promenama nastalim u terminologiji, kako bi blagovremeno usvojio te novine. „Da bi se prevodilac obezbedio da uvek ispravno interpretira izvorni stručni tekst, on mora poznavati stvarnost koja se opisuje u njemu. Mesta u originalu koja se ne mogu dobro protumačiti ako se ne poznaje stručna materija suviše su česta da bi se prevodilac mogao osloniti samo na znanje jezika, ma kako ono bilo veliko“ (Hlebec 1989: 69).

On takođe prolazi kroz sve faze prevođenja: udublivanje, odnosno, razumevanje teksta originala, traženje adekvatnih izraza i termina u jeziku na koji prevodi i uobličavanje prevoda u pisani tekst. Zato se prevodioci stručnih tekstova najčešće usko specijalizuju samo za pojedine stručne i naučne oblasti.

Ovde ćemo se baviti problemima prevođenja autentičnih vojnih stručnih tekstova. Miodrag Sibinović, profesor i prevodilac, citirajući Strelkovskog, kaže da: „neki kao posebnu specijalnost izdvajaju i *prevođenje vojnih tekstova (vojni prevod)*, a u okviru njega, kao podvrste: 1. prevođenje vojno-naučnih tekstova; 2. prevođenje vojno-tehničkih tekstova; 3. prevođenje vojno-informativnih tekstova; 4. prevođenje vojno-publicističkih tekstova; 5. prevođenje vojnih pravila i uputstava; 6.

prevođenje vojno-poslovnih tekstova“ (Sibinović 1990: 63). Kako je danas veoma teško odrediti granicu između vojnog i nevojnog, u šta ćemo se, uostalom, uveriti analizom reči na stranicama koje slede, ne treba previše insistirati na usvajanju ove podele.

Ovaj rad je nastao kao rezultat gotovo dvodecenijskog iskustva u radu sa studentima Vojne akademije Kopnene vojske u Beogradu, kada je strani jezik (engleski, francuski, ruski ili nemački) bio obavezan predmet na prve dve godine studija. Na nekim smerovima, kao što je elektronsko izviđanje i protivelektronska dejstva, na primer, strani jezik se učio sve četiri godine. Na žalost, na ovoj Akademiji sada se uči samo engleski jezik kao obavezan, dok se ostali jezici mogu učiti samo fakultativno.

Prvo bismo želeli da kažemo nešto o mestu nastave stranih jezika izvan filoloških fakulteta. Očigledno je da je na tim fakultetima uloga stranog jezika prvenstveno u funkciji struke. Glavni cilj učenja jezika na Vojnoj akademiji bio je da se studenti (kadeti) osposobe da sa razumevanjem čitaju tekstove iz stranih knjiga i časopisa iz oblasti svoje struke. U vezi sa tim javljao se problem: kako ih osposobiti za čitanje stručnog teksta na stranom jeziku? Uspeh se najbolje postiže ako ih uputimo u veštinu prevođenja. „U nastavi stranog jezika kao stručnog jezika na visokoškolskoj razini težište treba da bude na upoznavanju leksičkih i sintaktičkih osobina određenoga stranog jezika u usporedbi s našim jezikom, i to na osnovi rezultata znanstvenog lingvističkog istraživanja. Takav je pristup moguć jedino uvođenjem metode prevođenja i kontrastivne analize u nastavu. Pri usvajanju stranog jezika za potrebu struke treba eliminirati interferenciju maternjeg jezika razvijanjem tehnike prevođenja koja će omogućiti prenošenje idioma izvornog jezika u idiom jezika – cilja“ (Urbany 1981: 224).¹

Da bi se moglo započeti sa prevođenjem u funkciji razumevanja teksta, neophodno je da studenti dobro znaju standardni (opšti) strani jezik kojim su ovladali u osnovnoj, a naročito u srednjoj školi. Zbog toga se u početku obrađuju tekstovi i lekcije u kojima se javlja tek poneka reč iz vojne terminologije, da bi se postepeno prešlo na autentične vojne stručne tekstove. Time se delimično ublažava i problem slabog ili nedovoljnog prethodnog znanja kadeta. Stručni tekstovi obiluju novom terminologijom, teškim i složenim vokabularom i sintagmama, kao i specifičnim jezičkim strukturama i stilskim osobenostima, sa kojima se studenti prvi put sreću. Zato se uloga nastavnika sastoji u tome da ih nauči kako da nalaze ključne reči, a to znači da on sâm mora poznavati određenu struku, iz koje potiču tekstovi koje obrađuje, i njenu terminologiju. Podrazumeva se da nastavnik dobro zna svoj vlastiti, kao i strani jezik koji predaje.

Naglasimo još jednom da je kod stručnog prevođenja najbitnija funkcija prenošenja sadržaja – informacije, zbog koje estetska funkcija ima podređenu ulogu. Veoma je važno da nastavnik nauči studente semantičkom naslućivanju, jer ono pomaže da se pravilno prevede stručni tekst, i to da traže funkcionalno-smislaone ekvivalente. Budući da se radi o problemu semantičke ekvivalencije, terminologija nam može olakšati verno prenošenje informacije. Zato ćemo studente najpre uputiti u reči čije se značenje podudara u našem i u francuskom jeziku, a takvih je mnogo, jer je reč o pozajmljenicama. Pomenućemo samo nekoliko najfrekventnijih reči: artiljerija = *l'artillerie*, front = *le front*, taktika = *la tactique*, ofanziva = *l'offensive*, projektil = *le projectile*, fregata = *la frégate*, mitraljez = *la mitrailleuse*, eskadra = *l'escadre*, raketa = *la roquette*, i sl. Te „poznate“ reči povećavaju i motivaciju studenata za učenje stranog jezika.

Međutim, kako je reč o korespondentnim rečima koje su identične ili slične po obliku, ali često različite po značenju, ove reči predstavljaju glavnu zamku u prevođenju. Naravno, govorimo o „lažnim parovima“, tzv. „*faux amis*“, slučajevima kada studenti, zavedeni delimičnom sličnošću reči, poistovećuju njihovo značenje sa značenjem koje one imaju u našem jeziku. Pozvaćemo se na tvrdnju Vladimira Ivira: „Obično se pri tome radi o internacionalnim riječima koje je i jedan i drugi od ta dva jezika preuzeo iz nekog trećeg (najčešće klasičnog – latinskog ili grčkog) jezika, a koje su u svaki od ta dva jezika ušle s različitim značenjima ili su u njima razvile različita značenja. Ponekad se pak radi o riječima jednoga jezika koje je preuzeo drugi jezik, ali su u njemu poprimile drugačija značenja nego što su ih imale u prvom jeziku“ (1985: 107).

¹ Dr Marijan Urbany, profesor engleskog jezika Sveučilišta u Zagrebu, autor je brojnih englesko-hrvatskih rečnika i udžbenika pravne, ekonomske i pomorske struke. Može se smatrati začetnikom izučavanja stranog jezika struke u bivšoj Jugoslaviji.

Ni rečnik tada nije od velike pomoći našim studentima (i prevodiocima), budući da su i sami njegovi autori, često zavedeni tom sličnošću, istakli baš ta značenja, a praksa pokazuje da se studenti gotovo uvek odlučuju za prvo značenje reči u rečniku. Ako usvojimo lirovu podelu lažnih parova na sledeće grupe: 1. pravi parovi s jednakim značenjem, 2. lažni parovi sa sasvim različitim značenjima, 3. lažni parovi s delimičnim preklapanjem u značenju, 4. izmišljeni parovi, i 5. lažni parovi bez sličnosti po obliku; primere na koje smo nailazili u vojno-stručnim tekstovima svrstali bismo u treću grupu. U ovim slučajevima, reči na francuskom jeziku obuhvataju šire značenjsko područje nego reči na srpskom jeziku. Navešćemo primere koji najbolje ilustruju kako lažni parovi mogu navesti na greške u prevođenju:

- akcija – *l'action* (dejstvo; borba; poduhvat; radnja; delo);
- agent – *l'agent* (bojni otrov; agens; organ obaveštajne službe; sredstvo);
- kadar – *le cadre* (formacijski sastav; okvir; razmera);
- kampanja – *la campagne* (period rata; pohod; niz operacija; polje);
- kamuflaža – *le camouflage* (maskiranje; menjanje izgleda; zaklanjanje od ugleda iz vazduha);
- depo – *le dépôt* (skladište; depo; ulog; nalog);
- diverzija – *la diversion* (skretanje; promena);
- efekat – *l'effet* (dejstvo; učinak; posledica; utisak; les effets = lične stvari)
- ekipa – *l'équipe* (komanda; odeljenje; posada; tim);
- etapa – *l'étape* (dnevni marševski cilj; krajnja tačka marša; odmor; put);
- evakuacija – *l'évacuation* (pražnjenje; čišćenje; odlazak; povlačenje);
- egzekucija – *l'exécution* (izvršenje; izvođenje; ostvarenje; pogubljenje; popis imovine; prinudna naplata);
- pošta – *le poste* (straža; stražar; osmatračnica; mesto; garnizon; aparat; ustrojstvo; dužnost; položaj odeljenja);
- servis – *le service* (služba; posluga; vojnička služba; dežurstvo; odsek; pribor; vojni rok; jelo; opsluživanje; služba božja).

Neminovno se postavlja pitanje: da li studentima davati „opšte“ značenje reči, koje ona ima van vojne terminologije, i u kojoj fazi? Pravila nema. O tome odlučuje nekoliko činilaca: sastav grupe studenata, njihovo predznanje i nastavnikovo iskustvo. Ukoliko nastavnik utvrdi da se radi o studentima sa dobrim predznanjem, istovremeno sa značenjem reči u vojnoj terminologiji, reči će im i ono u standardnom jeziku. Međutim, u grupi studenata sa lošim predznanjem, kod kojih je, po pravilu, i motivacija za učenje stranog jezika slabija, pružaju mu se dve mogućnosti. Prva je da studentima kaže i opšte značenje, ali tek onda kada se uveri da su usvojili vojno (bilo da to uradi prilikom utvrđivanja lekcije ili tek u narednoj lekciji, kada se ta reč ponovi). Druga mogućnost se sastoji u tome da opšte značenje jednostavno prećuti, ali samo u slučaju ako je uveren da bi studenti usvojili to značenje umesto onog „glavnog“, ili da, uplašeni „tolikim značenjima“, neće naučiti nijedno. Bez dileme, opredeljujemo se za prvu mogućnost, zato što smatramo da je dobro da zapamte bilo koje značenje, pogotovo što se neće svi baviti samo svojom strukom, već i šire, radi opšte kulture, gde će im biti potrebno značenje reči u standardnom jeziku.

Moramo da napomenemo da se u izučavanju stranog jezika u Vojnoj akademiji, javljao jedan paradoks, a to je da studenti, u svom školovanju, vojnu terminologiju prvo uče na stranom jeziku, na prvoj godini studija. Tako se dešava da oni koji prethodno nisu završili srednje vojne škole, već su došli iz građanstva, ne znaju na maternjem jeziku osnovne pojmove iz svoje buduće struke, jer vojne stručne predmete (taktiku, balistiku, topografiju, vojnu geografiju, motore i motorna vozila itd.) izučavaju tek na narednim godinama studija. Time su uzrokovane i najgrublje greške u prevodu, koje se ponavljaju iz generacije u generaciju. Neke od njih ćemo ovde pomenuti. Dve osnovne reči kojima počinje uvođenje u vojnu terminologiju su reči *l'arme* i *l'armée*. *L'arme* znači oružje i *rod* vojske, a *l'armée* je armija, vojska i *vid* vojske. Problem u razlikovanju ovih reči nastaje zbog nepoznavanja struke, a još više zbog njihove morfološke sličnosti. Greške postoje ne samo u prevođenju, već i u izgovoru, kada jednu reč čitaju kao drugu i obrnuto. Sledeća reč je *le matériel* koja znači tehnička sredstva, oruđa, a studenti je prevode sa materijal, materijalna sredstva, ili imaju „malo srećnije“ rešenje: materijalno-tehnička sredstva. Reč *l'action*, koju smo već pomenuli u

vezi sa lažnim parovima, redovno za studente znači akcija, iako se ona, u najvećem broju slučajeva, prevodi kao dejstvo. Navešćemo još nekoliko reči: *l'élément*, koju prevode kao element, umesto jedinica, i *l'objectif* koju, zbog sličnosti sa *l'objet* (predmet; objekt), prevode kao objekat ili objektiv, a treba cilj.

Mogli bismo da zaključimo da većina pomenutih grešaka spada u kategoriju *homonimskih grešaka*. Jirži Levi ih svrstava u tri podvrste, u zavisnosti od uzroka prevodilačkog lapsusa: 1. nepravilna odluka pri izboru pojedinačnoga značenja reči (na primer: *siège* = „sedište“ i „opsada“); 2. zamena neke reči stranog jezika drugom, koja slično zvuči (*arme* = oružje i *armée* = vojska) i 3. zamena stranojezičke reči rečju iz maternjeg jezika — koja slično zvuči (*poste* = straža i pošta). Za ovu poslednju vrstu lapsusa Levi smatra da se javljaju u srodnim jezicima, međutim, često ih srećemo u praksi, iako francuski i srpski nisu srodni jezici.

Rečnik koji su koristili studenti Vojne akademije (Milisav Đ. Perišić, *Francusko-srpskohrvatski vojni rečnik*)², kao da se urotio protiv njih, zato što na prvo mesto stavlja značenja reči u standardnom jeziku, a potom ona iz vojne struke. Studenti, nevešti u korišćenju rečnika, a pri tom i ne vladajući dovoljno vojnom terminologijom, najčešće odaberu značenje koje nije adekvatno kontekstu. Kada se u tekstu nađu izrazi, oni prevode svaku reč pojedinačno, ne pokušavajući da izraz u celini potraže u rečniku, i rečenica tako gubi smisao.

Treba istaći da reči iz standardnog (opšteg) francuskog jezika, kada se jave u vojnom stručnom tekstu, često dobijaju specifično vojno značenje i to je tema ovog rada. Na početku, istaći ćemo one „udarne reči“, čije je značenje zaista neočekivano. (Slovo v. označava značenje reči u vojnoj terminologiji.)

- *L'élément* = element; prosto telo ; v. = jedinica; deo jedinice. Primer: *Les éléments „Terre“ des forces de manœuvre aéroterrestres forment ce que l'on appelle fréquemment „le Corps de Bataille“*. Prevod: Kopnene jedinice vazdušnokopnenih manevarskih snaga čine ono što često nazivamo „glavnim snagama“.
- *La grenade* = nar; šipak ; v. = granata; ručna bomba (tromblonska, puščana, iz malih bacača i sl.); *les grenades antichars* = protivtenkovske granate; *la grenade suffocante* = bomba sa zagušljivim gasom; *la grenade à blanc* = petarda; manevarska bomba; *les grenades sous-marines* = podvodne bombe. Primer: *Les missiles air-sous-mer sont destinés à remplacer les grenades sous-marines*. Prevod: Rakete „vazduh — voda“ namenjene su za zamenu podvodnih bombi.
- *Le groupe* = grupa; skup; v. = odred; odeljenje pešadije; (art.) divizion; bataljon; agregat; (av.) 2 do 3 eskadrile. Pr. 1: *L'artillerie divisionnaire semble alors stabilisée à trois groupes d'obusiers de 105. tractés, et un ou deux groupes de 155. appuyés par deux avions d'observation*. Prevod: Divizijska artiljerija se tada stabilizovala na tri divizionu vučnih haubica 105 mm i jednom ili dva divizionu 155 mm, podržanih sa dva aviona za blisko osmatranje i izviđanje. Pr. 2: *La radiotéléphonie est particulièrement indiquée pour assurer les relations entre le groupe d'infanterie et son observatoire*. Prevod: Radio-telefonija se posebno određuje da obezbedi vezu između odeljenja pešadije i njegove osmatračnice.
- *Le mortier* = avan; malter; v. = merzer; minobacač; šrapnelska košuljica; *le mortier à âme lisse* = minobacač sa glatkom (neizolućenom) cevi. Primer: *Aux canons classiques se joignent les lance-fusées et les mortiers à âme lisse*. Prevod: Klasičnim topovima pridružuju se raketni bacači i minobacači sa glatkom cevi.
- *La section* = presecanje; paranje ; v. = vod; odeljenje (štaba, ustanove itd.) Primer: *Dans un avenir assez proche, la mise en service du fusil automatique permettra la suppression du fusil mitrailleur à l'échelon de la section*. Prevod: U veoma bliskoj budućnosti, uvođenje automatske puške omogućice eliminisanje puškomitraljeza na nivou voda.
- *La souplesse* = gipkost; vitkost ; v. = manevarska sposobnost. Primer: *Dans tous les cas, souplesse, rapidité et puissance restent indispensables au Corps de Bataille*. Prevod: U svakom slučaju, manevarska sposobnost, brzina i vatrena moć, neophodne su glavnim snagama.

² Ovaj rečnik je veoma dobar i pouzdan, tako da bi se, kada bi bio dopunjen oružjem novijeg datuma i pojmovima vezanim za savremeno ratovanje, mogao koristiti i danas, dok se ne izradi novi rečnik.

U drugom delu rada, nastavićemo sa navođenjem primera koji najbolje ilustruju teškoće koje nastaju prilikom prevodenja reči iz standardnog rečnika koje, kada pripadaju domenu vojne struke, dobijaju specifično vojno značenje. Primere, koje ćemo ovde izložiti, uglavnom smo preuzeli iz dva udžbenika: *Francuski jezik za Vojnu akademiju Kopnene vojske*³ i *Francuski jezik* (Literarni tekstovi sa vojnom tematikom)⁴, koji su bili korišćeni u nastavi na Vojnoj akademiji Kopnene vojske u Beogradu. Mali broj primera preuzet je iz vojnih časopisa. Ističemo da su, u oba slučaja, u pitanju autentični francuski tekstovi. Reči ćemo navoditi abecednim redom, sa značenjima koja imaju u standardnom i u vojnom rečniku, kao i primerima (rečenicama u kojima se nalaze) i prevodom tih rečenica na srpski. Moramo istaći da su imenice zastupljene u mnogo većem broju od glagola, što se i moglo očekivati, kada znamo da su romanski jezici – jezici imenica.

IMENICE

- *Un agent* = sila; agent; v. = *agens*; *kurir, les agents vivants* = živi agensi (bakterije, virusi); *un agent de transmissions* = kurir za vezu; *un agent chimique toxique* = otrovno hemijsko sredstvo; *bojni otrov*; *un agent chimique incapacitant* = otrov koji privremeno izbacuje borca iz stroja. Pr. 1: *Les armes chimiques comprennent les agents chimiques toxiques; irritants ou incapacitants; les incendiaires et les fumigènes.* Prevod: Hemijsko oružje obuhvata *bojne otrove*, nadražujuće ili privremeno onesposobljavajuće, zapaljiva i dimna sredstva. Pr. 2: *Les agents de transmissions sont chargés de transmettre un message soit écrit, soit, très exceptionnellement verbal.* Prevod: *Kuriri* za vezu su dužni da prenesu poruku, bilo pisanu, bilo, veoma retko, usmenu.
- *Le champ* = polje; njiva; v. *le champ de bataille* = bojno polje, bojište; *le champ de mines* = minsko polje; *le champ de l'observation* = zona osmatranja; *le champ de tir de campagne* = poligon za bojna gađanja; *le champ auxiliaire* = pomoćni aerodrom. Primer: *Certains ont pu penser que le fantassin, dans sa petitesse, dans la faiblesse de ses moyens, n'avait plus sa place sur le champ de bataille nucléaire.* Prevod: Neki su mogli misliti da pešadinac, u svojoj malenkosti i slabosti sredstava, nema više mesta na nuklearnom *bojištu*.
- *La charge* = teret; tovar; v. = *punjenje*; juriš; naboj (vatrenog oružja); *la charge nucléaire* = nuklearno punjenje; *la charge explosive* = eksplozivno punjenje; *la charge coupante* = dopunsko punjenje (kod minobacača). Primer: *En mai 1953, l'armée américaine exécutait au Nevada le premier tir par canon d'un projectile muni d'une charge nucléaire de 20 kt.* Prevod: Maja 1953. godine, američka armija izvršila je u Nevadi prvo ispaljivanje iz topa projektila sa nuklearnim *punjenjem* od 20 kt.
- *La compagnie* = društvo; udruženje; v. = četa. Primer: [...], *il a fallu ne donner à la grande unité de base que le minimum indispensable: la compagnie du Génie de brigade.* Prevod: [...], trebalo je dati velikoj jedinici u bazi samo neophodni minimum: inženjersku *četu* brigade.
- *Le corps* = telo; trup; v. = telo; *korpus*; cev oruđa; *le corps d'armée* = armijski korpus; *le corps auxiliaire* = pomoćna jedinica; *le corps de troupe* = jedinica manja od brigade; samostalna jedinica; *le corps de garde* = straža; *le Corps de Bataille* = *osnovne, glavne snage*; centar borbenog poretka. Pr. 1: *Toutes ces transformations font accroître les besoins en instruction des corps.* Prevod: Sve te promene povećavaju potrebu za obukom *korpusa*. Pr. 2: *Le volume du Corps de Bataille français a été fixé à 5 divisions équipées de l'armement atomique tactique.* Prevod: Obim francuskih *glavnih snaga* bio je utvrđen na 5 divizija opremljenih atomskim taktičkim oružjem.
- *Le dispositif* = uređaj; odluka; v. = *borbeni poredak*, raspored; grupisanje snaga. Primer: *La „porosité“ des dispositifs, conséquence de la constante diminution de la densité d'occupation du terrain, apparaît ainsi comme la dominante du champ de bataille.* Prevod: „*Rastresitost*“ *borbenih rasporeda*, posledica stalnog smanjivanja gustine posjedanja zemljišta, ispoljava se tako kao dominantna bojišta.

³ Radoslav Đerić, Tatjana Jovanović, mr Vera Zorić, *Francuski jezik za Vojnu akademiju Kopnene vojske*, Beograd, Vojnoizdavački zavod, 1980.

⁴ Dr Radivoje Konstantinović, *Francuski jezik* (Literarni tekstovi sa vojnom tematikom), Beograd, Vojnoizdavački zavod, 1982.

- *Une division* = deoba; deljenje; v. = *divizija*; odeljenje. Primer: En avril 1966, le ministre des Armées prit la décision de modifier les structures des quatre *divisions* de type 1959. Prevod: Aprila 1966. godine, ministar Vojske odlučio je da promeni strukturu četiri *divizije* tipa 1959.
- *Un échelon* = prečaga (na lestvama); stepen; v. = *ešelon*; deo borbenog poretka; *un échelon subordonné* = potčinjena *jedinica* ili komanda; *un échelon supérieur* = viša, pretpostavljena *jedinica* ili komanda. Primer: *Les échelons* supérieurs, division, corps d'armée surtout, possèdent en revanche un assortiment complet d'unités et de moyens. Prevod: Ali zato pretpostavljene *jedinice*, divizija, a naročito armijski korpus, poseduju kompletan asortiman jedinica i sredstava.
- *Un emplacement* = (prazno) zemljište; gradilište; v. = *položaj*; vatrene položaj oruđa; *un emplacement de tir* = vatrene položaj; *un emplacement des postes de commandement* = položaj komandnih mesta. Primer: En principe, le chef fixe *les emplacements* des postes de commandements des échelons subordonnés. Prevod: U načelu, komandant određuje *položaje* komandnih mesta potčinjenih jedinica.
- *Un engagement* = zalaganje; obaveza; v. = početak borbe; uvodna borba; *vođenje borbe*. Primer: Après *l'engagement* des Grandes Unités, ces unités légères blindées pourront servir de réserve mobile d'intervention: *engagement* sur les arrières, couverture d'un flanc menacé, etc. Prevod: Posle *upotrebe* velikih jedinica, ove lake oklopne jedinice moći će da služe kao pokretna rezerva za intervenciju: *vođenje borbe* u pozadini, zaštitu ugroženog boka itd.
- *Un engin* = naprava; oruđe; v. = *borbeno, tehničko sredstvo*; *raketa*; *un engin de combat* = borbeno sredstvo; *un engin amphibie* = borbeno amfibijsko sredstvo; *les engins de franchissements* = sredstva za prelazak preko reke; *un engin antichar* = protivtenkovska raketa. Primer: Il existe une grande variété de tels missiles depuis *l'engin* antichar de portée kilométrique jusqu'aux fusées balistiques intercontinentales de 8000 km de portée. Prevod: Postoji velika raznovrsnost takvih raketa, počev od protivtenkovske *rakete* kilometarskog dometa, pa sve do balističkih interkontinentalnih raketa sa dometom od 8000 km.
- *Un état* = 1. stanje, 2. un *État* = država; v. *un état-major* = *štab*; oficirski sastav; generalštab. Primer: Après la Seconde Guerre mondiale, tous *les états-majors* se sont efforcés de préciser la notion de logistique. Prevod: Posle Drugog svetskog rata, svi *štabovi* su nastojali da tačno odrede pojam pozadinskog obezbeđenja.
- *La formation* = obrazovanje; stvaranje; v. = *jedinica*; formacija; raspored; postroj; *les formations blindées* = oklopne jedinice; *les formations de l'armée* = armijske jedinice; *la formation d'assaut* = poredak za napad; jurišni poredak. Primer: *Les formations* étrangères n'ont pas réussi à pénétrer de force sur notre territoire national. Prevod: Strane *jedinice* nisu uspele da nasilno prodru na našu nacionalnu teritoriju.
- *Le génie* = duh; genije; talenat; v. *le Génie* = inženjerija. Primer: *Le Génie*, arme d'appui, est avant tout l'arme de l'aménagement du terrain. Prevod: *Inženjerija*, rod za podršku, pre svega je rod za uređenje zemljišta.
- *Une interception* = presretanje; sprečavanje; v. = *prisluškivanje*; hvatanje radio-saopštenja; otkrivanje; ometanje. Primer: *L'interception* des émissions est assurée par un récepteur adapté aux caractéristiques du signal. Prevod: *Prisluškivanje* radio-saopštenja obezbeđuje radio-prijemnik prilagođen karakteristikama signala.
- *La manœuvre* = rukovanje; upravljanje; v. = *manevar*; manevrovanje; taktička vežba sa trupama većeg obima. Primer: Tous les véhicules, dotés certes d'équipements diversifiés, participent à *la manœuvre*. Prevod: Sva vozila, svakako snabdevena raznovrsnom opremom, učestvuju u *manevru*.
- *Le matériel* = materijal; materijalno (st); pribor; v. = *tehnička sredstva*; oruđa. Primer: La réalisation de ce système impose à l'Armée de terre de modifications profondes en matière de *matériels*, de structures et de doctrine d'emploi. Prevod: Stvaranje tog sistema nameće Kopnenoj vojsci suštinske promene u pogledu *tehničkih sredstava*, struktura i doktrine upotrebe.

- *La pièce* = komad; parče; soba; kovani novac; v. = *oruđe* (top, minobacač, mitraljez; kao oruđe i kao odeljenje posluge). Primer: *La caractéristique des pièces d'artillerie reste toujours la possibilité de manœuvrer les feux.* Prevod: Mogućnost manevrovanja vatrom uvek je odlika artiljerijskog *oruđa*.
- *Le quartier* = četvrtina; četvrt; v. = kasarna; logor; vojni stanovi; bataljonski rejon odbrane; *le quartier général* = vrhovna komanda; glavni štab; *avoir quartier libre* = ne biti na dužnosti; biti van službe. Primer: *Depuis cette date, le Quartier Général donne peu de détails sur les opérations.* Prevod: Od tog datuma, *glavni štab* daje malo podataka o operacijama.
- *Le rapport* = prinos; prihod; v. = *raport*; raportiranje; odnos; *le rapport des forces* = odnos snaga; *faire le rapport* = podnositi izveštaj, raport; raportirati. Primer: *Le rapport des forces s'est considérablement changé par la mobilité tactique des blindés.* Prevod: *Odnos snaga* se znatno promenio usled taktičke pokretljivosti oklopnih jedinica.
- *La reconnaissance* = prepoznavanje; zahvalnost; v. = *izviđanje*; rekognosciranje; izviđački odred, odeljenje; izviđački deo (patrola, vod); *ist.* izvidnica; *le missile de reconnaissance* = izviđačka raketa. Primer: *A cet effet, à côté des radars d'artillerie sol-sol dont les portées ne dépassent pas 1'horizon visible, on a mis au point des missiles de reconnaissance.* Prevod: U tu svrhu, pored artiljerijskih radara zemlja-zemlja, čiji domet ne premašuje vidljivi horizont, usavršene su i *izviđačke* rakete.
- *Le sapeur* = pionirac; kopač rovova; v. *inžinjerac*; vojnik i oficir inženjerije. Primer: *Les soldats du Génie sont appelés des sapeurs.* Prevod: Vojnici inženjerije zovu se *inžinjerci*.
- *La simulation* = pretvaranje; simuliranje; v. = *izgradnja lažnih objekata*; imitacija; obmana; maskiranje. Primer: *La mission du Génie est la protection du combattant, du matériel ou du dispositif par la simulation et le camouflage.* Prevod: Zadatak inženjerije je zaštita boraca, oruđa i borbenog rasporeda, *izgradnjom lažnih objekata* i maskiranjem.
- *Le souffle* = dah; duvanje; v. = udarni talas; *vazdušni udar*. Primer: *L'effet de souffle est renforcé par la composition de l'onde directe et de sa réflexion sur la surface terrestre.* Prevod: Dejstvo *vazdušnog udara* pojačano je sastavom direktnog talasa i njegovim odbijanjem od zemljine površine.
- *Le théâtre* = pozorište; pozornica; drama; v. *le théâtre d'opération* = ratište; vojište; poprište. Primer: *Le terrain du théâtre d'opération européen continuera à se remodeler dans le sens d'une urbanisation de plus en plus grande.* Prevod: Zemljište evropskog *ratišta* će nastaviti da se menja u smislu sve veće urbanizacije.
- *La transmission* = prenos; prenošenje; odašiljanje; v. *les transmissions* = sredstva za vezu; veze; *rod veze*; *les unités de transmissions* = jedinice veze. Primer: *Dans l'art militaire on appelle transmissions l'ensemble des moyens techniques destinés à transmettre les renseignements, les ordres et les comptes rendus entre les troupes et les états-majors.* Prevod: U vojnoj veštini, *vezom* se naziva skup tehničkih sredstava namenjenih za prenošenje podataka, naredbi i izveštaja između jedinica i komandi.

GLAGOLI

- *Agir* = raditi; činiti; v. = *dejsstvovati*. Primer: *Arme de toutes les batailles apte à agir en toutes circonstances de nuit comme de jour, par toute condition de terrain ou de climat, l'infanterie participe à la destruction de l'ennemi par le combat rapproché.* Prevod: Rod svih bitaka, sposoban da *dejstuje* u svim okolnostima, noću kao i danju, u svim terenskim i klimatskim uslovima, pešadija učestvuje u uništenju neprijatelja u bliskoj borbi.
- *Lâcher* = olabaviti; popustiti; v. = *ispaliti*; okinuti; *lâcher une rafale* = ispaliti rafal; *lâcher un coup* = ispaliti metak; *lâcher une bande* = ispucati redenik; *lâcher une bombe* = izbaciti bombu (iz aviona). Primer: *Mais prévenus ou non de l'arrivée de Français évadés, ils n'auraient sans doute pas hésité, voyant des types s'enfuir à leur vue, à lâcher une rafale.* Prevod: Bili oni obavješteni ili ne, o dolasku francuskih begunaca, svakako ne bi oklevali da *ispale* rafal, videvši ljude kako beže od njih.

- *Lancer* = hitnuti; baciti; v. *lancer un pont* = postaviti most (prilikom forsiranja reke); *lancer une fusée* (une roquette, un missile) = ispaliti, izbaciti, lansirati raketu. Pr. 1: Aujourd'hui, un pont peut être lancé sur le Rhin en moins de deux heures. Prevod: Danas se može postaviti most na Rajni za manje od dva sata. Pr. 2: Les missiles air-sol sont lancés d'un avion ou d'un hélicoptère contre un objectif fixe ou mobile situé au sol. Prevod: Rakete „vazduh – zemlja“ ispaljene su sa aviona ili helikoptera na nepokretni ili pokretni cilj na zemlji.
- *Larguer* = (po) pustiti; razvezati; v. *larguer un missile* = izbaciti raketu. Primer: Outre les missiles mentionnés, il existe aussi des missiles largués d'un site marin ou d'un site sous-marin. Prevod: Osim pomenutih raketa, postoje i rakete izbačene sa broda ili podmornice.
- *Livrer* = isporučiti, predati; v. *livrer la bataille* = stupiti u (otpočeti, zametnuti) bitku; *livrer un assaut* = izvršiti napad. Primer: Hitler savait que la bataille de France était en cours. S'il la perdait, il ne lui en resterait plus qu'une à livrer: la bataille d'Allemagne. Prevod: Hitler je znao da se upravo odvija bitka za Francusku. Kad bi je izgubio, preostalo bi mu da započne još samo jednu: bitku za Nemačku.
- *Piéger* = uhvatiti; uloviti zamkom; v. = *postaviti* (prepreke, klopke); *minirati* (zemljište, prolaze). Primer: Un kilomètre de mines peut être piégé avec une section, un enfouisseur et six tonnes de mines, en deux à trois heures. Prevod: Jedan vod, sa minopolagačem i šest tona mina, može postaviti kilometar mina za dva do tri sata.
- *Tirer* = (po) vući; štampati; v. *tirer une bombe* (une fusée) = baciti bombu; ispaliti, izbaciti raketu. Primer: Tous les missiles entrant dans cette catégorie ont été conçus pour être tirés à partir d'un avion ou d'un hélicoptère en mouvement. Prevod: Sve rakete, koje spadaju u ovu kategoriju, bile su namenjene za ispaljivanje sa aviona ili helikoptera u pokretu.

ZAKLJUČAK

Budući da se ovaj rad bavi problemima prevođenja vojno-stručnih tekstova i kako u njemu centralno mesto zauzimaju reči koje mogu biti uzrok grešaka u prevodu, želeli bismo da, na kraju, kažemo nešto više o poimanju konteksta. Kada smo u uvodu govorili o prevođenju stručnih tekstova, pomenuli smo da njihov prevodilac, isto kao i književni prevodilac, prolazi kroz sve tri faze prevođenja. Ovom prilikom, zadržaćemo se na prvoj fazi – razumevanju teksta. Svi teoretičari prevođenja ističu da je shvatanje originalnog dela, osnovni preduslov dobrog prevoda. To znači da se od prevodioca zahteva da, pre svega, bude dobar čitalac. Anton Popović kaže: „Prevodilac mora najpre da shvati tekst, da analizira celinu i pojedine komponente, da uđe u njegovu strukturu i tek onda može da pristupi onom što se naziva „prepevanje“, „pričavanje“ (Popović 1980: 480).

Radi se, dakle, o doslovnom razumevanju teksta, koje Jirži Levi naziva „filološkim razumevanjem“ (1982). Iako smo svesni činjenice da student nije prevodilac, smatramo da on, takođe, mora ovladati veštinom čitanja sa razumevanjem teksta na stranom jeziku. To znanje mu je neophodno da bi bio u stanju da izbegne greške koje nastaju zbog nepravilnog poimanja konteksta. Jirži Levi razlikuje tri vrste ovih grešaka, ali za nas su naročito značajne one koje nastaju zbog nepravilnog uključivanja reči u rečenicu ili duži odlomak teksta. Na pismenim proverama je redovna pojava da studenti najviše vremena provedu u traženju nepoznatih reči u rečniku, a zatim brzopleto povezuju reči, formirajući rečenicu, i pri tom nimalo ne vode računa o kontekstu. Bez obzira na to što je ovde reč o prevođenju stručnih, a ne književnih tekstova, u praksi nailazimo i na greške nastale zbog nemogućnosti razumevanja piščeve zamisli.

Treba istaći još jednom da se ovaj rad odnosi ne prošlost i da je Vojna akademija prva na nefilološkim fakultetima imala udžbenike koji su se bavili stranim jezicima struke. Ti udžbenici su zapravo zbirke autentičnih tekstova, preuzetih iz stranih vojnih knjiga i časopisa, sa obrađenom gramatikom, leksikom i rečnicima u oba smera (na kraju knjige). Zbog toga ovi udžbenici i danas imaju svoju vrednost i mogu se koristiti, jer se vojna terminologija nije menjala, već se samo osavremenjavala i bogatila svoj rečnik novim pojmovima. Isto možemo reći i za vojne rečnike, kako one dvojezične (već pomenuti Perišićev *Francusko-srpskohrvatski*), tako i *Vojni rečnik* na srpskom jeziku. Dok se ne sačine novi rečnici, ove postojeće bi trebalo osavremeniti unošenjem novih oružja

i pojmova vezanih za savremeno ratovanje i vojnu nauku. To i dalje ne umanjuje potrebu za izradom novih stručnih vojnih rečnika, zato što je vojska veoma važan segment svake države.

Ovim radom želeli smo da pokažemo kako se nekada ozbiljno radilo (što je davalo i odlične rezultate u nastavi) i da je učenje stranih jezika bilo jedan od prioriteta Vojne akademije. Na žalost, moramo da ponovimo da se sada na Akademiji uči samo engleski jezik, kao obavezni predmet na drugoj i trećoj godini studija, a ostali jezici samo fakultativno. Pored toga, nastavu stranih jezika (čak i engleskog) izvode spoljni saradnici koji uopšte ne znaju vojnu terminologiju, što izaziva nezadovoljstvo studenata. Sve to dešava se zbog toga što su iskusni profesori, znalci jezika struke, premešteni u Centar stranih jezika koji priprema oficire za vojne atašee, školovanje u inostranstvu ili odlazak u mirovne misije. Vojska Srbije je sada akcenat stavila na Centar i tako potpuno zanemarila (žrtvovala) nastavu stranih jezika na Vojnoj akademiji.

Smatramo da je poznavanje vojne terminologije na stranom jeziku, osim profesionalnim vojnicima, veoma potrebno i prevodiocima. Greške u prevodu sa francuskog termina iz domena vojne struke često srećemo u knjigama, filmovima, štampi i medijima. Zato verujemo da će problematika kojom se bavimo u ovom radu, kao i primeri koje navodimo, biti korisni i prevodiocima u ovoj oblasti.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Čović, B. (1986). *Umetnost prevodenja ili zanat*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Đerić, R., Jovanović, T., Zorić, V. (1980). *Francuski jezik za Vojnu akademiju Kopnene vojske*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- Hlebec, B. (1989). *Opšta načela prevodenja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevodenja*. Sremski Karlovci: Centar „Karlovačka gimnazija“.
- Konstantinović, R. (1982). *Francuski jezik* (Literarni tekstovi sa vojnom tematikom). Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- Levi, J. (1982). *Umjetnost prevodenja*. Prevod i predgovor Bogdan L. Dabić. Sarajevo: „Svjetlost“.
- Perišić, M. Đ. (1967). *Francusko-srpskohrvatski vojni rečnik*. Beograd: Državni sekretarijat za narodnu odbranu.
- Popović, A. (1980). Poetika umetničkog prevoda. Proces i tekst. Prevod Branka Rom. *Rukovet*, No 5.
- Sibinović, M. (1990). *Novi original*. Uvod u prevodenje. Beograd: Naučna knjiga.
- Sibinović, M. (1983). *O prevodenju*. Priručnik za prevodioce i inokorespondente. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Urbany, M. (1981). Prevodenje u nastavi stranog jezika struke. *Strani jezici*, No 3, str. 223-224.

REČNICI

- Jovanović, S. A. (1991). *Savremeni francusko-srpskohrvatski rečnik sa gramatikom*. Beograd: Prosveta.
- Marković, R. E. (1980). *Francusko-srpskohrvatski rečnik*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Matore, G. (1985). *Dictionnaire du vocabulaire essentiel* (les 5 000 mots fondamentaux). Paris: Larousse.
- Medić, F. i E. Laurent (1930). *Francusko-srpski rečnik*. Beograd: Izdavačka knjižnica Rajkovića i Čukovića.
- Perić, A. P. (1960). *Rečnik francusko-srpskohrvatski*. Beograd: Nolit.
- Putanec, V. (1982). *Francusko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Robert, P. (2011). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert – SEJER.
- Thomas, A. V. (1983). *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris: Librairie Larousse.
- Vojni rečnik* (operativno-taktički). (1967). Beograd: Državni sekretarijat za narodnu odbranu.

Sladana Prica

Les problèmes de traduction des mots du vocabulaire essentiel français qui ont un sens spécifique militaire

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'Académie militaire de Belgrade a comme objectif de préparer les étudiants à l'utilisation des documents authentiques et de les rendre capables de lire (avec la compréhension) les livres et les périodiques en langue française traitant la profession militaire. De ce fait, la traduction joue un rôle de première importance dans l'enseignement. La première partie de notre article est consacrée aux mots du vocabulaire essentiel français qui ont un sens spécifique militaire. Ces mots causent les fautes les plus graves dans les traductions des étudiants (homonymes, „faux amis“, mots d'emprunts, mots composés, par exemple) et dans notre analyse nous montrons les raisons qui amènent les étudiants à faire ces fautes (leur niveau de langue française et leur mauvaise utilisation du dictionnaire, entre autres). Dans la deuxième partie, on présente une série d'exemples issus de l'enseignement, pris des manuels qu'on utilisait à l'Académie militaire, qui peuvent illustrer les difficultés de traduction des textes authentiques militaires. Notre étude a pour but de souligner les difficultés de traduction de la terminologie militaire française et de proposer des solutions qui peuvent aider à éviter les fautes les plus fréquentes.

Stanka RADOJIĆIĆ
Univerzitet u Novom Sadu
Prirodno-matematički fakultet, Srbija
<stanka.radojicic@dgt.uns.ac.rs>

AUTORSKO OGRAĐIVANJE U AKADEMSKOM DISKURSU NA PRIMERU NAUČNO-ISTRAŽIVAČKIH ČLANKA IZ FIZIKE

Sažetak: *Autorsko ograđivanje (hedging) jeste interaktivni element koji povezuje tekstualnu informaciju i interpretaciju autora, odnosno čitaoca, ali je još uvek nedovoljno istraženo po pitanju upotrebe, distribucije i frekventnosti u pojedinim naučnim disciplinama. U radu se analiziraju oblici, funkcije i frekvencija elemenata autorskog ograđivanja na primeru naučno-istraživačkih članaka na engleskom jeziku iz različitih oblasti fizike te njihovi prevodni ekvivalenti na srpski jezik s posebnim osvrtom na distribuciju autorskog ograđivanja unutar pojedinih delova samog članka. Očekuje se da rezultati ovog pilot istraživanja (distribucija i frekvencija) budu upotrebljeni u nastavne svrhe kako bi se poboljšala jezička kompetencija studenata i razumevanje jezika struke i nauke.*

Ključne reči: *autorsko ograđivanje, naučni članak, nastava*

UVOD

Autorsko ograđivanje (hedging) jedan je od ključnih metadiskursnih elemenata u akademskom diskursu, odnosno akademskom pisanju u kojem se posebna pažnja posvećuje priznavanju naučnog rada u okviru akademske zajednice određene naučne discipline kao i prihvatanju naučnih dostignuća u profesionalnom okruženju. U tom smislu autor naučno-istraživačkog članka, kao podžanra akademskog diskursa (Blagojević 2008), ima za cilj da rezultate svog istraživanja i zaključke saopšti određenoj publici putem objavljivanja članka u akademskoj publikaciji. Dalje, da bi hipoteze, dokazi, diskusije i zaključci tog istraživanja bili prihvaćeni, važno je da ih prihvati auditorijum kojem su namenjeni. Taj isti auditorijum ima određene konvencije i ograničenja specifična za proučavanu disciplinu. Autorova svest o pravilima i ograničenjima u okviru akademske komunikacije unutar naučne discipline, te razumevanje i analiziranje potreba čitalaca samo su neki od preduslova da bi naučno-istraživački članak bio uspešno prihvaćen. Prema Hajlandu (Hyland 1998) metadiskursni elementi nemaju uticaj na sam sadržaj, u ovom slučaju članka, nego se njihova uloga sastoji u tome da na odgovarajući način usmeravaju čitaoca prilikom čitanja, razumevanja i vrednovanja istog.

Čitalački auditorijum za pomenute članke svakako su i studenti naučnih disciplina koji imaju obavezu i potrebu da u okviru akademskih studija čitaju naučno-istraživačke članke na engleskom jeziku. Za potrebe nastave engleskog jezika za studente fizike, kao i za potrebe ovog pilot istraživanja napravljen je koncept upoznavanja studenata sa pojmom, značajem i primenom autorskog ograđivanja kroz praktične primere iz njima srodnih disciplina. Autorsko ograđivanje je lingvistički veoma zanimljiva kategorija, smatra se da postoji preko 50 struktura koje prepoznajemo kao autorsko ograđivanje (Markkanen and Schroder, 1997) te su mnogi lingvisti davali definicije ovoj kategoriji sa raznih aspekata, ali i dalje u literaturi nema jedinstvene definicije (Vartalla, 2001), stoga se postojeće definicije različito koriste i prilagođavaju za potrebe različitih istraživanja, pošto je proučavanje autorskog ograđivanja u različitim kontekstima zapravo tek počelo (Hyland, 1998). Definicije autorskog ograđivanja koje su najpribližnije potrebama ovog istraživanja glase: "[...] izraz

koji predstavlja pokušaj i mogućnost [...] ključne za akademsko pisanje [...] potrebu da se nove tvrdnje predstave s oprezom i preciznošću" (Hyland, 1996: 433) i „akademsko ograđivanje [...] predstavlja jasnu kvalifikaciju autorskog stava [...] pokazuje nesigurnost i ukazuje da se informacija predstavlja samo kao mišljenje, a ne kao potvrđena činjenica, ili se prenosi popustljivost, skromnost ili poštovanje prema stavovima" Hyland (2000: 87-88)

Za potrebe nastave i pilot istraživanja upotrebljena je sledeća tipologija elemenata autorskog ograđivanja (Hyland 1998):

1. Leksički glagoli: seem, tend, look like, appear to be, think, believe, doubt, be sure, indicate, suggest;
2. Modalni glagoli: will, must, would, may, might, could;
3. Prilozi učestalosti: often, sometimes, usually;
4. Modalni prilozi: certainly, definitely, clearly, probably, possibly, perhaps, conceivably;
5. Modalni pridevi: certain, definite, clear, probable, possible;
6. Modalne imenice: assumption, possibility, probability.

METODOLOGIJA

Korpus

Korpus ovog pilot istraživanja sastoji se od 20 naučno-istraživačkih članaka iz naučne oblasti fizika i srodne discipline. Odabir korpusa je prilagođen zahtevima kursa Engleski jezik 1 B2 koji pohađaju studenti Departmana za fiziku Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu, u skladu je sa naučnim oblastima koje se proučavaju na prvoj godini studija Departmana za fiziku, a u okviru različitih smerova (profesor fizike, istraživač, meteorolog, astrofizičar, medicinski fizičar, optometrista). Korpus je elektronski dostupan u časopisima *Physics*, *Physical review*, *Physical Review Letters* (<http://journals.aps.org/> <http://iopscience.iop.org>)

Procedura

U pilot istraživanje o distribuciji i frekventnosti elemenata autorskog ograđivanja u naučno-istraživačkim člancima iz oblasti fizike i srodnih disciplina uključeno je 30 studenata, Departmana za fiziku Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu. Svi studenti su u letnjem semestru akademske 2013/2014. slušali izborni predmet Engleski jezik 2 (približan nivo znanja B2). Prvi korak u proceduri činilo je predstavljanje pojma akademskog ograđivanja studentima u okviru predavanja. U prvom terminu predavanja studentima su date teorijske osnove pojma i nekoliko pojedinačnih primera za sve tipove autorskog ograđivanja. Na narednom predavanju od studenata se tražilo da u dva uporedna teksta uoče razlike (upotrebu autorskog ograđivanja), a zatim da u dve odvojene praktične vežbe prepoznaju razliku između rečenica sa i bez elemenata autorskog ograđivanja. Nakon toga, u cilju boljeg razumevanja upotrebe i značenja, pristupilo se prevodenju rečenica sa elementima autorskog ograđivanja na srpski jezik kako bi se utvrdila eventualna bliskost, odnosno načini realizacije navedenih elemenata u srpskom jeziku. Na kraju je usledila diskusija o prevodnim ekvivalentima na srpski jezik, kako bi se doprinelo boljem razumevanju kompleksnog pojma i njegove realizacije u naučno-istraživačkim člancima. Sledeći korak je pristupanje pronalaženju navedenih elemenata u korpusu, koje su obavili studenti samostalno, a zatim još jednom uz iščitavanje sa predavačem. Zatim je autorka analizirala dobijene podatke u pogledu distribucije i frekvencije ispitivanih pojava. Dakle, naglasak je prvenstveno na identifikaciji lingvističkih formi kao polaznoj osnovi za ovo istraživanje, a funkcionalni aspekti su samo dotaknuti nakon analize dobijenih podataka.

Hipoteza

Polazna pretpostavka ovog pilot istraživanja ogleda se u očekivanju da će elementi autorskog ograđivanja u uvodnom delu i diskusiji članaka (Swales, 1990; Salager-Meyer, 1994; Varttala, 2001; Hyland, 1998) biti više zastupljeni u poređenju sa metodologijom i rezultatima istraživanja te

da će prema tipološkoj zastupljenosti preovladavati leksički i modalni glagoli. Prevodni ekvivalenti poslužiće kao semantički okvir za poređenje sa srpskim jezikom.

Analiza podataka

U okviru analiziranog korpusa, zapaženo je da se najčešće pojavljuju modalni i leksički glagoli. Modalni glagoli se ukupno pojavljuju 74 puta (najčešće: may, might, can, could), dok se leksički glagoli javljaju u nešto manjem obimu, ukupno 32 puta (najčešće: indicate, appear, assume). Modalni prilozi 10 puta (probably, virtually), modalni pridevi 17 puta (possible) i modalne imenice 26 puta (possibility).

	Uvod	Diskusija	Metodologija	Zaključak	Ukupno
Modalni glagoli	14	30	27	3	74
Leksički glagoli	12	15	10	0	32
Prilozi	2	4	3	1	10
Pridevi	3	9	4	1	17
Imenice	7	10	7	2	26

Tabela 1. Frekvencija i distribucija elemenata autorskog ograničavanja varira prema delovima naučno-istraživačkog članka

Procentualno izraženo, frekvencija modalnih glagola u uvodnom delu naučno istraživačkog članka u odabranom korpusu iznosi 18,91%, dok je za leksičke glagole vrednost značajno veća 43,75%, a prilozi, pridevi i imenice su zastupljeni procentualno sa 20%, 17,64% i 26,92%. Analiza diskusije i metodologije donosi značajno veće vrednosti koje se kreću u rasponu od 40,54%, odnosno 36,48% za modalne glagole, dok se leksički glagoli u navedena dva dela naučnog članka nalaze u sledećim procentima 46,87% i 31,25%. Prilozi, pridevi i imenice koji beleže manji broj pojava u korpusu u odnosu na modalne i leksičke glagole distribuirani su na sledeći način u okviru diskusije i metodologije: prilozi 40% i 30%, pridevi 52,94% i 23,52% i imenice 38,46% i 26,92%.

Pojava proučavanih lingvističkih elemenata u okviru zaključnih delova naučno-istraživačkih članaka zastupljena je u znatno manjoj meri prema sledećim vrednostima: modalni glagoli 0%, leksički glagoli 4,05%, prilozi 0,1%, pridevi 5,88% i imenice 7,69%.

Prema očekivanjima, polazna pretpostavka je potvrđena pošto su modalni i leksički glagoli najzastupljeniji kako prema broju pojavljivanja, tako i prema distribuciji unutar naučno-istraživačkog članka, dok se svi istraživani elementi u najvećem procentu javljaju u okviru diskusije i metodologije.

PRIMERI

U narednom odeljku dati su samo neki primeri na osnovu kojih su razmenjivana zapažanja studenata o upotrebi elemenata autorskog ograničavanja, o najprihvatljivijim prevodnim ekvivalentima, odnosno srodnim strukturama u srpskom jeziku. U nekim slučajevima studenti su dali adekvatne prevode, najčešće tamo gde i srpski jezik ima slične konstrukcije kao što je slučaj sa modalnim i leksičkim glagolima, dok su u nekim primerima morali da pronađu adekvatan sinonim ili konstrukciju koja je najpribližnija srpskom jeziku.

Modalni glagoli

- (1) For very small masses, cooling times may be greater than the age of the universe.
Za veoma male mase, vreme hladjenja može biti duže nego što je sam univerzum star.
- (2) To a lesser extent, one might expect the bright cirrus patches present throughout much of this region to affect detection limits through increased sky noise.

U manjoj meri, moglo bi se očekivati da svetle cirusne zakrpe predstavljaju veći deo ove oblasti koji može da utiče na otkrivanje granica kroz povećanu buku na nebu.

- (3) It is desirable to launch the red bird in such a way that it can hit the ground without colliding with any obstacle.

Poželjno je lansirati crvenu pticu na takav način da (može da)udari u zemlju ali da se ne sudari ni sa jednom preprekom.

Leksički glagoli

- (4) Figure 1 suggests that instructors have more confidence in their own assessment practices than they do in the assessment practices of their institutions.

Ako bismo posmatrali Grafikon 1, iz njega bismo zaključili da predavači imaju više poverenja u svoj sistem ocenjivanja nego u sistem koji im je dat u pravilima institucije.¹*

- (5) In the following, we assume that the majoron and the right-handed neutrinos are initially in the thermal bath.

U dalje navedenom pretpostavićemo da se majoron i neutroni koji se kreću na desno nalaze u termalnom kupatilu.²*

- (6) In general, studies indicate that value beliefs are primarily linked to choice behavior, i.e. motivation to engage in a task.

Studije iniciraju na to da su verovanja prvenstveno vezana za odredjen način ponašanja ili motivaciju za obavljanje zadatka.³*

- (7) Color denotes edge tension and arrow lengths indicate the relative external stress applied to each boundary of the cell sheet.

Boja označava naprezanje ivice, a dužine strelica pokazuju relativno spoljno naprezanje primenjeno na svaku ivicu ćelijskog omotača.⁴

Pridevi, prilozi, imenice

- (8) Gliese 51d is probably a 'new Earth'.

Gliese 51d je verovatno nova Zemlja.

- (9) Unlike quantum physics, classical physics is generally characterized by the principle of complete determinism.

Za razliku od kvantne fizike, klasičnu fiziku generalno karakteriše potpuna određenost.

- (10) The first tests towards the possibility to use the CdTe pixel detector for the measurement of the Rn activity in the air were performed.

Izvedeni su prvi testovi za ispitivanje mogućnosti korišćenja CdTe piksel detektora za merenje Rn aktivnosti u vazduhu.

- (11) Such ordering properties clearly demonstrate formation of Ge islands on alumina substrate during the deposition.

Takve osobine poređanih opcija jasno pokazuju formiranje Ge ostrva na glinenu podlogu tokom taloženja.

¹ Moguće je zadržavanje strukture u srpskom jeziku: *Skica 1 prikazuje da predavači imaju više poverenja u svoj sistem ocenjivanja nego u sistem koji im je dat u pravilima institucije.*

² Bolji prevodni ekvivalent je: *U daljem tekstu/U tekstu koji sledi smatraćemo da se majoron i neutron koji se kreću na desno nalaze u termalnom kupatilu.*

³ Prevod leksičkog glagola je neprihvatljiv, kao i predlog koji sledi. Diskusija u grupi je dala drugu opciju za prevodni ekvivalent: *Studije označavaju/upućuju/pokazuju/ukazuju na to da su vrednosna verovanja prvenstveno povezana sa izborom ponašanja, odnosno motivacijom za obavljanje zadatka.*

⁴ Zapaženo je nekoliko rečenica sa više elemenata autorskog ograđivanja, kao i složenije konstrukcije autorskog ograđivanja, ali one ovom prilikom nisu bile predmet analize.

- (12) One possible method of producing nanoparticles is to use gas aggregation sources (GASs). *Jedan od mogućih metoda proizvodnje nano-čestica je korišćenje izvora promene agregatnog stanja gasa (GASs).*
- (13) While this effect is not yet fully understood the most probable hypothesis drawn on the basis of the experimental results and surface characterization is that the blood proteins conformation on the plasma treated surfaces differ from the conformation on untreated surfaces. *Dok ovaj efekat nije još uvek potpuno objašnjen, najverovatnija hipoteza izvučena na osnovu eksperimentalnih rezultata i površine karakterizacije je to da ustrojstvo krvnih proteina na površinama tretiranim plazmom odskaka od ustrojstva na netretiranim površinama*

Nije bilo značajnijih poteškoća u odabiru prevodnih ekvivalenata i razumevanju rečenica sa elementima autorskog ograđivanja. Zapaženi su manji problemi sa nerazumevanjem stručnog vokabulara specifičnog za pojedine oblasti fizike, ali su problemi prevaziđeni uz konsultovanje profesora stručnih u određenoj oblasti.

DISKUSIJA

Rezultati ovog piloti istraživanja su u skladu sa dosadašnjim podacima dostupnim u literaturi po pitanju distribucije i frekvencije autorskog ograđivanja u naučno-istraživačkim člancima. Istraživanje će svakako imati svoje dalje implikacije u pravcu novih istraživanja, na primer ispitivanje funkcije elemenata autorskog istraživanja, ili pak varijacije po pitanju naučne oblasti i delova naučno-istraživačkog članka.

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da u fizici i njoj srodnim disciplinama postoji potreba za upotrebom autorskog ograđivanja, iako bi se na prvi pogled moglo tvrditi da diskurs egzaktne nauke, kakvom se fizika smatra, nema potrebu za takvim sredstvima, što svakako treba da bude predmet daljeg istraživanja u smislu poređenja pojave akademskog ograđivanja u različitim granama fizike, pošto se u odabranom korpusu mogu zapaziti neka odstupanja. Značajno je istaći i zapažanja studenata koja ukazuju na to da unutar same naučne oblasti postoje različitosti po pitanju frekvencije autorskog ograđivanja (astronomija, fizika plazme, kvantna fizika), kao mogućnosti poređenja naučno-popularnog članka sa naučno-istraživačkim.

ZAKLJUČAK

Ovakvo istraživanje doprinosi poboljšanju nastave engleskog jezika struke i nauke na tercijarnom nivou kako bi se poboljšalo razumevanje akademskog diskursa te načini i principi komunikacije autor-čitalac. Takođe, ovo je jedan skroman doprinos pripremi studenata za samostalan istraživački rad koji ih očekuje tokom studija i u slučaju da nastave da rade i komuniciraju u akademskoj zajednici ili kao samostalni istraživači ili naučni radnici, a sve to podrazumeva i razumevanje akademskog diskursa u kojem je autorsko ograđivanje neizbežan element koji pomaže kvalitetnijem predstavljanju u okviru akademske, naučne i profesionalne zajednice.

Sva pitanja proistekla iz ovog istraživanja ostaju kao mogućnosti za dalja istraživanja kao što su mogućnosti analiziranja udžbenika, poređenja upotrebe i frekvencije autorskog ograđivanja u okviru srodnih ili manje srodnih disciplina kao i naučno-popularnih članaka sa naučno-istraživačkim.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Blagojević, S. (2008). *Metadiskurs u akademskom diskursu*. Filozofski fakultet: Niš
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction: Hedging in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 17, 433–454.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction: Hedging in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 17, 433–454.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.

- Hyland, K. (1998b). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, 18, 349–382.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Singapore: Longman.
- Markkanen, R., and Schroder, H. (1997). Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic
- Varttala, T. A. (2001). Hedging in scientifically oriented discourse: Exploring variation according to discipline and intended audience. Unpublished PhD dissertation. University of Tampereen

Stanka Radojčić

Hedging in Academic Discourse – a Pilot Study of Research Articles in Physics

Summary

This pilot study was conducted at the Department of Physics, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, with the aim obtaining relevant data on distribution and frequency of certain hedging elements in research articles and implementing them into the teaching process in order to improve the knowledge of students and help them understand the role of hedging in academic discourse, particularly research articles. The corpus of the research consisted of 20 research articles in physics. The obtained results are in accordance with the previous research conducted on similar topics and support the initial hypothesis that hedging devices are frequent in research articles and distributed most frequently in Methods and Discussion. The sentences with hedging devices were translated into Serbian in order to compare the constructions used in both languages.

Dodatak 1

Linkovi na korpusne članke:

<http://journals.aps.org/prstper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.8.010108>
<http://physics.aps.org/articles/print/v6/115>
<http://physics.aps.org/articles/v7/41>
<http://physics.aps.org/synopsis-for/10.1103/PhysRevLett.112.161303>
<http://iopscience.iop.org/0022-3727/47/15/153001/article>
<http://journals.aps.org/prstper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.10.010106>
<http://iopscience.iop.org/1538-3881/137/2/3009/article>
<http://physics.aps.org/articles/v6/129>
http://iopscience.iop.org/1475-7516/2014/01/040/pdf/1475-7516_2014_01_040.pdf
<http://journals.aps.org/prstper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.5.020110>
http://iopscience.iop.org/1748-0221/8/03/C03011/pdf/1748-0221_8_03_C03011.pdf
http://iopscience.iop.org/1748-0221/8/03/C03017/pdf/1748-0221_8_03_C03017.pdf
<http://iopscience.iop.org/0143-0807/35/3/038001/article>
<http://iopscience.iop.org/1347-4065/53/5S1/05FA01/article>
<http://www.journal-of-nuclear-physics.com/?p=833>
<http://iopscience.iop.org/0031-9120/38/6/001>
<http://iopscience.iop.org/0031-9120/47/2/197/article?fromSearchPage=true>
<http://iopscience.iop.org/0953-2048/26/11/113001/article?fromSearchPage=true>
http://iopscience.iop.org/1742-6596/215/1/012194/pdf/1742-6596_215_1_012194.pdf
<http://iopscience.iop.org/0029-5515/54/7/072001>

Valentina RAPAJIĆ
Military Academy
University of Defence, Serbia
<valentinarapajic@yahoo.co.uk>

Miroslav MITROVIĆ
General Surgery Clinic
Military Medical Academy, Serbia
<drmitar@gmail.com>

GENERAL MEDICAL AND MILITARY MEDICAL TERMINOLOGY IN ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES

Abstract: *General medical terminology and military medical terminology are contrasted in terms of their share of text but also their role in discourse in three pairs of topically related Medical Case reports (MCRs) published in civilian and military medical journals. The MCRs are analyzed lexicostatistically as well as regarding the role the terms play in the structure of texts. Although military medical terms are far outnumbered by general medical terms, the significance of the former lies in their indispensability for understanding the professional setting. This justifies the inclusion of military medical terminology in an English syllabus for current and future members of the Medical Corps.*

Key words: *general medical terminology, military medical terminology, medical case report*

English for Military Medical Purposes is the teaching of English that prepares learners who are trained to be, or already are, medical professionals in the military, to communicate successfully in study-related or work-related situations. The activities that constitute military medicine are defined by the International Committee of Military Medicine (ICMM)¹.

Military medicine is medicine in military context, and it is the extralinguistic context that makes a text a military medical text: a case report on a patient whose health problem was not combat-related, published in a military medical journal, is a military medical text on the grounds of the patient being a member of the military.

Although the language used by the members of a profession is not defined solely by its terminology, and although terms referring to practice of medicine in the military context are found in different text types (e.g. a field manual on first aid, the mechanism of injury chapter in a war surgery textbook), we investigated the text type we deemed most suitable for learners of English who are trained to be (or already are) military doctors: the medical case report (MCR). We sampled military-related MCRs where the patient's problem was pre-combat, combat-related, and post-combat, and found their topically-related civilian MCR counterparts. Then we observed the share that general

¹ According to the Statute of the ICMM, Article 3: "Military medicine is to be understood as the activities listed below, performed both under conditions of war and in times of peace:

- a. diagnostic curative medical and surgical activities in all their specialties, when performed for the benefit of individuals or groups pertaining to military personnel;
- b. preventive medicine, hygiene and industrial medicine in a military environment;
- c. techniques for assessing physical and mental aptitudes required for various military functions;
- d. survey medicine in all military matters;
- e. specific forms of mass medicine;
- f. odontostomatology in a military environment;
- g. pharmacy in a military environment;
- h. activities of veterinary sciences when such activities contribute to the forms of human medicine listed above, in particular hygiene of food and zoonosis prevention, or relate to animal physiopathology in a military environment;
- i. administrative, organizational and logistical activities associated with missions pertaining to the various branches of military medicine;
- j. studies and research work relating to the activities listed above."

medical terms and medical military terms have in the MCRs, as well as the distribution of medical military terms in different structural components of the military-related MCRs.

Two points should be made here. Firstly, *general medical terms* are to be understood as medical terms independent of military context (and not the terms specific to general medicine as a specialty, or medical terms independent of medical specialties). Secondly, for pedagogical purposes, military medical terms here encompass military terms that are frequent in general English, and whose inclusion in the list of terms is justified by the needs of the learners, who have to be introduced to the terminology related to the context in which they will practice medicine.

CORPORA

Two small-size corpora, “military” and “civilian”, used in this study contain three MCRs each. They have 4038 tokens and 3912 tokens, respectively.

“The MCR can be defined as a medical recount of a pathological condition in a single patient. Authors of MCRs are frequently clinicians who notice unusual, interesting, or unique medical aspects in their patient’s pathology, its diagnosis, treatment or adverse reaction to the treatment. (...) MCRs include such information as the patients’ comorbidities (the occurrence of more than one pathological condition in a patient), patients’ histories (the documentation of patients’ pathological condition on a regular basis), and the physician’s reasoning (often revealing the logic behind their use of certain strategies to determine diagnoses and treat patients). (...) (S)ince MCRs describe a single case of a patient’s disease, the comprehensibility of the genre tends to be relatively higher than the comprehensibility of medical research articles, enabling the non-specialist readers to understand and discuss it, or even contribute to its writing.” (Helán 2012: 57-58)

The brevity of MCRs makes them suitable for class use in developing note-taking skills, reading comprehension, but also speaking and writing: they can create human interest as well as interest in the medical records. Even in preclinical studies, students can be encouraged to develop lexical networks around the terms and situations with which they are already familiar.

MCRs are published in medical journals for a variety of reasons: to present an unusual or unknown disorder, unusual etiology for a case, or a challenging differential diagnosis; to describe mistakes in diagnosis, their causes and consequences, or an unusual setting for care; to present information that cannot be reproduced due to ethical reasons; to illustrate a clinical hypothesis; to prompt, disconfirm, or support a new hypothesis. (Green and Johnson, 2000).

According to Vandenbroucke (1999), two main functions of the MCRs are to accelerate the progress of medical science, and to contribute to education and quality assurance.

The MCR as a text type coincides to a great extent with the selection criteria for inclusion in ESP course materials.

Carrier content	Real content
Conceptual level	Significance
Novelty	Relation to objectives
Value	Exploitability
Interest	Clarity
	Accessibility

Table 1. Text selection criteria for inclusion in an ESP course, according to Dudley-Evans and St John (2003)

The texts that form the two corpora are outlined here, and listed in full under Corpora.

	The MCRs in the corpora	Labels for ease of reference
The corpus of MCRs published in non-military medical journals	Delayed diagnosis of splenic rupture (...), Peera and Lang. Published in: Canadian Journal of Emergency Medicine, 2004	Spontaneous splenic rupture (civilian)
	An alternative option in the management of blunt splenic injury, Bodansky et al. Published in: Journal of Surgical Case Reports, 2013	Injury to the spleen (civilian)
	Right diaphragmatic injury and lacerated liver (...), Agrusa et al. Published in: World Journal of Emergency Surgery, 2014	Injury to the liver (civilian)
The corpus of MCRs published in military medical journals	Spontaneous splenic rupture, Laseter and McRaynolds. Published in: Military Medicine, 2004	Spontaneous splenic rupture (military)
	Splenic Injury Sustained During Body Hardening Drills (...), Everett et al. Published in: Military Medicine, 2010	Injury to the spleen (military)
	War injury to the liver, Petričević et al. Published in: Minerva Chirurgica, 2000	Injury to the liver (military)

Table 2. The composition of the corpora in this study

METHOD

The MCRs were first analyzed lexicostatistically, using the software available at The Compleat Lexical Tutor Website, developed by T. M. Cobb of University of Quebec at Montreal, to determine the share of the general medical terms and military medical terms in each corpus. Since the coverage of military-related MCRs by military medical terms was expected to be low, an analysis of the distribution of the terms was carried out as well, using the structural moves model developed by Helán, to determine whether the distribution is even and therefore conducive to the possibility of relating the medical content to the military context in a meaningful way and to a significant extent.

In preparation for lexicostatistical analysis, all structural elements (titles, authors' names and affiliations, abstracts, key words, references, acknowledgements, competing interests and correspondence details) of the MCRs, apart from the introduction, case presentation, discussion and conclusion were deleted from the MCRs. Captions and numerical references to figures, tables, and literature were also deleted. This was done to maximize the concurrence of the content in the MCRs, and to render the lexicostatistical analysis comparable to the analysis of structural moves.

The texts of each corpus were first processed by Web VP Classic v.4, to isolate the tokens whose types are neither classified as the two thousand most frequent words of English (in the programme's interface, the top thousand most frequent words are marked as K1 and the next thousand most frequent words are marked as K2), nor as the words belonging to academic vocabulary regardless of the particular science (AWL)². These off-list items were copy-pasted into The Compleat Word Lister v.3 (with the Alpha Frequency option checked), the program that counts tokens and lists them alphabetically. The lists thus generated were manually refined by deleting the items that bore no relation to medicine (e.g. *austere*, *markedly*, *territory* in the military corpus, and *bluish*, *historically*, *impression* in the civilian corpus).

The list of military medical terms had to be compiled manually: Web VP Classic v.4 only recognizes individual words, and most of the military medical terms are phrases³. So are many general medical terms, but the constituents of general medical phraseological terms are generally sorted as off-list.

² *Academic Word List* or AWL was compiled by A. Coxhead (2000) based on a corpus of academic texts on art, commerce, law, and science. The list consists of 570 lexical sets that include the headword, its inflexions and derivatives, as well as British English and American English spelling forms. There is no overlap with M. West's General Service List or GSL (1953); the GSL and AWL are complementary. Together, they comprise slightly over 2500 most frequent words of English.

³ For example, the phraseological term *combat support hospital* would be reduced to *combat*, because *support* is reclassified as K1 and *hospital* as K2.

After the lists were compiled, the corpora were compared to each of them. The results are stated below.

As for the distribution of terms, Helán's structural moves model was used. R. Helán investigated the structural organization of MCRs. Using Swale's method of move analysis (Swales 1990, 2004), Hoey's problem-solution pattern (Hoey 2001) and an analytical procedure for performing move analysis based on Biber et al (2007) and Nwogu (1997), Helán (2012) identified specific moves in the introduction, case presentation, discussion, and conclusion sections of the MCR⁴. The abstract was not analyzed in terms of structural moves.

RESULTS

The two corpora are similar in size. Over three quarters of the vocabulary in each corpus is the same as in the other.

	Number of tokens	Shared tokens	Percentage of text covered by shared tokens
Civilian Corpus	3912	3151	80.55
Military Corpus	4038		78.03

Table 3. Comparison of the corpora in terms of the size and shared vocabulary

The overwhelming majority of lexis that is present in both corpora are items that are highly frequent words of general English or general academic English. The medical terms common to both corpora make up 4.83% of the civilian corpus and 3.69% of the military corpus. A somewhat surprising finding is that some of the words from the list of military medical terms are also found in the civilian corpus, where they cover less than 1% of text. As predicted, the military medical terminology has a small share (2%) even in the MCRs from the military corpus.

	Medical terms (from the civilian corpus)		Medical terms (from the military corpus)		Medical military terms	
	Shared tokens	% of corpus	Shared tokens	% of corpus	Shared tokens	% of corpus
Civilian corpus	411	10.51	159	4.06	30	0.77
Military corpus	149	3.69	429	10.62	81	2.00

Table 4. Technical terms in the corpora

The percentage of military medical terms being low, they can still play a significant role. This is true of those MCRs where medical military terms are found in each section of the text. The three MCRs of the military corpus illustrate a spectrum: from only one military medical term (occurring twice), to several military medical terms (one of them occurring six times) with very broad denotation, to military medical terms distributed not only across the sections but also across almost all structural moves.

MCRs, as identified and interpreted by Helán's (2012). The terms in the abstracts are also shown, although they were not included in the list of military medical terms, since the abstract is not analyzed in terms of structural moves in Helán's model.

⁴ It does not follow that every MCR must have all of these moves; Helán notes a variety of moves that he was able to identify in a corpus of MCRs.

		Spontaneous splenic rupture (military context, non-combat)	Injury to the liver (military context, combat)	Injury to the spleen (military context, pre-combat injury)
Abstract		/	war gunshot wound second echelon surgical unit rear hospital	soldier Operation Iraqi Freedom prehospital combat environment
Introduction	Move 1 Establishing a territory – words and phrases denoting commonality, frequency or typicality	/	war injuries (occurred 3 times) war wounds	forward operating base Operation Iraqi Freedom combat casualties evacuation triage disposition combat environment hostile territory en route combat support hospital fighting force reduction soldiers (occurred 3 times) reassigned medical evacuation support theater combat injuries
	Move 2 Establishing a niche – expressions implying rarity, atypicality or abnormality	/	/	/
	Move 3 Presenting the present work – authors' self-mention and deictic expressions	active duty soldier	war injuries	combat environment urgent surgical MEDEVAC
Case Presentation	Move 4 Presenting a problem – the clinical identification of the patient (the patient's demographics and history)	active duty soldier	battlefield gunshot wound war hospital	soldier battalion aid station
	Move 5 Investigating the problem – the patient's diagnostic data from examinations and investigations; the diagnosis		/	/
	Move 6 Addressing the problem – interventions performed to treat the patient		/	evacuated urgent surgical status Blackhawk helicopter CSH
	Move 7 Evaluating the problem – either positive evaluation in case of success or negative evaluation in case of failure		/	/

Case Discussion	Move 8 Presenting background information – description of pathologies, procedures or treatments		war injuries (occurred twice)	prehospital combat environment noncombat theater Global War on Terrorism noncombat related (occurring twice) GWOT noncombat related combat zone MEDEVAC enemy attack fighting force reduction reassignment soldiers MEDEVAC support enemy ground attack FOB helicopter en route evacuate urgent surgical status evacuation status CSH briefed
	Move 9 Reviewing literature pertinent to the case – comparing or contrasting similar case reports, or stating their absence or insufficient number		war injuries World War I World War II	MEDEVAC deployed OIF triage war level 1 war hospital army war hospital
	Move 10 Referring to the case – relevant features or outcomes of the case are summarized		/	/
	Move 11 Drawing implications – important implications are drawn; in addition, limitations, cautions, or unanswered questions are stated		/	OIF shrapnel bullets combat setting CSH field triage disposition
Conclusion	Move 12 Summarizing the case report – recapitulation of the central features of the case report		/	/
	Move 13 Summarizing implications of the case report – the discussion of the most important implications and recommendations		war injuries NATO war doctrine scheme	military leaders soldiers deployed high risk environments fellow soldiers

Table 5. Distribution of military medical terms across sections and structural moves

DISCUSSION

The corpora examined in this study are very small. The comparison of corpora and the calculation of the share of terminology in each corpus were performed using Text Lex Compare v.3, but the compilation of lists of terms was semi-manual (the lists of general medical and military medical terms were compiled using Web VP Classic v.4 and The Compleat Word Lister v.3 and post-edited manually) and manual (the list of medical military terms). Therefore, the results of this study point at tendencies, and do not present definitive conclusions.

As expected, the share of the military medical terminology is small, but so is the share of general medical terminology, compared to the total of vocabulary shared between the two corpora. The percentage of military medical terminology in both corpora is five times smaller than the percentage of general medical terminology, but the latter is nevertheless approximately eight times smaller than the percentage of all shared vocabulary. The vast majority of vocabulary occurring in both corpora are high frequency words of general English and academic English. A concession was made in the compilation of the military medical terms list: words such as *soldier*, *war*, *wound*, *injury* were treated as military medical terms although they belong to two thousand most frequent words of general English, whereas many words whose denotata concern the science and practice of medicine, such as, notably, *patient*, were automatically reclassified by the software as belonging to two thousand most frequent words of general English by Vocab Profile, and therefore not included in the list of terms. If this concession was not made, the difference between the percentage of general and military medical terms would be even greater.

The surprising finding concerning military medical terms in the civilian corpus is explained by two facts: a) terms such as *evacuation status* were treated as isolated words by Text Lex Compare v.3, and both of them were found in the civilian corpus: *evacuated in a significant amount of blood was evacuated to identify the site of bleeding* was treated by the programme, the same as *evacuation*, as one of the members of the lemma *evacuate*; *status* was detected in *frequent monitoring of clinical status*; b) Text Lex Compare v.3 operates with lemmatized items, as illustrated by *evacuation* and *evacuated* being treated as belonging to the same lexical paradigm or lemma.

Taken from a military medical journal or from a civilian one, a MCR where three quarters of text are covered by high frequency words, that are likely to be familiar to most learners, has enough co-text to aid comprehension.

The fact that military medical terminology is not necessarily restricted to the clinical identification of the patient, but may be distributed throughout the text, means that attention to the military context may be sustained across all sections of the MCR. Moreover, the denotation of the terms found in the text with even distribution of the terms allows for elaboration of lexical networks (e.g. MEDEVAC – casualties, battlefield, extraction, evacuation, transportation, urgent, timely, aircraft, helicopter, medic, equipment, en route care, field hospital) that can introduce students to the military context of medical practice.

CONCLUSION

The Medical Case Report is the text type well suited for exploitation in teaching and learning of English for Medical Purposes. A small sample of topically related MCRs taken for non-military and military medical journals indicates that only a small portion of text is covered by non-military medical terms, and an even smaller one by military medical terms. However, it is possible to identify military medical terms in all sections of the MCRs, which facilitates the familiarization of learners with the military context of their future profession.

REFERENCES

- Biber, D., U. Connor and T. A. Upton. 2007. *Discourse on the Move. Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34(2), 213-238.
- Dudley-Evans, T. and M. J. St John. 2003. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, B. N. and C. D. Johnson. 2000. Writing Patient Case Reports for Peer-reviewed Journals: Secrets of the Trade. *Journal of Sports Chiropractic Rehabilitation* 14(3), 51–59.
- Helán, R. 2012. *Analysis of Published Medical Case Reports: Genre-Based Study*. PhD Dissertation. Brno: Masaryk University.
- Hoey, M. 2001. *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*, London: Routledge.
- Nwogu, K. N. 1997. The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes* 16(2), 119–138.
- Statutes of the International Committee of Military Medicine (ICMM). 2013. Brussels: Queen Astrid Military Hospital. [Internet]. Available at: http://www.cimm-icmm.org/page/statuts/STATUT_ANG.pdf [5.2.2015].
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandenbroucke, J. P. 1999. Case Reports in an Evidence-Based World. *The Journal of the Royal Society of Medicine* 92(4), 159–163.
- West, M. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.

MCRs in the Corpora

- Agrusa, A. et al. 2014. Right Diaphragmatic Injury and Lacerated Liver During a Penetrating Abdominal Trauma: Case Report and Brief Literature Review. *World Journal of Emergency Surgery* 9(33). [Internet]. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4016783/> [5.2.2015].
- Bodansky, D., R. Jones, and O. Tucker. 2013. An Alternative Option in the Management of Blunt Splenic Injury. *Journal of Surgical Case Reports* 8(61). [Internet]. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3813711/> [5.2.2015].
- Everett J., B. Laselle, and J. Kendall. 2010. Splenic injury sustained during body hardening drills and the utility of ultrasound in a prehospital combat medical environment. *Military Medicine*. 175(3):182-4.
- Laseter, T., and T. McReynolds. 2004. Spontaneous splenic rupture. *Military Medicine*. 169(8):673-4.
- Peera, M. A., and E. S. Lang. 2004. Delayed diagnosis of splenic rupture following minor trauma: beware of comorbid conditions. *Canadian Journal of Emergency Medicine*. 6(3):217-9. [Internet]. Available at: <http://www.cjem-online.ca/v6/n3/p217> [5.2.2015].
- Petričević, A., et al. 2000. War injury to the liver. A case report. *Minerva Chirurgica*. 55(3):173-6.

Software

- Web VP Classic v.4 [Internet]. Available at: <http://www.lexutor.ca/vp/eng/> [5.2.2015].
- Text Lex Compare v.3 [Internet]. Available at: http://www.lexutor.ca/cgi-bin/tl_compare/index.pl [5.2.2015].
- The Compleat Word Lister v.3 [Internet]. Available at: <http://www.lexutor.ca/freq/comp/> [5.2.2015].

Валентина Рапајић, Мирослав Митровић

Општа медицинска и војна медицинска терминологија у енглеском језику као језику струке

Резиме

Општа медицинска терминологија (у смислу независности од војног контекста) и војномедицинска терминологија немају исти удео у казуистици. Историја случаја је тип текста веома погодан за коришћење у настави енглеског језика као језика струке. Стога су формиран и анализиран мали корпуси састављени од историја случајева штампаних у цивилним и војним медицинским часописима. Удео војномедицинске терминологије је веома мали, али је и удео медицинске терминологије независне од војног контекста вишеструко мањи у односу на веома висок проценат опште и академске високофреквентне лексике (око 80%) која се појављује у оба корпуса. Међутим, ако се структура историја случајева штампаних у војним медицинским часописима анализира применом Хелановог модела, примећује се да војномедицински термини могу бити лоцирани не само у презентацији случаја у вези са анамнезом пацијента, него и у свим одељцима текста као и у већини структурних целина у њима, што доприноси усмеравању пажње студената на војни контекст медицинске струке и упознавање с њим.

Весна САВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду, Србија
<ansev.civas@gmail.com>

Марија САВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду, Србија
<marija.savic.sa@gmail.com>

УПОТРЕБА РЕЧНИКА НА ЧАСОВИМА СТРУЧНОГ ПРЕВОЂЕЊА: ТЕОРИЈА И ПРАКСА

Сажетак: Речници представљају основно полазиште превођења стручних текстова, те су неизоставан извор информација стручњацима који их користе као средство за рад. У раду се износи тренутно стање у учењу енглеског језика као језика струке у Србији добијено упоредном анализом акредитованих планова и програма преводилачких предмета на државним високошколским установама филолошких наука, разматра се питање како се употреба речника уводи у наставу и на који начин, и да ли постоји обука за њихову употребу. Предлаже се израда добрих речника, за које су потребни уравнотежен и репрезентативан корпус српског језика, ваљани једнојезични српски речници, као и студије превођења на којима будући преводиоци стичу одговарајуће усавршавање.

Кључне речи: стручни речници, стручно превођење, корпус српског језика, студије превођења

УВОД

Стручно превођење подразумева превод стручних текстова различитих тематских области људског знања, попут медицине, права, природних наука, економских наука, техничких наука, ликовне и музичке уметности, итд. Од преводиоца стручног текста очекује се потпуно овладавање стилем изворног текста као и одговарајућим стилем матерњег језика на који текст треба да се преведе како би се успоставила одговарајућа еквиваленција између изворног текста и текста превода.

Оно по чему је стручно превођење специфично јесте стручна терминологија. Штавише, како би превод остао доследан, неопходно је ускладити стручну терминологију у читавом тексту. Један од начина постизања доследне примене терминологије у тексту јесте употреба преводилачких софтверских решења (попут пакета *SDL Trados*, *Déjà vu*, *memoQ*, *Memsources*, *Wordfast* и сличних) која наглашавају управо терминологију, као кључни елемент доброг стручног превода. Њихове добре стране укључују коришћење термилолошких база података као и преводилачке меморије, које, удружене, могу знатно убрзати читав процес превођења. Међутим, превођењем стручних текстова у Србији не баве се стручњаци из тих области, углавном јер не поседују довољно висок ниво познавања страног језика, те се овај посао препушта професионалним преводиоцима. Од преводилаца се, стога, очекује да, поред знања страног језика на нивоу Ц2 Европског оквира о познавању страних језика поседују и знање стручних области које им помаже у превођењу.

Након изласка с факултета, на преводиоцу је да сâм унапреди своје знање похађањем додатних курсева, читањем стручне литературе (паралелних текстова) и енциклопедија, као и поседовањем одговарајућих стручних речника који доприносе проширивању општег знања и знања о свету. С друге стране, на тржишту се намећу и разноразни убрзани курсеви превођења који обећавају изузетно брзо стицање стручног знања о овој вештини и уметности, на разноразним приватним неакредитованим установама и академијама чији је

основни циљ – профит. Стога се намећу питања: какво је тренутно стање у учењу енглеског као језика струке на филолошким факултетима у Србији, и да ли преводилачка пракса може некако да се унапреди? Разматрајући врсте речника, узевши у обзир шта преводјење (треба да) подразумева, као и институције у којима се енглески и преводјење уче у Србији, као и тренутно стање корпуса српског језика, можемо доћи до одговора на ова питања и понудити решење проблема.

РЕЧНИЦИ

Речници су основни извор информација и полазиште у току учења страног језика као и током процеса преводјења са страног језика на матерњи. Дефиниције речника варирају и иду из крајности у крајност, попут дискусија о томе да ли се уопште може дати исправна дефиниција тога шта речник представља пошто је понекад тешко повући јасну црту између речника и неречника (алманаха, годишњака, библиографија, каталога и сл.).

Постоји више подела речника, у зависности од тога из које се перспективе посматрају. Електронски речници су у последњих двадесетак година преузели превагу у развијенијим културама, пре свега због своје корисности. Ландау (Landau) је 1984. године направио типолошку класификацију речника (цитирано у Hartmann 2001: 71-73), према десет традиционалних критеријума, а Џејмс (James) је представио „нову“ врсту речника коју је назвао билингвализованим (цитирано у Hartmann 2001: 77). Овај тзв. *хибридни* речник подразумева превод једнојезичног речника на циљни језик, с тим што је основна разлика између двојезичног (билингвалног) и билингвализованог речника у томе што код овог другог имамо потпун изглед одреднице с дефиницијом, насупротив преводном еквиваленту без дефиниције у случају двојезичног речника. Оваква врста речника била би од непроцењиве вредности не само ученицима страног језика него и преводиоцима који би објашњење и преводни еквивалент датог појма имали уједно на оба језика.

Како Хартман наводи, „проучавању стручних речника посвећено је врло мало пажње, а још мање проучавању речника који би били од користи онима који уче страни језик као језик струке.“ (Hartmann 2001: 77) Он такође наводи Муланова (Moulin) два под-типа ових речника: (1) специјализован ученички речник, и (2) напредни пуноправни специјализовани речник (ibid.), и додаје да се први ретко виђају у пракси, те да су чешћи на углавном комерцијалним, релативно већим тржиштима.

ПРЕВОЂЕЊЕ

Дефинисање шта је превод и шта преводјење заправо (треба да) подразумева проучава се у оквиру студија преводјења још од шездесетих година двадесетог века, када су се оне издвојиле од компаративне лингвистике као самостална научна дисциплина. Позивајући се на Холмсову мапу студија преводјења које се деле на „чисте“ (*pure*, којима припадају теоријске и дескриптивне студије преводјења) и примењене (*applied*, којима припадају обука преводилаца (*Translator training*), помоћна средства у преводјењу (*Translation aids*) и преводна критика (*Translation criticism*)), Тури (Toury 1995: 10) један је од бројних истраживача који заговарају став да прескриптивни приступ треба заменити дескриптивним, како би се утврдило шта превод заиста представља, односно видети какав је он заиста у пракси, насупротив идеализовању и препорукама о томе какав „прави“ или савршени превод треба да буде. Усредсређујући се на циљну културу, Тури брани тезу да дескриптивне студије и проучавање норми у преводјењу могу помоћи у дефинисању преводилачких закона који треба да поспеше теоријске студије преводјења, а које даље могу допринети бољој обуци преводилаца (Toury 1995: 16).

Преводјење се дели на писмено и усмено (конференцијско), а на универзитетском нивоу преводилачки курсеви се углавном деле према смеру са ког се језика преводи: преводјење с матерњег језика на страни, и са страног на матерњи. При подучавању, на тим курсевима користе се (или би требало да се користе) разна помоћна средства, попут правописних

језичких приручника, преводилачких приручника (нпр. Хлебецова „Општа начела превођења“), енциклопедија, општих једнојезичних и вишејезичних речника и слично.

ЦИЉЕВИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено с циљем добијања одговора на нека од следећих питања:

- Колико се речника наводи у спецификацијама стручних преводилачких курсева на државним факултетима?
- Какви се речници користе?
- На који се начин уводи употреба речника?

На основу ових и сличних питања може се такође спекулисати да ли су, и у којој мери, преводиоци оспособљени да речнике исправно користе приликом превођења стручних текстова по свршетку студија.

МЕТОДОЛОГИЈА

Корпус за анализу у овом раду чине текстови акредитација планова и програма студијских програма Енглески језик и књижевност (односно Англистика) који су доступни на интернет страницама државних факултета универзитета у Београду, Крагујевцу, Нишу, Новом Пазару и Новом Саду¹.

Главни извори података за анализу су само акредитовани планови и програми наставе на свим нивоима студија и спецификације предмета доступне у тим документима или на интернет сајтовима факултета, како би се утврдило тренутно стање у области енглеског као језика струке доступно свим посматрачима а не само онима који већ похађају наставу на факултетима или су на истима запослени. Циљ је да се утврде и анализирају само званични подаци, а не и шта се у оквиру било којих студија подразумева или шта се сматра саставним делом студија страног језика али нигде није забележено. Детаљни подаци о сваком преводилачком предмету, а тиме и о увођењу речника у наставу, вероватно би се могли добити и од предметних наставника или професора који те курсеве држе, али, како метод рада подразумева само анализу јавности доступних података, у истраживање и анализу добијених података нису укључене информације које би проистекле из личне преписке.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Превођење се у Србији учи (односно проучава) на високошколским установама државних универзитета у оквиру филолошких наука, на факултетима већма филолошког усмерења, а у неким случајевима и на одсецима филозофских факултета који се баве и филолошким наукама. У тренутку писања овог рада у пракси не постоји ниједан државни универзитет на коме постоје студије превођења као самостални студијски програм.

Студије енглеског језика у систему високог образовања у Србији постоје на три нивоа: основне, мастерске и докторске. Државни универзитети на којима се енглески проучава су:

- Универзитет у Београду, Филолошки факултет, студијски програм Енглески језик и књижевност;
- Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, студијски програм Енглески језик и књижевност;
- Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, студијски програм Англистика;
- Универзитет у Новом Пазару, Департман за филолошке науке, студијски програм Енглески језик и књижевност;
- Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, студијски програм Енглески језик и књижевност.

¹ Преглед електронских извора дат је у посебном одељку.

Уколико се погледају спецификације преводилачких предмета у акредитацијама горенаведених основних и мастерских студијских програма, а које су доступне на интернет страницама факултетâ ових државних универзитета, може се стећи објективна слика о томе како се у теорији студијски програми опходе према употреби речника и њиховом значају на часовима стручног превођења енглеског језика.

На Филолошком факултету Универзитета у Београду студије енглеског језика и књижевности постоје само на основним студијама, док су на мастерским и докторским студијама доступни програми језик и књижевност, на којима се могу бирати предмети англистичких наука. Акредитација за ОАС је доступна те се може видети садржај следећих предмета који се тичу превођења енглеског као језика струке: Превођење не-књижевног текста 1 и Превођење не-књижевног текста 2. У спецификацији се не спомињу речници. Такође, постоје и предмети Превођење за англисте СПЕЦ 1 и Превођење за англисте 2 (ОАС); међутим, њихова спецификација није доступна те се не могу анализирати.

На Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, студије енглеског језика и књижевности постоје на сва три нивоа студија (ОАС, МАС и ДАС). Акредитација је доступна, али не наводи преводилачке предмете. Могуће је да су ти предмети у склопу неких других, али подаци о томе нису доступни.

На Филозофском факултету Универзитета у Нишу, студије енглеског језика и књижевности постоје на основном и мастерском нивоу. Увид у акредитацију је доступан и у њој се наводе следећи предмети: Наука о превођењу 1 (ОАС) и Наука о превођењу 2 (ОАС). Међутим, у спецификацији ових предмета не спомињу се речници.

На Филозофском факултету Државног универзитета у Новом Пазару, студије енглеског језика и књижевности постоје на основном и мастерском нивоу. Акредитација није доступна. Међутим, постоји увид у распоред предмета по семестрима и годинама студија, који бележи само један предмет: Принципи и пракса превођења (ОАС), али он се не тиче стручног превођења. Исто као и у случају с Универзитетом у Београду, може се претпоставити да се преводилачки садржаји изучавају у оквиру неких других предмета, али та информација није доступна јавности.

На Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, студије енглеског језика и књижевности постоје на основном и мастерском нивоу, док је на докторским студијама доступан програм језик и књижевност, на коме се могу бирати предмети англистичких наука. Акредитација је доступна те се може видети садржај следећих предмета који се тичу превођења енглеског као језика струке (ОАС): Превод са енглеског 2, Превод на енглески 3, Превод са енглеског 3, Превод са енглеског 4. У спецификацији ових предмета речници се спомињу само код два предмета, и то: Превод са енглеског 2 и Превод са енглеског 3. На МАС постоји предмет Лексикографија; акредитација је доступна и бележи употребу речника и обуку у настави енглеског језика и превођењу.

Стога, корпус чини седам преводилачких предмета стручног енглеског језика. Поред тога, постоји и пет предмета који потенцијално могу бити повезани с темом, али су подаци о њима недоступни, док је један предмет везан за саму област лексикографије.

Стога, упоредном анализом спецификација преводилачких предмета у акредитацијама студијских програма англистике доступним на интернет страницама државних факултетâ универзитета у Београду, Крагујевцу, Нишу, Новом Пазару и Новом Саду долази се до сазнања да, од укупно седам преводилачких предмета стручних (некњижевних) текстова, само два предмета спомињу употребу речника. Ти предмети су Превод са енглеског 2 и Превод са енглеског 3 на ОАС Енглеског језика и књижевности Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Текст спецификацијаâ оба ова предмета наводи следеће (преглед корпуса налази се у одељку електронски извори):

2. Исходи образовања (Стечена знања):

Полазници курса би требало да буду способни да самостално утврде важећу терминологију у одређеној научној области, да поседују свест о неопходности рада

на сопственој банци термина као и предностима тимског рада на одређеном преводилачком задатку. [...]

3. Садржај/структура предмета:

Практична настава

Упознавање са постојећим једнојезичним и двојезичним речницима и осталом референтном литературом (у штампаном и електронском издању). [...]

Овде је, такође, могуће осврнути се и на удео преводилачких предмета у односу на укупан број курсева које студенти, будући лингвисти, предавачи и преводиоци, похађају у току четворогодишњих и петогодишњих студија страног језика. Чини се донекле дискутабилним да ли се млада особа може исправно образовати да би, по свршетку студија, била оспособљена да, бар на основном нивоу, буде преводилац, уколико у току студија похађа у просеку 50 до 60 предмета, од чега је превођењу посвећено можда пет, шест или седам (у зависности од универзитета).

Могућа решења наведеног стања могла би бити следећа: увођење самосталних преводилачких студија, израда савремених специјализованих, стручних српско-енглеских и енглеско-српских речника, или осавремењивање постојећих, као и свеобухватни корпус српског језика.

Првенствено, увођење самосталних преводилачких студија потребно је на свим нивоима високог образовања на којима би се студенти у потпуности обучавали за стручно превођење и стицали стручни назив преводилац, а не филолог или професор (енглеског или неког другог језика и књижевности), што је тренутна пракса. Такво звање било би усклађено с потребама тржишта и захтевало би допуне Закона о раду и списка занимања. У склопу ваљаног образовања за овакав стручни и академски назив, настава српског језика као матерњег треба да има посебан статус, у оквиру кога би се српски језик изучавао на академском нивоу, што значењски, одн. семантички и прагматички, а што формално, одн. синтаксички, морфолошки и фонолошко-фонетички, како би будући преводиоци били врсни теоријски и практични познаваоци сопственог језика, за разлику од садашње праксе да се у току 4 године ОАС и једне године МАС српски језик изучава на само два или три предмета, у зависности од универзитета и студијског плана и програма.

Дакле, део решења такође лежи у специјализованом високом образовању и струковној подели студија страног језика, како би се способности студената и будућих стручњака боље диференцирале и исправно усмериле још у току студија. Практика професионалног усмеравања студената у току студија, усклађена с предметима које студенти похађају у току студија, постојала је на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду до школске 2007/08. У оквиру поделе на смерове функционисали су педагошки, књижевни, лингвистички и преводилачки смер, али је ова подела укинута ради усклађивања система високог образовања са Болоњском декларацијом, те сада постоје само лингвистички и књижевни смерови, с тим да се у оквиру њих слушају готово идентични предмети који су постојали и за горепоменута четири смера.

Затим, решење би били и бољи специјализовани, стручни речници савременог српско-енглеског и енглеско-српског језика². Речници су литература која чини саставни део учења страног језика, и један од основних извора информација сваком ко се језиком бави – било ради потреба школовања или каријере или, пак, из личног задовољства, те ако му нису доступни исправни подаци или ако није оспособљен да до њих дође, сналажење у водама учења или пословања знатно му је отежано. Иако Прћић (2014) даје врсне и оправдане предлоге за састављање речника који су српској лексикографији потребни, чини се да опсежна анализа тренутно постојећих српско-енглеских и енглеско-српских речника не постоји, бар не у писаној форми доступној широј јавности. Уосталом, састављање

² О детаљној анализи тренутних потреба савремене српске лексиколошке сцене уп. Прћић 2014.

сврсисходних речника страних језика овиси о постојећим и будућим једнојезичним српским речницима, те је то подухват за чије су спровођење потребне године, ако не и деценије, мукотрпног и преданог рада. Справљање горенаведених речника употпунио би и адекватан аотирани *свеобухватни* корпус савременог српског језика³ који би садржао подједнако заступљене све области писаног и усменог савременог српског језика и који би поспешео лексикографску и преводилачку праксу не само у сфери преводјења са енглеског на српски и обрнуто, него и са осталих светских језика на српски као и са српског на исте. Иако тренутни Корпус савременог српског језика СрпКор2013 има 122 милиона корпусних речи, он је, нажалост, неадекватан и непотпун јер није избалансирани нити репрезентативан (уп. Добрић 2009: 360), пре свега зато што садржи врло ограничен избор писаних текстова које чине само текстови српских писаца 19. и 20. века, научни и научно-популарни текстови природних и друштвених наука, административни и општи текстови, које представљају журналистички текстови из дневник новина, попут Политике и НИНа. Да би постао свеобухватан, потребно је да садржи текстове свих функционалних стилова, и транскрипте радијских и телевизијских емисија, телефонских разговора, филмова, представа и текстове савремених српских писаца, текстове и коментаре с интернета, итд., као и да се редовно допуњава новим текстовима.

ЗАКЉУЧАК

Премда тренутно стање у учењу и настави енглеског језика као језика струке на факултетима филолошког усмерења у Србији и преводјењу текстова са енглеског на српски и са српског на енглески можда делује алармантно, очигледно је, пак, да одговара тренутном изгледу надрипреводиштва (Прћић 2005: 54, 195) које се јавило у нас у последњих двадесетак година, а које одликује пре свега површинско преводјење, улагање што мање интелектуалног напора, лебдење искључиво на површини текста, не удубљујући се у жанровске, семантичке, стилистичке, прагматичке аспекте или комуникативне намере садржане у поруци, затим уношење што мање структурних измена у оригинал „простим преношењем свега што се учини иоле преносивим“ (Прћић 2005: 54), заобилажење свих речника и осталих приручника, те прибегавање истим „тек у крајњој нужди, мада никад даље од првонаведене дефиниције или тумачења“ (ibid.), и на крају апсолутним невршењем завршне анализе ваљаности, природности и уравнотежености целине превода. Иако се пракса показује као (реални) одраз теорије односно недостатка исте, остаје још да се види да ли ће се стање поправити набоље.

БИБЛИОГРАФСKE РЕФЕРЕНЦЕ

- Добрић, Н. (2009). „Corpus Linguistics – The Basic Form of Linguistic Analysis.“ У: Misić and Lopicic. (eds.) *Language, Literature and Identity*. 359-363.
- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Education. 71-73.
- Прћић, Т. (2005). *Енглески у српском*. Нови Сад: Змај.
- Прћић, Т. (2014). „Какви нам енглеско-српски и српско-енглески речници највише требају.“ У: Прћић, Т. *et al.* (ур.) *Зборник у част Драгињи Перваз: енглески језик и англофоне књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет. 419-442.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Електронски извори

- <<http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/anglistika/studijski-program/>> (приступљено септембра 2014).
- <http://ff.uns.ac.rs/studije/studijski_programi/OS2008/ENGLESKI_OAS_SPEC.pdf> (приступљено септембра 2014).

³ Аутори СрпКор2013 су Душко Витас и Милош Утвић, а корпус је доступан ја интернет страници <<http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/>>

<<http://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/nastavni-planovi-i-literatura/osnovne-akademske-studije/anglistika.html>> (приступљено септембра 2014).

<<http://www.filum.kg.ac.rs/images/stories/PDF%20PREDATE%20DUKUMENTACIJE%20ZA%20AKREDITACIJU/Engleski%20jezik%20i%20knjizevnost%20-%20osnovne%20studije.pdf>> (приступљено септембра 2014).

<<http://www.np.ac.rs/yu/stud-prog-filol/eng-jez-oas>> (приступљено септембра 2014).

<<http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/>> (приступљено септембра 2014).

<http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpusi.html> (приступљено септембра 2014).

<<http://www.serbian-corpus.edu.rs/indexns.htm>> (приступљено септембра 2014).

Vesna Savić, Marija Savić

Using Dictionaries in Specialised Discourse Translation Courses: Theory and Practice

Summary

Dictionaries are a starting point in translating specialised discourse, and are therefore indispensable to experts who use them as a means of work. This paper presents the current state of teaching practice of English as LSP in Serbia. Translation courses in accredited curricula of philology studies in state high education institutions have been analysed by means of a comparative method so as to examine how, and in what way, dictionaries are introduced in the teaching practice and if students are properly trained to use them accordingly. In order to improve the current practice, we suggest compiling better, and specialised, dictionaries of the Serbian language, which require a balanced and representative corpus of the Serbian language, better monolingual dictionary of the Serbian language, as well as the establishment of Translation Studies programmes so that future translators can acquire the desired competence.

Danka SINADINOVIĆ
Faculty of Medicine
University of Belgrade, Serbia
<dankas78@gmail.com>

Sofija MIČIĆ KANDIJAŠ
Faculty of Medicine
University of Belgrade, Serbia
<sofija.micic@mfub.bg.ac.rs>

AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES

Abstract: *This paper deals with different types of authentic materials (abstracts, research papers, medical textbook excerpts, case studies, video and audio clips) that are used in English for Medical Purposes. Examples of using authentic materials in particular learning situations are given having in mind Medical English classes at University of Belgrade. The types of authentic materials are analysed and evaluated according to their practical use, students' reactions to them and their impact on improving students' language skills. Finally, ideas are given for promoting authentic material use and making them more convenient to exploit in large classes in the academic setting.*

Key words: *authentic materials, English for Medical Purposes, reading, video clips, audiotaped materials*

INTRODUCTION

English for Medical Purposes (EMP) is a thriving sub-system of English for Specific Purposes (ESP) that is constantly growing and changing fast. It has several features that make it rather specific. Firstly, its vocabulary is abundant with technical words (e.g. sternum, parturition) which are mostly highly specialized and not used or well-known in General English (GE) (Robinson, 2009: 37). Secondly, many of these words are of Greek or Latin origin and they usually have foreign plurals, but are pronounced according to the rules of the English language (e.g. mitochondrion – mitochondria), which makes them rather confusable for students. Furthermore, EMP is characterized by a great number of abbreviations (e.g. CAT = computerized axial tomography), synonyms (e.g. trachea = windpipe) and eponyms (e.g. Jacob-Creutzfeldt disease = "mad cow" disease), as well as certain medical phrases with fixed meanings used only in the field of medicine (Mičić, 2009: 75). Finally, from the morphological point of view, English for Medical Purposes is very rich in compound words (e.g. gastrointestinal, cerebrovascular, cardiothoracic, etc.).

Teaching EMP in academic setting involves making use of various methods and techniques as well as combining different sorts of teaching materials. Apart from students' books and materials specifically written for this sub-system of ESP, EMP classes heavily rely on authentic materials. So, what is the role of authentic materials in teaching and learning EMP and how are they used in academic setting?

After defining authentic materials and determining their types, we will focus on analysing and evaluating these materials according to the way they are used in Medical English classes at University of Belgrade. Special attention will be paid to students' reactions to these materials and the impact they have on improving different language skills. We will also discuss various possibilities of exploiting authentic materials in large classes such as those in academic setting.

WHAT ARE AUTHENTIC MATERIALS?

According to Nunan and Miller (1995, in: Valčiūnienė and Užpalienė 2010: 94), authentic materials are 'those materials that were not created or edited exclusively for language learners; they illustrate how English is used naturally by native speakers'. These materials that contain 'real' language are supposed to fulfil a social purpose in a language community rather than a pedagogic one (Peacock 1997 in: Berardo 2006: 61). Therefore, using authentic materials means approaching the language in a different way and insisting on language acquisition instead of language learning (Nunan 1991: 226). For many teachers and most of the students, however, incorporating authentic materials in language classes still means breaking the mould – instead of learning from carefully prepared materials that explain and teach every word and structure thus making learners feel secure, students are exposed to unsimplified authentic materials that can be exploited in many different ways but demand greater learner autonomy (Swan and Walter 1987: VII in: Nunan 1991: 226).

As teaching English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP) means teaching English to specific learners in specific situations (Robinson 1991: 5 in: Belcher 2006: 136), authentic materials are an inevitable part of the teaching process, giving genre a central role in teaching methodology (Hyland 2006: 136). In every sub – system of ESP, context is more important than language structures, so special attention is paid to language use in typical work or academic situations (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 94). ESP learners are going to become members of particular communities, so they should be exposed to materials that are representative of such communities (Belcher 2006: 137). ESP and EAP thus rely on exemplar texts from particular fields of study or work (Selinker 1979 in: Belcher 2006: 136) as well as on computer-mediated materials and new hybrid written/spoken genres¹ available to technology-conscious generations of learners (Belcher 2006: 149).

Resources of authentic materials are practically unlimited, as they can be found almost anywhere. First of all, those could be newspaper or magazine articles and, in the case of ESP or EAP classes, articles from specialized journals make a very good source of authentic materials. TV and radio broadcasts can also be used to this purpose, as well as films and documentaries. As computer – based information is nowadays easiest to access and use, all sorts of video clips and TV copies on *You Tube* and similar channels make excellent authentic materials for language learning. Both general and specialized literature can also be exploited to this purpose and even some everyday objects (e.g. photos, receipts, diagrams, brochures, leaflets) can provide a good source of authentic language (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 95).

Various authors agree that choosing authentic materials is one of the most important steps in creating a specialized curriculum. So, how should such materials be chosen? First of all, teachers should make sure the materials fit their learners' needs and interests as well as their long-term goals in learning the language (Nunan 1991: 223). The materials should be appropriate for the students' knowledge of English (Potter 1982: 32), as it is important learners do not deal with materials that are too difficult for them (Harmer 2007: 100). It is also essential to check whether the chosen materials can be successfully incorporated in the lesson plan and the curriculum in general (Borković and Bulatović 2011: 448). Murray and McPherson (2004 in: Belcher 2006: 139) even claim that teachers cannot always guess what will be of interest to their students or what would motivate them appropriately, so they suggest students have a say in content selection as well. In support of this idea, we find it quite easy to get students' opinions on the teaching materials through a simple survey and afterwards use the results to improve both the teaching process and the materials we use.

WHY (NOT) TO USE AUTHENTIC MATERIALS

There are many reasons for including authentic materials in both EFL and ESP classroom. Firstly, many authors agree that authentic material usage in class increases students' motivation and

¹ E.g. blogs, video logs (vlogs), etc.

interest in learning (Nunan 1991: 213; Guariento 2001 in: Radenković–Šošić and Božović 2011: 408; Bacon and Finnegan 1990 in: Radenković–Šošić and Božović 2011: 407). According to Berardo (2006: 64), using these materials in class is beneficial for both students and teachers – while students are provided with a sense of achievement, teachers are offered a more creative approach to teaching. Hyland (2006: 90) finds authentic materials capable of consciousness-raising, as they encourage students to explore important lexical and grammatical features which they can use afterwards to construct their own examples in the genre. Authentic materials are also considered to provide students with comprehensible input (Nunan 1991: 213 – 214) and an opportunity for analysis (Tomlinson 1998 in: Hyland, 2006: 94). One of the main reasons for using authentic materials in language classroom is that they expose students to real language spoken by native speakers in natural situations, so students can also learn about particular types of discourse and social interactions (Hanson–Smith and Marzio 2005). Furthermore, when exposed to authentic language, learners need to develop strategies for dealing with real language so they cannot rely only on simplified language (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 95). Authentic materials also encourage students to communicate and interact and they thus promote development of all four language skills, primarily reading and listening. Nunan (1991: 226) points out that all learners should be exposed to a certain amount of 'untidy' natural language, as it will help them change their expectations in language learning, whereas Villegas Rogers and Medley (1988: 475) claim students need to develop good comprehension strategies in order to deal with the language outside the classroom and the exposure to authentic materials provides them with the opportunity.

On the negative side, authentic materials may contain a mixture of complex structures that can be difficult to understand, especially to lower-level students (Berardo, 2006: 65; Harmer, 2007: 100). Another negative aspect is that such materials can easily become outdated, especially news or articles. As authentic materials contain more complex constructions, students need more time to understand them, but their preparation is time-consuming for teachers as well (Kim, 2000; Guariento, 2001; Martinez, 2002 in: Radenković–Šošić & Božović 2011: 408). Villegas Rogers and Medley (1988: 475) warn that students are quite often unaware of techniques and strategies that might help them understand the authentic language they are exposed to, which, if not noticed by the teacher, might diminish the beneficial effect of authentic materials.

Students' opinion on authentic materials is usually very positive. According to a Lithuanian survey that researched students' attitudes to different authentic materials (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 96), they find such materials educational, informative and encouraging for communication, sharing thoughts and building confidence in using the language. In another research including Mechanical Engineering students (Berardo, 2006: 66), authentic materials were described as 'interesting', 'more up-to-date' and 'more stimulating' than classic materials. However, despite these positive opinions, Vaičiūnienė and Užpalienė (2010: 96) claim that ESP students (still) generally prefer the safe world of textbooks, simply because they do not feel secure enough when exposed to something more varied and sophisticated.

AUTHENTIC MATERIALS USED IN EMP

At the Faculty of Medicine University of Belgrade the English language is taught both as English for Academic Purposes (EAP) and English for Professional (Occupational) Purposes (EPP/EOP). It thus relies on professional literature and discoveries in the field of medicine, preparing the students and future professionals for taking part in international conferences, writing scientific papers and using modern literature. For this reason, we consider the incorporation of authentic materials in the curriculum very important.

Printed authentic materials

Practically all the reading materials students are exposed to in their English classes at the Faculty of Medicine belong to the field of authentic materials. Students' textbook combines various medical textbook excerpts that cover most important topics in modern medicine. Keeping in mind that a

good reading task always has a purpose (Berardo 2006: 60) and involves the students interacting with the text and with each other (Nunan, 1999: 262), we make sure all the texts used for intensive reading are always accompanied by study activities, such as comprehension questions, T/F questions or table completion, where students fill in the cells using the text as the source of information. Student-generated questions are encouraged as often as possible, as they provide students with an opportunity to both check their understanding and have practice in grammatical structures in a less formal way. Another frequently exploited post-reading activity is text completion – selected words are deleted from the text and students are supposed to rely on context in order to put them where they belong. We sometimes opt for sequencing where selected segments of a text should be arranged in a logical sequence. Students are also expected to create summaries of texts and excerpts by producing headings and summarizing information.

While completing reading tasks, our learners are instructed to use skimming and scanning and they are encouraged to approach each text in a top-down way (i.e. obtaining the global meaning of the text through clues) instead of reading word for word (i.e. bottom-up process) (Berardo, 2006: 61). The reading materials are often used for stimulating debates, as well as for creating cloze gap tests² (Borković and Bulatović 2011: 450) that our students do in their exam papers as well. All the excerpts students are exposed to are readable, exploitable and suitable to their needs. We make sure the amount of unknown language in these texts is not too large, as it would make them almost impenetrable for lower level students (Harmer, 2007: 100). This is why more difficult texts are always done as intensive reading activities, with the teacher providing help and instruction when necessary. However, students are also encouraged to read extensively, by recommending good sources of reading materials that we find appropriate for their level of English and medical experience.

Generally speaking, students find these reading tasks rather difficult, as most of them have poor GE knowledge, but on the other hand, they understand such tasks are essential for building their Medical English language skills and they are certainly more eager to read texts they are professionally interested in than GE texts. Our learners are usually familiar with various types of comprehension questions, so they do not find them difficult, but they always experience problems with cloze gap tests, text completion and sequencing exercises. Most of the students lack strategies that are necessary for completing such tasks, so we devote time to training them in all the essential techniques they need. Writing a summary is something our students find most difficult of all, so we usually do not exploit this activity with first-year students and when we start doing it with second-year students we make sure they get clear instructions and a model example. Although all these reading activities are quite challenging for our learners, they are also very useful, as they prepare them for various activities they will need to do in their future professional life.

As printed materials date quickly, we also try to provide our students with fresh research papers and articles from medical journals in order to show them what they will need to read (and write) once they become professionals (Berardo, 2006: 62). Being rather time-consuming, such materials are usually not done in regular classes, but are left for revision classes or set as homework or a project activity. Surprisingly enough, quite a few students in each group are eager to do more than just textbook materials, so they accept working on a project or making a presentation according to a research paper given by their teacher. Such presentations always stimulate discussions and afterwards students are sometimes engaged in written tasks or role-plays that they find rather amusing.

Abstracts are also used in Medical English classes as they provide good models for students' own writing. They are suitable for *reading puzzles* (Harmer, 2007: 107) when students are given pieces of text that they are supposed to put in the correct order. This activity is developed in more detail with third-year and fourth-year students who have already started reading research papers for medical subjects and are fully aware of their importance for their academic and professional life.

² A task consisting of a portion of text with certain words removed that students are supposed to replace.

Students usually find case studies and case presentations most interesting and stimulating of all, as they provide them with an opportunity to present medical cases, arrive at particular diagnoses by working in small groups or pairs and have debates about potential treatments or choices. For example, they are supposed to look at a list of case presentations and decide who will get an organ for transplantation or whether a patient deserves a particular treatment or not. These activities often lead to heated ethical discussions, which are highly enjoyed by students as they show them what being a doctor really means. Students are sometimes shown slides with particular case details and they are supposed to organize a role play in which a doctor presents the case to their colleagues who state their opinions or offer help. Unfortunately, due to a very large number of students in each group, we are not usually able to organize role-play activities in pairs, but we organize them in small groups instead. Another reason why case presentations and role-plays are so popular among our students is that they remind them of TV shows they enjoy watching and the way those TV doctors establish diagnoses or solve medical problems. So, by copying what they do, they can actually 'play doctors' and they find this idea very attractive.

Videotaped authentic materials

Owing to very large groups we have to work with and inadequate classrooms, it is not always possible to use video clips in class. However, we exploit them whenever technically possible as they seem to be very refreshing for our teaching and motivating for our students. We are usually able to use videotaped materials in revision classes or at the very end of a regular class.

Medical video clips are not difficult to find as there is a large choice on *You Tube* and certain medical websites. For example, there are many clips in the category of *Medical Mysteries* hosted by *You Tube* (<https://www.youtube.com/results?search_query=medical+mysteries>) that our students enjoy watching, as they present people who have either survived an incurable disease or suffer from an unusual condition. These people themselves tell their stories, so students can benefit from listening to the voices of mostly native speakers and their natural intonation. There is also the *Young Doctors* series (<https://www.youtube.com/results?search_query=young+doctors>) where newly qualified doctors talk about their experiences and this is something our students can certainly relate to, as well as compare conditions in different countries and health systems. *Trauma: Life in the E.R.* (<https://www.youtube.com/results?search_query=trauma%3A+life+in+the+ER>) is a documentary which portrays typical days in emergency centres, with all the drama these people have to deal with and their stories.

These video clips are usually characterized by repetition of phrases, redundancy, overlapping between speakers, background noise, incomplete sentences (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 95), so students have to listen to them very carefully in order to understand and they also need to rely on gestures and facial expressions for better comprehension of the message. Students are always given tasks to complete, as our aim is not to have passive watchers or listeners, but learners actively participating in every activity. They are usually given comprehension questions prior to watching a video, so that they know what to expect while watching, as well as some post – watching tasks (e.g. having a discussion or a debate, where they would share their opinions and personal observations, table – completion activity or writing a summary of what they have just seen).

One of the main advantages of using videos in class is student autonomy – learners may access video clips on-line any time and re-watch them at home, at their own pace (Hanson-Smith and Marzio 2005). Such materials motivate and involve learners, making tasks more challenging and allowing students to express their creativity and practice their cognitive skills (Hanson-Smith and Marzio 2005). *You Tube* video clips we use are easily accessible and very convenient for our classes as these are often very short recordings that perfectly fit our busy lesson plans. Videos also promote collaborative communication, as students can be given various project presentations to do (Hanson-Smith and Marzio 2005), either individually or in small groups.

Our students always enjoy working with videotaped materials, as they find them refreshing, more dynamic and more real-life than the textbook material. They are also happy to be able to use non-verbal support (i.e. gestures and facial expressions) that enhances their understanding (Villegas Rogers and Medley 1988: 468) Moreover, they are amused by various accents they cannot normally hear or recognize.

Audiotaped authentic materials

Audio clips are even more difficult to incorporate in our classes, due to technical insufficiency. However, we are trying to find a way to do so, as audiotaped materials can be extremely challenging and motivating for medical students. These materials are usually more difficult to understand than videotaped materials, as they lack visual dimension and non-verbal supports. There are various external factors that could negatively affect the listening process – speakers' accents, unfamiliar content, the rate of speech, unknown or technical expressions and even cultural issues. Even when students are able to understand a particular detailed dialogue, they might encounter difficulties in interpreting it correctly or remembering its full contents (Mičić Kandijaš and Čajka 2014: 59).

If we had better equipment, we could make an excellent use of *Tunein.com* which contains links to various medical radio stations, among others. For example, we could listen to live stream or recorded radio shows of *Medical Radio*, *Health Report*, *Sound Medicine*, *You the Owners Manual*, *Health & Medicine*. These British, American, Australian and Canadian radio stations and shows offer interviews with leading medical experts on a wide range of current issues in medicine. Students can profit a lot from listening to various native and non-native accents and authentic speech, as well as getting themselves familiar with most up-to-date issues of modern medicine. Such broadcasts can be used as a stimulus for role-plays. For example, students could be instructed to organize interviews (Baer 1976: 93–94) with each other on some other topics or issues they find appropriate, by acting exactly like the journalist and the medical expert they have just heard. This activity is very useful and refreshing, as they can practice asking questions and using Medical English vocabulary in an unusual way. As we are not fortunate enough to work with small groups, we need to adapt this activity to our circumstances, so we could have one or even two 'journalists' interviewing several 'medical experts'. In that case, the teacher should be the one to choose the topic of the interview and allocate the roles to the groups of students. Apart from this, students could prepare short talks (Baer 1976: 93–94) after listening to a particular broadcast. By working in small groups they should think of a talk of approximately 350 words that they would present to the others and encourage them to ask questions or give comments on aspects they find particularly important.

When doing a listening activity, we make sure we provide our students with a staged introduction to the listening material (Nunan 1991: 222). This means that they are given a background to what they will listen to and are prepared for what they are expected to do. The audiotaped materials are played in several chunks, so that students have time to digest the information and do the tasks. By doing a listening activity this way, we surely simplify it to a certain extent, therefore making it more understandable to our students and more exploitable.

Current issues

The problems we have in incorporating authentic materials in our classes are numerous. First of all, we deal with a very large number of students, as classes are always organized for groups between 70 and 100 students, in huge lecture halls and with inadequate or outdated equipment. We have overhead projectors and computers at our disposal, but the sound system is poor or non-existent, so it is not easy to find a way to play video and audio clips to our students. This is the main reason why it cannot become an everyday practice. However, it is possible to organize it in some lecture halls and we eagerly grab every opportunity to do so, as our students seem to be very fond of such sessions.

Another problem we face is the fact that our learners do not have the same level of knowledge of the English language. They used to attend similar schools, but in many different towns, so they did not spend the equal amount of time learning English and they did not attend the classes of the same quality. Due to this fact, we have to deal with very heterogeneous groups, ranging from almost–beginners to advanced–level students. Consequently, our teaching needs to be very flexible and adaptable in order to meet the demands of such groups. It also means being very careful with choosing authentic materials and incorporating them in the curriculum.

WHAT CAN STUDENTS DO?

Owing to all the problems we have in incorporating more modern and interactive authentic materials in our classes, it is essential to encourage students to use such materials whenever they can. As subscribing to medical journals is rather expensive and probably not of great interest to our students yet, we encourage them to make use of the Internet, radio and TV broadcasts.

The Internet provides unlimited resources for profession–based or specific topics (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 95) and nowadays all the websites are easily accessible. Unlike printed materials, the Internet is constantly updated and it is also visually stimulating and interactive (Berardo 2006: 62). For example, our students are willingly engaged in *webquest* (Harmer 2007: 105) where they are supposed to visit several websites pre–determined by the teacher and find particular information they are supposed to use in a project or in order to answer comprehension questions. We make sure these webquests are in close connection with the curriculum and the topics we discuss in our classes. For example, when we deal with medical oncology a webquest can involve the websites discussing the link between cancer and various agents we are exposed to in our daily life (e.g. second–hand smoke, birth control pill or sun exposure) or the websites dealing with various ways to treat cancer (e.g. traditional vs alternative medicine). We also encourage our learners to watch videos online (e.g. on *You Tube* or *Internet Archive*), both those watched in class and any others they find appealing. The only difficulty they might have in exploiting web resources is 'information overload' (Vaičiūnienė and Užpalienė 2010: 97) – as Internet resources are practically unlimited, it might be difficult for learners to decide what is important or where they can find most significant pieces of information. For this reason, teachers should always be ready to provide guidance.

Our students could even be guided to various blogs or video logs (vlogs) where they can find lots of useful material according to their own preference and take part in discussions. However, our learners are not much interested in this particular option, as they find it time–consuming and quite difficult to incorporate in their busy schedule.

Vaičiūnienė and Užpalienė (2010: 97) find web – based learning environment very supportive of students' performances and improving their learning results, as well as offering a valuable source of language input and developing language skills. We find it innovative and creative, bringing our teaching to a new, more sophisticated, level.

When it comes to radio broadcasts, the above mentioned webpage *Tunein.com* offers a possibility of signing in and creating one's own profile, so one can save the radio shows and talks they have been listening to in their own library for further reference. It is also possible to write short comments and even share the chosen content on *Tumblr* and *Google+*. This feature is particularly useful, as it enables us to choose a particular talk and share it with all the students, together with some pre – listening and post–listening activities.

Finally, we constantly encourage our students to exploit TV by watching particular programs. Most of them enjoy watching popular TV serials such as *House MD* or *Grey's Anatomy*, so we make sure we highlight good sides of watching such programmes. First of all, students are able to acquire medical terminology in a more relaxed way and expose themselves to native speakers and their accents and intonations. They also have an opportunity to learn something about medical discourse and doctor–patient interaction, as well as to think about various real–life situations that they might encounter in their professional life and that cannot be found in their textbooks.

CONCLUSION

As EMP students are future professionals prepared to take part in various aspects of the medical profession, they can profit from using authentic materials in class on a regular basis. In this way, they have access to the language used by native speakers in natural surroundings, but they are also exposed to up-to-date information and motivated to explore further. Different activities provide different opportunities, but they should be varied and adapted to a particular situation.

Due to technical difficulties, it is not possible to equally incorporate all the types of authentic materials in EMP classes, so printed materials are still most exploited. Medical textbook excerpts, research articles, abstracts and case studies are all used in various ways with the aim of motivating students and helping them develop all four language skills. Unlike printed authentic materials that are easily incorporated in any class, videotaped and audiotaped materials require better technical conditions and more planning and adapting. Being refreshing, modern and very exploitable, they deserve their constant place in the curriculum and a way has to be found to incorporate this type of materials in EMP classes on a regular basis.

Having all the technical problems in mind, students should be encouraged and guided to use all sorts of authentic materials themselves. This is the way to promote such materials and The Internet is certainly the best source of up-to-date authentic materials. It is visually stimulating and user – friendly, so teachers can easily guide their students through the web-based authentic materials. TV and radio broadcasts can also be exploited at home, if students are provided appropriate guidance and instructions.

REFERENCES

- Bacon, S. F. (1990). A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74: 4, 469–473.
- Baer, E. (ed.) (1976). *Teaching Languages: Ideas & Guidance for Teachers Working with Adults*. London: BBC.
- 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.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6: 2, 60–69.
- Borković, B. and Bulatović, V. (2011). Using newspaper articles in teaching business English. In: *Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects*, Book of Proceedings. Belgrade: Foreign Language and Literature Association of Serbia.
- Guariento, W. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55: 4, 347–353.
- Hanson-Smith, E. and Marzio M. (2005). Video online. Taken from <<http://home.learningtimes.net/learningtimes?go=1042176>> on Sept. 14, 2014.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Hyland, K. (ed.) (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Kim, D. (2000). A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea. *Texas Paper in Foreign Language Education*, 1, 189–205.
- Martinez, A. (2002). Authentic materials: An overview. *Karen's Linguistic Issues*. Preuzeto 21.04.2010, sa <<http://www3.telus.net/linguisticissues/authenticmaterials.html>>
- Mićić, S. (2009). *Studije o jeziku medicine u engleskom i srpskom*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Mićić Kandijaš, S. and Čajka, Z. (2014). *Principles of Listening Comprehension in Language Learning*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Murray, D. and McPherson, P. (2004). *Using the Web to Support language Learning*. Sidney: National Centre for English language Teaching and Research.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nunan, D. and Miller, L. (eds.) (1995). *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, Va: TESOL.

- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *English Language Teaching Journal*, 51, 2.
- Potter, M. (1982). Making the most of authentic materials. *World Language English*, 1: 2, 132–136.
- Radenković–Šošić, B. and Božović, J. (2011). Autentičan materijal u udžbenicima poslovnog italijanskog jezika. In: *Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects, Book of Proceedings*. Belgrade: Foreign Language and Literature Association of Serbia.
- Robinson, N. (2009). Vocabulary in ESP: Ideas for bridging the 'information gap'. U: *Jezik struke: teorija i praksa, Zbornik radova*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and language for specialized purposes. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 17, 189–215.
- Swan, M. and Walter C. (1985). *The Cambridge English Course. Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson B. (ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaičiūnienė, V. and Užpalienė, D. (2010). Authentic resources in technology-based ESP learning. *Studies about Languages*, 17, 94–98.
- Villegas Rogers, C. and Medley, F. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21: 5, 467–478.

Danka Sinadinović, Sofija Mičić Kandijaš

Upotreba izvornog materijala u nastavi engleskog jezika za medicinske potrebe

Rezime

Izvorni materijal je u širokoj upotrebi, kako u nastavi engleskog jezika za opšte potrebe, tako i u nastavi ovog jezika za posebne potrebe. Kada je reč o nastavi jezika za posebne i akademske potrebe, izvorni materijal se najpre bira sa ciljem da pomogne učenicima da se pripreme za određene discipline kojima će se baviti u svom profesionalnom životu, što u nastavi engleskog jezika za medicinske potrebe posebno dolazi do izražaja.

Ovaj rad se najpre bavi različitim vrstama izvornog materijala koji je u upotrebi u nastavi engleskog jezika za medicinske potrebe (sažeci, istraživački radovi, tekstovi iz medicinskih udžbenika, studije slučaja, video i audio klipovi). Navode se primeri upotrebe izvornog materijala imajući u vidu nastavu engleskog jezika za medicinske potrebe na Medicinskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Različite vrste izvornog materijala se analiziraju i procenjuju na osnovu njihove praktične upotrebe, reakcije studenata i uticaja koji imaju na usavršavanje jezičkih veština studenata. Razmatra se i mogućnost promovisanja upotrebe izvornih materijala kao i načini njihove upotrebe u velikim grupama u akademskom okruženju.

Stamatia SOFIOU
École Militaire de Grèce, Grèce
<dr.sofioustamatia@gmail.com>

L'ÉTUDE DES NÉOLOGISMES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FOS À L'ÉCOLE MILITAIRE DE GRÈCE

Résumé : *L'étude des néologismes s'insère dans la pratique innovante de l'enseignement du FOS au sein de l'Ecole Militaire de Grèce. Enseignement qui répond aux objectifs institutionnels, qui vise à l'acquisition des aptitudes de communication orale et écrite prescrites par le CECR.*

La démarche suivie place l'enseignement / apprentissage dans le contexte socioculturel des élèves, remédie aux écarts linguistiques, permet la collaboration entre les apprenants tout en renforçant leur autonomie évolutive. Elle développe chez l'apprenant la capacité à établir une relation entre sa propre culture et la culture française.

Elle maintient l'équilibre entre l'aspect ludique et l'aspect cognitif de l'apprenant.

Mots-clés : *neologismes, Ecole Militaire de Grece, pratiques innovantes, enseignement FOS, pluriculturalisme*

INTRODUCTION

L'enseignement de la langue vise au développement de l'aptitude à communiquer qui fait appel non seulement au potentiel cognitif mais également à tout un savoir-être de l'individu et, de ce fait, a affaire à l'éducation dans sa totalité, conçue en termes d'instructions et considérée dans un contexte social.

L'enseignement du FOS au sein de l'Ecole Militaire prend conscience du rôle actif et concret que l'apprenant doit jouer dans la société. Il s'agit alors de sensibiliser les cadets aux particularités de la langue française, les inciter à leur découverte afin de les rendre des interlocuteurs égaux à leurs homologues francophones.

L'étude des néologismes permet aux cadets de s'habituer progressivement à la créativité de la langue, au dynamisme de son système linguistique et aux subtilités de la pensée française.

Le cadre institutionnel

a) Les objectifs du Ministère

Le Ministère envisage l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective de plurilinguisme et de pluriculturalisme dans le cadre de l'OTAN, de l'Europe Unie et des Balkans.

L'Ecole Militaire participe aux activités du programme « Erasmus Militaire » et à des visites-échanges aux autres écoles équivalentes de l'Europe et des Etats-Unis.

L'acquisition des diplômes du Cadre Européen Commun de Références garantit et prouve le niveau de langue des futurs officiers.

Le cadet pour obtenir son diplôme de fin d'études doit être titulaire d'un diplôme niveau B2 dans une des langues de l'Europe Unie.

b) Le profil de la classe

Les cadets sont des garçons et à partir de 1991 des filles aussi, entre 18 et 22 ans en général. A part les cadets grecs, il y a des étrangers qui proviennent de 22 pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique, ces cadets sont très souvent plus âgés parce qu'ils ont déjà étudié dans une école militaire chez eux.

Ils suivent le cours de français par année d'étude en grec et non pas selon leur niveau en français, par conséquent le niveau culturel et linguistique varie entre les cadets de la même année.

Leur motivation dépend de leurs centres d'intérêt et de leurs priorités.

L'enseignement du français à l'École Militaire

a) Les objectifs du cours

a.1 Les objectifs généraux

Une formation en FOS consiste non seulement à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect sociolinguistique de la langue étudiée.

Les néologismes de forme et de sens rencontrés dans le recueil des textes étudiés – « Textes Militaires » et « Français sur Objectifs spécifiques »¹ soulignent une nouvelle manière d'appréhender la langue française, de la rapprocher de la réalité langagière des futurs officiers, de développer les aptitudes cognitives nécessaires à la communication orale et écrite liée à la fois aux situations professionnelles et sociales.

a.2 Les objectifs pédagogiques

L'enseignement du français niveau DELF prend en considération les paramètres institutionnels et les besoins des apprenants. Il vise à

- s'éloigner de l'enseignement ex cathedra
- remédier aux écarts linguistiques
- faire travailler tous les apprenants du même cours mais du niveau linguistique différent
- motiver leur savoir-faire
- permettre la collaboration entre eux tout en favorisant l'autonomie évolutive
- faire acquérir aux cadets les compétences nécessaires pour établir le contact avec leurs homologues français ou francophones, distinguant les situations de communication, interceptant les messages véhiculés, respectant « les institutions, les normes, les valeurs, les mœurs [...] qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée » (Legendre 1988 :133).

b) La planification du cours

Devant ce public adulte de niveau hétérogène du point de vue social, culturel, linguistique, nous proposons une approche basée sur le « choix in vitro » et « la gestion in vivo » (Calvet 1993 :113) des pratiques linguistiques propres aux domaines militaires au début pour arriver à l'interculturel langagier et rendre le français accessible à tous les apprenants même à ceux qui le considèrent difficile à apprendre – à cause de ses règles grammaticales et syntaxiques -, assez particulier dans sa prononciation – stéréotype du passé -, langue plutôt littéraire et poétique, donc en dehors du contexte militaire.

La découverte de la langue commence par le microcosme de la langue « vernaculaire » (Vargas 2006 :2) et atteint le macrocosme de la langue française avec ses structures phonologiques, grammaticales, syntaxiques et conversationnelles.

¹ Sofiou S. « Textes Militaires », « Français sur Objectifs Spécifiques »

La démarche didactique

a) La sensibilisation

Les cadets commencent à explorer les textes proposés du point de vue lexical, avant de passer à la compréhension sémantique, et ils se heurtent à des parties qui relèvent de la néologie de forme et de sens : vocabulaire et expressions qui rompent le rythme de l'énonciation habituelle de la langue française et apportent une coloration socioculturelle aux syntagmes linguistiques. Une première définition du mot néologie : « Processus par lequel le lexique d'une langue s'enrichit, soit par la productivité morphologique, soit par emprunts ou par tout autre moyen (sigles, acronymes...) » (Petit Robert) permet à l'enseignant d'éclaircir les champs de recherche et d'aider les apprenants à faire la collecte et la catégorisation de leurs données.

b) La collecte et la catégorisation des données

Les apprenants débutants et faux débutants travaillent en tandem avec les apprenants de niveau avancé. Ce genre de travail crée d'une part, une ambiance de saine émulation et de sécurité psychoaffective, encourage d'autre part, la relation horizontale entre eux et encadre la théorie de la Zone proximale de développement (ZPD) selon laquelle ce que « l'apprenant peut faire avec l'aide des autres est plus indicatif pour son développement mental que ce qu'il peut faire seul » (Vygotsky 1978 :85-86). Ils arrivent alors en classe et chaque groupe présente les résultats de sa recherche. Le niveau culturel général des apprenants adultes leur permet de faire eux-mêmes une première catégorisation, mais la forme de la présentation qui suit est évidemment retenue par l'enseignant. Nous commençons par ce qui est le plus évident, la néologie formelle, productive et astucieuse, et nous continuons avec la néologie sémantique moins évidente mais riche d'information culturelle.

Les néologismes de forme

Sigles :	les lettres sont épelées séparément	
	DCA :	Défense contre aérienne
	PRT :	Provincial Reconstruction Team – Equipes de Reconstruction Provinciale
	ONG :	Organisations du Nouveau Gouvernement (Organisations humanitaires et de développement)
	DIH :	Droit International Humanitaire
	GMT :	Greenwich Mean Time
	TUC :	Temps Universel Coordonné
	(en français)	
	ASM :	Anti Sous-Marin <u>ex</u> : une grenade A.S.M.
	SCE :	Service Contre Espionnage
	SSN :	Service de Sécurité Nationale

Acronymes :	abréviations prononçables comme mots	
	OTAN :	Organisation du Traité de l'Atlantique Nord
	ONU :	Organisation des Nations Unies
	ACO :	Alliance de Commandement Opérationnel
	ALAT :	Aviation Légère de l'Armée de Terre

Abréviations:		
	l'hélico :	hélicoptère
	l'auto :	automobile
	le métro :	métropolitain
	la radio :	radiotéléphonie, radiotélégraphie

Emprunts :		
	blockhaus : [blokos] (alem.)	bunker, fortin établi pour défendre un point particulier
	blocus maritime : (néerl.)	mesure de représailles par laquelle un gouvernement bloque ses ports
	Desert Storm : (angl.)	La Tempête du Désert
	Desert Shield : (angl.)	Bouclier du Désert
	Statu quo : (lat.)	Etat actuel des choses
	Statu quo ante : (bellum) (lat.)	Etat de fait et de droit tel qu'il existait avant (les hostilités)
	Casus belli : (lat.)	Acte de nature à motiver pour un gouvernement une déclaration de guerre

Mots-valises:	procédé qui consiste à fabriquer un mot par condensation de deux mots	
	courriel <	courrier + électronique
	informatique <	information + automatique

Utilisation de préfixe:		
	anti- :	antichar anti-missile anti-aérien

Mots-composés:		
	nom-nom :	bateau-pompe homme-grenouille navire-amiral
	nom-adjectif :	sang-froid bombe sale bombardier-léger
	adverbe-nom :	haut-parleur contre-attaque
	verbe-nom :	lance-grenade porte-avion cessez-le-feu

Les néologismes de sens

Ils sont dus au glissement de sens :

	<i>sens propre</i>	<i>sens figuré</i>
le maquis :	végétation constituée de buissons épineux, caractéristique des régions méditerranéennes	les résistants français luttant contre les allemands pendant la deuxième guerre mondiale
l'Hexagone :	figure géométrique qui a six angles et six côtés	la France métropolitaine
le génie :	l'esprit	le génie (terme militaire désignant une des armes)

Les résultats de cette première étape de la démarche proposée sont fructueux et encourageants. Les apprenants se sentent membres d'un ensemble où ils peuvent s'exprimer, créer en sécurité,

travailler ensemble, avancer dans leur développement cognitif et socio-affectif. Ils apprennent à faire partie d'un groupe et parviennent par conséquent à mieux gérer la complexité et l'hétérogénéité. Le relevé des néologismes rencontrés dans les textes proposés donne la possibilité aux cadets de mieux saisir le sens et l'utilisation d'un nom, d'un adjectif, d'un pronom ; de se sensibiliser aux nuances de la complexité syntaxique et d'apprécier l'ampleur de la phonétique française. Ils s'initient aussi à l'emploi du sens propre et du sens figuré d'un mot, d'une locution. Leur implication de manière directe et immédiate dans le processus de l'apprentissage création des corpus, utilisation du dictionnaire, de l'internet – les rend conscients de la richesse linguistique et culturelle de la langue. La bonne connaissance et l'utilisation correcte de la langue sont une arme de poids pour le locuteur qui reconnaît que « la langue est instrument pour la parole et en même temps le produit de la parole » (F. de Saussure, 1995).

c) L'étude des éléments de la langue

c.1 L'approche de l'alphabet

La présentation des sigles et des acronymes contribue à l'assimilation rapide des traits distinctifs de l'alphabet – ne pas confondre avec la langue anglaise connue de tous les cadets. L'enrichissement du corpus avec des exemples relevant du domaine de l'éducation, de la recherche scientifique, du commerce, de la vie politique et sociale, du transport, stimule l'intérêt des cadets et maintient l'équilibre entre l'aspect ludique et l'aspect cognitif de l'apprentissage.

Les exercices peuvent varier et faire participer les cadets de tous les niveaux, intégrant aussi les TICE dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.

Exercices proposés :

- 1) Epelez les sigles et les acronymes suivants :
CAP, PAF, RER, HLM, CNRS, CERN, FIAT, OVNI, LASER etc
- 2) Expliquez les sigles et les acronymes donnés
- 3) Typographiez les sigles et les acronymes des syntagmes proposés
- 4) Reliez les deux colonnes (nous proposons des sigles et des acronymes ainsi que leur transcription entière)
- 5) Trouvez des sigles et des acronymes dans votre jargon militaire et expliquez-les

Nous pouvons même passer à des activités extralinguistiques, selon l'intérêt des apprenants, par exemple :

- présentez brièvement le système éducatif en France ou dans votre pays

c.2 L'approche de la phonétique

2. a La phonétique liée à l'orthographe

L'étude des néologismes de forme a initié les cadets aux particularités phonétiques de la langue et à ses propriétés « prosodiques ». Dans cette étape, la présence de l'enseignant est nettement plus importante. Nous commençons par les particularités des **consonnes** et nous expliquons la phonétique des consonnes « C » et « G » selon la voyelle qui suit.² Ensuite les caractéristiques de la consonne « S » et des groupes consonantiques « ch, ph, th, gn ».

Nous continuons avec les caractéristiques des voyelles orales nasales et les diphtongues.³

Nous n'insistons pas sur les termes techniques du métalangage pour ne pas ennuyer, désorienter les apprenants et rompre le rythme de la séance. Nous faisons pourtant signaler le système combinatoire spécifique du français entre consonnes et voyelles ; la présence de la double transcription des sons [f], [t], [t] qui est due à l'origine grecque des mots et que la lettre « h » qui ne se prononce pas en français transcrit l'esprit grave en grec.

² Sofiou, S. « Phonétique, Grammaire, Syntaxe de la langue française »

³ Ibid

Phonétique	Orthographe	Exemples
[f]	f, ph	feu, France radiotéléphonie, radiotélégraphie
[t]	t th	Traité, métro théâtre des opérations
[i]	i y	fusil, aspirant masque à oxygène
-	h	Hexagone, héros

Les cadets découvrent de façon ludique et inductive les menus secrets de la procédure orthographique qui selon Paul Valéry est « une des fabrications les plus cocasses du monde ».

Les exercices, à ce moment de l'apprentissage, peuvent varier, par exemple les cadets entendent les mots en français et ils les transcrivent selon les règles phonétiques. Ou nous leur donnons des tableaux avec les sons et ils doivent remplir les cases avec les mots équivalents. A part l'orthographe lexicale qui représente en signes linguistiques la prononciation des mots, selon une correspondance lettre-phonème régulière, l'étude de la phonétique permet d'aborder aussi l'orthographe alternative tellement utilisée lors des échanges des messages. En étudiant les néologismes, les apprenants se sont familiarisés avec l'image tronquée du mot et ils reconnaissent plus facilement les structures et les mécanismes de ce genre d'orthographe.

exemples : slt : salut
 Koi 29 : quoi de neuf
 SVP : s'il vous plaît

L'orthographe alternative les initie aussi à la compréhension écrite des annonces lors par exemple d'une publicité, d'une vente de maison, d'une location de voiture et autres.

2. b La phonétique liée à la locution verbale

Un autre paramètre de la phonétique est appliqué à la locution verbale, à la prise de parole en public.

A ce stade d'apprentissage, l'intérêt de l'art de parler est orienté vers une diction correcte et démarcative de la langue afin que le locuteur soit en mesure d'exprimer et de faire comprendre rapidement et clairement ses propos, de donner un rythme à ses énoncés pour véhiculer un message précis, convaincant et indiscutable.

Les emprunts directs aux autres langues étrangères s'inscrivent « à l'intérieur d'actions en contexte social »⁴ qui leur donnent leur pleine signification. Ils indiquent aussi que d'une part la langue ne connaît pas de frontières linguistiques, donc mondialisation des messages véhiculés mais que d'autre part la locution verbale préserve les particularités prosodiques qui caractérisent le fondement de chaque langue et du français en l'occurrence.

Nous faisons le parallélisme avec l'anglais que tous les cadets connaissent pour comprendre la différence d'énonciation entre les deux systèmes linguistiques et souligner l'importance de l'intonation.

Anglais	Français
The Desert Storm	La Tempête du Désert
The Desert Shield	Le Bouclier du Désert

La « caractéristique phonique »⁵ tombe sur le complément du nom, placé à la fin du syntagme énoncé. Le français pour des raisons syntaxiques privilégie la fin de l'énonciation. Ils comprennent alors plus facilement la différence entre les deux systèmes lorsque nous apprenons par exemple les différents types d'attaque et les services des officiers.

⁴ Conseil de l'Europe

⁵ Dictionnaire de Linguistique

Anglais	Français
Principal attaque	Attaque principale
Secondary attaque	Attaque secondaire
Security officer	Officier de sécurité
Service officer	Officier de service

Le parallélisme entre les deux systèmes linguistiques développe l'esprit de différenciation d'abord, l'accent de démarcation et d'insistance par la suite. Ainsi leurs phrases acquièrent la régularité prosodique proche au français.

Au fur et à mesure que nous avançons dans notre étude les cadets demandent soit de faire eux-mêmes le parallélisme avec l'anglais, soit de commencer par l'anglais pour aboutir au français.

De manière naturelle et semi-inductive, ils comprennent la prosodie de la phrase française et l'intègre dans leur système linguistique. Ils sont aussi préparés à la lecture, à la compréhension orale et écrite, aux repérages des idées-clefs.

d) L'étude des parties du discours

L'étude des néologismes à part l'initiation à la phonétique, l'enrichissement lexical, touche aussi à la conceptualisation de la grammaire et de la syntaxe de la langue.

d.1 L'approche de la grammaire

L'enseignement de la grammaire et de ses fonctionnements fait partie de la conceptualisation de la langue, nécessaire et essentielle à la mémorisation, favorisant également l'autocorrection.

Par le décodage des néologismes nous répertorions les parties du discours et nous étudions :

Les articles

- type d'article et son emploi
- la distinction entre le masculin et le féminin et nous signalons qu'il n'y a pas toujours d'équivalence entre le français et le grec

exemple : le Traité (genre masculin en français-genre féminin en grec)

Nous pouvons pourtant reconnaître le genre d'après certaines désinences :

- tion (féminin) exemple : Organisation
- ment (masculin) exemple : commandement

Les noms

- la formation du féminin et les changements phonétiques impliqués
- la formation du pluriel
- les noms composés

ex : homme-grenouille, bombe sale, porte-avion

- Dans ce chapitre, nous incluons aussi les mots-valises (en plein essor actuellement)

ex : courriel < courriel + électronique

- La création des mots avec l'utilisation des préfixes

ex : antichar

anti-missile

- Les abréviations (emploi propre de la langue orale)

ex : l'hélico

la radio

- Les emprunts pour signaler que les mots étrangers intégrés dans la langue française ne suivent pas les règles grammaticales du français
- ex : blockhaus (alem.)
 casus belli (lat.)

Les adjectifs

L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie (le grec suit la même règle mais non pas l'anglais qui ne fait pas de distinction de genre concernant les noms communs, à part quelques exceptions rares)

ex : PRT : Provincial Reconstruction Team (anglais)
 Equipes de Reconstruction Provinciale (français)

Des exercices d'application et d'approfondissement aident à l'assimilation des connaissances grammaticales et du fonctionnement du discours. Les activités grammaticales contextualisées, sont soumises à des « objectifs fonctionnels qui permettent le passage à un savoir procédural » (Cuq et Gruca, 2008 :387).

d.2 L'approche de la syntaxe

L'étude de la syntaxe est effectuée à partir des usages contextualisés.

La présentation-explication des néologismes de sens sert de point de repère pour l'acquisition de la compétence syntaxique. Au fur et à mesure que nous avançons dans l'analyse de ces termes, nous explorons la syntaxe dont la connaissance, est sentie par les cadets comme un outil solide, un moyen prégnant pour passer à la production orale et écrite et non pas une théorie stérile découpée de la situation de communication.

La participation des cadets de niveau avancé est très importante dans cette partie de l'enseignement/apprentissage parce que ce sont eux qui font la recherche et la présentation des documents en classe.

e) L'approche culturelle

L'approche culturelle vise au développement du savoir-faire culturel de l'apprenant, ce qui lui permettra de « fonctionner de façon appropriée dans les contextes situationnels propres à la culture cible » (Lussier, 1997 :234-235).

Les néologismes de sens même s'ils ne sont pas nombreux dans le corpus élaboré enrichissent l'énonciation et la production des cadets car ils nécessitent une analyse, une démarche interprétative.

Le glissement du sens d'un mot sert de pont entre deux contextes socioculturels difficiles à rapprocher d'un premier regard.

– contexte de végétation	« maquis »	→	contexte d'histoire
– contexte de géométrie	« Hexagone »	→	contexte de géographie
– contexte de qualité	« Génie »	→	contexte de forces armées

Ce petit schéma montre l'ampleur des activités à effectuer afin de passer d'un contexte à l'autre et faire le lien entre eux, par exemple, nous pouvons avoir recours aux productions écrites, projeter des photos ou des dessins, étudier la carte géographique, faire une recherche linguistique sur le terme du « génie », présenter par la suite les armes des forces armées et se pencher sur le contexte proprement militaire.

Les cadets ne sont pas tellement choqués par ce glissement de sens vers des domaines parfois diamétralement opposés parce que, dans leur propre « jargon » à l'Ecole Militaire, ils utilisent des

termes empruntés à des contextes pluridisciplinaires pour décrire leurs pratiques quotidiennes, pour caractériser des situations qui affectent leur microcosme.

Ils passent du sens propre au sens figuré du terme pour communiquer entre eux et véhiculer des messages codés. Ils deviennent ainsi vecteurs de néologismes qui enrichissent leur propre langue orale.⁶ L'étude de la dimension culturelle des néologismes ouvre des nouvelles voies d'investigations à la fois linguistiques, sociolinguistiques et même artistiques.

CONCLUSION

Les néologismes s'intègrent dans le dynamisme du système langagier du français et contribuent à l'évolution de la langue.

L'étude des néologismes nous a permis en tant qu'enseignant de gagner le pari de motivation et de faire travailler tous les cadets et même de les conduire à l'obtention des diplômes du DELF, surtout niveaux A1 et A2 ; de s'approcher des perspectives du Ministère pour un enseignement/apprentissage de pluriculturalisme ; de placer l'enseignement/apprentissage dans le contexte socioculturel des élèves ; de révéler la dimension linguistique et culturelle de la langue française par des voies innovantes sans jamais perdre de vue la dimension ludique de l'apprentissage et de souligner que l'enseignement n'est pas un travail quelconque mais au contraire c'est toute une aventure !

BIBLIOGRAPHIE

- Calvet, L.J., 1993, L'argot. Que sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France
- Conseil de l'Europe, 2000, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECRL)
- Cuq, J.P., et Gruca Is., 2008, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG
- Dictionnaire de la langue française, Petit Robert, nouvelle édition 1981, Paris
- Dictionnaire de Linguistique, Paris, Larousse
- Legendre, R. 1988, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Larousse
- Lussier, D., 1997, Etudes de Linguistique Appliquée, 234-235
- Saussure (de), F., 1995, Cours de linguistique générale, Paris, Payot
- Sofiou, S. 2014, Français sur Objectifs Spécifiques, Athènes, ISBN : 978-618-81253-3-9
- Sofiou, S. 2014, Phonétique, Grammaire et Syntaxe de la langue française, Athènes, ISBN : 978-618-81253-0-8-
- Sofiou, S. 2014, Textes Militaires, Athènes, ISBN : 978-618-81253-0-5
- Sofiou, S. 2013, « Une approche différente de l'enseignement du FLE et du FOS à l'Ecole Militaire de Terre » in *Revue de l'Université de Belgrade- Les Innovations dans l'enseignement*, Numéro XXVI, 2013 /2, Belgrade, pp.126-135
- Vargas, Cl., 2006, Sociolinguistique et didactique de la langue première, in Skholê, hors série 1
- Vygotsky, Lev., 1978, Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, Massachusetts Harvard University Press

⁶ Sofiou S. « Une approche différente de l'enseignement du FLE et du FOS à l'Ecole Militaire de Terre »

Stamatia Sofiou
*The study of neologisms in the teaching of French for Specific Purposes
at the Hellenic Army Academy*

Summary

Language, a live communication tool, keeps evolving, recording and impressing in its code the progress of society within which it develops.

Foreign students, Hellenic Army Academy cadets in particular, need to monitor this evolution so as to obtain the suitable language and cultural means that will enable them to efficiently communicate with their French interlocutors in a social and professional environment.

The teaching of French for specific purposes realizes the active and concrete role the future officer will be invited to play in society as well as in the army; and needs to sensitize cadets to the particularities of the French language so as to render interlocutors that are coequal to their counterparts in international forums.

The study of neologisms through the interactive approach allows students to work as a group and to constructively manage the heterogeneity and intercultural nature of class; to discover grammatical, syntactical, and phonetic phenomena of the French language as well as its multicultural dimension; and to understand that the correct use of language constitutes a skill of great importance in the exchange of points of view and information .

This innovational practice of the instruction of the French language maintains a playful character while underlining that education is not just a simple occupation but a continuous "adventure".

Maja STANOJEVIĆ-GOCIĆ
Visoka škola primenjenih strukovnih studija
Vranje, Srbija
<majastanojevic30@gmail.com>

PREVOĐENJE PRAVNE TERMINOLOGIJE SA ENGLESKOG NA SRPSKI JEZIK NA PRIMERU UDŽBENIKA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: Rad se bavi prevođenjem pravne terminologije sa engleskog na srpski jezik. U njemu će biti korišćeni termini preuzeti iz udžbenika pod nazivom *Professional English in Use – Law* koji se može koristiti u nastavi engleskog jezika namenjenoj budućim pravnicima u okviru nastave engleskog jezika struke. Odabrani udžbenik će dati odgovor na pitanje da li prevod pojedinih termina zavisi od konteksta, u kojoj meri se mogu rešiti pojedini problemi prevođenja, na koje termine posebno treba obraditi pažnju u nastavi jer se za njih često vezuju pogrešni ili netačni prevodni ekvivalenti, a to će biti i očekivani rezultat našeg istraživanja.

Ključne reči: engleski jezik struke, engleski jezik pravne struke, prevođenje, terminologija, prevodni ekvivalenti

UVODNE NAPOMENE

Engleski jezik je postao međunarodni jezik u svim oblastima života, pa je ekspanzijom ovog svetskog jezika obuhvaćeno i pravo. Ovaj proces se odvija uporedo sa razvojem međunarodnog prava i širenjem Evropske unije čija pravna akta imaju obavezujući karakter za sve države članice, a uz to je njihovo prevođenje postala obaveza za zemlje kandidate za članstvo u Evropskoj uniji. Na taj način, pored samog procesa prevođenja, i nastava engleskog jezika dobija na značaju. Naime, kada je engleski jezik postao jezik planetarne komunikacije i globalni jezik, javila se potreba za njegovim detaljnim izučavanjem, i to ne samo na gramatičkom nivou, nego i u sferi nauke i tehnike, kako bi stručnjaci iz različitih oblasti mogli uspešno komunicirati, ali i pratiti stručnu literaturu idući u korak sa savremenim dostignućima. U skladu sa ovom potrebom započeto je detaljno izučavanje jezika pojedinih profesija ili zanimanja, za koje je utvrđeno da se razlikuju od opšteg ili govornog jezika. Tako je nastao termin engleski jezik struke (ESP – English for Specific Purposes). Pored termina jezik struke u srpskom jeziku se za ovaj termin koriste i termini jezik za posebne namene, stručni jezik i jezik u funkciji struke. S tim u vezi, velika ekspanzija engleskog jezika struke ide u korak sa statusom engleskog kao međunarodnog jezika i razvojem svesti akademske zajednice o specifičnim potrebama određenih struka, što je i uslovalo sve veće interesovanje za izučavanjem jezika struke.

Bugarski (1988: 20) definiše jezik struke kao varijetet jednog jezika i “specifičan vid upotrebe toga jezika, koji služi pojmovno-terminološkom konstituisanju neke struke (u smislu radne ili naučne oblasti) i komuniciranju unutar te struke.” Ignjačević (2011:458-459) navodi da je opšte prihvaćena sledeća definicija engleskog jezika struke: 1. engleski jezik struke ispunjava specifične potrebe učenika, 2. u njemu se koristi metodologija i aktivnosti discipline kojoj služi i bira jezik koji je adekvatan za te aktivnosti u smislu leksike, gramatike, registra, veština, diskursa i žanra, 3. namenjen je odraslima, 4. namenjen je studentima srednjeg i naprednog nivoa znanja, 5. polazi se od pretpostavke da učenici poseduju osnovno znanje jezičkog sistema.

Prema Hutchinsonu i Watersu (1987) engleski jezik struke predstavlja deo engleskog kao stranog jezika (EFL – English as a Foreign Language) i sa engleskim kao maternjim jezikom (EMT – English as a Mother Tongue) i engleskim kao drugim jezikom (ESL – English as a Second Language) čini nastavu engleskog jezika (ELT – English Language Teaching). Engleski jezik struke deli se na jezik za stručne (poslovne ili profesionalne) potrebe (EOP – English for Occupational Purposes) i jezik za akademske potrebe (EAP – English for Academic Purposes).

Jezik struke poseduje niz specifičnih jezičkih odlika po kojima se razlikuje od opšteg jezika, a obuhvata i veliki broj stručnih jezika. Tako su i nastali engleski jezik ekonomije, prava, medicine, i sl. koji imaju svoje specifičnosti. Bugarski (1988: 20-21) navodi da svaki moderan jezik obuhvata niz stručnih jezika, ali da ti stručni jezici nisu autonomne veličine ili zasebni jezici, već samo specifični upotrebnici datog jezika čije osnovno zajedničko jezgro čini tzv. opšti jezik. Iako se ne može svesti samo na terminologiju, ona je najvažnija odlika stručnog jezika zbog broja stručnih termina i njihove strukturiranosti u okviru terminoloških sistema i podsistema. Mičić (2003: 97) objašnjava da se jezik u funkciji određene struke znatno razlikuje od književnog i govornog jezika jer poseduje svoje sopstvene zakonitosti i gradi svoj sopstveni jezički sistem koji je semantički i sintaksički složen.

Odgovarajući nastavni plan i program jezika struke kreira se prema potrebama studenata na osnovu kojih se vrši analiza potreba (*needs analysis*). Takođe, nastava treba da bude usmerena ka ciljnoj situaciji koja predstavlja realnu situaciju u kojoj će se jezik upotrebljavati (Šafranjić 2002: 394). Pored toga, Radenković-Šošić i Božović (2012:469) navode da se nastava stranog stručnog jezika razlikuje po posebnom odnosu predavača i učenika, time što je usvajanje stručnog jezika nemoguće odvojiti od sociokulturnog konteksta. Autorke primećuju da program kursa stručnog jezika zahteva adekvatan izbor udžbenika i drugog nastavnog materijala, usklađen sa ciljem kursa i potrebama polaznika uz prepoznavanje, razumevanje i usvajanje stručne terminologije.

U nastavi engleskog jezika na pravnim fakultetima pre samog prevođenja tekstova treba pristupiti objašnjenju odgovarajuće terminologije. Polazi se od pretpostavke da studenti poznaju odgovarajuće pravne termine i koncepte koje ti termini predstavljaju, kako u engleskom, tako i u srpskom jeziku, u onim slučajevima kada postoji podudarnost pravnih instituta. Međutim, to često nije slučaj kada se radi o konceptima dva divergentna pravna sistema. Nastavniku se nameće problem izbora odgovarajuće terminologije koju treba prezentovati na časovima i autentičnog nastavnog materijala koji sadrži tu terminologiju, pa mu ovaj rad može pomoći u tome. Kao polazna osnova za istraživanje poslužio je udžbenik pod nazivom *Professional English in Use – Law* (Brown and Rice 2007), a predmet rada je terminologija engleskog jezika pravne struke koji poslednjih godina sve više dobija na značaju.

Engleski jezik pravne struke se može izučavati u okviru registra, kao pravni registar (*legal register*) i u okviru diskusa kao pravni diskurs (*legal discourse*) i jedina razlika između njih je u terminologiji koja se koristi, o čemu govori i Trosborg (1992). U istom značenju kao i *English for Legal Purposes* koristi se termin *legal English*, a ređe i *international legal English*. Sreće se i izraz pravnički žargon, mada njegov engleski ekvivalent *legalese* označava, pre svega, jezik ili žargon koji je nerazumljiv laicima, odnosno ljudima van pravničke profesije.

Cilj rada je da ukaže na neke od termina koje bi nastavnik engleskog jezika pravne struke trebalo da uvrsti u nastavu, pa je istraživanje usmereno ka prikazu prevodnih ekvivalenata pojedinih opštih i specifičnih termina iz udžbenika koji mogu predstavljati poteškoću za studente. Ispitavani su pojedini prevodne postupci i prevodne tehnike. U radu smo se rukovodili stavom da je prevođenje pravne terminologije komplikovan proces usled činjenice da se od prevodioca ili nastavnika jezika struke zahteva da prevodni ekvivalenti termina budu jasni, precizni, nedvosmisleni i standardizovani, kao i da se izbegne pojava pogrešnih ili višestrukih prevodnih ekvivalenata. Takođe, izabrane jezičke oblike u ciljnom jeziku treba dosledno koristiti (Stanojević-Gocić, 2013: 555). Odgovornost prevodioca je ogromna, jer često pojedini termini imaju pravnu snagu ili obavezujući karakter, odnosno široku primenu u okviru pravnih akata, dokumenata ili šireg društvenog konteksta, pa je odgovarajuća standardizacija, sistematizacija i kodifikacija neophodna. Prema tome, u radu se govori o problemima i izazovima u prevođenju pravne terminologije sa kojim se suočava nastavnik engleskog jezika pravne struke.

PREVOĐENJE

Prevođenje može biti posmatrano kao veština ili egzaktna disciplina kada se bavi proučavanjem procesa prevođenja i prevodnih postupaka čiji su krajnji proizvodi prevodi, tj. prevedeni tekstovi, koji se u najopštijem smislu dele na književne i stručne. *Legal translation* obuhvata prevođenje pravnih tekstova i prevođenje pravne terminologije. Oba su procesa uzajamno povezana i neodvojiva, jer je sama terminologija neodvojiva od konteksta u kome je upotrebljena, koji određuje značenje polisemičnih termina.

Podemo li od stanovišta da prevođenje kao komunikacijski čin predstavlja postupak prenošenja značenja iz jednog jezika u drugi, te da je njegov cilj prenošenje istovetnog značenja, prevodiocu se nameće nimalo lak zadatak, a prepreke sa kojima se suočava ne ograničavaju se samo na problem popunjavanja leksičkih praznina u ciljnom jeziku. Prevođenje je postupak kojim se prenosi poruka koju sačinjavaju strukturisane jezičke jedinice iz jednog jezika u drugi, a prenošenje jezičkih obrazaca predstavlja potragu za odgovarajućim prevodnim ekvivalentima. Kao rezultat dinamičnog procesa prenosa značenja iz izvornog u ciljni jezik nastaje prevedeni tekst. Jezici u pitanju su prvi jezik (L_1) kao izvorni ili polazni jezik, odnosno jezik originala, i drugi jezik (L_2) kao ciljni jezik ili jezik na koji se prevodi. Iako prevodilac mora poznavati strukturu samih jezika koje prevodi, lingvistička kompetencija često nije dovoljna da bi se proizveo uspešan prevod. Neophodno je poznavanje i vanjezičkih sadržaja. U tom smislu, Novakov (2011:170) definiše prevodni postupak kao složeni proces koji zahteva ne samo talenat i stečene veštine, već i jezičke i vanjezičke komponente, pod kojima podrazumeva kulturnu komponentu teksta u širem smislu, koja, pak, obuhvata ne samo opšte obrazovanje, već i uvid u određene profesionalne oblasti znanja.

PREVOĐENJE I PRAVO

Pravni vokabular engleskog jezika nastao je kao posledica istorijskih okolnosti, tj. uticaja francuskog i latinskog jezika, pa je pored termina i koncepta značajan i pojam referenta na koji se termin odnosi. Opšti prikaz prevođenja u domenu prava daje Šarčević (1997, 2000), a o problemima prevođenja pravnih akata Evropske unije na srpski jezik govore Čavoški i Knežević-Bojović (2007) i Čavoški (2012), dok Bulatović (2006) analizira prevođenje pravne terminologije. Naime, kada je u pitanju prevođenje pravnih normi Evropske unije kao dela pozitivnog prava, Čavoški (2012: 167) navodi da prevodilac mora tačno i potpuno da prenese značenje norme, osigura njenu preciznost i jasnoću, a pošto prevođenje u pravu često predstavlja prevođenje jednog pravnog sistema u drugi pravni sistem, prevodilac istovremeno i tumači značenje pravne norme. Govoreći o prevođenju pravnih tekstova pomoću uporedivih korpusa, Bulatović (2013) napominje da se kod prevođenja pravne terminologije pored opštih prevodilačkih veština zahteva razumevanje pravnog koncepta i popunjavanje praznina. Zbog toga za pravne dokumente Newmark (1988) sugerise doslovan ili semantički prevod, kako ga on naziva, odnosno komunikativni pristup prevođenju zavisno od vrste dokumenta u pitanju (prema Šarčević, 2000:19), kako bi se verno prenela semantička i sintaksička svojstva u cilju postizanja pravne preciznosti. Hervey i Higgins (1992: 144) napominju da pravni tekstovi pripadaju doslovnom prevodu jer najviše pažnje posvećuju preciznosti, dok estetski efekti, kao deo stilističkog, odnosno konotativnog značenja, bivaju zanemareni, jer su značajni u slobodnom prevodu. Razlikama u stilu se, po njima, pridaje najmanje važnosti jer bi one odvrćale pažnju sa preciznosti koju reflektuje doslovno značenje. Šarčević (1997:112) smatra da prevodilac treba da uzme u obzir jedinstvenu nameru zakonodavca, pa tek onda vernost prevoda, jer prevodilac po pravilu ne obraća toliko pažnje na verno prenošenje značenja teksta originala, koliko na verno prenošenje namere zakonodavca.

Prema tome, za prevodioca stručnih pravnih tekstova neophodno je poznavanje pravne struke, posebno kada su u pitanju dva divergentna pravna sistema kao što je to slučaj sa pravnim sistemima *Common Law* i *Civil Law*, jer je često prinuđen da upoređuje ne samo dva termina, već i različite pravne koncepte pojedinih instituta koje ti termini predstavljaju.

Udžbenik koji je predmet naše analize opisuje anglosaksonsko pravo. Razliku između anglosaksonskog i kontinentalnog prava prikazuje Stanojević (2004) na sledeći način. *Common Law* predstavlja anglosaksonsko ili precedentno pravo kao pravo koje je nastalo u Engleskoj, a proširilo se na nekadašnje britanske kolonije, uključujući Sjedinjene Američke Države. Ono se, osim na zakonima, zasniva na sudskom precedentu (*case law*), tj. institutu po kome je jednom doneta sudska odluka obavezujućeg karaktera, pa sudije u narednim slučajevima moraju postupati po njoj. Drugi veliki pravni sistem je *Civil Law* koji se ne prevodi kao građansko pravo, već evropsko, kontinentalno pravo pošto se primenjuje na evropskom kontinentu. Ono se zasniva na zakonima parlamenta, a nastalo je iz rimskog prava (*ius civile*) i temelji se na tradiciji recipiranog rimskog prava. Danas ono predstavlja nacionalna zakonodvstva zemalja članica Evropske unije. Međutim, treba biti pažljiv prilikom upotrebe izraza evropsko pravo, jer se pomenuti termin može odnositi i na pravo Evropske unije. Za ovo pravo koristi se termin *Community Law* koji se kod nas prevodi kao komunitarno pravo i sinoniman je sa terminom *European Union Law*.

Upoznavanje studenata sa pravnom terminologijom mora biti zasnovano i na upotrebi odgovarajućih rečnika. Šarčević (1990: 339-440) napominje da su u pravnoj nauci termini dva jezička sistema retko kad imaju identične koncepte, zbog čega dvojezični pravni rečnici često bivaju nepouzdati. Prevođenje pravne terminologije pomoću rečnika, međutim, nije potpuno bez odgovarajućeg konteksta. Lipka (1992: 48) iznosi stav da reči nisu samo imena za postojeće izvanlingvističke kategorije i da se zbog toga ne mogu izučavati u izolaciji, već u kontekstu, u njihovoj vezi sa drugim rečima. U skladu s tim, upotreba ovog udžbenika je od značaja jer obezbeđuje primere za stručne termine u kontekstu. Kako primećuje Halas (2011:161), rečenice kao primeri su potrebne posebno u slučajevima kada odnosi među ponuđenim značenjima nisu sasvim jasni, a ponuđeni rečnici ih ne sadrže, i ističe značaj onih rečnika u kojima je za svako od značenja reči (u pitanju su polisemične lekseme) data fraza ili rečenica koja ilustruje tipične, moguće ili najčešće kontekste u kojima se određeno značenje pojavljuje, kao i njihov prevod.

Prevođenje termina često zahteva primenu kontrastivne analize. Naime, dok teorija prevođenja podrazumeva postojanje samo prevodnih ekvivalenata, leksičko kontrastiranje pojedinih termina obuhvata pojmove ekvivalencije i korespondencije. Prčić (2005: 170) to objašnjava na sledeći način: "Metodološki gledano, leksičko kontrastiranje trebalo bi da ustanovi stepen funkcijsko-komunikativne ekvivalentnosti između posmatranih reči u L_1 i L_2 , utvrđivanjem pozicije na kontinuumu čiji jedan kraj zauzima istovetnost, a drugi – leksička praznina. " Pri tom istovetnost i preklapanje prema sličnosti i prema različitosti znače postojanje korespondenta, tačnije formalnog korespondenta, kao reči u ciljnom jeziku koja formom, funkcijom i sadržinom odgovara reči s datim sadržajem u izvornom jeziku. Leksička praznina, pak, podrazumeva njeno nepostojanje i javlja se kada postoji odsustvo reči u leksikonu ciljnog jezika, najčešće usled postojanja pojmovne praznine (*conceptual gap*). Pod pojmovnom prazninom Prčić (2005: 171) podrazumeva slučaj kada u datoj kulturi nije poznato ili nije određeno značenje, pa se javlja potreba da se ono izrazi nekom leksemom, odnosno leksikalizuje. Tada se pristupa traženju prevodnog ekvivalenta, ili preciznije rečeno funkcijsko-komunikativnog ekvivalenta, odnosno jezičkih sredstava koja funkcijom i sadržajem odgovaraju rečima iz izvornog jezika, a u okviru različitih prevodnih postupaka ta sredstva mogu biti leksička u vidu reči, sintaksička u vidu sintagmi i rečenica, ili, ukoliko to nije izvodljivo, javljaju se u sklopu definicionog prevoda. Definicioni prevod, međutim, potire načelo jezičke ekonomije kojim se treba rukovoditi prilikom prevođenja.

Ako se oslanjamo isključivo na teoriju prevođenja, po kojoj je u praksi prevođenja krajnji cilj nalaženje prevodnih ekvivalenata, ekvivalencija može biti funkcionalna, delimična ili približna. Koristeći konceptualnu analizu kao sredstvo ostvarivanja terminološke preciznosti, Šarčević (1990: 339-440) govori o delimičnoj i približnoj ekvivalenciji. Pri tom postoje dve vrste delimične ekvivalencije. Prva se javlja kada između dva koncepta postoji zajednički presek sa zajedničkim karakteristikama, a dopunske karakteristike postoje van preseka. Drugi slučaj je kada je jedan koncept sadržan u drugom i obuhvata sve karakteristike prvog uz jednu ili više dopunskih karakteristika. Kada govori o leksikografskim rešenjima, autorka pojašnjava da ukoliko ne uspeju da pronađu identični koncept u ciljnom jeziku leksikografi koriste najbliži analogni koncept. To je funkcionalna ekvivalencija koja predstavlja koncept ili instituciju sa istom funkcijom kao i izvorni

termin, a odražavaju je primeri *mortgage* u anglosaksonskom i *hipoteka* u kontinentalnom pravu. Pošto su konceptualne karakteristike funkcionalnih ekvivalenata često nepodudarne, u većini slučajeva oni predstavljaju samo delimične ekvivalente, a dvojezični rečnici se mogu smatrati pouzdanim ako garantuju približnu ekvivalenciju.

ADAPTACIJA I KULTURNO-USLOVLJENI TERMINI

Leksičke i pojmovne praznine zahtevaju odgovarajuću adaptaciju u vidu postupka prilagođavanja strane reči strukturi i kulturi ciljnog jezika. Njom se vrši usklađivanje plana sadržaja izvorne reči sa iskustvom i kulturom ciljnog govornika. Pre upotrebe prevodnih ekvivalenata u ciljnog jeziku, termini, fraze i izrazi iz izvornog jezika trebalo bi da prođu kroz proces adaptacije. Za adaptaciju izraza prevođenjem izdvajaju se tri osnovna postupka: direktno prevođenje, strukturno prevođenje i funkcijska aproksimacija. Prva dva postupka proizvode korespondente, a treći ekvivalente, pri čemu su ekvivalenti funkcijsko-komunikativni (Prčić 2005: 177-179).

Adaptacija može biti: fonološka (prilagođava se izgovor reči), morfološka (ogleda se u prilagođavanju morfološke strukture, tj. promeni oblika), grafološka (ogleda se u prilagođavanju pisanja ciljnog jeziku), funkcionalna i semantička. Dok formalna adaptacija obuhvata fonološku i grafološku modifikaciju, kao i morfosintaksičku adaptaciju, semantička adaptacija obezbeđuje najprirodnije prevodne ekvivalente (Krimer-Gaborović 2006: 511).

Ignjačević (2013: 7) navodi da kod adaptacije prevodilac menja sadržaj i formu originalnog teksta da bi ga prilagodio jeziku i kulturi jezika na koji se prevodi, kao i da se koristi efikasno kada se prevode reči i izrazi specifični za kulturu, metafore i slike. Takođe naglašava da Bayar (2007) smatra da se adaptacija zasniva na tri glavne procedure: kulturnom supstitutu, parafrazi i izostavljanju. Stanojević-Gocić (2013: 557-561) objašnjava da postoje elementi kulture koje dva jezika ne dele jer im nisu svojstveni usled razlike u kulturnom kontekstu (koji obuhvata jezičko i vanjezičko iskustvo), pa prevodilac treba da obuhvati međukulturne odnose između dva jezička sistema, pomoću prevodnih postupaka koji su rezervisani za prenošenje nepodudarnih elemenata: doslovnog ili direktnog prevođenje (za jasne pojmove), pozajmljenica, zamenjivanja, neologizama, kalkova i definicionog prevoda.

Prevodni postupci koje predlaže Newmark (1988:82-91), a koje obrađuje Durdureanu (2011: 57-58), koriste se u analizi prevođenja kulturno-uslovljenih ili kulturno-određenih termina (*cultural-bound terms*, *culture-specific terms*) i to su:

1. transferencija (zasniva se na procesu prenosa (transfera) reči iz izvornog jezika u tekst ciljnog jezika, a Harvey (2000) je naziva transkripcijom),
2. naturalizacija (tehnika adaptacije reči iz izvornog jezika u pogledu izgovora i morfologije),
3. kulturni ekvivalent (zamenjivanje kulturno-uslovljenog termina iz izvorne kulture terminom ciljnog jezika),
4. funkcionalni ekvivalent (zahteva upotrebu kulturno neutralnih termina),
5. deskriptivni ekvivalent (značenje kulturno određenog termina objašnjava se pomoću nekoliko reči),
6. komponentna (ili komponencijalna) analiza (oblast istraživanja različitih termina sa sličnim značenjem, pokazivanjem njihovih zajedničkih, ali i različitih značenjskih komponenti (Newmark, 1988:114),
7. sinonimija (obezbeđuje približne ekvivalente),
8. kalkiranje (postupak kojim nastaje kalk ili prevodna pozajmljenica koja podrazumeva doslovan prevod opštih kolokacija, imena organizacija ili sastavnih delova složenica),
9. transpozicija ili pomeranje (tehnikе koje obuhvataju gramatičke promene, poput promena iz jednine u množinu itd.),
10. modulacija (odvija se kada prevodilac prenosi poruku iz izvornog u ciljni jezik u skladu sa aktuelnim normama ciljnog jezika),
11. kompenzacija (pretpostavlja zamenu značenja u jednom delu rečenice sa značenjem u drugom delu),
12. parafraza (objašnjava značenje termina),
13. kuplet (*couplet*) (prevodilac kombinuje dve različite procedure),
14. beleške (predstavljaju dodatne informacije prilikom prevođenja, a mogu se javiti u obliku fusnota).

Imajući u vidu opšte prevodne postupke, Ignjačević (2013: 6-7) navodi da Newmark (1988) pravi razliku između metoda i procedura, i da se, po njemu, prevodne metode odnose na ceo tekst, a procedure na rečenicu i niže jedinice. U metode ubraja: prevođenje reč po reč, bukvalan prevod, veran prevod, semantički prevod, adaptaciju, slobodan prevod, idiomatski prevod, komunikativni

prevod. Takođe, prevodilac se prilikom prevođenja služi brojnim tehnikama, i to su: transpozicija ili pomeranje, modulacija, redukcija i ekspanzija, adaptacija, dodaci, napomene, glosar. A kada su u pitanju postupci koji se mogu primeniti na pravnu terminologiju, Bulatović (2006: 532-535) razlikuje sledeće prevodne postupke koji se tiču pravne terminologije: transferenciju (ili transliteraciju, čiji su rezultat transliterovane reči), kalk (čiji su rezultat doslovno prevedene reči i fraze), parafrazu i definiciju, dok Zejnilović (2013: 48-56) predlaže ekspanziju, opisno prevođenje, hiposemantizaciju, pojednostavljenje, transpoziciju i modulaciju.

PREVOĐENJE PRAVNE TERMINOLOGIJE IZ UDŽBENIKA

Prevođenje pravne terminologije sadržane u udžbeniku predstavlja prevođenje na nivou leksike pomoću nekih od sledećih prevodnih (prevodilačkih) postupaka: direktnog prevođenja, parafraze, kalka, hiposemantizacije i definicije.

U okviru podele prava postoji podela na javno i privatno pravo, krivično i građansko i materijalno i procesno pravo. Pojmovi *public law* i *private law* se prevode terminima javno pravo i privatno pravo u srpskom. Ovo su instituti koji postoje i u srpskom jeziku (poput *constitution* – ustav) pa su to primeri direktnog ili doslovnog prevođenja kada postoje korespondenti u ciljnom jeziku. Isti je slučaj sa terminima *criminal law* i *civil law*, *substantive law* i *procedural law*. Upotreba prideva u okviru nominalnih fraza pokazuje njihovu zavisnost od konteksta, pa se tako *criminal* prevodi terminima krivičan i kriminalan, *procedural* je proceduralan i procesan, *civil* je građanski, ali i civilni i građevinski van pravnog konteksta.

U engleskom jeziku izraz *legal person* ili *legal entity* predstavlja primer metafore. Lingvistički gledano, izraz pravno lice u srpskom jeziku predstavlja primer metonimije gde jedan deo tela (lice) predstavlja celu osobu. Fikcija o pravnom licu postoji i u našem zakonodavstvu i omogućava da ustanove i organizacije dobiju status pravnog lica kako bi, kao i fizička lica, preuzimali određene radnje i delovali u određenom pravcu.

Problem sinonimije u pravu uslovljen je prevashodno istorijskim okolnostima, odnosno uplivom latinskog i francuskog jezika u engleski jezik pravne struke. Cao (2007: 70-71) navodi primere termina koji predstavljaju zakonodavni akt, i to: *law*, *statute*, *legislation*, *act*, *enactment*, *regulation*, *ordinance*, *rule*, *decree*, koji predstavljaju sinonime sa izvesnim nijansama u značenju, poput termina *court* i *tribunal*, *custody* i *guardianship*, kao i *manslaughter*, *murder*, *homicide* i *killing*. Haigh (2004: 30). između ostalih, navodi sledeće termine kao sinonimne: *buyer:purchaser*, *contract:agreement*, *default:failure*, *lessee:tenant*, *lessor:landlord*, *obligation:liability*, *promise:assurance*, *undertaking*, *seller:vendor*. S obzirom da je danas opšte prihvaćen stav o nepostojanju apsolutnih sinonima, koji bi predstavljali reči identičnog značenja, govori se o kognitivnim, približnim i delimičnim sinonimima, koji nisu međuzamenljivi u svim, već u pojedinim kontekstima. U vezi s tim, pojmovi *contract* i *agreement* su sinonimi jer su međuzamenljivi u nekim kontekstima, poput *loan agreement* i *loan contract*. Pored njih, termini iz udžbenika koji se mogu smatrati sinonimnim su: *Act of Parliament: statute* kao zakoni (parlamentarna), *draft legislation: bill* kao predlog zakona, *accused: charged* = optuženi, *apprehend: arrest* = uhapsiti, kao i *rescind:cancel* = ukinuti. Kao sinonime koji odgovaraju terminu advokat u srpskom udžbenik navodi: *barrister*, *solicitor*, *advocate*, *lawyer*, *attorney*.

Sinonimni termini se javljaju i u okviru binoma (fiksni binomi) u kojima dolazi do gomilanja dve ili tri vrste reči gde drugi pojam dodatno objašnjava prvi, ali nepotrebno, što ga čini redundantnim. Binomi su najčešće idiomi koje čine reči različitog lingvističkog porekla, ali ne nužno, što navodi na zaključak da uzrok njihovog nastanka leži u sklonosti pravnik da pribegavaju praznoj retorici ili praznorečivosti. Zbog toga mali broj dvojezičnih rečnika sadrži njihov prevod. Takvi izrazi u udžbeniku su: *terms and conditions* = uslovi, *accord and satisfaction* = poravnanje i namirenje (Gačić 2004: 42), *jointly and severally* = posebno i solidarno (Gačić 2004: 713).

Udžbenik daje i neke primere sinonima koji pripadaju različitim varijantama engleskog jezika. To su: *claimant* (tužilac), koji je nekad bio poznat pod nazivom *plaintiff* (u Engleskoj i Velsu) i *pursuer* (u Škotskoj). Sinonimni su i termini *Trade Union*, u britanskoj i *Labour Union* u američkoj varijanti

engleskog jezika, *competition law* u britanskoj, i *antitrust law* (antimonopolski zakon) u američkoj varijanti. Uz to, dok u britanskoj varijanti postoji izraz *abuse of dominant position*, njemu odgovarajući izraz je *abuse of monopoly position* kao uobičajen izraz za zloupotrebu monopolskog položaja u američkoj varijanti engleskog jezika.

U određenim slučajevima upotreba približnih sinonima zavisi od imenica sa kojom kolociraju, pa se tako *fraud* : *scam* (prevara) javljaju u sledećim kolokacijama: *cyber fraud* i *credit card scam*. Isto važi i za *breach*: *violation* : *infringement* (kršenje) u izrazima *breach of contract*, *violation of rights* i *Intellectual Property infringement*.

Treba voditi računa i o tzv. lažnim prijateljima, pa se tako termin *evidence* ne može prevesti terminima «evidencija/evidencije», ali može terminima «dokaz/dokazi», a ni termin *speaker* se ne može prevesti terminom «spiker», već su njemu odgovarajući ekvivalenti «govornik» i «predsednik parlamenta». Takođe, *instrument* u pravu ne predstavlja «instrument» već (pravni) dokument, *provision* ne predstavlja proviziju već odredbu, *regulation* nije regulacija već uredba, *directive* može biti direktiva, ali i uputstvo, smernica itd.

Primer parafraze je termin *sole trader* koji se prevodi terminom preduzetnik, ali i *due date* = rok ispunjenja obaveza i *boilerplate* = standardizovani obrasci, uobičajeni pojmovi i uslovi (Gačić 2004: 155).

Čavoški (2013: 170-171) napominje da je prevod termina *national law* unutrašnje pravo, jer termin nacionalno pravo nije uobičajen u našoj pravnoj terminologiji u kojoj postoji podela na međunarodno i unutrašnje zakonodavstvo. Primeri parafraze su i termini *Civil Law* i *Common Law*. Za termin *Civil Law* kao naziv za pravni sistem Stanojević (2004) navodi termin kontinentalno pravo, jer opisuje njegovu suštinu, a termin evropsko pravo se može odnositi na pravo Evropske unije. Za *Common law* ustaljen je termin anglosaksonsko pravo. Međutim, pored termina anglosaksonsko pravo, Stanojević (2004) predlaže precedentsno pravo ili sudsko pravo. Doslovan prevod ovog termina bio bi opšte pravo, ali je ovaj termin netačan, dok je termin običajno pravo odbačen kao neprecizan. Termin *case law* prevodi se terminom sudska praksa, a navodi ga Bulatović (2006: 534) kao primer parafraze kod koje reči ne mogu biti direktno prevedene usled razlika u jezičkim strukturama, pa se prevodilac fokusira na značenje.

Newmark (1988: 81) navodi da pozajmljenice kao vrsta prevodnog postupka nastaju procesom prenosa reči iz jednog jezika u drugi. Među njima su svakako najbrojniji anglicizmi, kao reči preuzete iz engleskog jezika kojima se imenuju pojedini pravni instituti: *autorizovan*, *ilegalan*, *oficijelan*, *implementacija*, *egzil*, *tender*, *bord*.

Community Law kao naziv pravnog sistema čiji je prevodni ekvivalent komunitarno pravo očigledan je primer anglicizma, kao i termin *tribunal*. Anglicizmi imaju veći ili manji stepen adaptacije jer iz ugla pravopisa prolaze kroz procese transkripcije i transliteracije. Što se tiče njihove upotrebe, neopravdano korišćenje u slučajevima gde postoji prevodni ekvivalent na srpskom jeziku je glavni problem. Međutim, ponekad je upotreba anglicizama toliko ustaljena da je veoma teško odbaciti ih (*impeachment* = impičment), ali pošto ovakvo pozajmljivanje ne zahteva intelektualni napor, postoje pokušaji da se anglicizmi zamene domaćim frazama pomoću nekog od prevodnih postupaka, pa se tako za *impeachment* predlaže fraza «opoziv predsednika». Termin *ombudsman*, primera radi, se kod nas prevodi i kao ombudsman i kao «zaštitnik prava građana». Slično je i sa terminom *cyber crime* = sajber kriminal, odnosno krivična dela protiv bezbednosti računarskih podataka (Kuvizić 2008: 44). Prema tome, nastojanja da ne treba pribegavati nepotrebnim anglicizmima tamo gde je moguće upotrebiti domaću reč odnose se i na pravni kontekst. Takav je slučaj sa terminima *compensation* koji ne treba prevoditi terminom kompenzacija, već nakanada i *conflict* koji u pravnim kontekstima predstavlja sukob, a ne konflikt.

Udžbenik nudi primere latinskih termina kod kojih imamo slučaj prevođenja latinizama sa engleskog na srpski jezik, poput termina *ad hoc* (ad hok), *bona fide* (u dobroj nameri). U tom pravcu, Stanojević (2004: 13) navodi da *ratio decidendi* predstavlja osnov presude, dok su *obiter dictum* uzgredna razmišljanja.

Primere kalkova nalazimo u izrazima: *pressure groups* = grupe za pritisak, *professional bodies* = profesionalna tela, *voluntary organization* = dobrovoljne organizacije, *sister firm* = sestrinska firma, *cross-examination* = unakrsno ispitivanje, *due diligence* = dužna pažnja. Kalkovi predstavljaju termine koji nastaju kao rezultat doslovnog prevoda termina iz izvornog jezika prevodnim postupkom strukturnog prevođenja ili kalkiranja. Pri tom kalkovi predstavljaju prevodne pozajmljenice koje nastaju kao rezultat doslovnog prevoda uz moguće neznatne modifikacije, a kopiraju i strukturu izraza iz izvornog jezika. Primera radi, termin *High Court of Justice* može se prevesti kao kalk visoki sud pravde ili parafrazom građanski kasacioni sud Engleske i Velsa, kao što predlaže Kuvizić (2008: 81). Takođe, Kuvizić (2008: 42) napominje da osim redovnih sudova anglosaksonski pravni sistemi poznaju i sudove pravičnosti: *court of equity* ili *court of chancery*, dok Stanojević (2004:10) *Court of Chancery* prevodi kalkom Kancelarov sud.

Adaptacija je prevodni postupak rezervisan za kulturno uslovljene termine, kakvi su i neki pravni termini, pošto pravni sistem i pravo jedne zemlje u širem smislu predstavlja deo njene kulture. Termin koji postoji u anglosaksonskom pravnom sistemu, ali ne i u kontinentalnom je *tort* = delikt. Stanojević (2004: 29) napominje da kao deo obligacionog prava *Torts* predstavljaju odgovornost za delikte, tj. vanugovornu vremensku odgovornost. Ovaj termin Kuvizić (2008: 218) opisuje definicionim postupkom na sledeći način: "naziv za obligacije koje nastaju povodom nastanka štete i eventualnog postupka pred sudom za naknadu štete." Tu spadaju *negligence* = vanugovorna deliktna odgovornost za štetu (Kuvizić, 2008: 218) i *trespass* = protivzakonit ulazak na tuđi posed. Pored toga, Stanojević (2004: 32) navodi da delikt *trespass* može biti i protiv ličnosti, a on se upotrebljava za različite oblike nedopuštenih aktivnosti kojim se nanosi šteta tuđoj imovini ili ličnosti. *Nuisance* su imisije prema Kuviziću (2008: 137), dok su drugi prevodi ometanje ili smetanje poseda. Pored toga, *consideration* kao element ugovora Kuvizić (2008: 40) definiše kao cenu koju po ugovoru kupac plaća za stvar ili uslugu koja je predmet ugovora. Pojam *consideration* objašnjava i Stanojević (2004:29): "U slučaju ugovora ona se odnosi na razlog, motiv, cenu, na onaj odlučujući uticaj na stranke da zaključe ugovor."

Zejnilić (2013: 48-50) navodi da ekspanzija podrazumeva širenje strukture izvornog teksta dodavanjem. Na nivou leksike ekspanzija se realizuje putem opisnog prevođenja i hiposemantizacije kao postupka koji predstavlja potkategoriju ekspanzije na nivou leksike. Kao primeri hiposemantizacije u našem korpusu mogu se okarakterisati: *offender* = izvršilac krivičnog dela, *prosecute* = krivično goniti (procesuirati), *injunction* = sudska naredba, *plea* = izjava okrivljenog, *merger* = spajanje preduzeća. Pošto *injunction* predstavlja posebnu vrstu sudske naredbe, ovakav je prevod prilično neodređen zbog čega pojedini rečnici daju dodatna objašnjenja u vidu napomena.

Prčić (2005: 172) navodi da hiposemantizacija znači da korespondent u L₂ sadrži manji broj obeležja od onih u reči u L₁ što ga čini semantički opštijim i otuda manje preciznim, i može sadržati dopunski leksički material u vidu premodifikacije ili postmodifikacije, kako bi bila uspostavljena sadržinska ravnoteža. Suprotan ovom procesu je proces hipersemantizacije. Hipersemantizacija znači da korespondent u L₂ sadrži veći broj obeležja od onih u reči L₁, što ga čini specifičnijim i preciznijim, pa se tako mogu javiti dva ili više hipersemantizovana korespondenta. Hipersemantizaciju oslikava *defamation* kao pojam koji se na srpskom jeziku predstavlja klevetu i uvredu (Stanojević, 2004: 33) Inače se *defamation* u anglosaksonskom pravu deli na usmenu klevetu (*slender*) i pisanu klevetu (*libel*).

Primer za definicioni prevod je *adjudication* = većanje ili glasanje nakon održane rasprave ili pretresa (Kuvizić 2008:10).

U delu koji govori o pravničkim zanimanjima ili zvanjima pominje se razlika između termina *solicitor* i *barrister*. Osvrnemo li se na kontrastivnu analizu, videćemo da terminu advokat u srpskom jeziku odgovara više termina u engleskom jeziku. *Barrister* i *solicitor* se mogu prevoditi anglicizmima barister i sollicitant, gde *barrister*, kako objašnjava Kuvizić (2008:20) predstavlja advokata koji se specijalizovao za zastupanje pred sudom, za razliku od zvanja *solicitor*, "koji se retko pojavljuje pred sudom, jer je specijalizovan za davanje pravnih saveta i pripremanje drugih pismena." Kuvizić (2008:20) napominje da je u Velikoj Britaniji pravnik koji je položio pravosudni ispit mora biti ili sollicitant ili barister, a da je ova razlika nekad bila bitna, ali se u poslednje vreme gubi. O ovim

terminima govori i Stanojević (2004:16) napominjući: “U Engleskoj postoji razlika između solisitera, koji može da zastupa pred nižim sudovima i baristera, koji ima pravo da zastupa i pred sudovima višeg ranga.”

ZAKLJUČAK

Polazeći od pretpostavke da se pomenuti udžbenik može koristiti i u nastavi engleskog jezika pravne struke, osim njega može se koristiti i tzv. preporučeni prevod pravnih tekstova i pravne terminologije koji može imati pedagoške implikacije. Uz to, preporučeni prevod se može koristiti u vidu *Priručnika za prevođenje pravnih akata Evropske unije*, kojeg pominju Čavoški i Knežević-Bojović (2007), koji u terminološkom smislu daje standardizaciju u vidu preporučenog prevoda pojedinih termina, rečenica i tekstualnih celina. Naime, preporučeni prevod pravnih termina predstavlja deo jezičke politike jedne zemlje koju bi ona trebalo dosledno da sprovodi, kao i da obezbedi ustaljivanje prevedenih izraza čime se otvaraju vrata za njihovu standardizaciju. Na sličan način se može uvežbavati prevod određenih pravnih dokumenata u nastavi, a zatim upoređivati zvaničan prevod sa prevodom studenata, uključujući i analzu grešaka, kao što to čini Károly (2012) koji analizira leksičke, sintaksičke i tekstualne greške, u cilju postizanja prevodilačke kompetencije.

Smatramo da sprovedeno istraživanje može pomoći studentima da ovladaju osnovnim terminima struke koje bi zatim koristili u razvijanju veštine čitanja i prevođenja. Polazeći od pretpostavke da će studenti i nakon polaganja ispita nastaviti da koriste engleski jezik pravne struke (u pisanoj i usmenoj komunikaciji, čitanju stručne literature itd.) osim ovladavanja osnovnim terminima struke od presudnog je značaja usmeriti ih na adekvatno korišćenje rečnika. Međutim, pošto dvojezični rečnici najčešće nude veći broj prevodnih ekvivalenata nekog termina, student treba da izabere odgovarajući prevodni ekvivalent. U tom pogledu, udžbenik često ne može da obezbedi dovoljan broj primera u kome se neki pravni termin pojavljuje, pa je obaveza nastavnika jezika struke da predoči odgovarajući kontekst u kom se termin pojavljuje, odnosno dovoljan broj konteksta. U tom smislu, značajno je i korišćenje jednojezičnih rečnika koji nude adekvatno objašnjenje termina.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Bayar, M. (2007). *To Mean or Not to Mean*. Damascus: Kadmus Cultural Foundation.
- Bugarski, R. (1988). Jezik struke kao lingvistička i pedagoška kategorija, U: Kovačević J. (ur.) *Nastava stranog jezika kao jezika struke u srednjem, višem i visokom obrazovanju*. Čačak: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 20-26.
- Bulatović, V. (2006). The Approximation of Laws, Language, and the Like. U: Rasulić, K i I. Trbojević (ur.) *ELLSII75 Proceedings, Vol 1*. Beograd: Čigoja štampa, 529–536.
- Bulatović, V. (2013). Mastering legal English for legal translation purposes, In: Lakić, I. i N. Kostić (ed.) *Kroz jezike i culture, Across languages and cultures*. Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije Instituta za strane jezike (ICIFL3) i Treće međunarodne konferencije o interkulturnoj komunikaciji, Conference Proceedings from the 3rd International Conference of the Institute of Foreign Languages (ICIFL3) and the 3rd International Conference on Intercultural Communication, Podgorica: Institut za strane jezike, 681-691.
- Brown, G. D. and S. Rice (2007). *Professional English in Use – Law*. Cambridge: CUP.
- Cao, D. (2007). *Translating Law*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Čavoški, A. i A. Knežević-Bojović. (2007). European Union Law: Multilingualism and legal translation, U: J. Čirić (ur.), *Pedeset godina Evropske unije, tematski zbornik radova*. Beograd: Institut za uporedno pravo, Kancelarija za pridruživanje Evropskoj uniji, 298–301.
- Čavoški A. (2012). Teškoće u prevođenju *acquis-a* sa engleskog na srpski jezik: prednosti prevoda na francuskom jeziku. *Nasleđe*, Kragujevac, 23, 163-178.
- Durdureanu, I. I. (2011). Translation of cultural terms: possible or impossible? *JoLIE* 4/2011.
- Gačić, M. (2004). *Englesko-hrvatski rječnik prava, međunarodnih odnosa, kriminalistike i forenzičnih znanosti, kriminologije i sigurnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak
- Haigh, R. (2004). *Legal English*. London: Ashford Colour Press Ltd.

- Halas, A. (2011). The treatment of polysemous lexemes in English-Serbian dictionaries, In: Đurić Paunović, I. i M. Marković (ur.) *The first international conference on English studies, English language and Anglophone literatures today (elalt) proceedings 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 151-164.
- Harvey, M. (2000). A Beginner's Course in Legal Translation: the Case of Culture-bound Terms. *ASSTI/ETI, La traduction juridique: histoire, théorie(s) et pratique*. Preuzeto sa <<http://www.tradulex.org/Actes2000/sommaire.htm>> (pristupljeno 18. februara 2010).
- Hervey, S. G. J. and I. Higgins (1992). *Thinking Translation: A Course in Translation Method*. New York: Routledge.
- Hutchinson, T. and A. Waters (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignjačević, A. (2011). Image, identity, reality of ESP In: Tomović, N. and J. Vujić (ur.) *ELLSIIR Proceedings*. Beograd: Filološki fakultet, 455-469.
- Ignjačević, A. (2012). *Engleski jezik u funkciji struke: nastava i učenje*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Ignjačević, A. (2013). Prevodilačke strategije, metode i procedure: teorija i praktična primena u nastavi jezika struke. In: Lakić, I. (ur.) *Translation and interpreting as intercultural mediation, Conference Proceedings from the 4th International Conference of the Institute of Foreign Languages – ICIFL4*. Podgorica: Institute of Foreign Languages, 6-12.
- Károly A. (2012). Translation competence and translation performance: Lexical, syntactic and textual patterns in student translations of a specialized EU genre. *English for Specific Purposes*, 31, 36–46.
- Krimer-Gaborović, S. (2006). English Endocentric Nominal compounds and Their Serbian translation equivalents, U: Rasulić, K i I. Trbojević (ur.) *ELLSII75 Proceedings, Vol 1*. Beograd: Čigoja štampa, 505-515.
- Kuvizić, Ž. (2008). *Džepni pravni rečnik, englesko-srpski*. Beograd: Građevinska knjiga.
- Lipka, L. (1992). *An Outline of English Lexicology: Lexical Structure, Word Semantics, and Word-Formation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- Mićić, S. (2003). Osobenosti jezika za naučne i stručne namene. *Serbian Dental Journal*, 50, 97-101.
- Newmark, P. (1988). *Textbook of translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Novakov, P. (2011). Linguistic and extralinguistic component intranlation: English–Serbian examples. In: Đurić Paunović, I. i M. Marković (ur.) *The first international conference on English studies, English language and Anglophone literatures today (elalt) proceedings 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 270-277.
- Prčić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
- Radenković Šošić, B. i J. Božović, (2012). Uloga prevođenja u nastavi stručnog jezika, Savremena proučavanje jezika i književnosti, U: Kovačević, M. (ur.) *Savremena proučavanja jezika i književnosti, Zbornik radova sa III naučnog skupa mladih filologa Srbije održanog 12. marta 2011. godine, godina III, knjiga 1*. Kragujevac: Filum, 469-473.
- Stanojević, O. (2004). *Veliki pravni sistemi (Common Law, Civil Law)*. Novi Sad: Privredna akademija.
- Stanojević-Gocić, M. (2013). O prevođenju pravne terminologije. U: Kovačević, M. (ur.) *Savremena proučavanja jezika i književnosti, Zbornik radova sa IV naučnog skupa mladih filologa Srbije održanog 17. marta 2012. godine, godina IV, knjiga 1*. Kragujevac: Filum, 555-568.
- Šafran J. (2002). Potrebe savremene nastave engleskog jezika kao jezika struke. *Pedagoška stvarnost*, 48, 5-6, 394-402.
- Šarčević, S. (1990). *Terminological Incongruency in Legal Dictionaries for Translation*. In *BudaLEX'88 Proceedings*. Budapest, 339–445. (preuzeto sa: <[http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/056_Susan%20Sarcevic%20\(Rijeka\)%20%20Terminological%20Incongruency%20in%20Legal%20Dictionaries%20for%20Translation.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/056_Susan%20Sarcevic%20(Rijeka)%20%20Terminological%20Incongruency%20in%20Legal%20Dictionaries%20for%20Translation.pdf)> (pristupljeno 18. decembra. 2012).
- Šarčević, S. (1997, 2000). *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Trosborg, A. (1992). The performance of legal discourse. *Hermes*, 9, 9-19.
- Zejinilović, L. (2013). Prevođenje pravnih tekstova – teorija i praksa, In: Lakić, I. (ed.) *Translation and interpreting as intercultural mediation, Conference Proceedings from the 4th International Conference of the Institute of Foreign Languages – ICIFL4*. Podgorica: Institute of Foreign Languages, 47 -58.

Maja Stanojević-Gocić

*Translation of legal terminology from the textbook of English
for Specific Purposes from English into Serbian*

Summary

This paper explores the translation of legal terminology from English into Serbian. Legal terms are taken from the textbook "Professional English in Use – Law" that can be used in teaching English for Legal Purposes as a part English for Specific Purposes. Selected technical terms will provide an answer to the question of whether the translation of terms depends on the context and to what extent some of the problems of translation can be solved successfully. Translation theory and translation techniques as a part of applied linguistics can be used in teaching English for Legal Purposes at tertiary level. Some of those terms need to be given special attention in the teaching process as they are often associated with inaccurate or imprecise translation equivalents. This raises the question of the appropriate selection of terms as a part of English for Legal Purposes course design from the following legal system: Common Law, Community Law or International Law, as well as the standardization of legal translation. The papers also explores the use of so-called 'recommended translation' of certain legal documents and terms that can be presented in the classroom.

Maja STEVANOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<maja.stevanovic@f.bg.ac.rs>

KREATIVNE POJMOVNE METAFORE U DISKURSU PSIHOLOGA

Sažetak: Pod okriljem teorije pojmovnih metafora (Lakoff and Johnson (1980); Johnson (1987); Kövecses (2000); Semino (2008)) u ovom radu nastojimo da analiziramo i ilustrujemo kreativne pojmovne metafore kojima se u diskursu psihologa odslikava dualizam tela i duše, odnosno fizičkog i mentalnog, putem preslikavanja različitih izvornih domena na ciljni domen TELA. Kako jednu od osnovnih postavki kognitivne lingvistike (Lakoff, 1987; Johnson, 1987) predstavlja teza o utelovljenosti značenja, odnosno o utemeljenosti našeg pojmovnog sistema u telesnom iskustvu, u ovom radu nastojimo da pokažemo da i sâm domen TELA predstavlja relevantan predmet konceptualizacije u diskursu popularne psihologije. Istraživanje načina koji se posmatrani ciljni domen konceptualizuje ima i značajne pedagoške implikacije jer u nastavnoj praksi studentima psihologije može da omogući uvid u diskurs psihologa iz ugla kognitivne lingvistike koji karakteriše uzajamna povezanost telesnog iskustva i misaonog procesa.

Ključne reči: diskurs psihologa, pojmovne metafore, konceptualizacija

UVOD

Neraskidiva veza između duše i tela javlja se kao predmet proučavanja mnogih filozofa još od antičkih vremena. Dualizam tela i duše, od tih ranih filozofskih razmatranja, vremenom se ugrađuje i u okvir proučavanja povezanosti i međusobne uslovljenosti opštih psihičkih stanja i telesnog zdravlja čime postaje osnova za razvoj psihosomatske medicine. Psihosomatska medicina zauzima holistički pristup u pogledu proučavanja našeg opšteg zdravlja jer doprinosi sagledavanju čoveka u jedinstvu tela i duše. Diskurs psihologa koji se bazira na načelima ove medicine, dragocen je izvor jezičke građe za lingvističko proučavanje pojmovnih metafora jer ilustruje povezanost psiholoških i telesnih aspekata u rasvetljavanju različitih emocija i emotivnih stanja. Od posebne važnosti u našem istraživanju diskursa psihologa je proučavanje međusobne uslovljenosti našeg poimanja sâmog TELA kao fizički ograničenog entiteta i jezika kao medijuma kojim se ostvaruje verbalizacija takvog poimanja u svetlu psihosomatske medicine. Drugim rečima, ukoliko je razumevanje emocija uslovljeno korelacijom sa telesnim iskustvom, onda bi potvrdu te povezanosti trebalo tražiti i na planu jezika kao medijuma kojim se odražava proces konceptualizacije i ustrojstva našeg pojmovnog sistema.

Uporedo sa razvojem psihosomatske medicine, na jezičkom planu je razvoj kognitivne nauke, a posebno kognitivne lingvistike, doprineo boljem razumevanju i holističkom sagledavanju međusobne povezanosti telesnog i čulnog iskustva i misaonog procesa. Jezik, a samim tim i način proučavanja jezika, u svetlu kognitivne lingvistike dobija novu dimenziju jer se proučava u sistemu naših opštih kognitivnih sposobnosti čime se značenjskom opisu jezičkih struktura daje određena fleksibilnost koja nije bila svojstvena ranijim formalizovanim lingvističkim opisima.

TEORIJSKO-METODOLOŠKI OKVIR I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Temeljne postavke kognitivne lingvistike nalazimo u sada već klasičnim delima autora kao što je Lakoff (Lakoff 1987), Johnson (Johnson 1987) i Langacker (Langacker 1987). U poslednjih dvadesetak godina, kognitivna lingvistika se ubrzano razvijala time što je svoje područje delovanja proširila na sve tradicionalne lingvističke discipline ali i na interdisciplinarna područja proučavanja jezika poput pragmatike i sociolingvistike. Bez obzira na raznolikost tema i metodologija kojima se služe različiti autori u okviru kognitivnolingvističkog pristupa, zajednička odlika svih jezičkih ispitivanja ogleda se u pokušaju da se odgovori na pitanje kako se značenje ostvaruje u jeziku. Jedna od osnovnih postavki kognitivne lingvistike jeste da značenje proizilazi iz konceptualizacije iskustva, a Lakoff (1987: 292) u prilog tome ističe:

„Meaning is not a thing; it involves what is meaningful to us. Nothing is meaningful in itself. Meaningfulness derives from the experience of functioning as a being of a certain sort in an environment of a certain sort.“

Značenje, dakle, proizilazi iz čovekovog telesnog iskustva i kao takvo motivisano je našom interakcijom sa spoljašnjim svetom koji nas okružuje. Pojam konceptualizacije se u kognitivnoj lingvistici razume kao mentalno iskustvo poimanja i mentalne obrade različitih inputa, odnosno kao proces organizovanja čulnih, fizičkih i mentalnih iskustava u pojmove koji se ugrađuju u naš pojamovni sistem. Proces konceptualizacije nezamisliv je bez jezičke realizacije, pa se značenje u tom smislu izjednačava sa konceptualizacijom koja je skrojena prema konvencijama datog jezika.

Teorija pojmovnih metafora, koju detaljno razrađuju Lakoff i Johnson (1980), ima veoma važnu ulogu u procesu izgradnje značenja. Za razliku od tradicionalnog pristupa koji metafore tretira kao stilske figure čija se upotreba ograničava na literarne kontekste, kognitivna lingvistika pojmovne metafore klasifikuje kao mehanizme kojima se strukturira mišljenje i razumevanje, a potom i sâm jezik. U tom smislu, pojmovne metafore „zapravo ne postoje u samom jeziku“ (Kövecses, 2010:4) već samo na nivou mišljenja i razumevanja, a metaforički izrazi koji su evidentni na jezičkom planu zapravo predstavljaju realizacije pojmovnih metafora i odraz su ustrojstva našeg pojmovnog sistema. Na planu konceptualizacije, kognitivna lingvistika pojmovne metafore definiše kao kognitivne procese koji omogućavaju mentalni pristup ciljnom domenu posredstvom izvornog domena. Ciljni i izvorni domen predstavljaju sastavni deo opšte formule pojmovnih metafora koja glasi *X je Y* čime se ova dva pojmovna domena povezuju putem metaforičkog preslikavanja.

Oslanjajući se na teoriju pojmovnih metafora, u radu nastojimo da predstavimo i primerima ilustrujemo uočena metaforička preslikavanja između ciljnog domena TELA i različitih izvornih domena, odnosno da utvrdimo načine na koji se domen TELA konceptualizuje u pogledu šireg okvira dualizma tela i duše i međusobne uslovljenosti fizičkog i mentalnog iskustva. Diskurs popularne psihologije koji predstavlja polaznu tačku u našem istraživanju posebno je pogodan za analizu konceptualizacije ovog iskustvenog domena jer se razumevanje emocija i emotivnih stanja uglavnom vrši na osnovu iskustvene korelacije sa telom kao fizičkim entitetom.

KORPUS

Diskurs se u ovom radu dosta široko određuje i sledi odrednicu koju daje Semino (Semino 2008:1): „By „discourse“ [...] I mean naturally occurring language use: real instances of writing or speech which are produced and interpreted in particular circumstances and for particular purposes.“

Korpus primera na kom zasnivamo istraživanje pripada diskursu popularne psihologije i obuhvata pisane tekstove na engleskom jeziku koji su, putem pretraživanja internet stranica, ekscerpirani iz različitih izvora¹ (elektronskih članaka u kojima psiholozi daju savete za očuvanje emocionalnog zdravlja, internet sajtova koji se bave psihološkim istraživanjima kao i stranicama koje su posvećene načinima na koji se uspešno mogu prevazići emocionalni problemi). Nakon procesa selekcije i razvrstavanja, korpus jezičke građe obuhvatio je 150 primera koji su relevantni za

¹ Spisak internet sajtova koji su poslužili kao izvor za prikupljanje korpusa dati su u odeljku Elektronski izvori.

potrebe istraživanja jer predstavljaju segment diskursa popularne psihologije koji odlikuje autentičnost i koji nam omogućava uvid u realnu upotrebu jezika.

Bez obzira na raznovrsnost tematike kojima se različiti tekstovi u okviru diskursa popularne psihologije bave, pojmovne metafore kojima se konceptualizuje ciljni domen TELA odlikuje svojevrsna sistematičnost čime se potvrđuje stav Semino (2008: 107) prema kom „some metaphorical patterns are more specifically associated with particular discourses and discourse practices“. Za ovu sistematičnost u pogledu pojavnosti određenih pojmovnih metafora u okviru određenih diskursa Cameron (1999: 16) koristi termin diskurzivna sistematičnost (eng. *discourse systematicity*) jer su pojmovne metafore i metaforički obrasci sistematični „within language use in specific discourse communities.“

METAFORIČKA KONCEPTUALIZACIJA POJMOVNOG DOMENA TELA

Metaforička konceptualizacija pojmovnog domena TELA do sada se javljala kao predmet interesovanja u manjoj meri i to uglavnom u lingvističkim istraživanjima koja su se isključivo bavila proučavanjem konceptualizacije različitih emocija na jezičkom materijalu engleskog jezika (Lakoff 1987; Kövecses 2000, 2002) ili u drugim radovima koji su bavili komparativnom analizom konceptualizacije određenih emocija na materijalu engleskog i drugih jezika, na primer na jezičkom materijalu kineskog (Yu 1995), japanskog (Matsuki 1995), mađarskog (Kövecses 1995), ali nije bila predmet analize u okviru diskursa popularne psihologije. Kako ovaj diskurs odlikuje sagledavanje čoveka kao psihofizičkog bića, proučavanje konceptualizacije pojmovnog domena TELA čini se posebno pogodnim jer se telo postavlja kao posrednik između psihičkih i organskih činilaca od kojih zavisi naše opšte mentalno i fizičko zdravlje.

POJMOVNA METAFORA TELO JE SADRŽATELJ ZA EMOCIJE

Analizu rezultata istraživanja počinjemo ilustracijom metaforičkih izaza kojima se TELO metaforički konceptualizuje kao SADRŽATELJ za emocije. Pojam SADRŽATELJA kao izvornog domena posebno je produktivan u metaforičkoj konceptualizaciji jer predstavlja slikovnu shemu, odnosno obrazac ponovljenog telesnog iskustva. Johnson (1987) slikovne sheme definiše kao iskustvene geštalte „that emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movements through space, our manipulation of objects and our perceptual interactions“ (Johnson 1987: 29). Dakle, iskustvenu utemeljenost ove slikovne sheme nalazimo u ponovljenom obrascu rukovanja predmetima – predmete možemo da stavimo i izvadimo iz fizički ograničenih entiteta koji u tom slučaju služe kao sadržatelji.

Konceptualizaciju TELA kao fizički ograničenog entiteta koji služi kao SADRŽATELJ za emocije-predmete, ilustrujemo sledećim primerima iz korpusa:

- (1) *We stuff down our feelings, ensuring we do not feel them at that moment.*
- (2) *Holding in negative emotions weakens your body's immune system.*
- (3) *If feelings of stress, sadness or anxiety are causing physical problems, keeping these feelings inside can make you feel worse.*
- (4) *Negative emotions are 'heavier', so they sink deep down inside.*
- (5) *Taking out your anger on a tennis ball or treadmill can lighten your mood – and keep you fit, too!*

Struktura slikovne sheme SADRŽAVANJA u gore navedim primerima leksikalizovana je glagolskim leksemama čije se značenje odnosi ili na proces ubacivanja i zadržavanja emocija-predmeta unutar tela-sadržatelja (primeri 1, 2 i 3) ili na proces kojim se emocije oslobađaju čime se metaforički konceptualizuju kao predmeti koji se mogu izvaditi iz sadržatelja (primer 5). Posebnu ulogu u ovakvoj konceptualizaciji ima i pridev *deep* (primer 4). Intenzitet emocije kao fizičkog entiteta razume se kao materijalna težina predmeta koji, pod dejstvom sile gravitacije, tone dublje unutar sadržatelja, odnosno u prostor koji se intuitivno razume kao oblast čovekovog grudnog koša gde se nalaze srce i „duša“. Stoga, kako ističe Klikovac (1999: 56) nešto „što se nalazi dublje u čovekovom emocionalnom prostoru, istinskije je, a i važnije za njegov emotivni život“, pa otuda i kolokacije *deep sorrow/regret/feeling*.

POJMOVNA METAFORA TELO JE ZATVOR

Dualizam mentalnih i fizičkih aspekata naše ličnosti ogleda se i u metaforčkom zatočeništvu emocija unutar jasno ograničenog fizičkog prostora. Pojemna metafora TELO JE ZATVOR posebno je zastupljena u segmentima diskursa u kojima psiholozi objašnjavaju uzroke psihosomatskih oboljenja poput panike, anksioznosti i depresije. Ovu pojamnu metaforu ilustrujemo sledećim metaforičkim izrazima iz korpusa:

- (6) This emotion can stay *trapped in your body*, make you sick and cause tremendous physical pain. Only by *releasing trapped emotions* can you relieve the pain and start to heal.
- (7) Sometimes it is better *to set your emotions free* instead of *holding them captive* in your body.
- (8) Fear, frustration, fear of failure. These emotions *have no escape*. They *lie trapped* in our bodies.
- (9) When we deny or cut off from a feeling or an emotion, it remains *imprisoned* within our physical body.
- (10) Unresolved negative emotions can remain *locked up* deep inside your body.

Potiskivanje intenzivnih emocija se ovom pojamnom metaforom konceptualizuje kao prisilno zadržavanje emocija unutar jasno ograničenog prostora. Depresija, kao rezultat „zarobljene“ (eng. *trapped*) tuge ili žalosti (primer 6), ili panika i anksioznost kao posledice stepnje, frustracije ili straha od neuspeha koje nemaju izlaza (eng. *have no escape*) (primer 8), leče se psihoterapijskim radom kojim se pacijenti ohrabruju da ne postikuju svoja osećanja (eng. *hold them captive*) već da ih oslobode (eng. *set your emotions free*) (primer 7). Drugim rečima, osećanja koja odbijamo da iskažemo ili osetimo ne nestaju, već ostaju zatočena unutar tela-zatvora (primer 9), a nerazrešene negativne emocije koje su „zaključane“ (eng. *locked up*) u našem telu (primer 10) predstavljaju uzrok psihosomatskih reakcija kao što su iznenadni ubrzan rad srca, znojenje dlanova, osipi na koži itd. koje se uglavnom klasifikuju kao fizički simptomi panike i anksioznosti. Pojemna metafora kojom se emocije metaforički prikazuju kao entiteti unutar tela-zatvora ima veoma važnu ulogu u diskursu psihologa jer služi kao primer kojim se ilustruje suprotan opšti cilj psihoterapijske prakse – ispoljavanje, odnosno oslobađanje emocija, poželjna je pojava u očuvanju opšteg zdravlja jer doprinosi uspostavljanju ravnoteže između psiholoških i telesnih aspekata našeg funkcionisanja.

POJMOVNA METAFORA TELO JE KOMPJUTER

U predstavljanju tela kao sistema čiji je cilj da skladno funkcioniše, psiholozi se služe pojamnom metaforom TELO JE KOMPJUTER. Ova pojamna metafora predstavlja podmetaforu nadređenije metafore TELO JE MAŠINA koju prvi put pominje Johnson (1987:127-137) kada citira psihološko istraživanje koje se bavilo uticajem stresa na organizam. Izvorni domen KOMPJUTERA u našem istraživanju specifičniji je utoliko što precizira određenu vrstu mašine kojom smo naučili da rukujemo i koja dominira digitalnom erom u kojoj živimo, te se stoga čini pojamno bliskim domenom na osnovu koga se mogu vršiti metaforička preslikavanja ka domenu TELA. Primeri kojima ilustrujemo ovu pojamnu metaforu u diskursu psihologa odražavaju funkcionalnost tela kao sistema:

- (11) Emotional drain can cause our bodies to physically *shut down*.
- (12) The body is a remarkable *storage device* for *unprocessed thoughts and feelings*.
- (13) Most people spend a lifetime *depositing unresolved emotional issues* throughout the body.
- (14) Our emotions and experiences are *stored in the cellular memory* of our bodies.
- (15) There are ways we can *reboot* our body by focusing on our mindset and psychological symptoms of stress.
- (16) Modern psychology can help men and women *reprogram* their body and mind for the sustainable well-being in the future.

- (17) A way to get people to react is to just *press their buttons*. *Pressing the buttons* quickly triggers emotions, including jealousy, anger, fear and so on.

Emocionalna iscrpljenost razume se kao opterećenost procesora koja dovodi do gašenja (eng. *shut down*) tela-kompjutera (primer 11), dok naredna tri primera ilustruju konceptualizaciju emocija kao podataka (eng. *unprocessed thoughts and feelings*) koji se deponuju (eng. *depositing unresolved emotional issues*) unutar memorijskog prostora (eng. *stored in the cellular memory*) tela koje služi kao uređaj za arhiviranje podataka (eng. *storage device*). Naše poimanje tela kao kompjutera u naredna dva primera leksikalizovano je i glagolskim leksemama poput *reboot* i *reprogram* koje se u oblasti informacionih tehnologija koriste za reaktivaciju programskih aplikacija, a u diskursu psihologa osvetljavaju iskustvenu korelaciju između zadate komande i odgovora, odnosno našeg mentalnog napora i telesne reakcije koju nastojimo da izazovemo. Poslednji primer u grupi nadovezuje se na prethodna dva time što još eksplicitnije evocira ovu uzročno-posledičnu vezu – usredsređenost na izazivanje određene reakcije metaforički se konceptualizuje kao pristiskanje jasno naznačenih tipki na tastaturi pa stoga ne čudi što se ova iskustvena korelacija na jezičkom planu realizuje i putem izraza kao što su *push (press) all the right buttons* ili *push someone's buttons*.

POJMOVNA METAFORA TELO JE MAPA EMOCIJA

Konceptualizacija tela u diskursu psihologa vrši se i posredstvom izvornog domena MAPE kojom se može odrediti precizna lokacija senzacija koja su posledica različitih emocija ili emocionalnih stanja. Pojmovna metafora TELO JE MAPA EMOCIJA iskustveno je motivisana jasno određenim oblikom tela čije se konture verodostojno mogu predstaviti crtežom kao dvodimenzionalnom predstavom oblika koji ima jasne fizičke granice. Prostor unutar ovih granica konceptualizuje se kao emotivni prostor koji čine jasno demarkirane površine koje predstavljaju različita polja dejstva određenih emocija. Primeri iz našeg korpusa kojima ilustrujemo ovu vrstu psihofizičke povezanosti su sledeći:

- (18) Results show that the most common emotions produce strong sensations in the body, but the *location for these sensations* varies for different emotions.
- (19) We can all *pinpoint* the *exact body locations* where we feel basic emotions.
- (20) Emotions are represented in the somatosensory system as *culturally universal locations*.
- (21) Different emotional states are associated with *topographically distinct* and culturally universal bodily sensations.
- (22) Cold *feet*, sweaty *palms*, hot-headed, cold *hearted*, weak in the *knees*, butterflies in our *stomach*... are all bodily *areas* where we feel sensations.

U konceptualizaciji TELA kao MAPE, emocije se sasvim prirodno poistovećuju sa lokacijama (eng. *locations for these emotions*) gde se one fizički manifestuju (primer 18). Imajući u vidu da se dvodimenzionalna predstava oblika tela može smatrati univerzalnom „mapom“, lokacija koje osnovne emocije zauzimaju na ovoj mapi, a koje fizički možemo da identifikujemo (eng. *pinpoint*) (primer 19), takođe se mogu smatrati kulturno univerzalnim (eng. *culturally universal locations*) (primer 20). Sa druge strane, sâma priroda različitih emocija za posledicu ima mapiranje topografski različitih senzacija (eng. *topographically distinct*) čime se polje dejstva određenih emocija može fizički razgraničiti na mapi (primer 21). Poslednji primer upravo ilustruje lokalitet određenih senzacija, odnosno polje dejstva specifičnih emocija – strah se oseća kao senzacija hladnoće u području stopala, anksioznost za propratnu psihosomatsku reakciju ima znojenje dlanova, osećaj razdražljivosti i besa izaziva porast temperature i pritiska koji se oseća u predelu glave, a emocionalna otuđenost razume se kao senzacija hladnoće u predelu srca. Na jezičkom planu, upotrebom leksema koje se odnose na delove tela kao što su *feet, palms, head* i *heart* koje su deo stabilne kolokacijske veze (*cold feet, sweaty palms, hothead, cold heart*), još jednom se potvrđuje povezanost i uzajamna zavisnost značenja, konceptualizacije i telesnog iskustva kao i

postojanje iskustvene korelacije između mentalnih i fizičkih aspekata našeg funkcionisanja kao ljudskih bića.

POJMOVNA METAFORA TELO JE OSOBA

Za razliku od prethodnih primera koji pružaju uvid u način na koji se TELO može konceptualizovati kao neanimatni entitet, poslednja grupa metaforičkih izaza iz našeg korpusa ilustruje drugačiju, ali ne i manje zastupljenu metaforičku konceptualizaciju. Pojemna metafora TELO JE OSOBA deo je grupe ontoloških metafora (v. Lakoff and Johnson 1980; Kövecses 2002; Semino 2008) koje nam omogućavaju da razumemo „[...] a wide variety of experiences in terms of human motivations, characteristics and activities“ (Lakoff and Johnson 1980: 33). Kako diskurs psihologa odražava dualizam fizičkog i mentalnog, konceptualizacija fizičkog TELA kao OSOBE nije nezamisliva jer se konstruiše napram relacije „JA – fizičko telo“ i „JA – mentalna ličnost“ pa tako zapravo imamo dve osobe koje međusobno komuniciraju:

- (23) The body *communicates* its needs in a relatively simple and straightforward manner. It generates sensations *to get attention*.
- (24) When you fail to heed your body's message, *it gets louder*. If it is *unable to get your attention*, it may *stop talking for a while*, but when next *heard from*, it will not be ignored.
- (25) It seemed that the body *didn't behave as it should* and *rebelled against her wishes*.

Segment diskursa u kom je zastupljena pojevna metafora TELO JE OSOBA posebno se odnosi na značaj prepoznavanja telesnih reakcija kao posledica različitih emotivnih stanja. Nastojeći da ukažu na spregu fizičkih i psihičkih činilaca, psiholozi ovom pojevnom metaforom personifikuju fizičko telo kao sagovornika koji generisanjem različitih senzacija nastoji da pridobije našu pažnju (eng. *to get attention*) (primer 23), a ukoliko se svi ovi naponi zanemare, ono počinje da priča glasnije (eng. *it gets louder*) (primer 24). U poslednjem primeru, konceptualizacija TELA kao OSOBE koja je učesnik u komunikaciji sa našim mentalnim „JA“ odražava promenu uloga u odnosu na prethodna dva primera – telo se ne ponaša na očekivani način (eng. *didn't behave as it should*) i suprotstavlja se našim željama (eng. *rebelled against her wishes*) čime se još jednom ističe postojanje neposrednog kontakta između našeg mentalnog i fizičkog „JA“.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Metaforička konceptualizacija TELA putem izvornih domena kao što su SADRŽATELJ, ZATVOR, KOMPJUTER, MAPA i OSOBA se u ovom radu temelji na diskursu psihologa koji odražava iskustvenu korelaciju između telesnih i mentalnih aspekata našeg postojanja. Ovaj dualizam osnova je za izbor upravo ovih izvornih domena jer predstavlja širi kontekst konceptualizacije kojim se naše opšte zdravlje sagledava kroz prizmu stalne interakcije fizičkih i psihičkih aspekata. Rezultati našeg istraživanja potvrđuju da se ova veza ostvaruje kako na pojevnom, tako i na jezičkom planu putem ilustrovanih pojevnih metafora.

Proučavanje pojevnih metafora i metaforičkih izaza kojima se konceptualizuje pojam TELA u autentičnom diskursu psihologa ima značajne pedagoške implikacije jer odražava sintezu dva različita pristupa – jezičkog pristupa proučavanju značenja i psihološkog pristupa proučavanju prirode ljudskih bića. Kognitivnolingvistički pristup proučavanju jezika predstavlja pogodan metodološki okvir u oblasti usvajanja engleskog jezika kao stranog jezika u funkciji struke jer se proučavanjem pojevnih metafora, koje „izbijaju na površinu“ putem pojedinačnih jezičkih struktura koje su deo metaforičkih izraza, može ilustrovati način na koji se konceptualizacijom izgrađuje značenje. Konkretni primeri pojevnih metafora koji su izloženi u ovom radu potvrđuju da se psihološki stav o holističkom pristupu proučavanju čoveka kao psihofizičkog bića verodostojno odražava i na jezičkom planu kao i da postoji povezanost i uzajamna zavisnost između značenja, konceptualizacije i telesnog iskustva.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Cameron, L. (1999). Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. In: Cameron, L. and G. Low. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: CUP, 3-29.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klikovac, D. (1999). Vežba iz teorije prototipa: značenjska struktura prideva *deep*. U: Bugarski, R. (ur.) *O engleskom jeziku – Zbornik radova posvećen profesoru Ljubomiru Mihailoviću*. Beograd: Filološki fakultet, 53-66.
- Kövecses, Z. (1995). Anger: its language, conceptualization and psychology in the light of cross-cultural evidence. In: J.R. Taylor and R. MacLaury (eds.) *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton, 181-196.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2010 [2002]). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson. (2003[1980]). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Matsuki, K. (1995). Methods of anger in Japanese. In: J.R. Taylor and R. MacLaury (eds.) *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton, 173-151.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: CUP.
- Yu, N. (1995). Metaphorical expression of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 223-245.

Elektronski izvori

www.psychologytoday.com
www.emotionalhealinguk.com
www.daily.psychotherapynetworker.org
www.psychcentral.com

Maja Stevanović

Creative conceptual metaphors in the discourse of psychologists

Summary

This paper focuses on the discourse of psychologists and the analysis of creative conceptual metaphors the target domain of which is BODY. The conceptual metaphors identified in this paper highlight different conceptualizations as this target domain can be understood via source domains such as CONTAINER, PRISON, COMPUTER, MAP or PERSON. Each of these source domains illustrates the importance of the experiential correlation between our physical and mental aspects and the way in which this correlation becomes evident in language. For students of psychology, a cognitive linguistic approach to the study of language may prove exceptionally valuable as it offers a deeper insight into the extent to which our minds are embodied as well as into the ways in which meaning can be construed in language.

Milica STOJANOVIĆ
Faculty of Philosophy
Belgrade University, Serbia
<mistojan@f.bg.ac.rs>

THE COLOUR BLUE(S) : A LANGUAGE-ART INTERFACE

Abstract: *The study of colour terms is essential to building topic-specific vocabulary and art historical discourse in general. This paper continues to explore some colour terms–related linguistic and methodological issues, which have for several years been the focus of the author's interest. Whilst the first paper, "On More (Than 50) Shades of Grey", dealt primarily with developing art history students' linguistic creativity, this one, the latest in the series, follows in the footsteps of its predecessor – "On History and Etymology of Colour Terms: The Colour Red (On why the Spanish guarded the secret of the 'holy blight' jealously, what Tintoretto had in common with the English Redcoats and what has blood to do with all that)", by focusing yet again on terms for colour – this time for the colour blue, its derivatives, hues and shades – as well as by looking into their history and etymology. The narratives behind/accompanying some etymologies make for a captivating read per se as well as, from the methodological point of view, helping raise students' awareness of language, adding interest to the subject in hand, increasing students' motivation for studying and ultimately, and most importantly, integrating content and language at tertiary education level.*

Key words: *colour terms, etymology, art historical discourse*

When speaking about blue colour terms, they can be considered either in terms of ancient-to-recent blue colours/pigments relevant to art history studies/art historians, or in terms of relatively new synthetic blue colours which today permeate all spheres of modern art, technology, fashion and life in general, and are not primarily restricted to art historical discourse. The two, however, often overlap, with the dividing line between them being rather blurred. Furthermore, while some colour/pigment/dye terms are relatively standard and widespread, others are very specific and technical, or fall within the area of descriptive, literary and creative use, in which case they are far more elusive because to different people they seem to denote different things. Consider, for example, the wonderfully evocative lines by W. B. Yeats from *Aedh Wishes For The Cloths Of Heaven* (1899:108).

"Had I the heavens' embroidered cloths,
Enwrought with golden and silver light,
The blue and the dim and the dark cloths
Of night and light and the half light..."

Can we agree on what exactly hues and shades of blue Yeats is trying to conjure up in his poem? Probably not! And does it matter? Most emphatically not, that's what poetry is all about – the possibility of reading our own emotions, impressions, sensations, experiences etc. into a poem written by someone with a gift.

In one of his letters to Theo, Van Gogh offers a more technical, yet still somehow poetic description of how he painted a landscape: "The dark blue sky is spotted with clouds of an even darker blue than the fundamental blue of intense cobalt, and others of a lighter blue, like the bluish white of the Milky Way....the sea was very dark ultramarine, the shore a sort of violet and of light red as I see it, and on the dunes, a few bushes of Prussian blue." (Roskill 2000: 268).

Though sometimes denoted by the same word/s, in reality, i.e. in books, magazines, on our computer screens and in life in general, blue colours come in a surprising range and variety. And to make things even more complicated, the differences are often due to not just purely technical reasons, but also to our perception and conception of colour, the research of which relies heavily on the fields of physics and psychology, as well as on that of language.

Whether this oft-encountered terminological imprecision is due to the imperfection of our senses, technological flaws or psychological reasons, is beyond the scope of this paper. But it certainly appears that identifying the exact variant of blue may, sometimes, pose quite a problem. While we do not seem to have any problems agreeing in identifying, for example, a smoking pipe as a smoking pipe – a fact which René Magritte famously exploited in his series of surrealist pipe paintings, depicting a smoking pipe accompanied by a text which read "This is not a pipe" (it is an *image* of a pipe and not the real thing, "Just try and fill it with tobacco", he said) – identifying the exact variant of blue (or of any other colour, for that matter) appears to be far more difficult, and more complicated than finding out about the history and etymology of the colour term itself. Thus it is possible for a fashion journalist to write the following (and get away with it): "Is it *cerulean*? *Indigo*? *Cobalt*? Regardless of what you want to call it, we suspect this is Mrs. Obama's all-time favourite hue." The text, incidentally, appeared in the article entitled *Michelle Obama's Favourite Colour: Royal Blue!* (The Post News Group, 2012).

Paradoxically, whilst the terminological difficulties may hinge on a number of factors (linguistic relativity included) and pose a problem for linguists, the emotional impact of colour and the relativity of its manifestation and perception are a real boon to English teachers. Most students of English (and this applies to almost all ELT levels) never tire of talking about their response to certain colours and gladly throw themselves into discussing, for example, which blues they find optimistic and heart-lifting/depressing, foreboding and scary/hope-inspiring, warm/cold, ugly/beautiful, etc. In tertiary level education, the topic still retains its universal appeal, irrespective of the academic field, with students also displaying interest in idioms and expressions with blue (e.g. once in a blue moon, out of the blue, like a bolt from the blue, come out of a clear blue sky, a blue-eyed boy, black and blue, blue-collar, to feel blue, into the wide blue yonder, the boys in blue, scream blue murder, to talk a blue streak, true-blue, to burn with a low blue flame, between the devil and the deep blue sea etc.). With art history students, however, since they are, naturally, especially motivated to study colour terms, the focus can be narrowed down to their specific academic interests, e.g. colour as a key element in works of art, colour as a hallmark of a certain artist's style/period, colour and its symbolic qualities, the origin and use of various pigments and colours through history etc.

Let us consider, for example, Vermeer's palette, or more specifically the characteristic blues that occur in some of his best known paintings, such as *The Girl with a Pearl Earring* or *The Milkmaid*. Unlike his famous contemporary and compatriot, Rembrandt, who used, at various times, more than 100 pigments, but like most 17th-century Dutch painters, Vermeer employed a rather limited palette: only about 20 pigments have been identified in his oeuvre. Among them are azurite, bone black, charcoal black, indigo, green earth, lead white, lead-tin yellow, carmine/cochineal and madder (red), natural ultramarine, red ochre, smalt, weld, the copper green pigment verdigris and vermilion, to name just the most important ones (Costaras 1998: 145-167). While this surprisingly limited choice of pigments may have reflected, up to a point, the painter's personal preferences, it was more likely dictated by economic considerations. Some pigments were extremely expensive and/or not readily available. Furthermore, since metal tubes for storing paint were invented only in the 19th century (thus paving the way for Impressionism and *plein-air* painting), storing pigments, ground in oil and prepared for a painting session, was a major problem; in Vermeer's time, excess paint was either kept in pig's bladders or immersed in water to prevent drying through contact with oxygen. The time-consuming and painstaking process of grinding, mixing and storing pigments, coupled with their high cost, makes it highly improbable that Vermeer had on his palette, at any time, all of the pigments that he was in possession of. He more likely laid out his palette in accordance with the specific requirements of that day's session/segment of the picture he was about to paint.

ULTRAMARINE

Though Vermeer seems to have been quite economical with his pigments, his favourite blue pigment, *natural ultramarine*, was, paradoxically, the most expensive colour except for gold, and at times even more expensive than gold itself. In 1508, Albrecht Dürer thus complained in a letter to a Frankfurt merchant, Jacob Heller, that the amount of money he had paid for thirty grams of ultramarine was enough to buy him forty one grams of gold (Excerpts from Primary Documents, 2014), which is why he usually resorted to employing azurite instead.

What, then, made this colour so precious? The etymology of the term certainly points to one of the reasons: *ultramarine* [ML *ultramarinus*: see ULTRA-&MARINE] 1 beyond the sea (Neufeldt and Guralnik 1984: 1449). The term was a reference to the geographic origin of the paint (rather than, as one would assume, to its appearance), made from the semiprecious stone *lapis lazuli*, which was imported from 'beyond the seas', more accurately from Afghanistan (though there are smaller mines in Siberia, Chile and Zambia, practically all the ultramarine both in Western and Eastern art came from Afghanistan). In 1271, Marco Polo recorded: "There are mountains likewise in which are found veins of lapis lazuli, the stone which yields the *azure* colour *ultramarine*, here the finest in the world." (Polo 1928: 84).

In fact, *azure* owes its name to *lapis lazuli*: *azure* (n.) early 14c., from Old French *azur*, *asur*, a colour name, from a false separation of Arabic (al)-lazarward "lapis lazuli", as though the -l- were the French article l'. The Arabic name is from Persian *lajward*, from *Lajward*, a place in Turkestan, mentioned by Marco Polo, where the stone was collected (Harper 2014).

And *lapis lazuli* itself originates 'from Middle Latin *lapis lazuli*, literally "stone of azure", from Latin *lapis* "stone" + Medieval Latin *lazuli*, genitive of *lazulum*, from Arabic *lazuward* (see *azure*).' (Ibid.)

As a colour name, ultramarine was first recorded in English in 1598 (Maerz and Paul 1930: 105), though the precious pigment itself, made from *lapis lazuli*, was used in England as early as the 14th century, as is demonstrated by the still brilliant blues in the famous Wilton Diptych. Interestingly, and utterly confusingly, throughout antiquity and well into the Middle Ages, *lapis lazuli* was often called *sapphire* (not to be confused with the blue corundum variety which we today call *sapphire*). Thus, the Greek scientist Theophrastus, in his book *On Stones* (1965: 65), talks of "sapphirus, which is speckled with gold", a description that unmistakably points to *lapis lazuli* with its speckles of iron pyrite, or "fool's gold" as it is sometimes called. It is also widely believed that the oft-mentioned sapphires in the Old Testament were probably *lapis* stones.

In mediaeval Europe, blue did not play an important role: generally, it was considered a pauper's colour, whilst red and purple were reserved for the nobility. In the 12th century, this would change dramatically, due to the greater imports of better quality pigments (*lapis lazuli*, cobalt, azurite) and dyes (indigo was far superior to woad), as well as to the rise of a new cult, that of the Virgin Mary, whose robes were now painted blue (as opposed to the darker colours, used in the past), preferably with the most beautiful and costly (and therefore, the holiest) of all blues – the ultramarine. In the 13th century ultramarine had already become so popular that the Church attempted to control its use, by restricting its supply and inflating its (already very high) price. It even passed a law banning the citizens from wearing blue, making it the prerogative of the Virgin Mary (and, by extension, of the royalty). It was thanks to his wealthy banker patron expiating his father's sin of usury that Giotto was able to use the precious ultramarine in the famous Arena Chapel frescoes, which are an undisputed landmark in the history of Western art.

Michelangelo, on the other hand, in one of his early commissions was not so lucky: his painting *The Entombment* was to remain unfinished most probably because the patron had not supplied him with the ultramarine for the Virgin's robe, and the twenty-five-year old (like most Renaissance artists) could not have afforded to pay for it himself. Since ultramarine was the only paint deemed worthy of the Virgin, and he had no means of obtaining it, he left the lower right corner of the painting blank and abandoned the whole project in order to start work on David in Florence.

It was also thanks to their wealthy French patron, Duke of Berry, that the three miniature painters, the Limbourg brothers, were able to employ rich amounts of ultramarine in their work, thus creating perhaps the finest mediaeval illuminated manuscript extant today, believed by some to be the most valuable book in the world. Like Michelangelo's painting, *Très Riches Heures du Duc de Berry* also remained unfinished, though for a different reason: in 1416, all the three brothers (aged less than thirty) as well as their patron died, probably victims of the plague.

In England, Holbein sometimes used ultramarine for his intense blue backdrops in portraiture. The lapis lazuli pigment was, however, used sparingly and was mostly reserved for royal portraits, such as the famous one of Henry VIII, whereas in others (e.g. *A Lady with a Squirrel and a Starling*) Holbein resorted to a cheaper background by employing natural azurite mixed with lead white.

The Church, of course, was not able to sustain its control over valuable pigments. Venetian painters, notably Titian (though others soon followed suit), would liberate colour from the suffocating grip of the church, and ultramarine became more obtainable, if not always more affordable (some 17th-century Dutch artists charged their clients for the extra cost of ultramarine). In fact, Titian used so much ultramarine for the sky in *Bacchus and Ariadne* (in combination with some other bright and brilliant colours), that when the National Gallery had the varnish removed, restoring the painting in 1968, "the general public didn't like the look and preferred the off-greens and browns of the discolored varnish. Titian, it was argued, was a man of taste: he could never have chosen that gaudily shimmering blue." (Finley 2002: 288). But of all the artists who loved ultramarine, Vermeer deserves special mention: not only did he use it copiously, almost obsessively, in the traditional manner, but he also used it for achieving luminosity and creating 'blue shadows' in a manner employed much later by the French impressionists to suggest the effect of full daylight.

Since the invention of synthetic ultramarine in the third decade of the 19th century, the colour has been favoured by many modern artists. In 1960, the French artist Yves Klein, with the assistance of a French pharmaceutical company, even patented his own ultramarine hue called *IKB (International Klein Blue)*, which instantly achieved great success. It had taken humanity over two thousand years to arrive at the cost-effective, easy-to-manufacture synthetic ultramarine. It was a tremendous achievement, even though some of the magic (so well recognized by ancient Egyptians) bestowed by the gold-speckled ground lapis lazuli had perhaps been lost. But lapis was not the only colour associated with magic.

COBALT AND SMALT

Cobalt [[Ger *kobalt*: so named (c.1730) by George Brandt (1694-1768), Swed chemist < Ger *kobold*, lit. goblin; term used for the ore by miners, who regarded it as worthless and as injurious because of its arsenic content]] (Neufeldt and Guralnik 1984: 268). The first recorded use of *cobalt blue* as a color name in English was in 1777 (Maerz and Paul 1930: 91).

Finley (2002: 296) calls it a *gremlin blue*, and explains:

Calling it 'cobalt' is rather like calling it 'goblin': in German folk legend *Kobald* was the name of a vicious sprite, who lived in the earth and resented intruders. It is a decent metal on its own, but it attracts a nasty companion in the form of arsenic, so the European silver miners who often came across it hated it, gave it the name of a gremlin, and for centuries they threw it away before it ate their feet and attacked their lungs. It was not simply the arsenic which made it seem a mysterious force: in the seventeenth century people discovered its propensity to change colour on heating and used it in invisible inks; when the plain paper was held over a fire it would magically turn green where secret messages had been traced.

Free cobalt does not exist on Earth; it can only be found in cobalt ores, in various compound forms. Long before it arrived in Europe as a cheaper substitute for natural ultramarine, it had been used in various parts of the world (ancient Egypt, China, Persia etc.) in the production of glass, glazes and ceramics. When, between 1137 and 1144, Abbot Suger had the Royal Abbey Church of Saint-Denis rebuilt in the style which was later to go down in art history as Gothic, people marveled, in

awe, at the beautiful, luminous stained-glass windows coloured with cobalt. The colour became known as the *bleu de Saint-Denis*, but this was just the beginning: there followed numerous Gothic churches, the making of stained glass windows becoming an art in itself.

It was only at the beginning of the 19th century that a French scientist, Louis Jacques Thénard, arrived at a relatively pure form of the cobalt pigment which, to the delight of 19th-century painters, especially the Impressionists, he was able to put to commercial use. Before that, cobalt had been used in paint for centuries but mostly as an ingredient of *smalt*.

Etymologically speaking, *smalt* is derived from *smelt*:

smelt mid-15c. (implied in *smelter*), from Dutch or Low German *smelten*, from Proto-Germanic **smelt-* (cf. Old High German *smelzan*, German *schmelzen* "to melt"), from PIE **smeld-*, variant of **mel-* "soft." Thus the word is from a variant of the stem of Old English *meltan* "to melt" (see melt (v.)) (Harper 2014). Interestingly, the word *enamel* also comes from Old French *esmailler*, from Frankish **smalt*, from Proto-Germanic **smaltjan* "to smelt". (Ibid.)

Smalt was a pigment made of ground-up blue glass containing cobalt. It was obtained by melting cobalt oxide together with quartz and potash, or adding it to molten glass, hence the etymology. Smalt did not produce a very stable colour and had a tendency to fade, deteriorate and cause yellowing of the oil medium. However, it was cheap and beautiful, and because of its transparency, painters often used it for the blue skies and distant receding landscapes. Cobalt has been used to colour glass since the Bronze Age. Cobalt/smalt glass ingots have been recovered from the Uluburun shipwreck (today on display at the Bodrum Museum of Underwater Archaeology, Turkey), dated to the late 14th century BC.

AZURITE

Another substitute for ultramarine (though it was also used in its own right) was *azurite*, a copper ore mineral, usually associated in nature with malachite, a basic copper carbonate known for its intense green colour. The connection with the more costly ultramarine obtained from lapis lazuli is evident even in its etymology, derived from *azure*: *azure* [[ME *asur* < OFr *azur* (with omission of initial *l*-, as if *l'azur*) < Ar *lāzarward* < Pers *lāzhuward*, lapis lazuli]] (Neufeldt and Guralnik 1984: 97).

Throughout the Middle Ages and Renaissance, despite ultramarine's absolute prestige, azurite (also called *lapis armenius* by the Romans, blue stone or *Bergblau* by the Germans, and azure of Amayne or German azure by the British) was in fact the most important blue pigment in western art. While Italian painters sometimes used azurite not merely for economical reasons but to achieve a certain colour effect (usually in combination with ultramarine), northern artists often used it in underpainting for ultramarine, or as its replacement:

The use of azurite as an underpaint for ultramarine is a technique which whilst not unknown in early Italian works is particularly associated with early Netherlandish painting, where scarce supplies of the precious pigment extracted from lapis lazuli were eked out by optimizing its effect with a minimum quantity. As lapis lazuli was imported into Europe via Venice it is perhaps to be expected that genuine ultramarine although highly-prized and costly was not quite at the premium in Italy as it was north of the Alps. This is borne out by numerous identifications of ultramarine on Italian paintings of the fourteenth to sixteenth centuries, whereas in German, Netherlandish and Flemish School painting in all but the most important commissions azurite is usually the only blue pigment found. (Bomford, Brough and Ashok 1980: 16)

Furthermore, when analyzing the three panels from Perugino's Certosa di Pavia Altarpiece the above authors conclude:

On the three Perugino panels, genuine ultramarine has been used generously, not only for the drapery of the iconographically important figures, but also for the blue paint of the sky (mixed with lead white for the final layer on all three paintings), for certain mixed greens of

the landscape and even in paint totally obscured by a final layer of azurite. It seems likely, therefore, that the use of the green-tinged azurite underpaint for the Virgin's robe was intended to exert a genuine influence on the final colour composition rather than merely as a means of saving ultramarine. (Ibid.)

Azurite colour was not very stable; depending on the technology employed, it would sometimes darken and turn green, as was the case with the Virgin's blue mantle in Raphael's early work *Madonna and Child Enthroned with Saints*, whose original azurite blue has over time degraded into a dark green malachite. Favoured by many northern artists, especially as a background colour, azurite blue was a hallmark blue of Albrecht Dürer. Hans Holbein the Younger often used it for the backgrounds of non-royal sitters, along with smalt and indigo. It remained in use until the 18th century (a synthetic version was created in the 17th century), when it was largely replaced by Prussian blue.

EGYPTIAN BLUE AND PRUSSIAN BLUE

This summary overview of blue pigments/dyes and colours that have played an important part in the history of art would be incomplete without a brief look at two synthetic blue colours, Egyptian blue – believed to be the very first synthetic pigment, and Prussian blue, considered to be the first modern synthetic blue colour.

Prussian blue (also called Berlin or Parisian blue), was discovered accidentally, c. 1704, by a colourmaker, Diesbach, who was in fact trying to create cochineal red in his Berlin laboratory by using some cheaply obtained animal-oil contaminated potash. Paradoxically, this bad batch of potash turned out to be the key ingredient in the composition of the new colour, which, though not red, obviously had great potential. Indeed, the new artificial dark blue colour, beautiful and intense, nontoxic, relatively stable, lightfast and cheap (it soon replaced ultramarine since it cost a tenth of the price of the latter), became widely popular across Europe, favoured by artists such as Watteau, Gainsborough, Constable, Hokusai, Van Gogh, most of the Impressionists, Cézanne, Picasso (his Blue Period) etc. Incidentally, speaking of the cochineal red lake from the above-mentioned experiment that had gone wrong, the Prussian blue or *Dunkelblau* of the Prussian infantry and artillery uniforms had one thing in common with the brilliant red – cochineal or madder red lake – of the famed English Redcoats' uniforms: rather than being just uniform colours, they both grew into political and cultural symbols of their respective countries. Finally, it is from Prussian blue that the word *blueprint* is derived as the pigment was traditionally used in blueprints.

Egyptian blue is considered to be the first synthetic pigment in history. It was invented as early as the 3rd millennium B.C. by the ancient Egyptians who attributed divine properties to the colour blue, and needed a replacement for lapis lazuli and turquoise, both of which were expensive imports. Initially probably obtained from copper ores such as malachite, and later from copper alloys, it was used for centuries by the ancient Egyptians (glass, faience, wall paintings). There are, however, no written records describing the manufacturing process itself, and after antiquity, the secret of its manufacture was forgotten. In antiquity, both the Greeks and the Etruscans used the pigment. We also know that the Romans were familiar with the production technology (as testified by Vitruvius) and called the pigment *caeruleum*. It is not to be confused with the modern, 19th century cobalt-based *caerulean/cerulean blue*, though etymologically speaking, they both spring from the same source: "cerulean, 1660s, with *-an* + Latin *caeruleus* 'blue, dark blue, blue-green,' perhaps dissimilated from *caelulum*, diminutive of *caelum* 'heaven, sky,' of uncertain origin (see *celestial*). The Latin word was applied by Roman authors to the sky, the Mediterranean, and occasionally to leaves or fields" (Harper 2014). The 19th century saw a renewal of interest in the pigment (in spite of its moderate toxicity when inhaled in the powder form), especially because of its exceptional intensity, stability and luminescence, which can be put to various uses today (e.g. security inks).

Finally, even though *indigo* and *woad* are two dyes/colours that should not be overlooked in any blue colour overview, not just because of their historical significance but also because they provide intriguing cameo stories for students and experts alike, due to lack of space, and because indigo is defined as the colour between blue and violet, they will have to be examined more closely in

another paper. A similar rationale applies to *turquoise*, which tends toward green, its various shades all based on a greenish blue gemstone originally imported from Turkey. Together with *teal*, another interesting colour term, it belongs to the colour range of *cyan*, a green-blue colour which is one of the primary colours of the CMYK colour model. The term for *cyan* itself can be traced back to the 19th century and is derived from the ancient Greek word *kýanos* – 'dark blue, dark blue enamel, lapis lazuli', (Collinsdictionary.com 2014) or, as some believe, from a word for a dye obtained from the cornflower, *centaurea cyanus*. (Eastaugh et al. 2004: 42).

The word *cyanide* is probably of the same origin, but what makes it even more interesting is the way it was first obtained: "cyanide (n.) a salt of hydrocyanic acid, 1826, coined from *cyan-*, comb. form for carbon and nitrogen compounds, from Greek *kyanos* 'dark blue' (see *cyan*) + chemical ending *-ide*, on analogy of *chloride*. So called because it first had been obtained by heating the dye pigment powder known as *Prussian blue*." (Harper 2014)

ETYMOLOGY OF *BLUE*

Finally, we arrive at the etymology of the term *blue* itself:

blue: c.1300, *bleu*, *blwe*, etc., from Old French *blo* "pale, pallid, wan, light-colored; blond; discolored; blue, blue-gray," from Frankish **blaoor* some other Germanic source, from Proto-Germanic **blæwaz* (cognates: Old English *blaw*, Old Saxon and Old High German *blao*, Danish *blaa*, Swedish *blå*, Old Frisian *blau*, Middle Dutch *bla*, Dutch *blauw*, German *blau* "blue"), from PIE **bhle-was* "light-colored, blue, blond, yellow," from PIE root *bhel-* (1) "to shine, flash" (see *bleach* (v.)). The same PIE root yielded Latin *flavus* "yellow," Old Spanish *blavo* "yellowish-gray," Greek *phalos* "white," Welsh *blawr* "gray," Old Norse *bla* "livid" (the meaning in *black and blue*), showing the usual slippery definition of color words in Indo-European. The present spelling is since 16c., from French influence (Modern French *bleu*). The exact color to which the Gmc. term applies varies in the older dialects; M.H.G. *bla* is also 'yellow,' whereas the Scandinavian words may refer esp. to a deep, swarthy black, e.g. O.N. *blamaðr*, N.Icel *blamaður*, 'Negro'[Buck] (Harper 2014).

To add to the above entry, the word *plav* in Serbian means both blue and yellow (i.e. blond/e, used of hair), depending on the context.

These data also highlight something that has been noted and researched by numerous linguists and anthropologists. Namely, historically speaking, many traditional languages (Chinese, Japanese etc.) did not have separate terms for blue and green (or even yellow), and if they did, the borderlines seemed somewhat blurred (e.g. ancient Greek), which is why linguists sometimes use a cover term for both – *grue*. There are some modern languages that still do not differentiate between the two colours (e.g. Vietnamese). Others use separate terms for light and dark blue (e.g. Russian, Serbian, Turkish, Mongolian etc.) Italian, for example, has two words for light blue, i.e. the colour of the sky: *azzurro* and *celeste*.

Bearing all these colour/language intricacies in mind, it comes perhaps as no surprise that the journalist quoted at the beginning of this paper had difficulty deciding whether the dress worn by Mrs. Obama was *cerulean*, *indigo*, *cobalt* or *royal blue*. And yet, each of these colours (with all its variations) is specific and unique, and their names have each a story to tell: a story that for some has professional relevance, whilst for others merely lends interest to the rich reservoir of art historical heritage, human toil and imagination, encapsulated in language itself.

CONCLUSION

The paper's aim was to demonstrate that within the framework of a content-based EAP/ESP course combined with elements of CLIL – Content and Language Integrated Learning, the study of colour terms, their origins and evolution, can fire students' imagination and provide a rich source of narratives – both of human and academic interest. This, in turn, increases students' motivation for

studying, raises their awareness of language itself and, ultimately, facilitates the process of learning both the content subject and the foreign language itself, whilst, methodologically speaking, achieving the ultimate goal – integrating content and language at tertiary education level.

REFERENCES

- Bomford, D., Brough, J. and R. Ashok (1980). Three Panels from Perugino's Certosa di Pavia Altarpiece. *National Gallery Technical Bulletin*, Volume 4, 4-17.
- Collinsdictionary. Taken from < <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cyan> > (July 17, 2014).
- Costaras, N. (1998). A Study of the Materials and Techniques of Johannes Vermeer, in Vermeer Studies, ed. by Gaskell, I and M. Jonker, *Studies in the History of Art 55*, Center for Advanced Study in the Visual Arts, Symposium Papers XXXIII (Washington, National Gallery of Art, and New Haven: Yale University Press) 145-167.
- Dürer, A. Excerpts from Primary Documents. Taken from < http://employees.oneonta.edu/farberas/arth/arth200/artist/durer_primary_docs.html > (June 20, 2014).
- Eastaugh, N. et al. (2004). *The Pigment Compendium: A Dictionary of Historical Pigments*. New York: Routledge.
- Finlay, V. (2003). *Colour: A Natural History of the Palette*. New York: Random House Inc.
- Harper, D. Online Etymology Dictionary. Taken from <<http://www.etymonline.com/columns/bio.html>>(August 10, 2014).
- Maerz, J. Aloys and Rea, M. Paul. (1930). *A Dictionary of Colour*. New York: McGraw-Hill.
- Michelle Obama's Favorite Color: Royal Blue! Taken from <<http://postnewsgroup.com/blog/2012/03/17/michelle-obamas-favorite-color-royal-blue> > (June 20, 2014)
- Neufeldt, V. and David, B. G. (eds.). (1984). *Webster's New World Dictionary*. New York: Webster's New World Dictionaries.
- Polo, M. (1948). *The Adventures of Marco Polo, as dictated in prison to a scribe in the year 1298*. New York: The John Day Company.
- Roskill, M. (ed). (2000). *Letters of Vincent Van Gogh*. London: Flamingo.
- Theophrastus. (1965). *On Stones (De Lapidibus)* IV-23, transl. by D.E. Eichholtz. Oxford: Oxford University Press.
- Yeats, W. B. (1899). *The Wind Among the Reeds*. New York: J. Lane, The Bodley Head.

Milica Stojanović
Plave boje u jeziku i umetnosti

Rezime

U ovom radu, poslednjem u seriji radova u kojima se istražuju termini za označavanje boja, autor se usredsređuje na termine za plavu boju, kako na njihovu etimologiju tako i na istoriju pigmenata i boja koje ovi termini označavaju. Ishodišta ovakvog istraživanja doprinose podizanju svesti studenata istorije umetnosti o jeziku i većoj motivaciji za usvajanje stranog jezika istovremeno sa drugim nastavnim sadržajima (CLIL) na akademskom nivou.

Svetlana R. STOJIC
Faculty of Philosophy
Belgrade University, Serbia
<sstojic@f.bg.ac.rs>

RAISING STUDENTS' AWARENESS OF ACADEMIC LITERACY IN EAP

Abstract: *The development of academic literacy is a long-term process that requires constant acquisition and refinement of knowledge as well as plenty of practice. As important features of academic literacy are multifaceted and multilayered, it may be useful to engage students in explicit discussions about the importance and complex nature of this kind of literacy. Hence, this paper suggests some English class activities that enable students to express their views on academic literacy and decide which of its components are most important for their studies, as well as to focus on the skills and competences they would like or need to develop and/or improve.*

Key words: *academic literacy, EAP, activities, students*

INTRODUCTION

Academic literacy and English for Academic Purposes (EAP) are very closely linked. As a matter of fact, it is in EAP courses that most non-native and some native English-speaking students acquire and develop academic literacy in English.

As EAP has developed and changed over time, so has academic literacy. In recent decades it has become a field of study in its own right and the focus of much research that has produced new findings. "These findings have enabled both teachers and researchers to identify the knowledge bases, cognitive skills, processes, strategies, and forms of sociocultural awareness that comprise academic literacy" (Ferris and Hedgcock 2005: 55).

Although academic literacy is a common term in EAP practice and literature, there are many different conceptions or interpretations of its meaning. "Unlike EAP, which is a fairly stable term embedded in pedagogic tradition, academic literacy remains a contested term" (Turner 2011: 19). One of the main reasons why the term itself seems slippery and eludes definition lies in the fact that its meaning and construction (i.e. what it includes or should include) not only change over time, but also largely depend on the broader social context as well as on specific educational and intellectual contexts in which various skills, competences and cognitive abilities are developed and improved. If we agree with Bartholomae (1985) that "literacy is invented and reinvented by people who use it" (cited in Björk *et al.* 2003: 175), then it seems that the same should also apply to this kind of literacy.

Academic literacy is a topic of concern to various fields of study such as pedagogy, linguistics, rhetoric, philosophy, cognitive sciences etc. Hence, its multidisciplinary basis is yet another reason why it is hard to define.

To complicate matters further, some authors and practitioners use the plural form i.e. 'academic literacies', claiming that "there are many literacies, especially in academic setting, acquired in different ways and for different purposes" (Johns 1997: 3).

As there are many literacy teaching contexts, academic literacy is obviously not confined only to language skills and to knowledge of grammar and lexis. As Bazerman *et al.* (2005: 7-8) explain, "While children in school are often monitored for adherence to formal language conventions, academic literacy embodies a much wider range of practices, skills and interactions that bring students into intellectual engagement with knowledge, thought and the work of professions".

For the purpose of this text, academic literacy will be broadly defined as a particular set of academic competencies that, in addition to linguistic competence, embraces various types of knowledge, skills, abilities and strategies which enable students to perform successfully in a specific academic setting.

Although academic literacy is an important prerequisite to academic success, not very many students are familiar with the term itself, and even fewer of them know what it really means and involves. Since academic literacy and academic competences should be clearly defined in tertiary level education, it may be worthwhile to engage students in this defining process through various activities in EAP classes. Students may be involved in explicit discussions about the significance of academic literacy as well as about its complex nature, for its important features are multifaceted and multilayered. Hence, this paper suggests some English class activities that enable and motivate students to express their views on academic literacy, to decide which of its components are most important for their studies, as well as to focus on the skills and competences they would particularly like or need to develop and/or improve.

ACTIVITIES

Although the activities presented in this paper are intended for second-year students of philosophy and sociology at the Faculty of Philosophy, Belgrade University, with some modification they can be used in most EAP courses, irrespective of the field of study.

The choice of different activities depends on the teaching circumstances as well as on the response and creativity of students. One of the useful warm-up activities may be a group discussion about the importance of academic literacy in general and about its essential components. This warm-up can be followed by a range of other activities, one of them being an academic literacy autobiography. In this writing assignment, students are expected to write about the important academic literacy skills they think they have already mastered, as well as about those they would like to develop or improve. Alternatively, the teacher may devise a questionnaire about academic literacy and distribute it among the students. Both the questionnaire and the literacy autobiography provide an opportunity for students to reflect on their literacy experiences and become aware of the skills they would like to acquire and/or develop. Such activities involve students in defining various aspects of knowledge, as well as skills and abilities pertaining to academic literacy, while, at the same time, teachers may gain greater insight into their students' literacy and language needs. That is why these activities are best covered early in the course as they may help teachers to more effectively gear their lessons to these needs. They can also use the insights and information to help students set study goals individualized to their own literacy and language needs and track their progress toward meeting these goals. In the text that follows a number of activities will be explored in more detail.

As already mentioned, one of the useful warm-up activities is a group or a whole-class discussion about the importance of academic literacy. If students are unfamiliar with the very term, as in many cases they are, it may be appropriate to discuss first literacy in general and then introduce some elements of academic literacy *per se*. This may be followed by a simple idea-gathering writing activity in which students write down at least three elements of academic literacy on a piece of paper. They can do that anonymously and in their mother tongue.

By allowing students to write down ideas in their native language, the teacher gets a wider variety of academic literacy elements to put on slides and present to students in order to introduce a new activity. The students' first task in this activity is to talk in pairs or small groups and decide which of the elements presented in the slides are of minor importance or even unnecessary. They should

hold a discussion in English and should be allowed to use dictionaries to find the English equivalents of the Serbian words and phrases. They are expected to report on and explain their decisions in a whole-class discussion. Hence, this activity should encourage them to talk critically about the suggested ideas.

Students find this activity interesting and engaging not only because they have an opportunity to discuss critically the ideas they themselves have suggested, but also, as they usually report, because they discuss literacy, and more specifically, this kind of literacy for the first time. Another useful aspect of this activity is vocabulary building. By discussing their ideas in English, students learn and internalise the English equivalents of the Serbian words and phrases presented in the slides.

Teachers should allocate enough time to this activity to allow students to express different opinions, and also to give them a chance to explain why they have suggested some ideas that their colleagues find less important or unnecessary. Furthermore, some comments might take the discussion down an entirely different path. For example, students often express different views on whether knowledge of English, as an important asset of academic literacy, should be set apart from knowledge of other foreign languages. Another common point of disagreement is whether a good knowledge of national history is an important part of academic literacy.

After the discussion students may be asked to classify the presented elements into a number of categories, e.g. those of knowledge, skills and abilities. They can do that individually or work in pairs and small groups. If they do it individually, they are supposed to compare their proposed classifications with a colleague and negotiate the classification of elements in such a way that they end up having at least three common elements in each category. They can also share their ideas in a whole-class discussion, providing reasons for their classifications, and even create together presentation slides with the categorized elements. Since this does not prove to be an easy task, they should be allowed to either leave certain elements unclassified or introduce new categories, for example, those of self-management skills or personal qualities.

The following is an illustration of an attempt at a classification made by a generation of sociology and philosophy students. The students were divided into four groups and each group dealt with one of the four specified categories: knowledge, skills, abilities, and personal qualities. Their classifications, which they put on slides, are presented here verbatim. Under the heading 'good knowledge (and use) of' they listed the following items:

- general academic vocabulary
- specific academic terms/terminology
- semantics
- syntax
- grammar (rules)
- spelling
- the mother tongue
- foreign language(s)
- the English language
- basic facts
- specific facts
- abstract concepts
- the subject-matter of the field of study
- relevant literature
- national culture
- national history.

The second group of students classified the following elements into the 'abilities category':

- to express oneself clearly/accurately
- to use simple language to express complicated ideas
- to choose an adequate/appropriate language style

- to use loanwords appropriately
- to use rich vocabulary
- to think critically
- to take a critical approach
- to analyse
- to make good arguments/make statements supported by arguments
- to take part in discussions about relevant topics
- to present well the research results/findings

The third and largest group of students who dealt with the category of skills, first sub-divided them into learning/study skills, computer skills, and language skills. Under the subheading 'learning/study skills' they included:

- finding, using and analysing information/facts/data
- taking notes
- discerning relevant from irrelevant information
- identifying the main idea in the text
- thinking critically
- evaluating published and online sources
- checking the meaning of new words and phrases
- questioning ideas and information
- connecting ideas together
- developing and sustaining arguments
- solving problems
- taking responsibility for learning
- finding/discovering one's own learning style

The category of 'computer skills' included the following:

- reading from online sources
- using computers for writing
- using computer programs to generate graphs, charts, tables
- using computers in presentations
- data processing

Language skills were sub-classified into speaking, writing and reading skills. The students grouped the following elements into the 'speaking skills' sub-category:

- eloquence
- well-spokenness
- fluency in speech
- avoidance of verbosity/an excess of words
- grammatical correctness
- appropriate use of speech styles

The students included the following in the subcategory of 'writing skills':

- appropriate use of writing styles
- essay writing
- summary writing
- correct quoting,
- correct referencing
- grammatical correctness
- the use of a rich vocabulary

The following elements were included in the sub-category of 'reading skills':

- reading with understanding

- identifying the main idea in the text
- reading analytically
- reading critically
- connecting text and context

As can be seen, there is no sub-category of listening skills in the classification above, for the students could not find any given elements to be classified under such a heading.

The fourth group of students, whose task was to classify the given ideas/elements into the category of personal qualities, first stated that a successful student should be “well-informed, well-educated, and well-read” and then added the following qualities:

- eruditeness
- understanding
- impartiality
- self-criticism
- self-inspection
- taking responsibility for one's words
- polyglotism
- constant self-improvement
- inventiveness
- originality
- creativity
- objectivity
- flexibility
- critical thinking (based on knowledge)
- perseverance in research
- love
- moderation
- refraining from bias
- refraining from exaggerated morality
- refraining from exaggerated intellectualism,
- openness to new concepts/ideas/perspectives

Some of the elements the students classified under the heading of ‘personal qualities’ are included in a number of contemporary definitions of academic literacy that embrace, for example, “broader habits of mind such as: exhibiting curiosity; experimenting with new ideas, seeing other points of view; challenging their own beliefs; and engaging in intellectual discussion that fosters academic success, rather than a list of discrete skills” (Selvester and Summers 2012: 105).

As the above illustration shows, the students came up with fewer ideas related to language skills than, say, to personal qualities or study skills. The elements left unclassified include general education, general literacy (reading and writing), and digital literacy.

The above-mentioned activity makes students think about important elements of academic literacy while classifying and sub-classifying their own ideas about it. It also helps them internalise useful phrases such as: ‘these elements may be classified according to/on the basis of/depending (up)on’; ‘these skills may be divided/subdivided/further subdivided into ...’ etc. Although engaging and interesting, the activity is not easy; firstly, because the difference between skills and abilities is not always clear-cut, and secondly, because some categories, e.g. those of language skills and study skills, almost inevitably overlap.

The teacher can later use suitable students' slides to initiate further whole-class discussions about certain skills. He/she can introduce skills that have not been included in students' classifications and ask them to incorporate them in their slides, explaining which of them will or will not be dealt with in the course. Alternatively, students may be encouraged to think of additional skills themselves.

As can be seen from the above illustration, the students omitted listening skills from their classification. This omission was addressed in a whole-class discussion. Since lectures are part of students' every-day academic life, the teacher prompted the students to think and talk about listening skills necessary for lecture comprehension and lecture notetaking. In this way the following skills were elicited from the same group of students who, in the previous activity, did not mention any: identifying the purpose of the lecture, identifying the main idea(s) of the lecture, listening critically (to be able to ask questions later), recognising the key words of the topic, etc. In such student-directed discussions, students seem to speak about their own learning experiences more openly and sincerely. Thus, some students admitted they just passively listened to lectures, and when their fellow students took part in a discussion or asked questions, they merely pretended to be listening. On the other hand, those who were active in lecture discussions were more eager to talk about turn taking as an important communication and social skill. The students also talked about practising their listening skills by attentively listening to factual documentary programmes on TV and YouTube videos. The discussion was further extended to the difference between notetaking from lectures and notetaking from text, which served as a suitable point of entry into the topic of integrated skills.

The students' slides may also be used for further analysis and clarification of specific skills. For example, the slide containing speaking skills may be used to prompt students to discuss the suitability of the given skills for specific speech occasions in and out of the students' academic setting. As students are expected to give presentations, the discussion about speaking skills may also be directed to the delivery of presentations. The initial focus can be placed on four basic kinds of speeches i.e. impromptu/improvised (speaking 'off the cuff'), memorised/learned by heart, read from a written text, or extemporaneous (prepared in advance). As the new vocabulary referring to the kinds of speeches is introduced, students can talk first about lexical choices in terms of formality/informality, and then they can talk in pairs or small groups about advantages and disadvantages of using specific speech types when delivering presentations. They can exchange their views in a whole-class discussion and even make new slides. The discussion can further be extended to the suitability of the four basic kinds of speeches for other occasions in students' particular academic setting, and even in other formal and informal settings. Part of the discussion may be devoted to bodily behaviour e.g. speech volume and speed, body movements, posture, maintaining eye contact with audience etc.

Although students are usually instructed about the dos and don'ts in preparing and delivering presentations, they often tend to forget some of them. However, if they discuss and analyse them in such an activity, they understand them, internalise them and remember them better. As an alleged Chinese proverb sums it up, "Tell me and I may forget it, show me and I may remember it, involve me and I'll understand it".

The above-mentioned activities pave the way for a fuller individual consideration of academic literacy. The two following tasks provide students with the opportunity to reflect on their own literacy experiences. The first task refers to writing an academic literacy autobiography in English. To make this assignment insightful, students should be instructed to focus both on their experiences of learning English, and of acquiring and developing literacy, with a particular emphasis on the important academic literacy skills they think they have already mastered as well as on those they would like to develop or improve. Although informative, such personal accounts of learning experiences are inevitably selective. If the teacher needs more information, students may also fill in an anonymous questionnaire about academic literacy. An important advantage of the anonymous questionnaire is that it may yield more realistic results. The questionnaire can be written in students' native language and include carefully selected items to provide the data important for the needs assessment. Students may be asked to analyse the given items in three different ways e.g. to select the elements of academic literacy: (a) they find most important; (b) they think they are good at; (c) they feel they are not good at and would like to improve.

The overall results of the questionnaire should be presented to students. During the presentation they should be informed about the academic literacy skills they will develop or improve during the

course. The presentation of the results may be followed by a discussion concerning the possibility of transferring some of the academic literacy skills developed in the EAP course to other subjects the students are studying at the Faculty.

Students may also be encouraged to devise their own activities to further explore some aspects of academic literacy. A more ambitious activity, for example, would involve students in conducting a similar survey about this kind of literacy among their colleagues from other departments. As a kind of ethnographic research, such an activity would allow them to consider academic literacy from another angle.

CONCLUSION

All the above mentioned activities provide students with opportunities to discuss the importance of academic literacy, to analyse its sheer complexity and its multifaceted and multimodal nature, which is the first step in understanding and defining it.

Such activities could be used in other foreign-language courses, and in a somewhat simplified form they could also be used in foreign-language classes in secondary schools. There are certainly literacy demands on secondary-school students, yet most young people in Serbia (and in other countries), enter higher education with traditional and teacher-centred learning experiences. In an age saturated with multiliteracies, academic literacy should be addressed and at least discussed at the secondary level to prepare secondary-school students for new challenges in their future academic lives.

As academic literacy and academic competencies should be clearly defined in a specific academic setting, the above-mentioned activities may provide a useful starting point in an EAP course. On the one hand, teachers can gain greater insight into their students' language and literacy needs and, if necessary, provide guidance for students' independent work, especially because all the elements of academic literacy cannot be covered in an EAP course. The time available depends on the course length, the syllabus, the number of students, which is usually high, and their different levels of language proficiency.

On the other hand, these and similar activities may help students become aware of the importance of academic literacy, as well as of its various components they are supposed to master or improve in order to increase their literacy performance in English and academic performance in general. The awareness of academic literacy raised by such activities may inspire and motivate them to carry out independent work under the guidance of the teacher as well as to assume responsibility for their learning from the very start of the course. It may also equip them to transfer some of the skills and abilities they develop in their English classes to other academic disciplines. Thus academic literacy development in an EAP course, coupled with the explicit focus on its nature and importance, may have a twofold benefit and ultimately help students enhance their academic competence.

REFERENCES

- Bazerman, C. *et al.* (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Björk, L. *et al.* (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ferris, D. and Hedgcock, J.S. (2005). *Teaching ESL Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johns, A.M. (1997). *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: CUP.
- Selvester, P.M. and Summers, D.G. (2012). *Socially Responsible Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Turner, J. (2011). *Language in the Academy*. Bristol: Multilingual Matters.

Svetlana R. Stojić
*Jačanje svesti o akademskoj pismenosti u okviru nastave engleskog jezika
za akademske potrebe*

Rezime

Razvijanje akademske pismenosti je dugoročan proces koji iziskuje sticanje znanja i razvijanje raznovolikih veština i sposobnosti. S obzirom na kompleksnu prirodu akademske pismenosti, studentima može biti od velike koristi ako se aktivno uključe u eksplicitna razmatranja o važnosti ove vrste pismenosti kao i o njenoj višeslojnoj prirodi. Stoga su u ovom radu predstavljene neke od mnogobrojnih aktivnosti koje studentima omogućavaju da iznesu svoje mišljenje o akademskoj pismenosti, da analiziraju komponente ove vrste pismenosti koje smatraju posebno važnim za uspešno korišćenje engleskog na akademskom nivou, i da se potom, sa većom motivacijom, usredsrede na one veštine i kompetencije koje bi naročito želeli da razviju ili usavrše. Iako se aktivnosti izložene u ovom radu organizuju u toku nastave engleskog jezika sa studentima druge godine sociologije i filozofije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, one se, uz manje modifikacije, mogu izvoditi i u nastavi drugih stranih jezika na akademskom nivou.

Jelisaveta ŠAFRANJ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad
<savetas@uns.ac.rs>

Marina KATIĆ
Faculty of Technical Sciences
University of Novi Sad
<mare@uns.ac.rs>

SYNTACTIC PROPERTIES OF NON-FINITE CLAUSES IN ACADEMIC WRITTEN DISCOURSE

Abstract: *This paper investigates the use and syntactic properties of non-finite clauses in different types of written academic discourse. Non-finite clauses are defined narrowly as the forms not inflected by categories that are marked inflectionally in language, as tense, aspect, mood, number, gender and person. Considering their syntactic and semantic distribution, non-finite clauses serve as markers of formal language variety. In current academic written English there is certainly a trend towards greater brevity since writers are often given instructions on the maximum length of their articles. Using non-finite forms instead of finite ones certainly contributes to syntactic compression of texts, usually making them shorter, but also significantly less explicit. When using non-finite forms in written discourse certain syntactic economy has been achieved due to avoiding repetition what is clear from the surrounding context.*

Key words: *dependent words, academic written discourse, research abstracts, non-finite clauses*

INTRODUCTION

The difference between spoken and written form of language originates from the nature of the medium used. Unlike spoken discourse, which tends to be more spontaneous, written discourse relies on some other discourse features than spoken one. Miššikova (2003: 34) specifies the main grammatical principles of written discourse where we can linguistically observe more complicated sentence units than in spoken language and those expressions that tend to be in some cases bookish and redundant. Dontcheva (2005: 67) clearly analyses the main linguistic features of speech and writing as those typical of speech (simpler structures, prosody, informality, interaction features, normal non-fluency, clause complexes, lexical sparsity, inexplicitness, repetitiveness, monitoring) and of writing (punctuation, fluency, sentences and paragraphs, more complex structures, lexical density, explicitness, non-repetitiveness, formality features, no monitoring and interaction features).

Considering sentence structure, the preference for hypotaxis is typical of written discourse, while parataxis involves the linking of units mainly in spoken communication. This more or less reflects the theory how the choice between spoken and written language has become the key point in the language structures used.

As to the terminology concerning the non-finite clause in question, it reflects hardly any difference, taking into account the terminology by different authors. The terms *finite* and *non-finite* are widely used in linguistics and grammar studies to label important differences between clauses with a full verb phrase that has 'tense' and other clauses that have the internal structure of sentences without having a full, complete verb phrase. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1997) defines the term finite as "a form that has a specific tense, person and number" and non-finite as its opposite. One of the leading sources dealing with this question is *A Comprehensive Grammar of the English Language* by Quirk et al. (1985) and its more accessible version *A Student's Grammar of the English Language* by Greenbaum and Quirk (1990). The non-finite clause as the subordinate clause is "a clause whose verb element is non-finite." For them, the non-finite clause reflects the

use of subordination, as the grammatical device, which enables to construct a multiple hierarchy of clauses (Greenbaum & Quirk 1990: 285). The distinction between linguistic subordination and coordination, i.e. between hierarchical and non-hierarchical connection in language, has been investigated during the last decades by many authors within various research paradigms. In linguistics, a non-finite verb form is viewed as the structure not marked for tense, modality and aspect and these grammatical properties distinguish finite forms from non-finite ones.

By definition, nonfinite forms themselves do not denote tense. However, Novakov (2005: 23) points out that infinitives and participles may indirectly signify temporal reference in relation to the finite lexical verb or adverbial in the clause. Thus, the nonfinite forms could be simultaneous with the situation denoted by the finite lexical verb, they may precede or follow it. In order to indicate such a relative time reference, the nonfinite forms rely on the orientation point given in the context, which does not have to be *now*.

In addition, Novakov (2009: 27) notes the nonprogressive infinitival clause (to V) indicates either a situation simultaneous with another situation in the present, past and future, or the situation follows another situation. For example:

- (1) *They will insist to see the results.* – *to see* denotes future situation which is simultaneous with the main verb *insist* or slightly follows it.
- (2) *He remembered to open the door.* – *to open* indicates past time measured from the main verb in the subordinate clause.
- (3) *She intends to visit her old school.* – *to visit* indicates future time measured from the main verb in the subordinate clause.

When considering participles Novakov (2009: 28) says that the English present participle (Ving) usually denotes a situation simultaneous with another situation in the past or present. For example:

- (4) *Walking in the evening she met an old friend.* – *walking* is simultaneous with the main verb in the past

However, usually with the momentary verbs (*arrive, close, cross, etc.*) the participle clause may indicate the situation immediately preceding the situation denoted by the finite verb. For example:

- (5) *Arriving at the station, they took a taxi.*
- (6) *He drives thinking about his new job.* – *thinking* indicates simultaneity with the present situation

Finally the past participle (Ven) usually denotes the situation preceding another situation given in the context. For example:

- (7) *Encouraged by the success of their presentation, they decided to continue with their work.*

In this example, the nonfinite clause *encouraged by the success of their presentation* is anterior to the situation denoted by the finite lexical verb *decided*, so it is located on the before past section on the time line.

Roberts (1992) takes non-finite clauses as incomplete structures, since they may lack one or more major elements of structure, such as the omission of subject in the case of identical subject in the main clause or indefinite subject with no need to specify it. He takes a very similar view as Greenbaum and Quirk (1990) in his claim that a non-finite form consists of non-finite verb group or Miller (2001), who has viewed non-finite forms as sequences of words, which lack a finite verb but nonetheless are taken as dependent clauses. In addition, Biber et al. (1992) regard non-finite clauses as more explicit and less compact. Quite a similar description can be found in Leech and Svartvik (2002), who specify three ways in which clauses may be described in terms of clause elements (S, O, A, C) and clause functions (nominal, adverbial, relative, comparative) and finally verb form (finite, non-finite and verbless), as shown in the following illustrative examples :

1. *The best solution would be to rely on his decision* – nominal non-finite clause in the function of subject complement,

2. *Leaving the school, he has become more independent* – adverbial non-finite clause in the function of adverbial,
3. *It is demanding to be a good student* – nominal non-finite clause in the function of extraposed subject.

Thus, the structural classification of non-finite clauses is rather rigid, by no means tentative and may be summarized as follows.

1. to-infinitive clause e.g. *He helped to finish the research,*
2. bare infinitive clause e.g. *You had better leave now,*
3. -ing participle clause e.g. *Parking in front of the gate is illegal,*
4. -ed participle clause e.g. *Rejected by the editor, the book was not published in 2012.*

It is quite evident that the non-finite clause does not show too much difference and these clauses may be taken as building blocks for more complicated structures in written discourse. This use of non-finite structures directly reflects their grammatical role of sentence condensers, which is due to the nominal tenor of English sentence.

ACADEMIC WRITTEN DISCOURSE

Non-finite clauses in written language illustrate formal language typical of official documents and academic writing. Formality usually considers a high degree of politeness and language structures such as complex sentence and subjunctive mood, which help to reveal the real difference between formal and informal writing.

As far as the academic prose style is concerned, its tendency for highly formal language, complex sentences, and the use of appropriate terminology, clear arguments and straightforward text organization has become quite evident and necessary in the academic surroundings. Agger (1990: 137-139) claims that academic writing and publishing proceed according to certain norms and reflects what has already been published in the field and thus, brings a new approach to the studied topic. Even though, academic discourse shares common features mentioned above, academic writing represents a wide area and pieces of academic writing differ in a certain way, for example, an academic paper by a college student does not share the same criteria as an academic monograph by a distinguished scholar. The most crucial difference between these two may be viewed as the difference in the methods and outcomes of a given research. More differences can be found in Hartley (2008: 5), who also points out the main criteria for measuring the difficulty of academic text. Three kinds of measure include expert-based methods, as the most crucial are the ones that use experts to assess the effectiveness of the piece of text, reader-based methods that involve the actual readers in assessing a text and finally text-based methods, which focus on the text itself. Such measures include computer-based readability formulae and computer based measures. In my view, the first type of measures is of immense importance; the second and third types are the qualities common not only to academic texts.

PREVIOUS RESEARCH ON THE SUBJECT

As for the research presented in this paper, it has been established around the distribution of non-finite clauses in academic discourse, specifically in abstracts for academic papers. Biber et al. (1992) distinguish four main registers and these are conversation, fiction, newspaper language and academic prose. In all of them, subordination and coordination are classified as the processes of unit combination. A very similar topic has been studied by Rafajlovičová (2008), whose study looks at subordination and coordination in different text types as proposed by Biber et al. (1992: 5). In her academic research corpus comprising eleven research articles mainly from medical discourse, she examined subordination strategies in different text types. Among all these text types, non-finite clauses were the most frequent in academic corpus, representing 30.2 per cent of all the clauses in the selected corpus. Due to the fact that an academic corpus is the most formal text type, this

finding may be more or less assumed and expected. In our study, abstracts for academic articles were taken into consideration as the primary means of complex research and definitely help to communicate complex research. A research paper abstract is basically a brief summary of the content of a research paper. An abstract is usually one paragraph that says what the paper is about in very clear terms. Many writers prepare their abstracts in order to help readers to decide whether or not to read the research paper and therefore a good abstract to a research paper should be a primary focus of an attentive author. Syntactic analysis of an academic abstract reflects a high tendency for formal language realized through the grammatical structures in its context, for example, non-finite forms or longer sentences, and this becomes a crucial point in our research.

THE RESEARCH CORPUS AND OBJECTIVE

The study is based on the qualitative analysis of abstract for academic research articles published in two scientific journals on Thompson Reuters' social sciences citation index journal list; they are available on line and in paper edition; they are also qualified as M23 journals with index factor 0.058 and 0.13. The first journal is *Didactica Slovenica – pedagogska obzorja*; 21 abstracts were taken from two issues published in 2013. It is a Slovenian scientific journal for the didactics and methodology that publishes papers classified into the following categories: original scientific papers, review papers, and professional papers. The second journal is *Porta Linguarum*; 35 abstracts were taken from two issues published in 2013. It is a Spanish international and interuniversity journal of foreign language didactics which aims to publish empirical studies, critical revisions, and theoretical models related to the factors that influence the foreign language teaching and learning processes.

Thus, the corpus in the study is represented by 56 abstracts, which represent 8,183 words with the approximate length of five words for every sentence in the studied abstracts; the total number of dependent clauses is 102. Almost every abstract follows a simple scheme – from a brief introduction of a research to suggested research results, in some cases an abstract presents a theoretical overview of the literature with a suggested research.

The primary focus of this research was:

1. to compare the proportion of *finite* and *non-finite* dependent clauses in chosen discourse
2. to find out which type of *non-finite* dependent clause is the most common in academic discourse
3. to analyze the most common functions of dependent clause *non-finite to- infinitive clause* in academic discourse

and, as it results from these aims, to investigate the use of non-finite structures in abstracts for research papers.

THE RESEARCH RESULTS

As the results show (see Table 1), the proportion of finite and non-finite clauses shows a certain balance in the use of non-finite clauses with a slight preference for finite clauses (54.5%), which are more explicit than non-finite ones (45.5%). Even though non-finite clauses are quite typical of academic discourse, a typical grammar of finite clause (e.g. SPO word order) demonstrates its usage in language.

	Number of clauses	percentage
Finite	55	54
Non-finite	47	46

Table 1: The proportion of finite and non-finite clauses

The sample of finite clauses from a chosen sample:

1. ... *how this symbol can enhance the meaning in spoken interaction...*
2. ... *because the source and target texts are generally written by different authors...*
3. ... *which is reflected in FTAs as well as the proponents of these acts...*

The sample of non-finite clauses from a chosen sample:

1. ... *writers of the book are aware of their readership, knowing conventions of the appropriate medium, culture and audience...*
2. ... *surveying different approaches to the Textual Theme, the paper discussing...*
3. ... *The purpose of this contribution is to summarize and put together information about...*

As far as the most common non-finite clause type is concerned (see Table 2), the presented research results show a clear tendency for the to-infinitive clause (26), (55%), which is followed by the *-ing* participle clause (14), (30%) and *-ed* participle clause (7), (15%). No example of the bare infinitive clause was found in the studied corpus. This more or less reflects the main function of the non-finite clause, which is syntactic compression and condensation (Leech & Svartvik 1992: 995).

	Number of clauses	percentage
to-infinitive	26	55%
ing-participle	14	30%
ed-participle	7	15%
bare infinitive	0	0%

Table 2: Different types of non-finite dependent clauses

The sample of non-finite clause types from a chosen sample:

to-infinitive clause – ...*the basic purpose of the interview, to persuade the reader of the necessity*
...-ing participle clause – ...*stylistics can engage with other areas of literary study, shedding light on questions about literary interpretation...*

-ed participle clause – ...*The article discusses an empirical research study based on a questionnaire.*

As the to-infinitive clauses are the most common dependent clauses in the studied corpus, the following table (Table 3) demonstrates semantic meaning and functions of these non-finite forms. As presented in Table 3, to-infinitive clauses either open a sentence, since they are placed at its beginning in the function of subject (15%) or complete its meaning as a subject complement (61%) or object (12%), or have some other functions, e.g. as adverbials or apposition (12%).

	Number of clauses	percentage
subject	4	15%
object	3	12%
subject complement	16	61%
other functions	3	12%

Table 3: Main functions of non-finite to-infinitive clauses

Quirk et al. (1985: 1061) have established the main functions of dependent clauses as subject, direct object, subject complement, appositive and adjectival complementation, and view nominal to-infinitive clauses as those, which indicate that the proposition they express is viewed as a possibility or a proposal rather than something already fulfilled. Indeed, the infinitive clause may refer to a proposition that is assumed to be true or to a situation that is assumed to have already occurred. Coming back to our research sample, we predominantly agree with Quirk et al. (1985: 1061), since in the presented examples, to-infinitive clauses have been established around possible outcomes of the situation described in the abstract and function as subject complement.

1. ... *the aim of this paper is to give an overview of the changes and to discuss the reflective teaching...*
2. ... *the role of this study is to point out the foreign language teaching strategies...*
3. ... *this paper seeks to discuss how the teaching methodology is used...*

4. ... this paper attempts to ascertain whether teaching strategies targeting vocabulary confirm theoretical claims...

CONCLUSION

In this study quantitative methods were employed to determine the linguistic features of texts. Frequency counts of specific linguistic features give an exact, quantitative characterization of a text so that texts can be compared in very precise terms. The results of the analysis presented show that the sentences in academic writings are long which is an indicator of its syntactic complexity. Thus, it can be concluded that the academic research texts are syntactically more complex than the spoken text types. In other words, written language consists of longer sentences and thus, it is more complex. It can be explained by the fact that there is more time available for planning written discourse.

In addition, the investigation has proved that owing to its important function, non-finite clauses in written academic discourse serve as a primary means of sentence condensation and are typical of formal register. As academic discourse represents a highly formal register, it was assumed that the proportion of these clauses would be rather high. This expectation has been proved as it is introduced in the present paper. The primary aim of this paper was to look at the main syntactic use of these clauses in written academic discourse, since academic abstracts are those written forms researchers write first and a good abstract definitely influences the reader's decision whether to read or not to read an academic paper.

REFERENCES

- Agger, B. (1990). *The Decline of Discourse*. Bristol: The Fairmer Press.
- Biber, D., Conrad, S. and Leech, G. (1992). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Dontcheva, O. (2005). *Grammatical Structures in English: Meaning in Context*. Brno: Masaryk University.
- Greenbaum, S. and Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Hornby, A. S. (1997). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. and Svartvik, J. (2002). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Hartley, J. (2008). *Academic Writing and Publishing*. Abingdon: Routledge.
- Miššikova, G. (2003). *Linguistic Stylistics*. Nitra: Univerzita Konštantfna Filozofa.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.
- Miller, J. (2001). *An Introduction to English Syntax*. London: Longman.
- Novakov, P. (2005). *The English Verb*. Novi Sad, Futura publikacije.
- Novakov, P. (2009). *A Guide to Time and Tense in English and Serbian*. Novi Sad, Futura publikacije.
- Rafajlovičova, R. (2008). 'The distribution of finite and non finite subordinate clauses according to text type.' In: Kesselova, J. (ed.) *Studia Philologica, Annus XII*. Prešov: Prešovska Univerzita. 25-33.
- Roberts, N. B. (1992). *Analysing Sentences. An Introduction to English Syntax*. London: Longman.

Јелисавета Шафрањ, Марина Катић
Синтаксичке особине нефинитних клауза у енглеском академском дискурсу

Резиме

Овај рад истражује употребу и синтаксичка својства нефинитних клаузи у енглеском писаном академском дискурсу. Нефинитни глаголски облици који се јављају у зависним клаузама не могу да искажу лице и број, јер немају флексију у облицима презента као што је случај са финитним глаголима. Такође, у нефинитним глаголским клаузама разлика између презента и претерита не постоји, а време се узима од финитног глагола главне клаузе. Ни категорија глаголског начина није изражена, док се разлике у аспектима изражавају у конструкционим могућностима нефинитне глаголске клаузе. С обзиром на њихове синтаксичке и семантичке особине, нефинитне клаузе су веома заступљене у формалној језичкој варијанти енглеског језика и на тај начин је обележавају. У писаном академском језику изражена је употреба кратког и сажетог изказа, јер се од аутора тражи да следи упутства о максималној дужини текста. Употреба нефинитних глаголских облика доприноси синтаксичкој компресији текстова, па је језички изказ краћи, али и мање експлицитан. Такође, употребом нефинитних глаголских облика у писаном дискурсу избегава се понављање онога што је јасно из околног контекста. Ово истраживање се односи на формалну реализацију и комуникативну употребу нефинитних клаузи у енглеском језику, и спроведено је на корпусу од 56 сажетака радова објављених у два језичка часописа *Didactica Slovenica – pedagogoska obzorja* и *Porta Linguarum*.

Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ
Fakultet za bankarstvo, osiguranje i finansije
Univerzitet Union, Beograd, Srbija
<sanela.sipragic@bba.edu.rs>

TESTIRANJE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE: TESTOVI POSTIGNUĆA BAZIRANI NA SILABUSU ZA STUDENTE BANKARSTVA I FINANSIJA

Sažetak: *Primarni cilj jezičkog testa je da izmeri jezičku sposobnost svakog pojedinca. Rad se sastoji iz tri glavna dela i zaključka. U prvom delu predstavljen je konceptualni okvir koji pruža teorijsku bazu za izradu i razvijanje testova engleskog jezika struke. U drugom delu predstavljen je set principa koji služe za opisivanje i ocenjivanje korisnosti testa. Modeli karakteristika zadataka na testu i zadataka upotrebe jezika takođe su predstavljeni. U trećem delu analiziraju se testovi poslovnog engleskog jezika u kontekstu obaveznog predmeta na osnovnim studijama i uticaj koji znanje struke ima na rezultate tih testova. U zaključku je dat pregled zapažanja o tome kako se postignuće na testovima jezika struke odražava na upotrebu jezika u realnom kontekstu.*

Ključne reči: *test, jezička kompetencija, karakteristike zadataka na testu*

UVOD

Ocenjivanje i vrednovanje znanja stranog jezika struke je veoma složen problem, pre svega zbog toga što je teško povući jasnu granicu između znanja jezika i poznavanja struke u datom kontekstu, posebno kada je reč o interpretaciji rezultata vrednovanja i evaluacije. Ovaj problem postaje još veći kada se uzme u obzir kvalitet testova kojima se obično meri znanje jezika struke. Osnovni cilj svakog jezičkog testa je da izmeri i odredi jezičku sposobnost pojedinca. Testovi u okviru stranog jezika struke pre svega treba da izmere da li su studenti uspešno savladali gradivo predviđeno silabusom, razvili jezičku kompetenciju do definisanog nivoa, kao i da li mogu da ostvaruju komunikaciju u kontekstu koji je određen prirodom njihovih budućih zanimanja.

TEORIJSKI OKVIR ZA RAZVIJANJE TESTOVA STRANOG JEZIKA STRUKE

Prema Daglasu (Douglas, 2000:10), testovi engleskog jezika struke su „isforsirani jezički događaji“ u kojima se meri jezičko znanje i sposobnost studenata u domenu jezika struke, ali i znanje specifične struke. Polazeći od preciznosti u jeziku kao osnovnog koncepta u domenu testiranja jezika struke, mora se uzeti u obzir specifičnost leksike, semantičkih i sintaksičkih karakteristika jezika struke, ali i njegova komunikativna funkcija koja omogućava razmenu informacija i otkrivanje i prenošenje značenja unutar određene grupe ljudi u svrhu obavljanja poslovnih zadataka.

Jezička kompetencija je mnogo šira i složenija nego što se može efektivno meriti u procesu procene i vrednovanja znanja usvojenog u okviru jednog jezičkog kursa. Jezička kompetencija sastoji se od jezičkog znanja i strateške sposobnosti, odnosno metakognitivnih strategija. Znanje jezika može se sagledati kao specifična informacija o upotrebi jezika koja je pohranjena u memoriji. Ona podrazumeva organizaciono i praktično znanje. Organizaciono znanje obuhvata poznavanje gramatike i operisanje sa tekstom. Ono omogućava stvaranje i interpretiranje izraza ili rečenica koje

su gramatički tačne, njihovo kombinovanje u tekstove bilo u mediju govora ili pisma, koji su kohezivno i retorički organizovani. Pragmatično znanje podrazumeva funkcionalno znanje i socio-lingvističko znanje, a ono omogućava studentima da reči dovode u relacije, izraze i tekstove sklapaju u koncepte i ostvaruju ciljeve komunikacije.

Većina autora se slažu (Douglas 2000, Bachman i Palmer 1996, Dudley-Evans i St. John, 2000) da testovi koji mere jezičku sposobnost studenata u okviru stranog jezika struke mogu postići svoju svrhu ako ispunjavaju sledeće uslove: autentičnost zadatka, pouzdanost, validnost, interaktivnost i praktičnost i ekonomičnost u izvođenju. Udružene ove karakteristike doprinose korisnosti testa. Kako bi se postigla autentičnost zadataka na testu, potrebno je osmisliti zadatke koji su u interakciji sa specifičnim znanjem struke što je bliže moguće na način na koji se to postiže u realnoj situaciji. Prema Bahmanu i Palmeru (Bachman i Palmer, 1996) autentičnost zadataka na testu predstavlja vezu između postignuća na testu i zadataka upotrebe jezika cilja (engl. *target language use task*) i domena u odnosu na koji vršimo generalizacije. To je zapravo stepen podudarnosti karakteristika datog zadatka na testu sa karakteristikama zadataka koji proističu iz upotrebe jezika cilja u realnom kontekstu. Praktičnost i ekonomičnost u izvođenju testa se pre svega odnose na načine sprovođenja testa u datoj situaciji. To je zapravo odnos između resursa potrebnih za izradu i sprovođenje testova. Drugim rečima, praktičan je svaki test za čiju izradu i sprovođenje nije potrebno angažovanje dodatnih resursa osim onih koji su na raspolaganju nastavniku ili datoj instituciji u kojoj se test sprovodi.

VALIDNOST KONSTRUKTA

U okviru procesa vrednovanja i procene znanja jezika potrebno je precizno definisati komponente jezičke kompetencije koje ćemo meriti. To je zadatak definisanja konstrukta. Prema Daglasu (Douglas, 2000:36) možemo razlikovati četiri aspekta definicije konstrukta:

- (1) nivo detalja potreban za definisanje konstrukta,
- (2) uključivanje strateške kompetencije (metakognitivnih strategija) ili ne,
- (3) tretiranje četiri jezičke veštine: čitanje, pisanje, slušanje, govor,
- (4) pravljenje jasne razlike između znanja jezika i znanja struke.

Prema Bahmanu i Palmeru (1996) konstrukt jezičke sposobnosti u okviru poslovnog engleskog jezika kao jezika struke može se definisati kao interakcija između znanja struke i jezičke sposobnosti, merena uticajem strateške kompetencije na inpute zasnovane na specifičnoj struci, a sve u cilju odabira metoda vrednovanja i ocenjivanja jezičke sposobnosti studenata.

Da bi se adekvatno koristili rezultati jezičkih testova za vrednovanje znanja i postignuća studenata na kursu poslovnog engleskog jezika, ali i sa ciljem unapređenja nastave i prilagođavanja metoda i pristupa u podučavanju, potrebno je ustanoviti u kojoj meri postignuća na jezičnom testu odgovaraju stvarnoj primeni jezika u realnoj, ne-testirajućoj situaciji.

Bahman i Palmer (1996:43-45) smatraju da se pri izradi i primeni jezičkih testova mora voditi računa o zadatku upotrebe jezika (engl. *language use task*) i domenu upotrebe jezika cilja (engl. *target language use domain*). Ovi autori definišu zadatak upotrebe jezika kao aktivnost koja podrazumeva korišćenje jezika u svrhu postizanja određenog cilja u određenoj situaciji ili kontekstu (Bahman i Palmer, 1996:43). Domen upotrebe jezika predstavlja set specifičnih zadataka i njihovog specifičnog rasporeda (setinga), koji će studenti susresti u realnoj situaciji, a koji zahteva upotrebu jezika. (Bahman i Palmer, 1996:59).

Termin validnost konstrukta služi upravo da označi do kojeg nivoa možemo interpretirati dobijene rezultate na testu kao indikatore jezičke sposobnosti studenata. Prema Daglasu (Douglas, 2000:19) „test jezika struke je onaj u kojem sadržaj testa i metode proističu iz analize situacije u kojoj se koristi jezik cij, tako da zadaci na testu i sadržaj autentično predstavljaju zadatke kakve bismo mogli pronaći u realnoj situaciji, dozvoljavajući interakciju između jezičke sposobnosti studenata i znanja struke sa jedne strane, kao i interakciju sa zadacima na testu sa druge“.

Ispitivanje uticaja znanja struke na rezultate testova iz engleskog jezika struke

U istraživanju sprovedenom na Beogradskoj bankarskoj akademiji želeli smo da utvrdimo u kojoj meri poznavanje struke utiče na rezultate postignute na testu engleskog jezika, kako bismo mogli lakše da razumemo definisanje konstrukta i određivanje njegove validnosti, a sami tim i procedure potrebne za izradu jezičkog testa posebne namene. Pošli smo od definicije konstrukta zasnovanog na silabusu i pretpostavili da sledeće specifične komponente znanja jezika treba da budu uključene u definisanje konstrukta:

- Poznavanje vokabulara: poznavanje i tačno korišćenje velikog broja reči uopšte i tehničkog vokabulara;
- Poznavanje sintakse: poznavanje većeg obima sintaksičkih struktura;
- Poznavanje kohezije: poznavanje odnosa kohezije unutar teksta;
- Poznavanje registra: poznavanje i kontrolisana upotreba velikog broja markera formalnog i neformalnog registra, formulaičkih izraza i diskursa struke;
- Poznavanje struke: poznavanje predmeta uže struke.

Sva vrednovanja su vršena prema skali *ograničeno/skromno/ekstenzivno/potpuno poznavanje*.

Istraživanje se baziralo na ispitivanju uticaja postignutog uspeha studenata na predmetu Korporativne finansije na uspeh koji su studenti postigli na pismenom ispitu iz Engleskog jezika V, koji je obuhvatio test razumevanja čitanjem i test vokabulara. Predmet Korporativne finansije predstavlja obavezan predmet uže struke, izučava se u četvrtom semestru osnovnih studija i nosi 6 ESPB bodova. Engleski jezik V je takođe obavezan predmet, prati se u petom semestru osnovnih studija i nosi 4 ESPB boda. U cilju sprovođenja opisanog ispitivanja formiran je uzorak od 30 studenata treće (završne) godine osnovnih studija koji prate kurs engleskog jezika na višem srednjem nivou (engl. *upper intermediate*), a koji su birani iz tekuće 2013-2014 i dve prethodne akademske godine.

Definisani istraživački zadatak, odnosno analizu navedenog problema sprovedli smo postavljanjem i testiranjem sledećih hipoteza:

- H_0 : poznavanje discipline Korporativne finansije nema uticaja na postignutu ocenu na testu razumevanja čitanjem i testu vokabulara iz engleskog jezika, i
- H_1 : poznavanje discipline Korporativne finansije utiče na uspeh koji studenti postižu na testu razumevanja čitanjem i testu vokabulara iz engleskog jezika.

Na testu razumevanja čitanjem studenti su dobili jedan autentičan članak (oko 1000 reči) izabran na osnovu dužine, teme, težine i broja potencijalno nepoznatih reči datih u transparentnom kontekstu. Instrument koji je korišćen za ocenjivanje razumevanja čitanjem sastojao se od 10 pitanja višestrukog izbora. Sva pitanja su zatvorenog tipa i testiraju razumevanje datog članka. Svaki ispravan odgovor nosi jedan poen. Rezultati su opisno interpretirani prema gore navedenoj skali.

Test vokabulara sastoji se iz dva dela: u prvom delu studenti ubacuju ponuđene reči u vezanom tekstu (*gap filling*), a u drugom delu studenti dobijaju setove reči koje treba da kombinuju u rečenice koje zajedno u kompoziciji treba da daju kraći tekst (220 reči) na temu Korporativnih finansija. U tekstu su sadržani gramatički oblici kao što su predlozi, završeci glagola, markeri jednine i množine, koji studentima treba da olakšaju snalaženje u tekstu. Tekstovi koje studenti na kraju proizvedu na ovaj način objektivno se ocenjuju prema ključu, gde svaki tačan odgovor nosi po jedan poen i opisno interpretiraju na gore pomenutoj skali.

U oba testa engleskog jezika zadovoljeni su principi pouzdanosti, autentičnosti i validnosti konstrukta, kao i princip praktičnosti i ekonomičnosti izvođenja.

Osim ispitivanja postojanja statistički značajne zavisnosti između navedenih varijabli, ispitali smo i jačinu dobijene korelacije zavisnosti u odabranom uzorku. Na taj način je praktično ispunjen osnovni zadatak istraživanja, a to je poređenje uticaja odgovarajuće stručne discipline kako na uspeh u okviru testa razumevanja čitanjem tako i testa vokabulara iz engleskog jezika.

Statistički test koji smo koristili u okviru definisanog istraživanja jeste korelaciona analiza, odnosno prosta linearna korelacija. Pomoću navedenog testa želeli smo da utvrdimo da li između varijacija navedenih pojava postoji kvantitativno slaganje. Potom smo kao meru jačine linearne korelacije u uzorku koristili Pirsonov koeficijent proste linearne korelacije. U nastavku su prikazani rezultati istraživanja sprovedenog pomoću statističkog softvera SPSS.

Iz navedenih tabela se na nivou značajnosti od 1% zaključuje da se nulta hipoteza o nepostojanju uticaja postignutog rezultata na predmetu Korporativne finansije na uspešnost na testu engleskog jezika sa aspekta uspeha na testu vokabulara, kao i testu razumevanja čitanjem odbacuje, budući da je dobijena p - vrednost manja od 0.01. Do istog zaključka bismo došli i testiranjem ove hipoteze na nivou značajnosti od 5%, budući da važi: $0.00 < 0.05$.

Tabela 1: Rezultati korelacione analize između ocena iz predmeta Korporativne finansije i ocena na testu razumevanja čitanjem iz engleskog jezika

		Ocena_razumevanja čitanjem	Ocena_korporativne finansije
Ocena_razumevanja čitanjem iz engleskog jezika	Pearson Correlation	1	,747**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	59	30
Ocena_Korporativne finansije	Pearson Correlation	,747**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Izvor: SPSS statistical output

Tabela 2: Rezultati korelacione analize između ocena iz predmeta Korporativne finansije i ocena na testu vokabulara iz engleskog jezika

		Ocena_korporativne finansije	Ocena test vokabulara
Ocena Korporativne finansije	Pearson Correlation	1	,610**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
Ocena_test vokabulara	Pearson Correlation	,610**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Izvor: SPSS statistical output

Kada smo utvrdili postojanje statistički značajne zavisnosti između posmatranih parova proučavanih pojava dalje smo na osnovu izračunate vrednosti Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije u navedenom uzorku istakli jačinu dobijene korelacione zavisnosti. U tom smislu možemo zaključiti da u slučaju ispitivanja jačine uticaja postignute ocene na predmetu Korporativne finansije na uspeh u okviru testa vokabulara dobijena korelaciona zavisnost nije značajna (vrednost Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije je manja od 0.7). Sa druge strane, između ocena postignutih na predmetu Korporativne finansije i ocena na testu razumevanja čitanjem u odabranom uzorku postoji direktna izražena korelacija.

ZAKLJUČAK

Da bismo mogli da koristimo rezultate jezičkih testova za utvrđivanje stepena razvijenosti jezičke kompetencije kod studenata koji prate kurs iz jezika struke moramo pokazati kako uspešnost na testu korespondira sa upotrebom jezika u ne-testirajućoj situaciji, odnosno u realnom kontekstu. U tom smislu potrebno je definisati okvir upotrebe jezika koji nam omogućava da postignuće na

jezičkom testu razumemo kao specifičnu instancu upotrebe jezika, a studenta kao korisnika jezika u kontekstu jezičkog testa, ali i u domenu realnog konteksta upotrebe jezika cilja.

Upotrebu jezika struke treba sagledati i kao interakciju između jezičke sposobnosti i znanja struke sa jedne strane i karakteristika setinga upotrebe jezika ili zadataka na testu, sa druge.

Takođe, treba razumeti da brojni faktori mogu uticati na rezultate koje studenti postižu polaganjem svih predmeta tokom studiranja, kao što su znanje i veštine usvojene tokom prethodnog školovanja, porodični i socijalni status, emocionalni status studenata, prisustvo nastavi i drugo. Sprovedeno istraživanje predstavljeno u ovom radu izvedeno je korišćenjem podataka o uspehu studenata na završnim ispitima na predmetu Korporativne finansije, što predstavlja pretpostavku uticaja znanja struke (engl. *background knowledge*) na upotrebu jezika u opštem realnom kontekstu primene jezika struke, kao i na uspeh na pismenom delu ispita na predmetu Engleski jezik V. Osim navedenog, u analizu se mogu uključiti i neke druge varijable kroz model višefaktorske analize, što bi mogao da bude predmet nekog budućeg istraživanja autora.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. i Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans T. i St. John M.J. (2000). *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. (1993). *How do subject specialists construe classroom language proficiency?* Language Testing, Vol. 10 (3), str. 235-254

Sanela Šipragić Đokić

Testing in ESP: achievement tests based on a syllabus for students of banking and finance

Summary

The primary goal of a language test is to measure an individual's language ability. This article consists of three major parts and a conclusion. In the first part a conceptual framework is presented providing the theoretical basis for design and development of ESP language test. The second part presents a set of principles for describing and assessing test usefulness. Models of test task characteristics and language use tasks are discussed. In the third part considerations and procedures for describing the specific purposes of the test are analyzed in the context of a core curriculum Business English course. A set of procedures is developed, both conceptual and empirical for evaluating the usefulness of the test related to language use in specific situations and the influence of specific purpose background knowledge on test achievement. The conclusion summarizes notions of how performance on the ESP language test is related to language use in specific language use domain (real-life domain).

Eléna TCHERKACHINA

Université pédagogique de la ville de Moscou, Russie

<elena_chere@inbox.ru>

ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE SPÉCIALITÉ DANS LES UNIVERSITÉS EN RUSSIE

Résumé : Le propos de cet article est de montrer qu'aujourd'hui l'enseignement du français de spécialité et sur objectifs spécifiques (FOS) gagne de plus en plus de terrain dans notre pays. Les jeunes qui choisissent le français comme leur spécialité sont de futurs ingénieurs, juristes, économistes, médecins qui aspirent à s'en servir dans leur futur métier. Le français général n'étant pas suffisant, les apprenants optent pour le français à visée professionnelle. L'étude du français devient donc pour eux une opportunité pour accéder à un savoir scientifique reconnu et prestigieux.

Mots-clés : l'apprentissage, la langue de spécialité, l'enseignement, le français sur objectifs spécifiques

INTRODUCTION

Commencé en Russie à la fin du siècle passé, «le boom linguistique» symbolisait le besoin de plus en plus croissant de personnel qualifié sachant utiliser plusieurs langues appliquées à divers domaines. L'apprentissage des langues devient un atout considérable dans un monde marqué par ses mutations permanentes, surtout l'apprentissage des langues orienté vers des formations spécialisées telles que : English for Specific Purposes (ESP), Geschäftsdeutsch (allemand des affaires), le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Язык для специальных целей (Langue sur Objectifs Spécifiques). Il est important de préciser la nature de deux termes que l'on retrouve chez les auteurs français : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne une première définition du Français sur objectifs spécifiques, d'après laquelle « le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures» (Cuq 2011 : 109). Ainsi, le FOS se définit davantage par ses publics, « non spécialistes » en français, pour lesquels la langue est un outil indispensable dans leurs activités professionnelles.

Les didacticiens Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette ont déterminé la frontière entre le français de spécialité et le FOS. La distinction entre eux recouvre, au plan institutionnel et didactique, deux logiques : « celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis» (Mangiante 2004 : 17). Le français de spécialité correspond à un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques centrées sur des domaines (de spécialité) parmi lesquelles les enseignants puisent pour élaborer leurs cours, tandis que le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique.

Suite à ces définitions, nous pouvons constater qu'en Russie dans les établissements universitaires nous pratiquons l'enseignement d'une langue de spécialité, c'est l'anglais qui domine comme

première langue obligatoire. L'allemand, le français, l'italien et d'autres langues, on les apprend comme deuxième langue, langue de spécialité. Les cours de Langue sur objectifs spécifiques (LOS) sont proposés aux étudiants comme les matières d'option ou les modules préparant aux examens internationaux, par exemple, pour les Diplômes du français professionnel (affaires, tourisme, droit) auprès de la Chambre de commerce et de l'industrie de Paris. Vu le champ large de Langue sur Objectifs Spécifiques (LOS), on accorde une importance particulière aux domaines professionnels comme affaires, tourisme, droit, médecine, sciences, relations internationales, les plus demandés par le public.

APPRENANTS

Les entreprises cherchent à recruter un personnel compétant, des économistes, des juristes, des managers maîtrisant des langues étrangères, surtout l'anglais – langue de travail dans les entreprises internationales en Russie. La première question se pose. Pour que les étudiants qu'on forme en langues soient utiles aux entreprises qui ont des rapports étroits avec les pays étrangers, que doivent-ils savoir faire ?

Pour répondre à cette question, il est à noter que dans les Universités russes formant les spécialistes pour ces domaines, les apprenants avaient besoin de suivre des cours de langues, savoir comprendre et traduire des textes spécialisés, discuter avec leurs professeurs, etc. Pour ce faire, ils devaient maîtriser plus ou moins une langue étrangère (surtout l'anglais) dans leur spécialité. C'était une formation générale mais tout de même assez proche du monde économique et de l'entreprise. Actuellement, les choses ont évolué et c'est une culture générale économique qui permet de savoir comment fonctionne une entreprise et comment on peut s'y adapter avec une formation linguistique d'un bon niveau. L'objectif qui était d'apprendre une langue étrangère a changé. Le monde de travail exige la maîtrise écrite et orale d'une langue dans les domaines économique, juridique, politique et social.

L'originalité de la filière « langue de spécialité » repose sur la pluridisciplinarité de ses enseignements. Les langues constituent l'un des points forts de la formation. Nous nous intéressons particulièrement à l'importance de l'enseignement linguistique par rapport aux matières d'application. Les matières d'application les plus fréquentes sont l'économie, le droit, la gestion, la comptabilité, s'y ajoutent tourisme, transports, douanes, agro-alimentaire. Chaque filière doit-elle proposer une gamme variée de matières et prendre de cette manière une étiquette de généraliste ou au contraire offrir un choix plus restreint de matières d'application dont l'étude sera davantage approfondie et prendre dans ce cas l'étiquette de spécialiste ? A nouveau se pose une question : faut-il préférer une filière linguistique appliquée à ces matières professionnelles ou une filière commerciale de ces matières option langues étrangères ?

Les deux premières années universitaires sont plutôt orientées vers l'étude générale des langues, mais les matières d'application y sont indispensables. Selon le niveau des apprenants, si les bases sont bien acquises, nous pouvons y inclure la spécialisation et les matières d'application peuvent prendre le pas sur les langues dès la première année d'étude. La compréhension orale est une des compétences indispensables des apprenants d'autant plus qu'elle détermine en grande partie la participation à une activité professionnelle. C'est le cas, par exemple, des guides touristiques, des réceptionnistes ou toute autre personne travaillant dans le domaine du tourisme. Afin d'acquérir un certain niveau de compréhension orale permettant d'exercer leur métier, on propose des documents authentiques, comme document audio tiré d'une émission. Actuellement, les cours de langue de spécialité sont orientés vers la réalité des entreprises. On met l'accent sur l'ouverture du tout ce qui est différence de civilisation, de mentalité, on a pour objectif de former un médiateur entre deux civilisations, entre deux manières de concevoir le commerce, la gestion, le droit, les affaires.

En majorité, les étudiants sont intéressés et motivés, ils travaillent et réussissent. Mais il est important de noter les difficultés auxquelles ils s'affrontent. Premièrement, le manque de motivation et l'absence de choix. Certains apprenants se voient parfois obligés par leur institution professionnelle ou universitaire de suivre des cours de langue de spécialité sans savoir leur utilité.

Alors, ils assistent aux cours proposés sans avoir aucune motivation, celle-ci représentant un facteur-clé dans l'apprentissage en général et dans celui de langue de spécialité en particulier. Deuxièmement, le problème du temps limité. Dans ce cas on essaie de développer l'autonomie des apprenants, de mettre l'accent sur des possibilités virtuelles, des modules interactifs, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet dans plusieurs domaines, toutes sortes d'exercices autocorrigés, des logiciels d'autoévaluation qui aident les apprenants à s'entraîner selon leur disponibilité dans leur domaine de spécialité. Il faut effectivement encourager les apprenants, garantir la complémentarité d'une compétence linguistique pure avec celle d'une expérience active de travail, de montrer comment ils peuvent favoriser réellement l'avenir de leur diplôme. Dans ce contexte les cours de langues appliquées les plus dignes de ce nom sont ceux qui encouragent l'application pratique de ces savoirs dans différents environnements de travail. Alors, ces nouveaux diplômés se font connaître avec leurs atouts, un bon niveau de langues, de culture et une ouverture d'esprit. Sur ces trois points forts, ils peuvent être compétitifs au marché du travail.

ENSEIGNANTS

Pendant longtemps en Russie, les universités formant les professeurs et les enseignants des langues étrangères, surtout les facultés linguistiques, étaient totalement détachées des réalités professionnelles et pratiques. L'enseignement des langues était uniquement limité à la linguistique et à la littérature et débouchait donc sur une carrière dans l'Enseignement National. Suite à l'internationalisation des échanges dans les années 90, on a besoin des enseignants capables de satisfaire les demandes du monde du travail. L'activité professionnelle des enseignants dans les écoles supérieures s'est remplie d'un nouveau contenu conditionné par l'élargissement de la sphère de l'action, de nouvelles approches dans l'organisation du processus.

Il est évident qu'il n'existe pas de profil « enseignant de langue de spécialité ou de langue sur objectifs spécifique ». Dans la majorité des cas, les enseignants opérant dans la filière ont une « double casquette » : ils sont de formation classique avec une dimension plus professionnelle à leur profil. Ayant eu la formation linguistique dans les universités pédagogiques, les enseignants entrent dans la filière « langues de spécialité » où ils doivent enseigner, par exemple, l'anglais économique ou juridique, ce qu'ils n'ont jamais fait. L'enseignement de l'anglais général n'a pas du tout la même finalité que l'anglais des affaires, les cours aussi doivent être différents. Les enseignants sont obligés de changer leurs cours, de les adapter aux programmes d'études et de se plonger dans l'économie et la langue des affaires.

Les enseignants s'affrontent aux difficultés réelles : ils méconnaissent ou ignorent les domaines professionnels, les besoins du public, les objectifs à atteindre, la nature des programmes spécialisés, etc. Dans le cadre des cours de LOS, le professeur se trouve souvent chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu. Ces difficultés poussent plusieurs enseignants à refuser d'élaborer des cours de LOS. Le Docteur en ESP Anna Krouptchenko propose dans son étude « les étapes pour élaborer le programme du cours de langue spécialisée :

- analyser des besoins caractérisant le domaine professionnel des apprenants ;
- définir les tâches qu'il est nécessaire d'atteindre au terme du cours ;
- formuler et former les savoir-faire non seulement linguistiques, mais aussi professionnels ;
- élaborer les moyens du contrôle, qui peuvent se distinguer de l'évaluation des connaissances générales de la grammaire et du lexique. Les moyens qui insèrent les devoirs communicatifs du caractère professionnel selon les sujets de la spécialité concrète» (Krouptchenko 2005 : 238).

L'élément essentiel de la compétence professionnelle de l'enseignant est son savoir-faire d'élaborer les manuels spécialisés en cas d'absence de ressources pédagogiques demandées. Egalement, en cas de nécessité, l'enseignant doit savoir adapter des ressources pédagogiques qui regroupent des manuels, des revues spécialisés, des articles, tenant compte de la spécialisation de l'établissement d'enseignement et du niveau de langue des apprenants.

L'enseignant connaît certains domaines plus que d'autres. Par exemple, s'il veut préparer des cours de français du tourisme, il a une bonne connaissance dans ce domaine puisqu'il a déjà voyagé à l'étranger où il a vécu des situations de communication des touristes. Mais, il a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des pédiatres russes qui s'apprêtent à passer une formation dans un hôpital français. Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces médecins lors de leur formation en France. Dans ce cas, il doit prendre contact avec ses apprenants, des spécialistes et les responsables de la formation prévue. La spécialité du contenu des cours et leur longue préparation poussent beaucoup d'enseignants à tourner le dos au LOS.

Alors, il faut tenir compte d'un principe important : l'enseignant ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations de communication prévues à travers des activités langagières. Mais il est indispensable qu'il passe par une étape de familiarisation avec le domaine des cours du LOS en vue de savoir ses grandes lignes, sa structure, son fonctionnement, ses acteurs, ses situations de communication, son lexique récurrent, etc. Pour ce faire, l'enseignant peut contacter des spécialistes, lire des revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre aux lieux des situations de communications prévues.

Le manque de formation dans cette spécialité didactique nous semble être la principale difficulté à laquelle le professeur de langue fait face. Certes, on constate des propositions de formations pour les enseignants, mais elles restent encore limitées. A cet égard, semble actuel la nécessité de la formation de ceux qui enseignent des langues de spécialité ou langue sur objectifs spécifiques aux futurs juristes, médecins, économistes, architectes. Aujourd'hui, les enseignants ne peuvent pas s'écarter du domaine étudié dans l'établissement supérieur et concentrer l'attention seulement sur les particularités de la langue étrangère, en justifiant cette position par leur formation linguistique.

MODÈLES

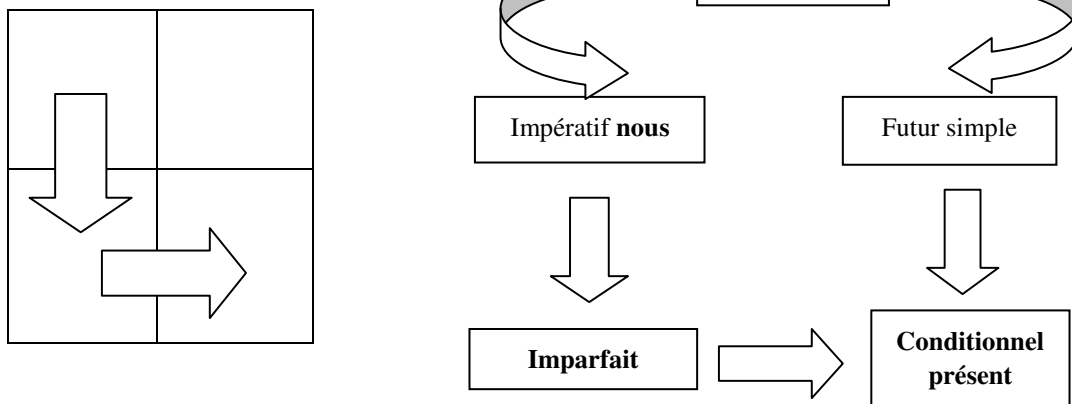
Plusieurs années d'expérience en Français Langue Etrangère m'ont montré que la méthode et l'organisation du processus d'enseignement du français auprès des étudiants de différentes filières (sciences exactes, linguistique, tourisme, médecine) comportaient de nombreuses similarités mais aussi des différences notables. Je pense qu'il est indispensable d'adapter le modèle d'enseignement des langues étrangères selon le type d'établissement universitaire, le profil des étudiants, la spécificité de leurs processus mentaux, la finalité de leur formation professionnelle.

J'ai élaboré trois modèles d'organisation du processus d'apprentissage qui se différencient par leur façon de présenter le matériel, d'enseigner la grammaire, de former la compétence linguistique (Tcherkachina 2014 : 240). Ces modèles peuvent être efficaces auprès des universités formant un large éventail des spécialistes et les aider à atteindre un objectif principal : la maîtrise écrite et orale de la langue cible dans les domaines professionnels. Les modèles numéro 1 et numéro 2 sont conçus pour les universités techniques formant les ingénieurs et les architectes. Les cours de langue étrangère obligatoire y sont construits sur le modèle du français de spécialité. Par contre, pour la formation rapide de certaines catégories de personnel (pédiatres, infirmières, personnel hôtelier) suit le modèle du FOS, c'est le modèle numéro 3.

Le modèle numéro 1 présente l'organisation du processus d'enseignement du français de spécialité aux ingénieurs (physiciens) sous forme d'une matrice avec opposition binaire où les flèches marquent l'algorithme (suite de règles formelles). La matrice permet de systématiser les règles de grammaire suivant l'algorithme. Par exemple, la formation du temps ou du mode (la ligne verticale dans la matrice) aide les apprenants à utiliser ces formes verbales dans la construction des phrases et finalement à formuler des énoncés (la syntaxe suit la ligne horizontale dans la matrice). L'explication de ce matériel doit prévoir la présentation des liens logiques entre les éléments du système verbal qui correspond à l'esprit logique des physiciens. Pour apprendre des formes verbales temporelles, les étudiants suivent cet algorithme.

Prenons le cas où les étudiants ont pour objectif d'apprendre la formation de l'imparfait et la formation du mode conditionnel présent afin de les utiliser dans le discours. Dans ce cas nous proposons une matrice où sont présentées les formes verbales partant de l'infinitif. Puis nous passons à la forme de la première personne du pluriel de l'impératif du verbe conjugué à partir de laquelle se forme l'imparfait du verbe utilisé. La formation du mode conditionnel présent suit les mêmes étapes : à partir de l'infinitif, nous passons à la formation du futur simple qui sert de base aux formes verbales au conditionnel présent.

Le modèle № 1.

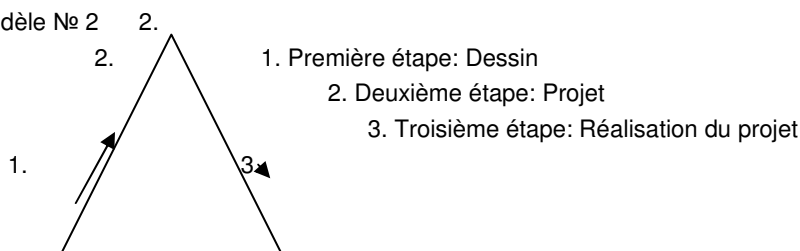


Ce modèle permet aux apprenants :

- D'abord, de voir les liens logiques entre les éléments du système verbal et de les utiliser. Apprendre par coeur la conjugaison des verbes selon la méthode classique prend trop de temps pour ce contingent d'étudiants qui ne retiennent pas longtemps les formes étudiées et donc ayant des problèmes de discours ;
- Ensuite, ce modèle correspond bien à leur esprit logique, à la spécificité de processus mentaux qui se basent sur l'activation de l'hémisphère cérébral gauche (alors que l'apprentissage classique d'une langue étrangère nécessitera plutôt l'hémisphère droite).

Le modèle numéro 2 est conçu pour les architectes et représente les étapes de la réalisation d'un projet. Ce modèle est orienté selon leur mentalité professionnelle.

Le modèle № 2



Pour expliquer une notion grammaticale nous donnons aux apprenants des activités suivant ce modèle: d'abord, on discute de manière générale cette notion, son usage: c'est l'étape de dessin. Puis l'enseignant donne le matériel langagier indispensable à la réalisation du projet, que nous

appelons les éléments de construction de langage : noms, verbes, adverbes et plusieurs connecteurs. Enfin les apprenants présentent leur projet suivant le schéma, dans notre cas, le sujet formulé en français qui comprend tous les éléments donnés. Ce sujet rédigé en français est le résultat de leur compétence professionnelle, mais en langue étrangère.

Il est à noter que ce profil d'étudiants porte une attention particulière aux éléments de construction de langage et à leur fonctionnement dans le discours : par exemple, la forme « suis » que l'on retrouve souvent provoque toujours une question : « dans ce cas-là à quoi cette forme sert-elle ? Est-ce le verbe « être » au présent ou le verbe auxiliaire pour former le passé composé ou la forme passive, ou le verbe « suivre » ? Dans leur ouvrage *Modes d'emploi. Grammaire utile du français*, E.Berart et C. Lavenne proposent d'apprendre ce verbe en mettant l'accent sur son fonctionnement (Berart 2004 : 13):

A quoi ça sert?

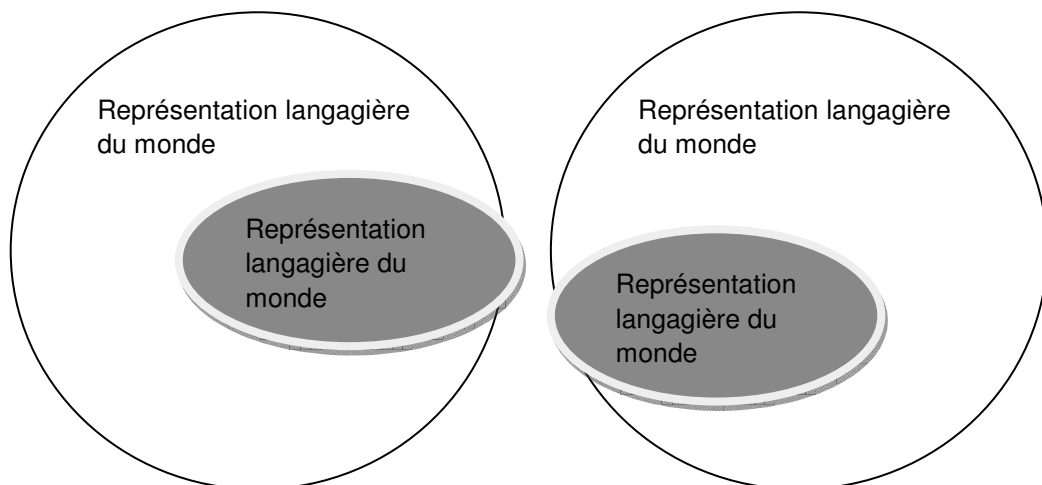
Le verbe « être » sert à :	exemples
Donner des informations sur soi-même	Je <i>suis</i> français. Nationalité Je <i>suis</i> étudiant. Profession Je <i>suis</i> marié. Situation de famille
Dire où on se trouve, d'où l'on vient, d'où l'on est originaire	Je <i>suis</i> à Paris. Je <i>suis</i> ici. Je <i>suis</i> de Lyon
Dire dans quelle situation on se trouve	Je <i>suis</i> en vacances.
Dire dans quel état physique, psychologique on se trouve	Je <i>suis</i> malade. Je <i>suis</i> fatigué. Je <i>suis</i> en colère.
Former le passé composé de certains verbes	Je <i>suis</i> arrivé ce matin. Je <i>me suis</i> dépêché.
Le passif	Je <i>suis</i> gêné par le bruit.

Notre expérience montre que cette manière de présenter la grammaire est beaucoup plus efficace que la méthode traditionnelle (à savoir : apprendre d'abord la conjugaison du verbe « être » au présent, puis le passé composé y compris le verbe auxiliaire, ensuite le passif...). Selon les étudiants de ce profil, il vaut mieux accorder de l'importance aux éléments de langage dans leur fonctionnement, au lieu de les apprendre comme des éléments individuels du système langagier.

Le modèle numéro 3 est axé sur la construction de la représentation langagière du monde professionnel en apprenant des langues avec des objectifs spécifiques. Le but est de former un corpus langagier professionnel prenant compte les concepts basiques de ce secteur. Ce corpus se caractérise par deux paramètres : 1) l'inventaire des concepts de base professionnels en langue maternelle doit coïncider à celui en langue étrangère ; 2) inclure la différence de fonctionnement entre les établissements, par exemple, un hôpital russe et un hôpital français, la différence de culture des entreprises.

Après avoir fait l'analyse des besoins qui « déterminent les aptitudes prédominantes à faire développer chez les apprenants » (Mangiante 2004 : 43), nous pouvons limiter le nombre de situations de communication professionnelle, composer l'inventaire des termes appropriés à un secteur professionnel (l'hôtel, l'hôpital), des structures syntaxiques indispensables à accomplir dans les tâches professionnelles en langue étrangère. La langue étudiée dans ce cas est un outil pour réaliser les fonctions exigées par la profession.

Le modèle № 3.



CONCLUSION

Depuis dix ans, les programmes d'enseignement de la Fédération de Russie proposent et imposent aux enseignants en langues étrangères de former des spécialistes qualifiés maîtrisant une langue étrangère et capables de l'utiliser (à l'écrit et à l'oral) dans les situations professionnelles. Dans les établissements universitaires russes l'apprentissage de l'anglais comme LV1 est obligatoire. Les autres langues (comme : allemand, français, italien, etc.), peuvent être choisies comme LV2. Des cours de Langue sur objectifs spécifiques (LOS) sont proposés aux étudiants comme matières optionnelles ou sous la forme de modules préparant aux examens internationaux.

En France, l'organisation des cours de FOS est assez élaborée, ainsi que la mise en oeuvre des programmes d'enseignement du FOS auprès des publics dans le monde. Mon expérience professionnelle de l'enseignement du français du tourisme en préparation du diplôme de CCIP de Paris (DFP1) aux étudiants russes (filière linguistique) montre l'efficacité de ce programme de FOS dans la formation du personnel pour les hôtels et les agences de voyage à Moscou. C'est cette expérience que je souhaiterais introduire en Russie pour mes collègues.

La présentation de nouveaux modèles d'organisation de l'apprentissage montre que chaque modèle est un outil pour comprendre l'organisation et le fonctionnement du système langagier qui diffère beaucoup du système des sciences exactes. Ces modèles prennent en considération la spécificité des processus mentaux des apprenants et leur mentalité professionnelle. A cet égard, la nécessité de former ceux qui enseignent des langues de spécialité et sur objectifs spécifiques est plus qu'actuelle. Le manque de formation des enseignants dans cette spécialité didactique nous semble être la principale difficulté à laquelle le professeur de langue fait face. Nous proposons la formation de futurs enseignants de langue de spécialité et sur objectifs spécifiques dans le cadre des cours magistraux à la suite de leur formation générale en didactique des langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berart, E. et Lavenne, C. (2004). *Modes d'emploi. Grammaire unile du français*. Paris : les éditions DIDIER.
- Cuq, J.- P. (2011). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Krupchenko, A.K. (2005). *Introduction à la didactique professionnelle*. Moscou : MIPT.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Tcherkachina, E. I. (2014). *Modélisme du processus lingvoéducatif dans l'enseignement supérieur professionnel / In Enseignement professionnel : les aspects de modernisation*. Rostov-sur le Don : Collaboration scientifique, 230-262.

Eléna Tcherkachina

Teaching language for specific purposes in universities of Russia

Summary

Teaching professionally-oriented foreign language at universities in Russia was due to the arising need for qualified specialists, fluent in a foreign language in the professional sphere. Later there was a demand for foreign language teachers who specialize in business, tourism, law. Key issues to be addressed: to find methods and techniques appropriate to the discipline taught and define the role of the teacher, who has to be aware of the ultimate goal of professional training. We consider questions of teaching foreign language for specific purposes in the system of professional linguistic education, we analyze the main approaches to teaching language for specific purposes, the methods used to organize the process of foreign language teaching and offer a new model for the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities. In the design and planning of the course one needs to focus on the ultimate goal, to solve actual problems taking into consideration future specialization of the students, to consider the place of the foreign language course in the curriculum and to establish the necessary connections with majors.

Aneta TOSHEVA
Université médicale de Plovdiv, Bulgarie
<aneta_tosheva@yahoo.com>

POUR UNE GRAMMAIRE SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Résumé : L'article propose des arguments en faveur de la mise en place d'une grammaire sur objectifs spécifiques en contexte médical. Conçue comme dispositif didactique appréhendant les éléments linguistiques, fonctionnels et communicationnels, elle s'appliquera à traduire les compétences grammaticales en compétences communicatives.

Mots-clés : FOS, grammaire, communication, français médical

INTRODUCTION

La notion de grammaire est une notion incontournable s'agissant de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Par cet article nous souhaitons apporter un argumentaire pour l'approfondissement de la réflexion¹ autour de l'enseignement d'une grammaire quelque peu éloignée de la grammaire générale traditionnelle, et qui a pour cible un public d'apprenants adultes au niveau initial de professionnalisation. Défini comme « français sur objectifs spécifiques/médicaux » (désormais FOS/M), cet enseignement se caractérise par une double visée, professionnelle et universitaire.

Rejoignant les nombreux chercheurs et les didacticiens qui depuis plusieurs années déjà accordent une attention particulière à la grammaire dans l'enseignement sur objectifs spécifiques à des non-natifs, nous faisons référence à une étude linguistico-culturelle comparative de P. Faure sur l'anglais et le français qui accorde une importance capitale à un traitement spécifique de la grammaire en FOS. Selon l'auteure, celle-ci devrait bien être « abordée en contexte » (Faure 2012 :124) et son enseignement en contexte médical devrait prendre en compte « les besoins spécifiques et les modes d'apprentissage de son public » (2012 :125) ; il devrait faire objet d'une « sélection », d'une adaptation du contenu conceptuel entraînant des « aménagements indispensables » (ib.). Nous irons plus loin en considérant que les besoins spécifiques des apprenants du domaine médical imposent une ouverture du grammatical vers le communicatif, ce qui est évoqué en particulier par J.-L. Chiss et J. David dans leur ouvrage *Didactique du français et étude de la langue* : « La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives (d'où la proposition de grammaires à 'double entrée' » (Chiss, David 2011 :136).

La visée professionnelle portant la charge de compétences cloisonnées, d'une terminologie et d'un jargon professionnel quasiment hermétiques pour les non spécialistes, ne saurait jamais invalider l'aspiration générale vers une dimension communicative, point de croisement entre demande institutionnelle et besoins spécifiques des apprenants. La question qu'on se pose est comment donner à la composante grammaticale une plus-value communicative voire actionnelle pour

¹ Notre réflexion repose entièrement sur notre expérience venant du travail de terrain. Le terrain est celui d'un enseignement du français dispensé à titre de composante mineure du programme de formation aux étudiants en médecine bulgarophones à raison de 60 heures de travaux dirigés pendant la 2^e année du cursus.

répondre à cette demande et à ces besoins ? Si l'on arrive à argumenter la nécessité de traduire grammaire en termes de communication sur objectifs spécifiques dans l'enseignement du FOS/M, ce qui signifie faire entrer le contexte d'utilisation de la langue dans l'enseignement de la grammaire, il nous semble légitime, à partir d'une analyse très axée des discours impliqués dans la communication professionnelle en contexte médical, de chercher à mettre en place une grammaire pédagogique répondant aux objectifs spécifiques de cet enseignement. Ainsi, la formation grammaticale pour une communication spécialisée de type professionnel aurait des retombées immédiates en pratique langagière.

GRAMMAIRE(S) ET COMPÉTENCES

La notion de grammaire, cet « objet mythique » d'apprentissage², rejoint l'étude de la langue en tant que système, et au-delà de la description morphosyntaxique des régularités de la langue elle s'applique à dégager « les valeurs des formes qui en découlent » (Courtyllon 2001-2: 154). Ensemble de règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée³ qui s'occupe du bon usage, elle a un caractère normatif par excellence.

Dans le CECR⁴ (désormais le Cadre), la grammaire est considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies, les phrases (CECR 5.2.1.2.). La compétence grammaticale y correspond à la capacité de comprendre et d'exprimer du sens et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.

J.-C. Beacco⁵ évoque la définition de R. Galisson et de D. Coste⁶ conforme au terrain de la didactique, « faire de la grammaire, c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue », mais pour lui-même la grammaire correspond à une construction intellectuelle qu'il convient d'adapter à la culture métalinguistique de l'apprenant étranger (Beacco 1999). Beacco fait distinction entre grammaire implicite où les régularités sont décrites de manière non verbale, et grammaire explicite « où la description est verbalisée » (ib.).

Chr. Puren⁷ distingue une grammaire « externe » à 4 modèles : *grammaire morphosyntaxique* (reposant sur des critères hétéroclites tels le classement de mots par nature grammaticale ou par notions, études des formes que peuvent prendre les mots, agencement syntaxique, relations intraphrastiques, etc.) ; *textuelle* (étudiant les exigences de cohésion, de progression et de cohérence liant un ensemble de phrases constituant un texte) *de l'énonciation* (cherchant l'inscription de la subjectivité de l'énonciateur et les phénomènes liés à la modélisation), *notionnelle-fonctionnelle* (s'intéressant déjà à la manière dont la langue est utilisée pour exprimer du sens et pour agir), et grammaire « intermédiaire » ou « interne » (ou grammaire qui fait état des représentations que l'apprenant se fait des fonctionnements de la langue.) (Puren, sitographie) qui est une grammaire provisoire, comparatiste associant des stratégies d'apprentissage déjà expérimentées.

Dans une acception plus opérative, la grammaire est appréhendée comme une « catégorie éditoriale d'ouvrages de synthèse, destinés à une utilisation autodidacte ou en parallèle avec un enseignement, pour des apprentissages systématiques ou des consultations occasionnelles, à l'intention des locuteurs natifs ou à des non natifs ». (Beacco, Kalmbach, Lopez 2014, sitographie) On y recensera : *les grammaires normatives* (le 'Bon Usage', Grevisse, Béscherelle qui doublent les objectifs de la grammaire « générale » (l'acquisition progressive et graduelle des règles) ; *les grammaires « de référence »*, (Dubois, Wilmet, Gross : grammaires universitaires ou grammaires savantes, linguistiques, scientifiques, nonpédagogiques ; *les grammaires légitimées* (GRAC

² Emprunté à Jacqueline Courtyllon (2001-2 :154).

³ <www.larousse.fr>

⁴ « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer », 2001 Didier.

⁵ Compte-rendu d'une conférence donnée le 18 mai à l'Institut Franco-Japonais du Kansai <http://koukafoufa.skyrock.com/3080805865-grammaire-et-didactique.html>.

⁶ Dans le *Dictionnaire de Didactique des langues*, 1996 Paris, Hachette.

⁷ <http://www.christianpuren.com>

2011 :10) ; les *grammaires ordinaires pédagogisées*, transposées, utilisées dans l'enseignement (ou *grammaires externes*) (GRAC 2011:10) ; la « *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* », une « grammaire-transition » formatrice qui aide le futur enseignant en proposant des activités pédagogiques ; enfin, toute la panoplie des *grammaires pédagogiques* à vocation autodidacte, destinées aux apprenants eux-mêmes (Beacco 2008a : 7) qui proposent des activités de reproduction et de simulations grammaticales suite à une description. Ce sont les grammaires « pratiques », « en dialogue », « abrégées », « en 50 fiches », « en 80 fiches », « en contexte », « pour les nuls », etc.

La méthodologie de l'enseignement de la grammaire a suivi le même parcours que celle de l'enseignement d'une langue étrangère : la méthodologie directe, les méthodologies AO et SGAV privilégiant un enseignement implicite et inductif. C'est avec l'approche communicative qu'une dimension pragmatique et sociolinguistique se trouve systématiquement recherchée, dans des contextes appropriés d'utilisation des formes linguistiques.⁸ Cependant, poursuivre l'enseignement du FOS/M d'après le modèle des grammaires générales ou de référence, risque de voir la grammaire de la langue étrangère enseignée à l'image de la grammaire de la langue maternelle ce qui serait une erreur méthodologique : tous les auteurs s'accordent pour dire que dans le cas de français langue maternelle, la réflexion sur la langue induite par l'apprentissage de la grammaire se greffe sur une langue apprise naturellement et déjà maîtrisée, ce qui est fondamentalement différent dans le cas de FLE où c'est à travers la grammaire qu'on s'approprie les structures langagières.

Comment construire la compétence grammaticale en termes de compétence communicative en FOS/M, ou en reprenant la question de J.-L. Chiss, « quels sont les savoirs grammaticaux et lexicaux congruents avec la fameuse compétence de communication [...] » (Chiss 2009 :133) ?

La compétence grammaticale est une compétence linguistique puisqu'elle porte sur le code de la langue, assurant le lien entre la compétence morphosyntaxique (mémorisation et reproduction de formes) et la compétence sémantique (attribution de sens à la forme). Par ailleurs, vu la nature praxéologique du langage, toute forme linguistique doit être envisagée comme inscrite dans l'action (sociale) et du coup, les activités de grammaire en classe de langue étrangère se voient répondre non seulement à leurs fonctions fondamentales, normative et structurante, mais aussi à une fonction discursive (Beacco, Kalmbach, Lopez 2014, sitographie). Dans le Cadre (section 6.4.7.4.) la compétence grammaticale définie comme la « capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens » se trouve « au centre même de la compétence communicative »⁹.

Or, ces constats, quelque argumentés qu'ils soient, ne suffisent pas à eux seuls pour justifier notre idée de mettre en place une formation grammaticale pour une communication spécialisée de type professionnel. Il faudra se placer du côté de l'apprenant, acteur privilégié de l'enseignement du FOS/M pour comprendre pourquoi une compétence communicative qui n'est pas bien assise sur les règles d'usage intériorisés, reste toujours mal assurée dans un contexte professionnel.

LE CONTEXTE SPÉCIFIQUE DU FOS/M

Dans un sens large, la notion de contexte fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, et le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] (Beacco 2008b : 9). Dans le sens restreint, attribué par le Cadre, le contexte réfère à une situation donnée qui s'inscrit « dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale ». (CECR 4.1.1) (...) Le Cadre distingue « au

⁸ Nous ne manquerons pas de mentionner un modèle suggéré par P. Faure à l'intention de l'enseignement de la grammaire en contexte médical, celui de la « grammaire métaphorique » dont voici un cas de figure : « Expliciter les modaux en comparant leur fonctionnement à celui des hormones [...] définir BE et HAVE en termes d'endogénéité et d'exogénéité ... » (Faure 2012 : 127-132).

⁹ Par ailleurs, le Cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie (désormais CEC) établit son métacadre constitué de 8 niveaux, à partir de 3 types de descripteurs (savoirs – théoriques et/ou factuels, aptitudes – cognitives et pratiques, et compétences – prise de responsabilité et autonomie) (Méhaut, Winch 2009). On pourrait imaginer un croisement entre la perspective actionnelle du CECR et les finalités du CEC dans le domaine de l'enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques.

moins » quatre domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel ; le domaine professionnel correspond aux « situations que l'apprenant aura besoin de traiter, ou qu'il devra traiter ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé ». (ib.)

Les objectifs spécifiques de l'enseignement/apprentissage du français médical déterminent un contexte spécifique, terme emprunté au Glossaire de CEC¹⁰ où il définit les situations d'apprentissage professionnel (Mehaut, Winch 2009) mais qui sera utilisé dans notre exposé comme un contexte à deux volets, contexte spécifique d'enseignement et contexte spécifique d'utilisation, tous les deux contribuant à construire l'argumentaire d'une prise en considération du communicatif par le grammatical dans une forme repensée pour le FOS/M.

Ainsi, le contexte spécifique d'utilisation de la langue enseignée aux futurs médecins est vu prioritairement en situations relevant de leur domaine professionnel. Cependant, les discours pratiqués ne sont pas seulement ni strictement intraprofessionnels, mais aussi inter- ou extraprofessionnels, donc demandant une alternance codique. La prise en charge du contexte d'utilisation dans un support d'enseignement de langue à des fins médicaux revient donc à considérer tous les acteurs de la communication ; pour ce faire, il faudrait lier les aspects internes de la langue (lexicaux, sémantiques et syntaxiques) aux aspects d'ordre pragmatique et socio-culturel. La prise en charge de ce contexte signifie encore qu'il convient d'essayer à répertorier les différentes situations du domaine interactionnel (lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes, textes) et à les 'didactiser' en situations-types, en scénarii, en simulations, en projets de classe. Du point de vue énonciatif, les pratiques grammaticales à visée communicative doivent être repérés par rapport à un cadre énonciatif prenant en charge tous les éléments contribuant à l'ancrage dans la situation donnée : les traces des énonciateurs, les modalités, l'inscription des marques de subjectivité, les prises en charge et les non-prises en charge énonciatives.

Le contexte spécifique d'enseignement du FOS/M présente des paramètres internes et externes. Parmi les paramètres internes, nous considérons comme primordial un facteur qui influe directement sur les choix méthodologiques présidant à l'enseignement de la grammaire : le public concerné, avec ses besoins et ses attentes.

Le cours de FOS/M est suivi par un public d'apprenants qui ressentent et déclarent avoir des besoins spécifiques en matière de grammaire pratique/conversationnelle/ communicative, adaptée à des situations professionnelles. Sur ce point encore, nous rejoignons P. Faure qui est formelle : « [...] le premier constat, lorsqu'on enseigne l'anglais ou le français médical, est que les apprenants réclament un enseignement de la grammaire ». Selon Germain et Séguin 1998, Cuq 1996, Vigner 2004, Fougereuse 2001 cités par Uwizeye, « les apprenants réclament, eux-mêmes, de la grammaire » (Uwizeye 2011 : 16). En effet, les étudiants en médecine qui suivent des démarches hypothético-déductives rigoureuses, qui se veulent d'excellents apprenants, qui cherchent à devenir autonomes dans leurs réflexions, souhaitent maîtriser cet outil qui leur conférerait de l'assurance et leur permettrait l'accès aisé à un discours digne de son sujet. Ils trouvent que les activités centrées sur la compréhension orale et la communication générale ne peuvent pas suppléer les activités grammaticales qui donnent le cadre, la matrice à même d'engendrer des énoncés corrects dans leur champ d'activité professionnelle et scientifique; ils souhaitent s'exprimer sans erreurs, entrer dans des débats avec des nuances et préfèrent le silence à un français rudimentaire¹¹.

Un sous- groupe d'apprenants en FOS/M est constitué d' étudiants en médecine avancés en 2^e ou 2^e cycle et d'internes préparant une formation à l'étranger et souhaitant une remise à niveau grammaticale très ciblée et une progression rapide. Ils ont donc les chances réelles d'avoir l'occasion de s'exprimer dans la langue cible en contexte professionnel francophone. Ils trouvent cependant les grammaires générales mal appropriées car non ciblées sur leurs besoins immédiats.

¹⁰ Le CEC vise des compétences à communiquer et à gérer les relations interpersonnelles en milieu professionnel et finalement, compétence à exercice de l'activité professionnelle. Les étudiants sont confrontés à cet exercice au cours des stages professionnels qu'ils peuvent suivre dans le cadre d'une mobilité étudiante.

¹¹ Comme en témoigne dans un article I. Mitarcheva, enseignante d'anglais médical, "Doctors need to learn essentials of good communication more than other professionals because patients are humans with sensitive needs. (Mitarcheva 2008:50). Et encore : Poor communication causes a lot of medico-legal and ethical problems.(ib.)

Par ailleurs, ces apprenants se caractérisent par une connaissance conceptuelle parfaite du lexique spécialisé et des situations visées mais leur enseignement maternel n'a jamais été très grammatical ni métalinguistique et une économie du métalangage des catégories grammaticales¹² s'impose inévitablement.

Enseigner la grammaire à une visée communicative professionnelle peut se heurter à un obstacle infranchissable si les apprenants ignorent le lexique professionnel dans leur langue maternelle ou s'ils font preuve de méconnaissance des sujets traités. Ce détail ne concerne pas le public du français médical en ce qui concerne la terminologie spécialisée parce que les étudiants sont initiés dès leur première année à la terminologie à travers un cours de latin médical très pointu. Quant aux sujets traités, dans un support grammatical les genres textuels représentatifs pour les discours de la médecine ne seront choisis qu'en fonction de leur capacité de constituer un cadre d'emploi et de réemploi de l'entrée grammaticale mise en contexte.

Face à cette situation qui fait ressortir de forts besoins d'efficacité presque immédiate traduite en capacité de communication professionnelle, l'enseignement de la grammaire en contexte médical semble la meilleure pour ne pas dire la seule solution valable.

Le contexte externe à l'enseignement revient à considérer la demande institutionnelle qui définit un objectif composite de l'enseignement de FOS en contexte médical, à trois volets : former des aptitudes à s'informer et à accéder à d'autres connaissances par compréhension écrite et orale (lire et comprendre la presse médicale, les conférences données par les professeurs invités) ; former des aptitudes à communiquer et à agir en communiquant en milieu professionnel, milieu assez exigeant quant à l'expression (avec des collègues, avec les patients) ; former des aptitudes à communiquer en milieu universitaire. La nécessité de caler le programme de français médical sur le Cadre¹³ qui n'est pas bien adapté à ce type d'enseignement¹⁴ nous semble évidente.

La deuxième composante du contexte externe, c'est l'espace globalement anglophone du domaine médical ; l'anglais est devenu la lingua franca de la communication entre les médecins-scientifiques, ce qui mine toute motivation de se consacrer longuement à sa 2^e langue étrangère et raccourcit davantage les délais accordés à l'apprentissage. La politique institutionnelle de l'université est bienveillante mais réductionniste : volume horaire réduit, groupes d'apprenants hétérogènes et caractère quelque peu marginalisé de l'enseignement de langues par rapport aux disciplines médicales.

Une saisie différente de la grammaire, reposant sur des contextes-types et mobilisant à la fois les outils d'analyse de la langue et ceux des approches fonctionnelles et communicatives, nous semble bien correspondre aux contextes spécifiques internes et externes et aux nouvelles attentes d'un cours de FOS dans un contexte médical.

QUELLE GRAMMAIRE POUR LE FOS/M ?

Quelles doivent être les grandes lignes d'une grammaire du français médical qui puisse garder son objectif principal qui est d'apprendre comment produire des énoncés formellement corrects et pourvus de sens, de contribuer à l'intériorisation du savoir grammatical et d'avoir en même temps une implication communicative en contexte ?

Les critères de qualité auxquels doit répondre toute grammaire sont clarté, stabilité, économie de la terminologie, efficacité illustrative (saillance), accessibilité des explications à des non spécialistes (recours à des analogies) (GRAC 2011). Elle doit garantir la pertinence pour l'apprenant et fournir des mécanismes récurrents d'engendrement de phrases bien formées. Elle doit assurer le passage progressif de grammaire explicite en grammaire implicite (Beacco 1999)

¹² Aspect mentionné par Beacco (Beacco 1999).

¹³ Dans le Cadre l'apprentissage est envisagé du point de vue de l'apprenant et la démarche pédagogique s'appuie sur une approche communicative de type actionnel, c'est-à-dire « l'acquisition d'un savoir-faire communicatif en situation, mettant en jeu des savoirs phonétiques, lexicaux, syntaxiques et morphologiques aussi bien que des savoir-faire de type interrelationnels, c'est à dire psychosociaux, et des savoir-faire extralinguistiques » (Courtillon 2001:153).

¹⁴ Sur ce point, nous rejoignons E. Rosen en disant que le Cadre n'est pas bien adapté au terrain du français professionnel (Rosen 2008 : 132).

Les critères spécifiques pour une grammaire sur objectifs spécifiques (dans notre cas, objectifs médicaux) sont à concevoir à partir des données du terrain évoquées plus haut. Ainsi, la grammaire calée sur le FOS doit être :

- une grammaire assurant la progression et non pas l'opposition être « grammaire de phrase » et « grammaire de texte » à la recherche d'une congruence entre elles ;
- une grammaire partant des descriptions morphosyntaxiques mais se situant entre linguistique textuelle et grammaire du texte ; une grammaire con-textuelle (textes en contexte spécifique) qui débouche sur des séquences (« narratives, descriptives, explicatives, argumentatives et dialogales » (Adam 2010 :5) pour en dégager les rapports de cohésion et de progression. (ib.).
- une grammaire à approche globalement sémaciologique, c'est-à-dire une « grammaire du sens et de l'expression » (Charaudeau 1992), guidant la réflexion critique et contrastive et cherchant à développer « l'expression » des enjeux communicatifs qu'elle assume ;
- une grammaire « adaptée » ou « contextualisée »¹⁵, c'est-à-dire ajustée « non plus au lectorat en général (non spécialistes) mais à un lectorat situé, c'est à dire à un contexte (linguistique, métalinguistique, culturel...) » (GRAC 2011 :5) ;
- une grammaire simple, active, à exemples « calibrés et pédagogisés » (Beacco 1999), qui met en évidence la portée communicative des faits proprement grammaticaux.
- une grammaire dont la trame métalinguistique, tout en tenant compte des niveaux d'analyse appréhendés (mot/phrase/texte/ énoncé/acte de langage/discours, etc.) ne doit pas embarrasser l'apprenant non initié ; un support de cours, éventuellement numérisé en vue d'un travail autonome.

Enfin, cette grammaire sera une grammaire pratique et sélective dont les cadres de sélection seront établis à la suite d'un travail d'analyse multifactorielle et distributionnelle. Ce sera une grammaire en contexte

TRAVAIL PRÉPARATOIRE : ANALYSE LINGUISTIQUE (LEXICALE, MORPHOSYNTAXIQUE, SÉMANTIQUE) ET ANALYSE DISCURSIVE « DIFFÉRENTIELLE »¹⁶

La conception d'un support didactique de grammaire en contexte médical que nous proposons doit être précédée de ce que Beacco appelle « **choix incontournables** » relatifs à la systématisation et concernant les savoirs de référence (catégories retenues à systématiser, nature des régularités sélectionnées pour l'apprentissage, forme à donner aux connaissances socio-linguistiques ; les formes des exercices, le nombre des éléments constituant chaque exercice, le type d'activité attendu, etc. (Beacco 2007 :34-36)

Déterminer les contenus linguistiques constitue un objectif à plusieurs volets dans notre cas car il convient de déterminer non seulement les entrées grammaticales, mais aussi les actes de langage et les discours (dans leurs réalisations orales et écrites) où ils s'engagent. Mourlhon-Dallies évoque les objectifs de contenus possibles, relevant des Sciences de langage qui sont « de type lexical, grammatical, phonétique-phonologique et discursif » (2008 :232) recoupant les compétences fixées par le cadre. « Les contenus privilégiés » (2008 :50) doivent porter des caractéristiques morphosyntaxiques et sémantiques récurrentes transversales, c'est-à-dire qui peuvent être appréhendés aussi bien par un médecin chirurgien que par un ophtalmologue ou pédiatre, ce qui demande un travail pré-pédagogique bien raffiné et mené en collaboration avec les professionnels médicaux.

¹⁵ Ce terme recouvre la 2^e acception qui lui est attribuée par le Groupe de recherche « Grammaire et contextualisation » GRAC, notamment : « Par *contextualisation* (2), on entendra aussi, en un sens plus large, toutes les autres formes de variation du discours moyen de la grammaire française du français en un contexte donné : celles-ci peuvent être soit de pures créations (individuelles), et alors ne rien devoir au contexte en tant que tel, soit constituer des adaptations (c'est ce terme générique qu'il faudrait alors adopter) à ce contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace ». Selon GRAC, les grammaires « contextualisées » constituent des écarts « (sur certains points et non nécessairement systématiquement) de la grammaire française du français pour s'adapter aux représentations et à la culture métalinguistique des apprenants en un contexte donné. » (GRAC 2011 :5)

¹⁶ « L'Analyse Différentielle des discours », terme de F. Mourlhon-Dallies (Mourlhon-Dallies 2008 :137-146)

Le critère de sélection des entrées formelles et des entrées notionnelles, c'est la « saillance » du fait grammatical ou sémantico-pragmatique, ce qui signifie que ce fait est « présent de manière significative en termes quantitatifs (...) et surtout en termes de lisibilité pour l'apprenant. (...) ». Cette présence des éléments sélectionnée est recherchée « dans des contextes où leur fonctionnements et leurs valeurs sont particulièrement saillants » (Beacco 2007 :269).

Parmi les nombreuses classifications des discours, nous avons retenu celle de Eurin-Balmet et Henao De Legge (1992) qui a des fins didactiques et qui distingue, pour le français scientifique, deux grands groupes de discours : « le discours interactif (qui vise à faire agir ou à faire croire) et le discours expositif pour la communication spécialisée qui vise à exposer des idées', 'formuler des hypothèses', 'présenter', 'décrire', 'faire des raisonnements logiques'... c'est-à-dire 'faire savoir' » (Eurin-Balmet, Henao De Legge 1992 : 102 citant S. Moirand). Le discours interactif se caractérise notamment par des « marques linguistiques » propres à mettre en évidence l'interrelation entre les énonciateurs (pronoms impersonnels, modalités appréciatives, modalités logiques du domaine de la certitude, du probable, de l'incertain, de l'aléatoire. les procédés d'argumentation et de prescription). Le discours expositif se caractérise par l'effacement des énonciateurs, l'absence de modalités appréciatives, les tournures hypothético-déductives, le présent déontique, les articulateurs de la cause, de la finalité et de but, les marques du raisonnement logique, etc. (1992 : 104-107). Les auteures ont dressé des listes des réalisations linguistiques et des marqueurs spécifiques privilégiés dans le discours scientifique (verbes, pronoms, marqueurs de la modalisation, de l'inclusion, de la transformation, les marqueurs spaciaux et temporels, etc. (ib.)

Les analyses discursives à réaliser au cours d'un travail pré-pédagogique sont:

- une analyse des situations-cibles, ce qui veut dire recenser « les situations de communication dans lesquelles les apprenants seront amenés à utiliser le français ; analyser les échanges langagiers susceptibles de s'y produire [...] ; pour chaque échange [...] quels actes de parole, 'quels éléments de grammaire sémantique et quelles notions les apprenants vont avoir à saisir et à produire' » (1992 : 63)
- analyse des discours professionnels impliqués dans ces situations (le discours du médecin, de l'infirmière ; le discours d'accompagnement, d'explication, d'argumentation, de prescription...) et la prise en compte des statuts et les rôles sociaux des communicants. Entreprises dans une perspective « didactique de la grammaire », ces analyses prendront en charge le niveau infra-textuel¹⁷. L'analyse des discours écrits sont particulièrement intéressants étant donné la diversité d'échanges par écrit qu'on observe actuellement (courriers, dossiers consultables en ligne, forums intra-professionnels), et le foisonnement de transphrastiques assurant la cohésion et la cohérence des messages. La démarche de « l'Analyse Différentielle des Discours » mise en place par F. Mourlhon-Dallies ouvre une perspective particulièrement intéressante pour un support grammatical de ce type¹⁸.
- analyse énonciative : analyse des énoncés rattachables aux cadres actionnels et classement des contextes énonciatifs ; recherche de l'inscription de la subjectivité et de la prise en charge subjective, ainsi que les marques de distanciation subjective. On pourrait rechercher si certaines opérations énonciatives ne sont pas privilégiées dans le discours médical telles que l'effacement de l'énonciateur, la prise de distance par rapport à l'énoncé ou la prise en charge énonciative reléguée au co-énonciateur.
- analyse des genres et des types textuels du discours médical : la typologie textuelle de J.M Adam (Adam 2010) adaptée aux genres textuels du domaine médical (le compte-rendu d'examen ou d'hospitalisation, la fiche d'observation, la demande d'avis, le résumé d'article,)

¹⁷ C'est au niveau infra-textuel qu'on saisit « l'objectivité, l'emploi de la troisième personne du singulier, la cohérence sémantique, la phrase courte, et la nominalisation principalement » (Rodriguez 2002 :159)

¹⁸ Reprenant son exemple sur l'ordonnance médicale dans le chapitre qui peut être analysée « une première fois comme discours de consigne (selon sa fonction pragmatique), une deuxième fois comme discours médical (selon son domaine d'intervention), une troisième fois selon son caractère scriptural (par rapport au commentaire oral qui peut l'accompagner [...]) » (Mourlhon-Dallies 2008 :139), du point de vue grammatical l'ordonnance peut trouver place dans de nombreuses rubriques : à objectif lexical, pour identifier les termes, les abréviations, les notions liées au temps, aux mesures, etc., à objectif syntaxique, pour former des phrases à partir des prescriptions du médecin, à objectif communicatif en imaginant un dialogue entre le médecin et le patient ou en reconstituant la consultation à partir du diagnostic mentionné, etc.

- analyse des registres du discours médical (les discours intra- et interprofessionnels).
- enfin, analyse des erreurs pour identifier les « zones de fragilité dans la maîtrise du français comme langue étrangère ou zones potentielles de fossilisation » et d'élaborer « les réponses à ces difficultés » (GRAC 2011 :8) : schéma d'organisation du contenu grammatical, activités, exercices, supports textuels, exemples saillants.

Quels sont les risques encourus ? Ils ne sont pas négligeables et sont clairement exprimés par des auteurs qui font autorité dans la didactique de la grammaire, J.-C. Beacco et S. Moirand : « l'éclectisme sans méthode » et le bricolage « dans la clandestinité des recettes sans prétentions scientifiques » (Beacco 1999). Un seul argument est apte à y faire face : la notion d'efficacité¹⁹, principe méthodologique fondamental et finalité de tout enseignement/apprentissage.

MISE EN PRATIQUE

Selon nous, la grammaire du FOS/M peut être appréhendée non seulement comme un savoir à transmettre mais aussi comme un savoir traductible en termes de compétences. Les nombreux travaux sur la langue professionnelle et les aspects terminologiques, fonctionnels, pragmatiques et discursifs du français médical, ainsi que l'expérience pédagogique sur le terrain nous a conduite à la conception d'une carte synoptique des éléments à exploiter dans une grammaire pratique du français médical. Constituée de quatre rubriques volontairement simplifiées, elle oriente sur les usages contextuels des unités grammaticales, l'incursion dans le situationnel devant s'opérer progressivement, depuis la première rubrique où l'entrée grammaticale est exposée jusqu'à la dernière dans laquelle sont prises en charge les dimensions énonciative et discursive de cette entrée grammaticale.

La séquence méthodologique suit la progression suivante : présentation/explication métalinguistique – application de règles/entraînement – utilisation – exploitation, ce qui correspond au parcours apprendre – savoir – savoir faire. On part des formes de la langue et de leurs sens, ce qui renvoie aux méthodologies traditionnelles, mais on cherche à assurer une progression vers une compétence discursive (produire des ensembles cohérents, logiques et efficaces, argumenter, modaliser), fonctionnelle (réaliser des fonctions communicatives) et sociolinguistique (interagir et maîtriser des registres différents).

La rubrique A – Repères grammaticaux à voir/ à revoir est une rubrique à étudier/apprendre par les apprenants ayant un niveau A1-B1, à revoir/réactiver par ceux ayant B2-C1. Ce sont les compétences linguistiques qui y sont enseignées/mobilisées– lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique. Il s'agit d'un modèle de description traditionnel (mise en évidence des régularités grammaticales, exposition des données grammaticales) réactivant le capital mémorisé et facilitant la remise à niveau. A voir / à revoir correspond à une reprise des exercices classiques de grammaire (cherchant un effet de rafraîchissement rapide, un recouvrement cognitif) au cours desquels les apprenants retrouveront leurs schémas cognitifs de la période d'acquisition de la langue étrangère. D'après Cuq et Gruca, les activités de corrections repris par la grammaire explicite permettent « d'éviter la 'fossilisation des erreurs' » (Uwizeye 2011 :21). Cette rubrique relevant nettement de la grammaire explicite correspond à la situation où les apprenants disposent déjà d'un certain fonds linguistique, c'est-à-dire des éléments intériorisés de la grammaire implicite. Les exercices sont fondés sur la répétition d'un modèle structurel : exercices de réemploi, de reprise, d'entraînement, de repérage, de substitution, insérés dans des séquences constituées de micro-dialogues. Bien qu'il ne s'agit que de savoirs opérationnels, une mise en contexte se dessine dès ce premier palier.

¹⁹ Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels (CECR 6.4.).

Pour une grammaire en contexte médical, les éléments linguistiques à incorporer sont (par ordre alphabétique, liste non exhaustive) :

A. Repères grammaticaux à voir / à revoir

L'adjectif. L'expression de lieu. L'impératif. L'impersonnel. L'indicatif présent. L'infinitif présent et passé. L'ordre des mots. Les termes composés d'origine gréco-latine. La concordance des temps. La phrase complexe La phrase simple. Le conditionnel (présent, passé). Le discours indirect Le nom. Le participe présent. Le gérondif. Le passif Le SI conditionnel. Le subjonctif présent Le verbe. La conjugaison. Les adverbes de lieu. Les adverbes de temps. Les articulateurs logiques. Les chiffres et les nombres. Les conjonctions Les degrés de comparaison. Les interjections Les modalisateurs. Les possessifs. Les prépositions, les locutions prépositionnelles. Les pronoms adverbiaux Les pronoms personnels. Les pronoms relatifs. Les temps du futur. Les temps du passé. Les tournures et mots interrogatifs. Les unités de sens : préfixes, suffixes, racines d'origine savante.

La rubrique B – Apprenez à...s'intéresse à l'aspect notionnel de la langue mais réalise déjà une incursion plus approfondie dans le situationnel spécifique. Les exercices portent sur l'agencement et réagencement de phrases, l'ordre chronologique, la diathèse et cherchent à évoquer les manières dont la langue est utilisée pour exprimer le sens.

Apprenez à

...conjuguer les verbes pronominaux au passé ; ... interroger pour demander des renseignements/ des détails / des précisions / des résultats ; ... donner une instruction / un conseil ; ... généraliser ; ... interroger sur la quantité ; ... mettre en relief votre opinion ; ... nier ; ... proposer de faire qch en utilisant voulez-vous / voudriez-vous / pourquoi pas ; ... rapporter un discours ; ... refuser ; ... utiliser le factitif avec faire et laisser ; ... utiliser le pronom en ; ... utiliser les possessifs, l'article défini ; ... utiliser les prépositions à, de, en, introduisant un complément ; ... utiliser un peu de, beaucoup de, pas assez de... ; ... caractériser un objet (forme, couleur, dimension, poids, matière, composition, origine) ; ... construire une phrase négative ; ... contredire ; ... définir (par dénomination, par composition, par équivalence) ; ... énoncer une injonction ; ... faire la concordance des temps ; ... interroger sur une action passée, sur le lieu, sur le temps, sur l'objet ; ... modaliser un énoncé ; ... nominaliser ; ... proposer ; ... reformuler ; ... remercier ; ... situer dans l'espace ; ... situer dans le temps : – exprimer la chronologie des événements ; – situer un élément par rapport à un autre ; – situer un événement dans le passé ; ... situer une action dans l'avenir ; ... transformer un verbe en construction verbo-nominale ; ... tutoyer et vouvoyer ; ... utiliser l'infinitif (il m'a dit de) ; ... utiliser les quantitatifs ; ... utiliser les verbes aspectuels ; ... utiliser les verbes modaux ; ...utiliser les articulateurs logiques (d'abord, donc, car, puisque, et, ainsi, etc.)...

La rubrique C – Savez-vous exprimer..., prévoit l'utilisation fonctionnelle des énoncés dans une interaction. Les exercices portent sur les aspects pragmatiques – réponse/question à chercher, tours de prise de parole, exercices à choix pragmatiques multiples, schémas interactionnels. L'objectif, c'est la production d'énoncés dont la valeur illocutoire « est calculée par rapport au contexte » (Béacco 2007: 271).

B. Savez- vous exprimer

... la cause ; ... la nécessité ou l'obligation ; ... la restriction ; ... la simultanéité ; ... l'accord / le désaccord ; ... l'hypothèse ; ... l'opposition ; ... la certitude / l'incertitude ; ... la comparaison ; ... la compassion ; ... la condition ; ... la conséquence ; ... la désapprobation ; ... la fréquence, la répétition ; ... la politesse ; ... la possibilité ; ... la probabilité ; ... la similitude ; ... le but, la destination ; ... le doute, l'incertitude ; ... le refus ; ... le regret ; ... les relations logiques (avec car, puisque, parce que ; ... les relations sémantiques (avec ainsi, notamment, or, ...) ; ... une intention ; ...l'exagération, ... l'hypothèse.

La rubrique D – Mise en situation recense des situations possibles et probables en milieu professionnel et vise la mise en place d'«un schéma ou 'praxéogramme' » (CECR 4.4.3.3.). Tous les genres et les types textuels impliqués en contexte médical peuvent y être représentés. Les apprenants seront invités à chercher dans un discours qui se veut objectif et impartial, les traces de subjectivité qui rendent compte du souci de l'énonciateur de mettre en jeu ses stratégies spécifiques de prise en charge ou de dé-prise en charge énonciative. Pour nous reporter à F. Mourlhon-Dallies, il s'agit de cette « part langagière du travail » (Mourlhon-Dallies 2008 :90) où le document « s'inscrit dans un chaînage d'échanges, de reformulations, d'interrogations » (2008 :93) et si l'on opte pour la mise en jeu de scénarii, on pourrait jouer sur l'interactionnel polyphonique (au bloc opératoire, pendant le tour d'unité hospitalière, lors d'une visioconférence ou d'un entretien avec la famille du patient, etc.). C'est ici que la perspective actionnelle peut être mise en œuvre, grâce aux situations impliquant des tâches et offrant un terrain propice pour « un parcours d'autonomie guidée » (terme emprunté à Chr. Purin 2001), pour l'utilisation d'un discours argumentatif, scénarisé ou modalisé.

C. Mise en situation

Le médecin rapporte les propos du patient au chef de service. Le médecin rédige un bilan d'observation. Le médecin rédige une lettre (demande d'avis, certificat médical, compte-rendu d'hospitalisation ou d'examen). Le médecin intervient oralement (à une conférence, lors d'une visite médicale). Le médecin donne des instructions au patient au cours de l'examen clinique / à la sortie de l'hôpital / à la fin de la consultation. Le médecin donne des consignes au personnel paramédical. Le médecin donne des conseils. Le patient dit, le médecin note. Le patient dit, le médecin rectifie. Le patient dit, le médecin demande. Le patient demande, le médecin répond. Le patient demande, le médecin nie / confirme / exprime une certitude. Le médecin interroge sur l'apparition d'un signe/sur la durée d'un problème/sur la fréquence d'un événement / sur l'intensité et le caractère de la douleur / sur les antécédents personnels et familiaux /sur le mode de vie.

Le médecin / l'étudiant hospitalier se présente au directeur de recherche / au chef de service /au patient / au personnel médical. Le médecin / l'étudiant hospitalier demande des renseignements à la famille du patient / au service d'accueil / au laboratoire. Entrer en contact par téléphone. Formuler le résultat d'un examen. Formuler un diagnostic établi. Prendre / reporter un rendez-vous. Le médecin demande un avis / donne son avis. Exposer et argumenter une hypothèse diagnostique.

Un cas de figure : le passé composé en contexte

A. Revisiter le paradigme morphologique et les valeurs du passé composé;

B. Réactiver le processus de poser des questions : interroger sur les antécédents médicaux et chirurgicaux, trouver la bonne question pour situer la doléance du patient dans le passé, reformuler les propos de patient en phrases incorporées à l'histoire de la maladie, saisir la chronologie des événements au passé ; situer une action ponctuelle dans le passé ; La grammaire va au-delà de la limite de la phrase et se retrouve en séquences, en micro-échanges, en situations en contexte médical plus ou moins développées.

C. Savoir exprimer la nécessité, la restriction, l'opposition, la concession, la finalité au passé composé dans des contextes interactifs.

D. Saisir et interpréter oralement et par écrit un récit d'anamnèse; présenter l'évolution de l'état d'un malade hospitalisé ; rédiger une note d'observation à partir de l'interrogatoire ; comprendre et réagir aux propos d'un patient en peine ; exprimer une distance par rapport à un diagnostic établi ; à une hypothèse diagnostique, à un traitement non réussi, au décès de patient.

ANNEXE : ÉBAUCHE DE FICHE PÉDAGOGIQUE « LA GRAMMAIRE EN CONTEXTE – LES TEMPS DU PASSÉ : PASSÉ COMPOSÉ »

A. Repères grammaticaux à voir / à revoir	
Formation (avec être, avec avoir). Conjugaison de verbes soigner, guérir, s'enflammer... Valeurs du passé composé : ponctuel, résultatif, accompli	(Exercices de repérage, exercices structuraux correspondant aux niveaux A1-A2 et assurant une progression vers B1-B2) Conjuguer des verbes entre parenthèses au passé composé. Choisir la forme correcte. Chasser l'intrus. Exercices de substitution. Exercices à trous. Exercices sur l'accord du participe passé. Exercices avec des verbes pronominaux au passé composé.
A. Apprenez à	
interroger saisir la chronologie des événements au passé utiliser la construction factitive au passé composé utiliser le pronom on situer une action ponctuelle dans le passé utiliser le passé composé à la voix passive	Associez les énoncés suivants aux contextes qui leur sont propres : (a) <i>protocole opératoire</i> , (b) <i>propos du patient au cours de l'interrogatoire</i> , (c) <i>propos du médecin au cours de l'interrogatoire</i> , (d) <i>notes d'observation</i> : <i>Avez-vous jamais eu une attaque cardiaque ? Elle a eu plusieurs hémorragies au début de sa grossesse.</i> Trouvez la bonne question pour situer la doléance du patient dans le passé : <i>Je crache du sang : Ces crachements ont débuté quand ?</i> Rétablissez l'ordre chronologique et redonnez au texte sa cohérence (<i>Les antécédents familiaux d'un patient hospitalisé</i>) Réécrivez le texte sans dire « je » ou « nous ». (<i>Bilan d'intervention chirurgicale</i>) Mettez au passif les phrases ci-dessous. (<i>L'histoire d'un polytraumatisme</i>) Reformulez les phrases ci-après avec un verbe à l'infinitif passé. (<i>Consignes données à la surveillante générale</i>).
B. Savez-vous exprimer ...	
la nécessité l'obligation la restriction l'opposition la concession le but, la finalité	Rédigez des phrases pour exprimer la nécessité ou l'obligation avec les éléments suivants : <i>on a dû faire / on a dû entreprendre / on s'est vu obligé de / on s'est vu contraint</i> (<i>Entretien avec la famille d'un patient opéré</i>) Complétez les phrases avec une des expressions d'opposition, de restriction ou de concession suivantes : <i>à la place, au lieu de, autant...autant, bien que, malgré, même si, plutôt que, pourtant, quand même</i> (<i>Présentation d'un cas clinique</i>). Complétez les phrases suivantes évoquant le but ou la finalité par des verbes convenables au passé composé (<i>Argumenter une approche thérapeutique</i>)
C. Mise en situation	
Saisir et interpréter un récit au passé composé présentant l'histoire et l'évolution d'une maladie Présenter l'évolution de l'état d'un malade hospitalisé	Reformulez les propos de patient afin de les incorporer a) à la feuille d'observation, et b) à l'histoire de la maladie. <i>Depuis quelques jours je me sens un peu fatigué. J'ai commencé à perdre mon appétit. La nuit dernière, je me suis réveillé par une douleur lancinante tout le long de ma jambe droite. Le patient rapporte que depuis quelques jours...</i> Insérez la forme verbale correcte au passé composé (Propos recueillis sur l'internet) : <i>Bonjour (découvrir) une grosseur sous mon sein droit le 2 octobre....le 5 octobre (avoir) ma mammographie qui (révéler) une tumeur de 2 cm de diamètre....le 15 octobre (aller) faire ma biopsie ...on m'(faire) 3 prélèvements.....le 20 octobre (avoir) rdv avec ma gynéco pour les résultats de cette biopsie.....qui (révéler) que la tumeur elle-même est cancéreuse....effondrement total....protocole médical lancé et hors de question de faire machine arrière ...je vais de l'avant avec une force de caractère étonnante....je craque parfois bien sûr.....</i> A partir des éléments donnés ci-après, formez des phrases relevant d'interrogatoire ou de récit d'anamnèse. <i>lorsque / arriver aux urgences / constantes se stabiliser</i> <i>Lorsque le patient est arrivé aux urgences, ses constantes s'étaient stabilisées.</i> (Fassier, Talavera-Goy 2008).
	Faites des phrases à partir des notes d'observation suivantes évoquant les antécédents du patient: <i>Appendicectomie à l'âge de 12 ans. La patiente a subi une appendicectomie à l'âge de 12 ans..</i>

Repérer les marques de subjectivité dans le texte et les procédés de modalisation	<p>Comment sont présentées les hypothèses diagnostiques dans l'extrait de courrier ci-après ? Saisissez-vous des marques de subjectivité ? Lesquelles ?</p> <p>Mon Cher Confrère,</p> <p>Je viens de revoir à ma consultation votre malade, Mlle Chantale Béry. Malheureusement, depuis la diminution de la dose d'interféron à 1,5 MU trois fois par semaine, on observe une réactivation de l'hépatite chronique C avec une remontée des transaminases à 3N et parallèlement la réapparition des symptômes liés à la cryoglobulinémie: douleurs articulaires, purpura, et œdème au niveau de ses membres inférieurs. Dans ces conditions, je crois qu'il est nécessaire d'augmenter à nouveau la dose d'interféron et je pense à 5 MU trois fois par semaine. Je reverrai Mme Béry à ma consultation dans deux mois.</p> <p>Avec mes sentiments les meilleurs.</p>
---	--

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam J.-M. (2010). Analyse textuelle des Discours. Entre grammaires de texte et analyse du discours. Conférence donnée dans le cadre d'une journée d'hommage à Patrick Charaudeau : « L'analyse du discours dans les sciences du langage et de la communication », Lyon II, le 4 juin 2010. <<http://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/ATD.pdf>>
- Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement de langues*. Paris : Didier
- Beacco J.-C. (2008a). La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Beacco.pdf>
- Beacco J.-C. (2008b). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français, Vol. 3, n. 1, Études didactiques, 6-18
- Beacco J.-C., Porquier R. (2001) Présentation. Langue française 131, 3-6
- Beacco J.-C., Kalmbach J.-M., Lopez J.S. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=891:grammaires-du-francais-contextualisees&catid=19:appelcontribution&Itemid=41>
- CECR : Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Chiss J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. Synergies 4, 127-137
- Chiss J.-L., David J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire in Didactique du français et étude de la langue, *Le français aujourd'hui* 5/n°HS01. Paris : Armand Colin, 129-138.
- Courtillon J. (2001-2). La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. ÉLAN° 122, 153-164
- De Salins G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement /apprentissage du FLE*, Didier/Hatier http://www.editionsdidier.com/files/media_file_8471.pdf
- Eurin-Balmet S., Henao De Legge M. (1992). *Pratiques du français scientifique*, Paris : Hachette-AUPELF
- Faure P. (2012) *L'anglais médical & le français médical*. Paris : Archives contemporaines
- Fischer J. et al. (2012). *Évaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université : un guide*. Conseil de l'Europe
- GRAC (2011). Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde. Groupe de recherche de DILTEC. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp?RH=1310462076215>
- Fassier Th., Talavera-Goy S. (2008). *Le Français des médecins. 40 vidéos pour communiquer à l'hôpital*. Grenoble, PUG.
- Méhaut Ph., Winch Ch. (2009). Le cadre européen des certifications : quelles stratégies nationales d'adaptation ? Revue française de sciences sociales « Formation Emploi », <<http://formationemploi.revues.org/2115>>

- Mitarcheva I. (2008). The Communicative Approach to Medical English Teaching, in Сборник с доклади от Юбилейна Научна Конференция с международно участие на тема: "Традиции, новаторство, европейски стандарти", Sofia, Sofia University Eds. 46-58.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris :Didier
- Puren Chr. www.christianpuren.com Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical <<http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/010/>>
- Puren Chr. www.christianpuren.com. La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche <<http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/018/>>
- Rodríguez M. L. (2002). Fonctionnement du discours en français sur objectifs spécifiques in M. C. Figuerola et al. (eds.), *La lingüística francesa en el nuevo milenio*. Lleida, 155-163
- Rosen E. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- Uwizeye M.-L. (2011) Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie. Université d'Oslo 2011 <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25687/master-uwizeye.pdf?Sequence=1>

Aneta Tosheva
LSP grammar book

Summary

The article offers some thoughts on the necessity of creating a contextualized grammar of French for medical purposes, consistent with the immediate needs of medical students for rapid mastery of specific grammatical patterns in order to transform the grammatical competences into communicative.

Biljana VASEV
Fakultet za strateški i operativni
menadžment, Beograd, Srbija
<biljana.vasev@fsom.edu.rs>

Slavica ARSENOVIĆ
Fakultet za poslovne studije i
pravo, Beograd, Srbija
<slavica.arsenovic@fppsp.edu.rs>

Tomislava MUTAVDŽIĆ
Fakultet za poslovne studije i
pravo, Beograd, Srbija
<tomislava.mutavdzic@fppsp.edu.rs>

INFORMACIONE TEHNOLOGIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA NA NEFILOLOŠKIM FAKULTETIMA

Apstrakt: Ubrzani razvoj informacionih tehnologija omogućio je razmenu i širenje novih naučnih i stručnih dostignuća, kao i intenzivnu saradnju među stručnjacima svih profila širom sveta. Često, daljinski oblici rada mogu biti efikasniji nego licem u lice. Učenje stranih jezika uz pomoć Interneta postalo je trend, prvenstveno zbog unapređivanja kognitivne aktivnosti, sklonosti ka razmišljanju i samostalnog rada studenata, što intenzivira proces obrazovanja. Ovaj rad će analizirati prednosti ovakvog učenja, ali i njegove nedostatke koji se često zanemaruju. Kao primer ove studije uzeto je učenje stranog jezika na daljinu (Distance Learning) koje se izvodi poslednjih nekoliko godina na FPSP i FSOM u Beogradu.

Ključne reči: informacione tehnologije, nastava, Distance Learning

ODLIKE NASTAVE U SRBIJI

Nastava na fakultetima u Srbiji je i dalje, uglavnom, tradicionalna. To znači da se nastava odvija 'ex cathedra' pri čemu je nastavnik u centru pažnje, drži predavanje u većini slučajeva sedeći za katedrom, a od studenata se očekuje da vode beleške. Tradicionalna nastava je takav frontalni oblik rada gde je naglašena predavačka uloga nastavnika te interakcija studenata gotovo i da ne postoji. Kako ceo čas bude iskorišćen samo za predavanje, nema dovoljno prostora za samostalne aktivnosti studenata koje bi im pomogle u savladavanju nastavnog sadržaja. Sve ovo umanjuje trajnost znanja i mogućnosti da se to teorijsko znanje kasnije primeni u praksi, odnosno u realnom životu.

Ovakva nedovoljna uključenost studenata na času i nemogućnost da napreduju svojim tempom u skladu sa svojim predznanjem i veštinama dovodi do smanjene motivacije studenata i kvaliteta usvajanja gradiva. U ovakvom tradicionalnom procesu nastave nema dovoljne interakcije između studenata kao ni između studenata i profesora, kao što smo već naveli. Dvosmerna komunikacija bi obezbedila studentima da bolje savladaju predmet, strani jezik kao i bilo koji drugi, a profesoru da prilagodi nastavni sadržaj nivou predznanja studenata. Takođe, realno i objektivno vrednovanje znanja studenata se ovde dovodi u pitanje. Rešenje za ove nedostatke može ponuditi tzv. "kompjuterska nastava" (Mandić 1997).

Kompjuterska nastava – karakteristike

Istraživanja u SAD, kao što su Istraživanje u okviru sistema CMS (Computer Managed System-sistem upravljanja pomoću kompjutera), Supesov projekat na Stanfordskom univerzitetu i istraživanje u okviru individualno planirane nastave u Pittsburgu, pokazala su da se u nastavi sa većim brojem studenata kompjuteri mnogo bolje prilagođavaju individualnim mogućnostima učenika i studenata nego nastavnici, da studenti uz pomoć kompjutera brže napreduju i da im stečeno znanje duže traje. Danimir P. Mandić (1997) u svom radu "Informacione tehnologije u savremenoj nastavi" piše da "eksperimenti pokazuju da su nastava i učenje uz pomoć kompjutera efikasniji od

tradicionalne u pogledu kvaliteta i kvantiteta stečenih znanja, trajnosti i aplikativnosti tih znanja, a posebno u pogledu misaone mobilnosti učenika, njihove motivisanosti za učenje, kao i bržeg, humanijeg i pravednijeg vrednovanja i ocenjivanja rada učenika" (str. 313). Jedino u čemu se istraživači ne slažu je ocena stepena efikasnosti računara. Oni, pak, ističu činjenicu da je kompjuterska nastava objektivna u odnosu prema svim studentima, razvija samoinicijativu u radu, pruža im iste šanse za rad i omogućava im da napreduju kako i koliko mogu. Takođe, računar studentima ne samo da daje pouke na kraju određene oblasti već i uputstva za rešavanje postavljenih problema, te i opomene u slučaju pogrešnih odgovora (Mandić 1997).

Savremeno obrazovanje

Savremeno društvo u kome živimo nametnulo je mnoge promene pa tako i u sistemu obrazovanja i njegovim metodama, odnosno u načinu organizovanja nastave i poboljšanju i aktivnijem korišćenju savremenih nastavnih sredstava (Savić & Gavrilović, 2010: 678). Kako se tehnologija i informatika svakodnevno poboljšavaju, osim celoživotnog kontinuiranog usavršavanja (lifelong learning) nastavnog kadra, neophodno je i stalno ulaganje u IT resurse. Međutim, u našoj zemlji ukupna ulaganja za prosvetu, istraživanje i razvoj ispod su proseka Evropske Unije u relativnom odnosu i to 3,5% bruto društvenog proizvoda, naspram oko 6% u zemljama Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (Službeni glasnik RS, Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, para. Efikasnost). Evidentno je da sa ovako niskim ulaganjima nije moguće pratiti najsavremenije trendove u obrazovanju.

Na osnovu prethodno iznetog, možemo zaključiti da su informacione tehnologije izuzetno značajan aspekt obrazovnog procesa. U nastavku ovog rada videćemo kako se informacione tehnologije koriste u procesu učenja stranih jezika sa akcentom na nefilološke fakultete u našoj zemlji.

ODLIKE NASTAVE STRANOG JEZIKA NA NEFILOLOŠKIM FAKULTETIMA FPSP I FSOM

Osnovni cilj učenja stranog jezika na nefilološkim fakultetima, Fakultetu za poslovne studije i pravo (FPSP) i Fakultetu za strateški i operativni menadžment (FSOM), jeste formiranje i razvoj komunikativne kompetencije studenata i učenje praktičnog vladanja stranim jezikom. Vladanje stranim jezikom pretpostavlja jezičku korektnost i funkcionalnu adekvatnost situacija profesionalno usmerene komunikacije na stranom jeziku, u kojoj se ostvaruje umeće prenosa i primanja informacija usmeno ili pismeno na stranom jeziku kognitivnog ili vrednosnog karaktera.

Našim studentima, kako se pokazalo u intervjuima, jezik predstavlja instrument kojim obezbeđuju pristup informacijama dobijenim na različite načine bilo usmenim ili pisanim obraćanjem. Oni su svesni da im je znanje stranog jezika neophodno u daljem učenju i, kasnije u profesionalnom radu.

Predavači stranih jezika na našim fakultetima (FPSP, FSOM) sebi su postavili za cilj da nauče studente da ovladaju korišćenjem potrebnim tehnološkim materijalom, krajnje ga pojednostavi. Oni su se tako od pedagoga prevodioca znanja pretvorili u pedagoga metodologa, tehnologa, a student postaje stvarni aktivni učesnik procesa.

Saglasni su da tehnička sredstva treba da doprinesu povećanju produktivnosti i efikasnosti obrazovnog procesa, da podignu svest i interesovanje za učenje stranog jezika. Kako je praksa pokazala, primena IT u nastavi stranog jezika, koja se sprovodi na našim fakultetima nekoliko godina unazad, daje mogućnost pri formiranju veština audiranja i doprinosi boljem formiranju veština čitanja i pisanja.

Danas, uprkos prilično aktivnom širenju IT, kompjutera i Interneta, učenje na daljinu je i dalje egzotičan proces. Naša prva iskustva nastave na daljinu su se sastojala od jednostavnog raspoređivanja predavanja u elektronskoj formi. U tom smislu je postojao oprezan stav predavača na Fakultetima kako prema obliku organizacije učenja, tako i procesu i rezultatima učenja na daljinu.

Već posle određenog perioda i obuke predavača za izvođenje ovakvog tipa učenja, učenje na daljinu je postalo moćan sistem koji uzima u obzir specifičnost oblika organizacije učenja na daljinu

sa tehničko-tehnološkom podrškom i materijalima razvijenim za nastavu. Ovakav oblik učenja na našim Fakultetima je kompletan oblik organizovanja učenja, koji omogućava da se efikasno zadovolje potrebe studenata, kako onih koji samo studiraju tako i onih koji su već u radnom odnosu, i ima, štaviše, niz važnih prednosti u odnosu na tradicionalno učenje pohađanjem nastave.

Poznato je, na primer, da je učenje stranog jezika u početnoj fazi učenja kod velikog broja studenata praćeno određenim poteškoćama, ovladavanje materijalom je izgrađeno na pamćenju. Korišćenje kompjutera, prezentacija u PowerPoint-u u velikoj meri olakšava proces učenja jezika kroz realizaciju jednog od principa učenja – jasnoće. Strani jezik u početnoj fazi učenja više nego kod drugih predmeta učenja, zahteva jasnoću, što podrazumeva korišćenje velikog broja objašnjenja kroz crteže (Pechukova 2012). Naš cilj kao predavača jeste da naučimo studente da se orijentišu u tom bezgraničnom informacionom prostoru.

Microsoft Power Point omogućava nastavniku da u kratkom roku kreira sopstvene prezentacije. Imajući u vidu velike didaktičke mogućnosti prenošenja znanja posredstvom računara, uskoro treba očekivati intenzivnije korišćenje računarskih prezentacija u obrazovanju i na mnogim drugim visokoškolskim ustanovama.

Korišćenje računarske prezentacije na našim časovima stranog jezika nam je omogućilo da:

- povećamo motivaciju učenika;
- koristimo veliku količinu ilustrativnog materijala;
- intenziviramo predavanje, uštedimo na vremenu potrebnom za pisanje materijala na tabli;
- uključimo učenike u samostalan proces učenja, što je posebno važno za razvoj njihovih opšte akademskih veština.

U ovom slučaju, računar nam služi kao sredstvo za pronalaženje potrebnih informacija, kao i za podsticaj za formiranje govornog iskaza. Živopisno dizajnirane prezentacije su od velike važnosti u početnoj fazi učenja stranog jezika i rešavaju problem upotrebe vizuelnih pomagala. Ali, izrada prezentacija zahteva od nas nastavnika kreativnost i dobro poznavanje rada na računaru. Dakle, računar ne može da nas zameni na časovima stranog jezika, on je naš efikasan pomoćnik, omogućava nam da poboljšamo kvalitet nastave. Danas, nove metode sa korišćenjem Microsoft Power Point prezentacije su najpristupačnije za rad predavača i primenu na predavanju. Predavanja sa korišćenjem Microsoft Power Point prezentacije na predavanjima stranog jezika na našim Fakultetima obuhvataju:

- usvajanje leksike;
- učenje dijaloga i monologa;
- obradu gramatičkih jedinica.

Microsoft Power Point prezentacije koje koristimo na predavanjima, kako se pokazalo, imaju niz prednosti u odnosu na tradicionalne metode učenja. Ovakve prezentacije su nam omogućile:

- da obradimo različite oblike govorne aktivnosti i prikažemo ih u različitim kombinacijama,
- da se shvate jezičke pojave,
- da se formiraju jezičke sposobnosti,
- da se stvori komunikativna situacija.

Korišćenjem kompjutera u kombinaciji sa metodom projekata omogućava našim studentima da praktično primene svoja znanja, sposobnosti i veštine. Imajući u vidu veliku zainteresovanost studenata za IT ovu priliku koristimo kao moćno sredstvo za razvoj motivacije na predavanjima. U nastavi stranog jezika Internet resursi su vredni kao pomoć u učenju. Budući da postoji mogućnost pristupa Internetu za svakog našeg studenta, zadaju se zadaci za samostalan rad sa Internet resursima. Proces učenja smo proširili i van učionice. U ovom slučaju smo dobili integraciju učenja u učionici i učenja na daljinu, odnosno proces učenja, kao da je odvojen u vremenu i prostoru. Potrebno je da se jasno definiše koje aktivnosti odgovaraju korišćenju u učionici (koje zahtevaju direktne kontakte nastavnika i učenika, između samih učenika) i aktivnosti koje se mogu preneti na daljinski oblik učenja.

Upoznavanje naših studenata sa novim gramatičkim i leksičkim materijalom prvenstveno sprovodimo u učionici pod našim rukovodstvom. Formiranje okvirne osnove za rad traži, takođe, naše prisustvo i direktna uputstva kako bi se tačno utvrdilo da li su na odgovarajući način shvatili novi materijal. Za razvoj veština kako gramatičkih tako i leksičkih koristimo vežbe iz udžbenika, za one koji žele više ili im ova praksa nije dovoljna predlažemo edukativne sajtove na Internetu. Na Internetu mogu naći mnogobrojne gramatike, vežbe sa objašnjenjima i povratnom informacijom (Galiulina 2003).

Nažalost, neki od udžbenika koje koristimo u nastavi ne sadrže dovoljan broj tekstova koji bi svojom aktuelnošću, značajem i obezbeđivanjem dovoljne količine prakse bili interesantni studentima. Takođe, student, rešavajući zadatke iz udžbenika, nema potvrdu odnosno ne zna da li je zadatak rešio tačno ili ne.

Internet kao informacioni sistem, našim studentima nudi mnoštvo informacija i resursa – e-mail, diskusione grupe, video konferencije, mogućnost objavljivanja svojih radova, pristup izvorima informacija, pretraživače... što se može primeniti i u učionici.

Samo virtuelno okruženje Interneta omogućava izlaženje van vremenskog i prostornog okvira i pruža mogućnost korisnicima da ostvare autentičnu komunikaciju sa pravim sagovornikom o aktuelnim temama za obe strane. Komunikacija sa izvornim sabesednicima predstavlja najvažniju komponentu pri učenju stranog jezika – formiranje razgovornog govora i preciziranje veštine pisanja i čitanja.

Korišćenje IT kod studenata povećava motivaciju za učenje stranog jezika, razvija samostalnost, ublažava strah od odgovora (na primer, prilikom samotestiranja gramatičkih i leksičkih jedinica na dostupnim sajtovima) (Dusheina 2003).

Dakle, možemo izdvojiti nesumnjive prednosti učenja na daljinu:

- Geografski udaljeni učesnici imaju priliku da studiraju. Za učenje na daljinu nema potrebe za putovanjem na daleko i ne zahteva velike novčane izdatke. Dovoljno je imati pristup Internetu i e-mejl. Za studente ovladavanje stranim jezikom ne predstavlja problem, naprotiv, nove aktuelne mogućnosti.
- Ispoljavanje novih obrazovnih potreba tradicionalne obrazovne strukture često nisu u stanju da na vreme ispune. Daljinski oblik učenja je fleksibilniji i omogućava brzo reagovanje na nove potrebe društva.
- Osobe koje su već u radnom odnosu štede svoje vreme. Učenje na daljinu ne zahteva takvim osobama odsustvovanje sa radnog mesta čime ne ugrožavaju svoj položaj u firmi. Ovakav način studiranja omogućava studiranje u slobodno vreme sastavljanjem fleksibilnog rasporeda učenja.
- Način učenja je prilagođen studentu. Mnogim studentima ne odgovara tempo i ritam učenja u učionici, njima je lakše da uče sami.
- Ako je osoba navikla da radi samostalno i pri tom je prilično dobro motivisana, zna svoj stil učenja, tada za nju učenje na daljinu jeste savršen mehanizam.
- Postoji veliki broj ljudi sa posebnim potrebama koji nemaju vremena, priliku, a ponekad ni želju da studiraju pohađanjem predavanja, ljudi koji žele da izgrade sopstveni raspored učenja, na način koji njima odgovara i da ne zavise od rasporeda.
- Dinamika promena dovodi do pojave novih zahteva u obrazovanju koje tradicionalne obrazovne strukture nisu u stanju da zadovolje. To mogu da ostvare samo malobrojni predavači koji su prošli naprednu obuku i imaju iskustvo u novoj oblasti. Jasno, oni ne mogu da obezbede potrebe svih koji pohađaju nastavu, tako da je učenje na daljinu spas za mnoge koji žele da steknu nova aktuelna znanja i veštine (Fedorovna 2003).

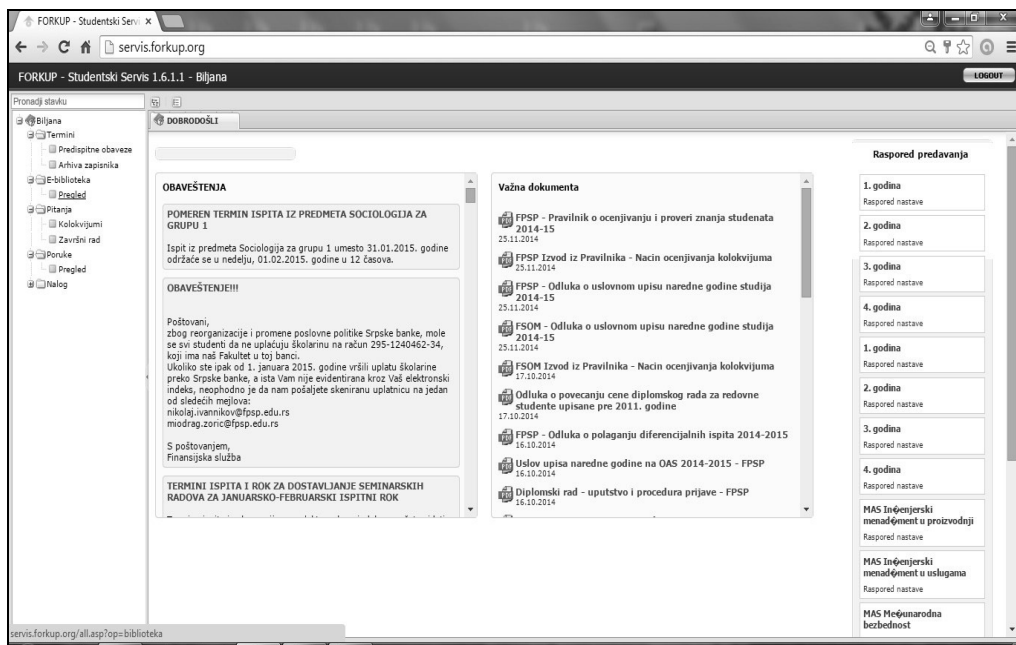
Ipak, postoje i nedostaci ovakvog načina učenja i to su:

- Nedostatak kontakta studenata sa ostalim studentima,
- Lako dolazi do gubitka motivacije,
- Nema 'živog' predavača koji bi odgovarao na pitanja u toku učenja,

- Izvestan broj ovakvih kurseva ne uspeva u potpunosti jer veliki broj studenata odustaje od praćenja ovakve vrste nastave i ne isprati predavanja do kraja (Stanić & Gavrilović 2011: 141).

Ilustracija nastavničkog servisa

Konačno, ovde bismo mogli i ilustrativno potkrepiti naš rad. Na Slici 1 prikazan je nastavnički servis – svojevrsni nalog preko koga profesor ima mogućnost da unosi poene. Kao što se može videti, moguće je pristupiti i elektronskoj biblioteci, ali i najnovijim obaveštenjima. Ovaj servis je veoma koristan za komunikaciju između profesora i studenata, kao i između samih profesora, što umnogome ubrzava i olakšava rad i jednima i drugima.



Slika 1 Početna strana nastavničkog servisa (*print screen*)

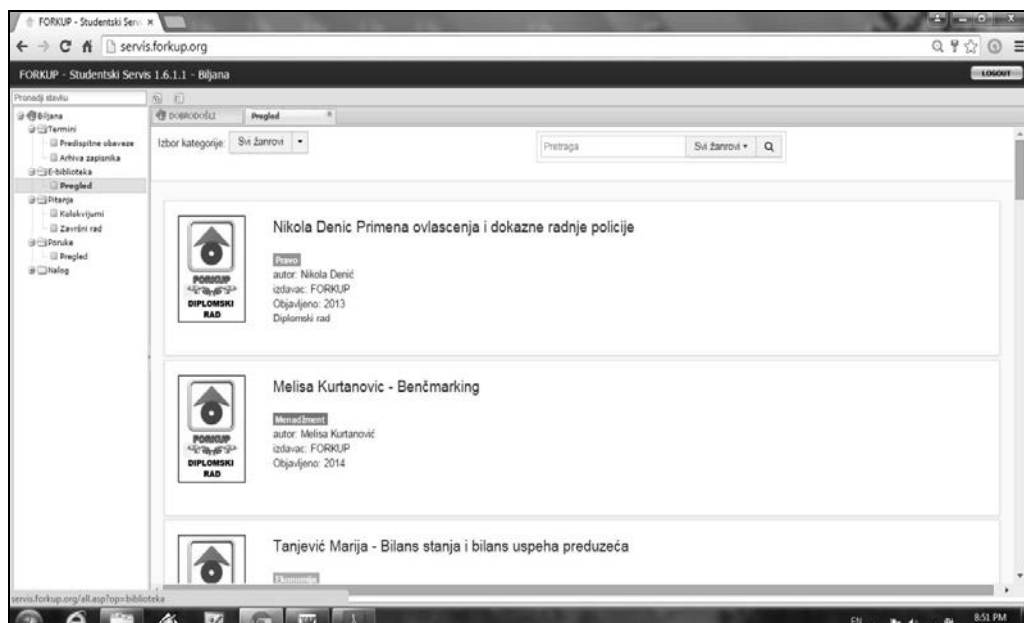
Na narednoj slici (Slika 2) vidi se kako izgleda pretraga elektronskih fajlova, knjiga i odbranih diplomskih, master ili doktorskih radova.

ZAKLJUČAK

Sve rečeno objašnjava značajan porast univerziteta za učenje na daljinu, kako u inostranstvu tako i u Srbiji. Među prvim fakultetima sa ovakvim oblikom učenja jesu i fakulteti na kojima su autori ovog rada zaposleni. Mnogi stručnjaci veruju da će se u bliskoj budućnosti učenje na daljinu po svojoj potražnji izjednačiti sa tradicionalnim učenjem, a zatim biti i u prvom planu.

S druge strane, ostaje problem neposredne komunikacije između studenta i predavača, kao i vidljiv otpor predavača prema promenama, pa se često uvođenje IT u nastavni proces doživljava negativno.

U svakom slučaju, ne treba ispustiti iz vida da je Internet tek pomoćno tehničko sredstvo za učenje. Da bi se postigli optimalni rezultati potrebno je da se pravilno integriše u proces nastave, pritom, svakako ne treba zaboraviti tradicionalne metode nastave. Idealan model učenja stranih jezika sastoji se u efikasnoj kombinaciji inovativnih i tradicionalnih metoda.



Slika 2 Elektronska biblioteka na nastavničkom servisu (*print screen*)

Rešavanje zadatka savladavanja govorne aktivnosti stranog jezika samo uz pomoć računara, čak i ako uzmemo u obzir intenzivnu komunikaciju na Internetu sa izvornim govornicima, teško je izvodljivo u potpunosti. Ipak, živa komunikacija, obojena emotivno i vizuelno, kao i autoritet nastavnika igraju važnu ulogu u razvoju veština, ne samo govorno-misaonog plana, već i intelektualnog. S druge strane, učenje na daljinu, zasnovano na širokom korišćenju resursa i usluga Interneta, informacione tehnologije, samostalna delatnost učenika sa resursima Interneta može da obezbedi neprocenjivu uslugu u intenziviranju obrazovnog procesa, rešavanju onih zadataka, koji se ne mogu adekvatno rešiti na drugi način.

LITERATURA

- Dusheina, T.V. (2003). Proektnaja metodika na uroci inostrannogo jazyka. I.Y.SH, No. 5. Preuzeto sa <festival.1september.ru/articles/515781/pril1.ppt> (19. maja 2014).
- Fedorovna, G.I. (2003). Komputery i Internet v obuchenii inostrannym jazykam. Uchitelj. Preuzeto sa <http://conf.ugrasu.ru/attachments/article/401/6_%20%D0%93%D0%90%D0%9B%D0%AF%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%A0.pdf>. (pristupljeno 20.maja 2014).
- Galiulina.T.N. (2003). Obuchenie inostrannomu jazyku s pomoshchu novyh informacionnyh tehnologij Materialy Regionalnoj Nauchno-prakticheskoy konferencii "Anglijskij jazyk v sisteme „Shkola – Vuz“, Novosibirsk. Preuzeto sa <<http://festival.1september.ru/articles/310829/>> (20. maja 2014).
- Mandić, D. (1997). Informacione tehnologije u savremenoj nastavi. Preuzeto sa <<http://www.edu-soft.rs/>> (19. maja 2014).
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2012). Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012. Preuzeto sa <<http://www.vtsnis.edu.rs/StrategijaObrazovanja.pdf>> (18. maja 2014).
- Savić, A. & Gavrilović, J. (2010). Savremene informacione tehnologije u matematičkom obrazovanju, *Infoteh-Jahorina Vol. 9*, Ref. E-IV-13, str. 678-682. Preuzeto sa <<https://www.academia.edu/>> (18. maja 2014).

Stanić, N. & Gavrilović, J. (2011). Komparativna analiza sistema za učenje na daljinu, VIII naučni skup SINERGIJA 2011. Preuzeto sa <<https://scholar.google.com/citations?user=O0UbKgCAAAAJ&hl=en>> (18. maja 2014).

Biljana Vasev, Slavica Arsenović, Tomislava Mutavdžić

Information Technologies in teaching a foreign language for specific purposes on tertiary level

Summary

The rapid development of information technology has enabled the exchange and expansion of new scientific and technical breakthroughs, as well as close cooperation among professionals of all kinds around the world. Distance Learning can often be more effective than face-to-face approach. Information technology has become a powerful tool in modern education. Learning foreign languages with the help of the Internet has also become a trend, primarily due to the improvement of cognitive activities, thoughtfulness and independent work of students, all of which intensify the educational process. This paper deals with the analysis of the advantages of this method of learning but also its shortcomings that are often ignored. As an example of this study we present Distance Learning of foreign languages which has been performed at the Faculty of Business Studies and Law and Faculty of Strategic and Operational Management, Belgrade for the last few years. In this paper we present the relationship of such education with the traditional learning methods, the way it is accepted by the students and what their results are compared to the traditional education.

Svetlana VELIMIRAC
Visoka škola strukovnih studija
Beogradska politehnika, Srbija
<lucia@orion.rs>

AUTENTIČNI MATERIJALI: ENGLSKI JEZIK STRUKE ZA STUDENTE ZAŠTITE ŽIVOTNE SREDINE

Sažetak: *Autentični materijal je od izuzetne važnosti u nastavi engleskog jezika struke. Korišćenjem ovakvog materijala, studentima se olakšava usvajanje jezičkih sadržaja koji su bliski njihovim specifičnim potrebama, a istovremeno podstiče se i motivacija da slične sadržaje samostalno upotrebe u komunikaciji na stranom jeziku. U ovom radu daje se prikaz korišćenja takvog materijala, koji odgovara potrebama studenata Visoke škole strukovnih studija – Beogradske politehnike, na studijskom programu Zaštita životne sredine. Cilj rada jeste da se na primeru upotrebe jednog autentičnog audio-vizuelnog materijala predstave mogućnosti koje takav materijal pruža u nastavi stranog jezika struke.*

Ključne reči: *autentični, materijali, zaštita, životna sredina*

UVOD

Autentični materijali u nastavi engleskog jezika struke definišu se na različite načine. Autentični tekstovi, odnosno tekstovi iz štampanih medija podrazumevaju knjige, magazine, časopise, novinske članke štampane na engleskom jeziku čija je tematika usko vezana za određenu struku, a to su takođe i brošure, leci, ugovori, rasporedi, oglasi i sličan tekstualni materijal specifičnog sadržaja koji je namenjen engleskom govornom području. Pored tekstova, autentičnim materijalima koje koristimo u nastavi engleskog jezika struke možemo nazvati i predmete koji se koriste u određenoj struci, zatim slike, fotografije, postere, crteže i alate, i na posletku, autentični materijali za engleski jezik struke mogu postojati i u obliku multimedija – kao audio i video zapisi razgovora, pregovora, poslovnih sastanaka, diskusija, panela, konferencija, snimljeni dokumentarni materijali, izveštaji, svedočenja i slično.

Jedan od bitnih argumenata za korišćenje audio-vizuelnih materijala u nastavi stranog jezika, a naročito stranog jezika struke, jeste taj što se ovim putem studenti izlažu stranom jeziku koji ne izgovara isključivo njihova profesorka ili profesor, već i drugi, autentični govornici; sagovornici u ovakvim materijalima mogu biti sa različitih govornih područja, mogu da govore i različitim varijantama engleskog jezika, a da nekima od njih engleski jezik i nije maternji jezik. To kreira situaciju blisku poslovnoj komunikaciji u stvarnom životu, u kakvoj će student biti i govornik, ali i slušalac koji treba da prenese i protumači izgovorenu misao. Na ovaj način, putem audio zapisa studente izlažemo autentičnom sadržaju engleskog jezika struke prenesenom različitim varijantama govornog engleskog jezika, a video zapis olakšava razumevanje poruke praćenjem izraza lica govornika, njihovih gestikulacija ili prikazom snimka samog događaja ili situacije koja se opisuje. Prednosti upotrebe autentičnih audio-vizuelnih materijala su višestruke. Pored činjenice da student na ovaj način sagledava upotrebu engleskog jezika struke u konkretnoj, realnoj situaciji, istovremeno je i auditivno i vizuelno stimulisan čime se pojačava interesovanje za prezentovani sadržaj. „Integrisanje videa u nastavnu jedinicu je vizuelno primamljivo, i stvara posebnu interaktivnu sredinu“ (Yassaei 2012: 13). Autentični materijal ovog tipa pruža primer govorne

situacije karakteristične za specifičnu struku, koju profesor može da u izvornom obliku upotrebi u nastavi za određenu grupu studenata i dalje nadogradi sa ciljem primene interaktivnog didaktičkog modela.

RAZLOZI ZA KORIŠĆENJE AUTENTIČNOG MATERIJALA

Profesori engleskog jezika struke u današnje vreme dolaze do autentičnih materijala koje mogu da upotrebe na času lakše nego što je to bio slučaj ranije. Zahvaljujući globalnoj povezanosti internetom, profesori mogu da pristupe tekstovima, novinskim člancima i magazinima istog dana kada se oni objave, dok se nekada čekalo i po nekoliko nedelja da u vidu štampanog materijala stignu sa engleskog govornog područja. Vesti, informacije i novosti saznaju se gotovo istog trenutka putem internet portala i društvenih mreža. Sa interneta, profesori mogu da jednostavno preuzmu autentične video i audio zapise i prezentuju ih studentima. Ranije, snimci su bili dostupni na magnetofonskim trakama, VHS kasetama, audio kasetama i sl, koje su podrazumevale i neophodnost odgovarajuće opreme u učionici. Dodatni izazov predstavljala je situacija kada je profesor jezika želeo da studente izloži audio-vizuelnom materijalu iz određene struke na stranom jeziku, jer se do takvih sadržaja nije lako dolazilo.

Kao i tekstualni materijal, tako i audio i video zapisi po svom nastanku i vrsti mogu da budu autentični ili ne, u zavisnosti od toga da li su snimani za potrebe učenja jezika ili su preuzeti iz stvarnih, životnih ili poslovnih situacija. Zbog potreba studenata određene struke, kojima profesori jezika pokušavaju da dočaraju situacije iz buduće poslovne korespondencije i komunikacije na stranom jeziku, ovakvi autentični audio-video zapisi predstavljaju vredan leksički, gramatički, žanrovski i stilski primer jezika u određenom kontekstu. Sa željom da studentima približimo autentičnu komunikaciju na engleskom jeziku u vezi sa određenom strukom, uz prethodnu pripremu, studente prvo izlažemo slušanju i posmatranju govorne situacije, a zatim koristimo dobijene informacije iz materijala za diskusije, simulacije, projekte i komunikacijske vežbe.

Ukoliko u grupi ima studenata slabijeg predznanja, leksiku i gramatiku koja se pojavljuje u materijalu možemo kroz jednostavne vežbe da upotrebimo za utvrđivanje leksičkih i gramatičkih pojmova karakterističnih za datu struku. Naprednijim studentima, odabrani autentični materijal može da posluži kao početna tačka za neko dalje istraživanje i obogaćivanje rečnika koji koriste. Na profesoru jezika struke je da izabrani autentični materijal primeni u nastavi tako da svaki student, u zavisnosti od svojih mogućnosti, uz njega unapredi svoje znanje. „Kada je primarni izvor jezika učionica, materijali (koji se koriste) takođe treba da izlaganje jeziku dovedu do maksimuma; na primer, obezbeđivanjem dodatnog materijala ne mora sve da se izuči do detalja; zainteresovani studenti koristeće ovaj materijal za samostalno učenje.“ (Dudley-Evans, St John 1998: 171)

Uvođenjem ovakvih materijala u nastavu pobuđuje se interesovanje studenta za temu koja se obrađuje na času jer je sadržaj u vezi sa određenom strukom, a sa druge strane, student se motiviše da samostalno primeni i iskaže dati sadržaj na engleskom jeziku. Imajući na umu prethodno pomenute prednosti upotrebe autentičnog materijala na času, dolazimo do sledećeg pitanja: kakve materijale treba da izaberemo za čas engleskog jezika struke?

ODABIR AUTENTIČNOG MATERIJALA ZA JEZIK STRUKE

O autentičnosti tekstova i materijala koji se koriste u nastavi jezika iskazani su različiti stavovi i definicije. Harmer smatra da su to sadržaji „namenjeni govornicima maternjeg jezika, i koji nisu sastavljeni za potrebe učenja jezika“ (1991: 185). Morou autentičnim smatra „jezik kojim se koristi stvarni govornik ili pisac, koji je namenjen stvarnoj publici i koji bi trebalo da prenese stvarnu poruku“ (1977: 13). Bitno je naglasiti da su u pitanju materijali kod kojih je prisutan prirodni govor, upotrebljen u određenom sociološkom, poslovnom i kulturnom kontekstu. Takav govor omogućava komunikaciju koja ima realnu osnovu, koja nije veštački ostvarena zarad učenja stranog jezika.

Pored autentičnosti, ovi materijali trebalo bi da sadrže specifičnu, stručnu terminologiju, budući da su namenjeni studentima koji izučavaju određenu struku; da po svom sadržaju odgovaraju programu koji se izučava na datom smeru/školi/fakultetu; da budu u skladu sa realnim jezičkim

moogućnostima studenata kojima predajemo; da ne budu zastareli, i na kraju, da pružaju mogućnost za didaktičku primenu. Korišćenjem autentičnih materijala olakšava se usvajanje jezičkih sadržaja i studenti se podstiču da takve sadržaje samostalno upotrebe u komunikaciji.

Kada biramo materijal koji želimo da koristimo na časovima, treba da vodimo računa o tome da li se on uklapa u ukupni nastavni plan i program koji se izučava na određenom studijskom programu škole ili fakulteta, kao i da li odgovara planu i programu koji je predviđen za predmet Engleski jezik struke date ustanove. Cilj nam je da odabrani materijal bude svrsishodan, kako se ne bi izdvajao iz celine nastavnog sadržaja i izazvao konfuziju, ali i da studentima ne bude suviše komplikovan i zahtevan za praćenje i razumevanje.

Ukoliko biramo autentični multimedijalni materijal, od velike je važnosti kvalitet snimka i tona audio-vizuelnog materijala koji nameravamo da koristimo u nastavi. Snimke koji su nejasni, mutni, nerazgovetni ili na drugi način audio ili vizuelno problematični treba odbaciti, kao i one koji nisu adekvatni za prikazivanje u učionici zbog slabog zvuka ili drugih tehničkih problema koji se mogu javiti prilikom prezentovanja u učionici. Pri bilo kakvom naprezanju studenata da čuju audio zapis, ili da razaznaju sliku koja im se prikazuje, interesovanje i motivacija se rapidno gube, a razumevanje informacije izostaje. U ovakvom slučaju, materijal ne možemo upotrebiti u nastavne svrhe.

Ne treba smetnuti s uma profil studenata koji su u današnje vreme u našoj učionici: to su (u najvećem broju slučajeva) mlade osobe, veoma dobro upoznate sa tehničko-tehnološkim novinama, koje upotrebljavaju svakodnevno. Dosta je već pisano o neophodnosti da se nastava osavremeni i prilagodi „digitalnim urođencima“ (Prensky 2001: 1), kao i o mogućnostima koje pružaju nove tehnologije u nastavi. Pretraživanjem interneta može da se pronađe pregršt autentičnog materijala za razne struke, a na profesoru je da izvrši selekciju i za studente izdvoji reprezentativan materijal. Dalje, profesor treba da proveri ko su autori audio-vizuelnog zapisa i da li su pružene informacije pouzdane i objektivne. Takođe, prikazivanje ovakvog materijala ne može da se vrši bez odgovarajuće pripreme i osmišljavanja konteksta u okviru kojeg će materijal biti prikazan, tako da pri odabiru treba da imamo na umu i primenljivost datog materijala u nastavne svrhe.

Kada smo odabrali određeni materijal, još jednom treba da se uverimo da je to adekvatan izbor. Zapitajmo se: da li su kontekst i sadržaj materijala odgovarajući? Da li su tema i jezički nivo materijala podesni za određenu grupu studenata? Šta je cilj i koji su ishodi korišćenja ovog materijala na času?

PRIMER AUTENTIČNOG MATERIJALA U NASTAVI JEZIKA STRUKE – ZAŠTITA ŽIVOTNE SREDINE

Na studijskom programu Zaštita životne sredine, studenti Visoke škole strukovnih studija – Beogradske politehnike izučavaju engleski jezik struke na drugoj godini studija. Pri planiranju časova nastave jezika, pa tako i jezika struke, treba obratiti pažnju na broj studenata koji će prisustvovati nastavi, njihovo predznanje i ujednačenost ili neujednačenost tog znanja, kao i na strukturu programa koji studenti izučavaju tokom školovanja. U zavisnosti od odgovora na ta pitanja, organizaciju časa možemo prilagoditi uvodenjem rada u parovima, grupnog rada ili odgovarajućih vežbi koje će biti od koristi studentima ukoliko su im potrebna dodatna znanja nekih segmenata stranog jezika ili podaci u vezi sa osnovnim pojmovima jezika struke.

Neki od obrazovnih ciljeva studijskog programa Zaštita životne sredine su upoznavanje studenata sa izvorima i posledicama zagađivanja vazduha, vode i zemljišta, praćenje stanja u kom se životna sredina nalazi i sticanje saznanja o aktivnostima usmerenim ka očuvanju životne sredine. U budućem profesionalnom životu, ovi studenti susrećeće se sa zadacima praćenja i analiziranja uzroka i posledica zagađenja, zatim merenjima i analizom stanja i stepena zagađenja životne sredine, kao i rešavanjem problema u ovoj oblasti. Stoga, savladavanje engleskog jezika struke za ove studente predstavlja neophodnost kako bi mogli da prate novine u struci, stručnu literaturu na engleskom jeziku, ali i da komuniciraju sa kolegama i stručnjacima iz drugih zemalja. S obzirom da je oblast njihovih studija ekologija – nauka o životnoj sredini, ova tematika je studentima bliska i već

poznata. Podrazumeva se da su tokom prve godine studija već stekli određena znanja o ekologiji, o načinima zagađenja životne sredine, klimatskim promenama, posledicama koje izaziva globalno zagrevanje, kao i merama za sprečavanje ovih i sličnih pojava. Prema tome, autentični materijal možemo izabrati iz ove stručne oblasti, a s obzirom da je učionica u kojoj se odvija nastava opremljena kompjuterom, video-bimom i ima pristup internetu, materijal koji može da se koristi na času i koji će biti predstavljen u ovom radu je audio-vizuelnog tipa.

Kao što je ranije već pomenuto, veoma je važno kako ćemo odabrati autentični materijal za potrebe nastave. Parametri kojima treba da se vodimo pri odabiru ili odbacivanju određenog autentičnog materijala za ovu svrhu i za ovu grupu studenata su sledeći:

- koliko i kakvo je predznanje studenata o datoj oblasti izučavanja (nije isto ako je strani jezik struke po nastavnim programima predviđen za prvu, drugu ili završnu godinu studija. Na samom početku studiranja, studenti se tek upoznaju sa terminima i pojmovima o datoj oblasti izučavanja na maternjem jeziku, tako da prikazivanje suviše zahtevnih sadržaja na stranom jeziku ne bi dalo željene rezultate, čak bi moglo da ima i negativan učinak);
- na kom nivou je znanje engleskog jezika studenata (na tercijernom nivou studija, broj studenata u grupi može da bude veoma velik, a grupe su često sastavljene od studenata različitih nivoa predznanja. Ukoliko imamo takvu situaciju, neophodno je da pripremimo raznovrsne vežbe i zadatke za različite nivoe znanja, koje možemo da upotrebimo kao dodatni ili dopunski materijal);
- da li je tema audio-vizuelnog materijala aktuelna, relevantna i da li su podaci koje sadrži tačni (autentični materijali podložni su brzom zastarevanju, te je uputno proveriti podatke, brojeve, da li su ostvarena nova naučna dostignuća ili pronalasci u određenom domenu. S tim u vezi je i procena da li materijal može iznova da se upotrebi u nastavi, npr. za naredne generacije studenata);
- da li sadržaj materijala može da se prikaže bez bojazni od negativnih reakcija (materijal ove vrste ponekad sadrži uznemirujuće scene, a sa druge strane, neki od studenata su i sami doživeli i pretrpeli posledice elementarnih nepogoda i drugih nesreća – poplave, požare i slično, te kod njih ovakvi sadržaji mogu da izazovu uznemirenost ili neprijatnost);
- da li materijal možemo da koristimo u nastavi (postoji mogućnost ograničenja u smislu korišćenja neovlašćenih ili privatnih snimaka, poštovanja bezbednosnih i vojnih tajni, poslovnih tajni, podataka koji ne mogu biti plasirani široj javnosti itd.);
- da li data tema može da se nadogradi i proširi i uopšte, da se koristi u didaktičke svrhe;
- kakav je kvalitet snimka audio-video materijala.

Iz ovih razloga, neophodno je detaljno pregledanje materijala i njegov pažljiv odabir. Za navedenu ciljnu grupu studenata, audio-vizuelni materijali koji ispunjavaju date kriterijume mogu se pronaći na sajtovima čija je tematika ekologija, očuvanje i zaštita životne sredine, svet oko nas i slično. Sajt <<http://www.nature.com>> (Nature Publishing Group) nudi mnogo autentičnog materijala – kako tekstova, tako i multimedijalnih sadržaja pogodnih za potrebe studenata. Zaštite životne sredine, s obzirom da na svojoj internet stranici postavlja aktuelne, naučno utemeljene tekstove i snimke u vezi sa prirodnim naukama, ekologijom, biljnim i životinjskim svetom, klimom i klimatskim promenama, kao i suživotom čoveka i čitavog ekosistema čiji je on deo.

Imajući u vidu globalnu prirodu promena koje nastaju kako zbog zagađenja, tako i zbog prirodnih nezgoda i nepogoda, u ovom radu navodimo tri kratka video materijala sa pomenutog sajta koji prikazuju uzroke, tok i posledice jedne nesreće koja je potresla celi svet: nuklearne katastrofe koja je zadesila Fukušimu 1, nuklearnu centralu koja se nalazi u blizini grada Okuma u Japanu. Ova tema dobro je poznata svim studentima na studijskom programu Zaštita životne sredine, jer Fukušima sada predstavlja paradigmu nuklearne opasnosti koja pretili planeti. Nesreću u Fukušimi 2011. godine prouzrokovao je niz događaja: razorni zemljotres izazvao je automatsko gašenje tri nuklearna reaktora u elektrani Fukušima 1, a zatim je veliki cunami talas udario u reaktore i poplavo celo područje. Kao posledica toga, agregati koji pokreću pumpe za hlađenje reaktora ostali su bez električne energije, pa je došlo do delimičnog topljenja jezgra reaktora, do eksplozije i

požara. Zbog radijacije, stanovništvo je evakuisano, posledice po životnu okolinu su ogromne, a nesreća u Fukušimi je na Međunarodnoj skali za nuklearne incidente ocenjena kao katastrofa najvišeg, sedmog nivoa i smatra se najtežom nesrećom ovog tipa posle nesreće u Černobilju u Ukrajini 1986. godine.

Ova ekološka katastrofa u sebi sadrži elemente brojnih prirodnih, ali i nesreća izazvanih ljudskim faktorom. Utvrđeni su i jasno predstavljeni uzroci, tok i posledice nesreće. Većina pojmova u vezi sa nesrećom koji se pominju u materijalu od ranije je poznata studentima (zemljotres, cunami, talas, nuklearna centrala, radijacija, reaktori, kontaminirana voda itd.). Takođe, tema omogućava ponovno korišćenje i proširivanje materijala jer je i dalje aktuelna, a i istorijski značajna.

Sam audio-video materijal je autentičan, nije namenjen učenju jezika ili učenju jezika struke, već predstavlja dokumentarni izveštaj sačinjen za potrebe informisanja naučne zajednice, ekologa, stručnjaka koji se bave zaštitom životne sredine kao i široj javnosti zainteresovanoj za ovu temu. Razlozi odabira ovog video materijala u nastavi engleskog jezika struke za studente Zaštite životne sredine su sledeći:

- prikazani sadržaj stimuliše studenta da proširuje svoje poznavanje struke i stranog jezika struke;
- angažuje ga i auditivno i vizuelno, i motiviše studenta time što stvara osećaj da „učestvuje“ u događaju;
- trajanje video zapisa je kratko, oko tri minuta, što olakšava studentu da se fokusira tokom gledanja celog materijala;
- iako su tematski povezani, ovi materijali mogu se koristiti nezavisno jedan od drugog ili sa dužim pauzama između prikazivanja, ili čak, obrnutim redosledom;
- audio-video zapis je kvalitetan; razgovetnost, jasnoća i brzina govora su adekvatni za slušaoca koji uči jezik, tako da može sa lakoćom da prati prikazani materijal.

Prvi video¹ „Fukushima's nuclear emergency“ (3:44 minuta) pruža podatke o mestu, razlogu i toku nesreće u Fukušimi. Iz prvog video materijala, studenti mogu dobiti odgovore na pitanja *Ko? Šta? Kada? Zašto? Kako?* Prikazani snimci datiraju neposredno po odigravanju nesreće. Takođe, snimci sa mesta događaja, snimci iz vazduha, kao i snimci koji su sačinjeni spuštanjem robota opremljenog kamerom pružaju izvrstan uvid u stvarno stanje na licu mesta, a praćeni su objašnjenjima, grafičkim prikazom neophodnog planiranog saniranja i predlozima daljih aktivnosti za otklanjanje opasnosti, čime se i završava prvi video.

Drugi video² „Fukushima nuclear crisis, six months later“ (3:31 minuta) predstavlja autentične snimke sačinjene u Fukušimi šest meseci nakon događaja. Problem raseljenih lica, račišćavanje, otklanjanje opasnosti, pojava novih ekoloških problema i obim zagađenja koje se proširilo izvan granica Japana predstavljaju okosnicu ovog snimka.

Treći video³ „A year at Fukushima“ (3:18 minuta) daje sliku Fukušime godinu dana nakon katastrofalnih događaja. Akcenat u ovom materijalu stavljen je na dosadašnje rezultate čišćenja, proces otklanjanja radioaktivnih čestica, probleme sa reaktorima, recikliranjem, situaciju u kojoj se nalazi lokalno stanovništvo i opasnosti koje nisu i ne mogu biti otklonjene. Na snimku su uspešno zabeležene i smrtonosne čestice koje možemo videti golim okom. Ovaj segment pruža dodatne informacije o događaju, ali i o tehničko-tehnološkim dostignućima koja se koriste u otklanjanju štetnih supstanci i pretnji po životnu sredinu.

Ova tri vremenski odeljena snimka predstavljaju tri celine oko kojih možemo da koncipiramo ciljeve korišćenja ovakvog materijala u nastavi engleskog jezika struke. Vizuelni segment ovog materijala korespondira sa sadržajem koji studenti čuju. Snimci su sa područja na kom se zagađenje dogodilo, a pored snimaka, materijal sadrži i grafikone sa podacima, simbole karakteristične za struku, prikazani su i savremeni aparati koji se koriste pri procenjivanju i otklanjanju nastale štete. Takođe, iz video materijala studenti čuju i saznaju na engleskom jeziku o socio-kulturnom

¹ <http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_nuclear_emergency/index.html>

² <http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_6_months_later/index.html>

³ <http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_2012/index.html>

obrascu ponašanja jednog naroda u slučaju nesreće, obraćanje javnosti i izvinjenje koje upućuju odgovorna lica. Tema ostavlja otvorene mogućnosti za dalju nadgradnju tokom časa, ali i narednih časova.

AKTIVNOSTI KAO NEODVOJIV DEO ODABRANOG AUTENTIČNOG MATERIJALA

„Podučavanje engleskog jezika korišćenjem videa omogućava nastavnicima da budu kreativni kada osmišljavaju lekcije.“ (Yassaei 2012: 13)

Aktivnosti koje profesor jezika priprema za čas tokom kog namerava da koristi odabrani audio-vizuelni materijal možemo podeliti u tri grupe: aktivnosti koje prethode gledanju, aktivnosti koje će se odvijati za vreme gledanja materijala i aktivnosti na koje studente upućujemo po odgledanom snimku. Pre gledanja video zapisa, neophodno je da napravimo uvod i povežemo tematiku materijala koji ćemo prikazati sa širim kontekstom oblasti koja interesuje studente, u ovom slučaju, sa zaštitom životne sredine. „Sadržaj vežbe treba da bude u vezi sa odabranim autentičnim materijalom, tako da student može da ga koristi kao odskočnu dasku za rešavanje vežbe“ (Lee 1995: 326). Tip aktivnosti koja može da bude uvodna, kojom pokrećemo temu predviđenu za čas je *brainstorming*, i ukoliko se pokaže kao potrebno, pojašnjavanje leksike koja je studentima nepoznata. *Brainstorming* je odličan način za pobuđivanje i usmeravanje pažnje studenata ka određenoj temi, kao i za aktiviranje vokabulara na stranom jeziku i pokazivanje poznavanja same struke. Putem ove vežbe, studenti iskazuju šta već znaju i šta dovode u vezu sa određenim pojmom koji im ponudimo. Na primer, reč koju možemo da im zadamo u vezi sa pomenutim odabranim autentičnim materijalom je „Fukušima“. Studenti na engleskom jeziku navode svoje asocijacije na ovu reč, šta im je već poznato o problemu u Fukušimi i koji je značaj Fukušime za struku kojom se bave. Na ovaj način, pripremamo studente za izlaganje audio-vizuelnom materijalu.

Kako cilj vežbi slušanja ne podrazumeva pasivno praćenje onoga što se odvija na ekranu već razumevanje, analizu i dalju upotrebu onoga što je slušalac primio u vidu informacije, sledeći korak su zadaci koje možemo da namenimo za rešavanje tokom slušanja i gledanja materijala. Pri kreiranju ovih vežbi, moramo da vodimo računa o tome da sami zadaci ne smeju da ometaju studente u praćenju materijala, tj. snimak možemo da pustimo više puta, tako da studenti zadatak rade pri ponovljenom, a ne pri prvom slušanju/gledanju. Ovaj princip aktiviranja studenata tokom gledanja materijala pokazao se kao izuzetno koristan, pogotovo za studente nešto slabijeg predznanja. Zadaci koje dajemo tokom gledanja materijala ne treba da budu zahtevni niti dugi; to može da bude tip pitanja kojim se iz gledanog materijala traži određena informacija u vidu podatka, broja, naziva, supstance, učesnika događaja i sl. Na taj način, studenti aktivno prate audio-video materijal, uočavaju korelaciju slike i onoga što čuju i ukoliko nisu u stanju da razumeju određene delove, kroz zadatke to se i pokaže, a potom i razjasni.

Po odgledanom video segmentu, veoma je korisno postaviti pitanja i povesti diskusiju o prezentovanom materijalu. Međutim, kako bismo bili sigurni da su svi studenti u potpunosti razumeli materijal, prvo im možemo dati zadatke u kojima treba da identifikuju tačne/netačne tvrdnje u vezi sa sadržajem materijala ili rečenice sa ponuđenim opcijama od kojih je samo jedna ispravna. Ukoliko primetimo nedoumice kod studenata, snimak možemo da prikazemo ponovo, ili da ga pustimo sa titlovima na engleskom jeziku koji su ponuđeni kao opcija uz ove snimke.

Vremenski periodi od po šest meseci koji su protekli između navedena tri snimka pružaju nam osnovu za niz vežbi iz gramatike za studente nešto lošijeg predznanja: zadatke koji traže postavljanje pitanja, kondicionalne rečenice, različita vremena, modalne glagole i sl, kako bi studenti na engleskom jeziku iskazali rečenice u određenom vremenu, pretpostavke i predviđanja u vezi sa narednim snimkom, moguće ishode određene situacije, uzročno-posledične veze sa prethodnim snimcima itd. Ukoliko želimo da akcenat stavimo na vežbu vokabulara, možemo da sastavimo zadatke u kojima ćemo od studenata da zatražimo da izdvajaju termine koji su u vezi sa različitim segmentima zagađenja: pojmove o zagađenju vode/vazduha/zemljišta; probleme koje je zagađenje izazvalo kod ljudi/biljaka/životinja; ugroženost životne sredine na lokalnom/globalnom nivou i sl.

Sledeći zadaci koje ćemo postaviti nakon gledanja snimaka dalje aktiviraju studente i zahtevaju od njih da sagledaju pokazani materijal iz kritičkog, stručnog i naučnog ugla. Ovim putem, podstičemo studente na analitičko i kritičko mišljenje u vezi sa odabranom strukom i budućom profesijom i sposobnost da student izrazi svoje mišljenje i stav na stranom jeziku. Kako je u pitanju autentični materijal specifičnog sadržaja, veza stvarnih događaja i budućeg poziva studenata koji slušaju i gledaju ponuđeni materijal kreira situaciju koju student prepoznaje kao jednu od mogućih u svom budućem radu. Time su studenti stimulisani da aktivno upotrebe sadržaj koji je prikazan u materijalu kroz odgovarajuće leksičke i gramatičke obrasce. Aktivnosti koje najviše doprinose jezičkom napretku studenata, a u vezi su sa strukom kojom se bave, podrazumevaju sintezu znanja iz struke koja već poseduju i novih informacija iz prezentovanih sadržaja, koje studenti na engleskom jeziku predstavljaju u pisanoj ili govornoj formi putem:

- simulacije ili diskusije o audio-vizuelni materijalu koji su gledali, sa osvrtom na naučno utemeljenje obrađene teme ili lični doživljaj;
- intervju pri kome će studenti međusobno podeliti uloge novinara, reportera, radnika u elektrani i sl.;
- deskripcije, npr. pisanja izveštaja o događaju ili predviđanja kako će se situacija odvijati u narednih šest meseci /godinu dana/deset godina;
- analize stanja životne sredine posle ove katastrofe, kao i njenih globalnih posledica;
- poređenja sa sličnim primerima: Černobilj — Fukušima;
- debate sa temama kao što su ‚za‘ i ‚protiv‘ postojanja nuklearnih centrala po svetu, da li ih treba zatvoriti ili ne; posledice i preventiva u radu ovakvih centrala itd.

Na sličan način možemo u nastavi jezika struke da upotrebimo i druge autentične audio-vizuelne materijale ili tekstove.

ZAKLJUČAK

Od samih početaka organizovanja nastave stranog jezika struke, profesori su imali zadatak da osmisle sadržaj časa i odaberu nastavni materijal koji bi na najbolji način mogao da olakša studentima ovladavanje jezikom struke. Pored pažljivo izabranih tekstova, table i krede, u nastavi su počela da se koriste vizuelna pomagala (predmeti, karte, mape, merni instrumenti...) kreirajući kod studenata vizuelne asocijacije sa određenim terminom ili procesima na stranom jeziku. Audio zapisi takođe su naišli na odobravanje kako profesora, tako i studenata, pa su za vežbe slušanja i razumevanja korišćeni radio programi, sadržaji sa magnetofona i kaseta, a zatim video projektori, televizijske emisije i dokumentarni snimci. U današnje vreme, internet kao nezamenljiv izvor informacija, poslovni alat, ali i obrazovno sredstvo, pruža profesorima i studentima mogućnosti koje su neiscrpne, ali moraju da se primene na adekvatan način kako bi takav materijal bio didaktički opravdan. „Govorni jezik je u ograničenoj meri prisutan na internetu kroz audio zapise, pesme, filmove i video snimke; ali upotreba govora nesumnjivo će se povećavati kako se i tehnologija bude razvijala“ (Crystal 2001: 8-9). Tehničko-tehnološki napredak možemo, i treba da koristimo u nastavi jezika struke, kao i da upotrebimo autentične sadržaje koji su nam ovim napretkom postali dostupni. Ovakav trend nastaviće se i u budućnosti — kompjuteri, pametne table, internet nametnuli su se kao učila bez kojih savremeno školstvo ne može da parira okruženju.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. and St John, M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Lee, W. Y. C. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT journal*, 49 (4), pp 323-328.

- Morrow, K. (1977). Authentic texts in ESP. Holden, S.(ed). *English for specific purposes*. London: Modern language publications.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol.9, No.5, pp.1-6.
- Yassaei, S. (2012). Using Original Video and Sound Effects to Teach English. *English Teaching Forum*, Vol. 50, No. 1, pp. 12-16.
- <http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_nuclear_emergency/index.html> (pristupljeno 20.09.2014).
- http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_6_months_later/index.html (pristupljeno 20.09.2014).
- <http://www.nature.com/nature/videoarchive/fukushima_2012/index.html> (pristupljeno 20.09.2014).

Svetlana Velimirac
Authentic Materials – ESP for Environmental Protection Students

Summary

Authentic material is of great importance in ESP teaching. By using this kind of material, teachers facilitate the adoption of language close to the students' specific needs, while also encourage the students' motivation to use similar content to communicate in a foreign language independently. In order for this material to contribute to the linguistic progress of students, it is necessary to carefully select and use it during classes. This paper offers an overview of the usage of such materials convenient for students of Environmental Protection at College of Vocational Studies – Belgrade Polytechnics. The aim of this paper is to exemplify the potential such authentic audio-video material provides in ESP teaching.

Mirna VIDAKOVIĆ
Ekonomski fakultet, Subotica
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
<vidakovicm@ef.uns.ac.rs>

STRUČNO USAVRŠAVANJE PROFESORA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE – OSVRT NA SREDNJE STRUČNE ŠKOLE U SRBIJI

Sažetak: Ovaj rad bavi se stručnim usavršavanjem profesora engleskog jezika struke u srednjim stručnim školama u Srbiji. U prvom delu, nakon kratkog teorijskog prikaza uloga i kompetencija profesora jezika struke, biće dat osvrt na zakonski okvir u vezi sa učenjem stranog jezika i usavršavanjem profesora u Srbiji. U drugom delu biće predstavljeni rezultati ankete koja je za cilj imala da ispita stavove i iskustva profesora engleskog jezika struke u vezi sa mogućnostima i efikasnošću programa usavršavanja. Analiza će da pokaže i kakve su potrebe profesora u kontekstu nastave i usavršavanja, te da li postoji jaz između zahteva savremene nastave i stvarne prakse.

Gljučne reči: engleski jezik struke, nastavne kompetencije, stručno usavršavanje

ULOGE I KOMPETENCIJE PROFESORA JEZIKA STRUKE

Kako bi se dao što celovitiji prikaz uloga i kompetencija profesora jezika struke neophodno je njihovu poziciju sagledati kako iz perspektive jezika struke tako i iz ugla nastavničke profesije uopšte. Pri tome, treba imati u vidu to da, kada se govori o nastavi jezika struke, ona u određenoj meri ima karakteristike nastave opšteg jezika, ali, kao što pojedini autori ukazuju (Donna 2000, Ignjačević 2012), uloge profesora jezika struke šireg su spektra od onih koje ima profesor opšteg jezika, na šta, pre svega, utiču karakteristike i potrebe polaznika koje određuju ciljeve i načine sprovođenja kursa.

U nastavku rada biće prikazane uloge profesora jezika struke i dat uvid u oblast nastavničkih kompetencija, sa osvrtom na pitanje posedovanja znanja u vezi sa profesionalnom disciplinom s kojom je jezik struke u vezi.

Dudley-Evans i St John (1998) detaljno su izučavali oblast jezika struke, te su, između ostalog, identifikovali uloge profesora u okviru nastave jezika struke. Prema ovim autorima profesori vrše:

- ulogu nastavnika – profesor jezika struke obavlja funkcije koje se vezuju za profesiju nastavnika uopšte, kao što su organizacija časa, upravljanje odeljenjem i sl.,
- ulogu kreatora kursa – profesor jezika struke dizajnira kurs koji će odgovarati potrebama polaznika. S tim u vezi je i uloga snabdevača materijalima, što obuhvata odabir postojećeg materijala, njegovu adaptaciju ili pisanje novog materijala, ukoliko ono što je ponuđeno nije adekvatno,
- ulogu istraživača – istraživanje se u kontekstu jezika struke odnosi na analizu potreba polaznika kao i druge vrste istraživanja koja je neophodno obaviti kako bi profesor uspešno obavljao ostale navedene uloge,
- ulogu saradnika – profesor jezika struke treba da bude spreman na saradnju sa stručnjacima iz predmetne oblasti, kako bi se bolje upoznao sa materijom, zadacima i situacijama koje su karakteristične za dato predmetno/poslovno okruženje,

- ulogu evaluatora – profesor kao evaluator sprovodi testiranje polaznika, kako bi procenio nivo njihovog postignuća, i evaluaciju kursa i nastavnog materijala, kako bi došao do saznanja da li je kurs bio uspešan, a nastavni materijal valjano odabran (Dudley-Evans i St John 1998: 13–17).

Važno je napomenuti to da implementacija uloga zavisi od konteksta u kom se učenje odvija. To se ogleda, na primer, u činjenici da profesori srednjih stručnih škola u Srbiji imaju utvrđen plan i program sprovođenja kurseva jezika struke, te stoga ne vrše ulogu kreatora kursa kao što to čine npr. profesori koji drže usko specijalizovane kurseve zaposlenima u kompaniji. Takođe, kada se radi o snabdevanju materijalima, profesori u srednjim školama prate propisane udžbenike, te se odabir ili produkcija materijala uglavnom odnosi na iznalaženje ili kreiranje dopunskih i dodatnih sadržaja. Ovo ujedno znači i da se analiza potreba sprovodi na drugačiji način nego npr. kod kurseva koji se odvijaju u privatnim školama jezika ili kompanijama, jer je u srednjim školama cilj prvenstveno utvrditi nivo znanja jezika učenika, a ne njihove potrebe u vezi sa budućim zaposlenjem, s obzirom na to da postoji definisan plan i program koji profesori prate.

Pitanja nastavničkih kompetencija izazivaju mnogo pažnje u sferi obrazovanja i društva uopšte u današnje vreme, o čemu svedoči izuzetno veliki broj radova, dokumenata, projekata koji se bave ovom temom. Naime, da bi nastavnik uspešno i kompetentno ostvarivao svoje uloge, treba da poseduje znanja i veštine koje idu izvan okvira nastave u smislu planiranja, implementacije, evaluacije i sl., i obuhvataju i znanja i veštine u vezi sa komunikacijom, društvom i kulturom, informacionim tehnologijama, životnim okruženjem i sl. Pri tome, umesto termina *veština* i *znanje*, sve češće upotrebljava se termin *kompetencija*, koji je sveobuhvatniji i označava „dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i razumevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih veština, kao i etičkih vrednosti“ (www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf).

Pored velikog broja dokumenata Evropske unije koji se bave pojmom i modelima nastavničkih kompetencija, poslednjih godina je i kod nas poraslo interesovanje za ovu problematiku, sa ciljem da se ide u korak sa evropskim i svetskim saznanjima kako bi se omogućilo profesorima da uspešno odgovore savremenim zahtevima nastave i društva uopšte. Tako je 2011. godine donet *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, gde je definisan pojam kompetencija, i predstavljen model u kome su kompetencije podeljene u sledeće kategorije: (1) nastavna oblast, predmet i metodika, (2) poučavanje i učenje, (3) podrška razvoju ličnosti učenika i (4) komunikacija i saradnja. Svaka kategorija opisana je kroz pokazatelje znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja.

U periodu od 2011.g. do 2013.g. u regionu zapadnog Balkana sproveden je projekat pod nazivom „Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje“, u okviru kojeg je objavljena publikacija *Nastavnička profesija za 21. vek*, koja za cilj ima da „pomogne u premošćavanju jaza koji postoji između politike i prakse obrazovanja nastavnika/ca“, i u kojoj je takođe predstavljen model kompetencija koji se zasniva na postojećim i novim saznanjima u vezi sa nastavničkom profesijom u zemljama Evropske unije (Jusović, Vidović, Grahovac 2013: 39, u Vidović i Velkovski (ur.) 2013). Okvir nastavničkih kompetencija u ovoj publikaciji sličan je modelu koji je predstavljen u pravilniku – na planu sadržine obuhvaćene su one oblasti koje se javljaju i u pravilniku, dok se razlike javljaju na planu strukture. Uopšteno govoreći o modelima nastavničkih kompetencija, može se uočiti to da oni imaju mnogo sličnosti, posebno kada se radi o sadržini, jer se zasnivaju na konstruktivističkom pristupu učenju.

Pored navedenih publikacija, postoji i veliki broj domaćih naučnih radova koji se bave ovom oblašću, a kompetencije postaju sve učestalija tema i na konferencijama i drugim događajima u sferi obrazovanja.

Kada se govori o kompetencijama profesora jezika struke, jedno od gorućih pitanja, koje već duže vreme zaokuplja i istraživače i praktičare, tiče se profesorovog poznavanja discipline sa kojom je jezik struke u vezi. Neki autori su mišljenja da je profesor jezika struke prvenstveno profesor jezika, dok stručnost u vezi sa disciplinom dolazi u drugi plan (Ellis i Johnson 1994, Donna 2000, Barton,

Bukart i Sever 2010, Day i Krzanowski 2010). Ellis i Johnson (1994: 2) ističu značaj inteligentne interakcije sa polaznicima, što se ogleda npr. kroz postavljanje pitanja relevantnih za datu stručnu situaciju. Day i Krzanowski (2010), s druge strane, govore o važnosti poznavanja strategija za prevazilaženje problema koji nastanu, kada npr. profesor, nije upoznat sa nekim stručnim pojmom ili pojavom. Ovi autori smatraju da profesor treba da bude iskren i otvoren u svom odnosu prema polaznicima, i da ne treba da se ustručava da prizna kada nešto ne zna, jer je nastava jezika struke „zajednički proces koji se zasniva na profesorovoj stručnosti iz oblasti jezika i metodologije, i polaznikovog poznavanja predmeta“ (Day i Krzanowski 2010: 7). Ovakvo viđenje, međutim, može da bude problematično kada se radi o nastavi na srednjoškolskom nivou, gde učenici još nemaju dovoljno teorijskog znanja, a ujedno očekuju od profesora da bude stručnjak i iz profesionalne oblasti.

Po mišljenju Frazera (2006, u Ignjačević 2012: 81) „nastavnikovo posedovanje znanja iz date discipline značajnije je nego što se misli, naročito na diplomskom nivou studija kada je akademsko polje poznato svim polaznicima“. Ignjačević (2012: 81) ističe saradnju sa profesorima stručnih disciplina i polaznicima kao ključni faktor uspešne nastave, te konstatuje sledeće:

„Poželjno je, naravno, da nastavnik poznaje konkretnu disciplinu, ali najčešće jeste slučaj da je ne poznaje kada započinje rad i ne može da se osloni na vlastito iskustvo kod izbora materijala i određivanja ciljeva nastave. Stoga je od suštinskog značaja za uspeh nastave da bude spreman na saradnju sa stručnjacima u datoj disciplini. Sa druge strane, i sami polaznici, najčešće poseduju određena znanja iz svoje struke, tako da je saradnja sa njima ne samo dobrodošla već često i neophodna“.

UČENJE JEZIKA STRUKE U SREDNJIM ŠKOLAMA U SRBIJI

Strani jezik izučava se u okviru nastavnog plana i programa srednjih stručnih škola u Srbiji, i na trogodišnjim i četvorogodišnjim programima, tokom svih školskih godina. Učenje stranog jezika definisano je *Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (Službeni glasnik R Srbije, br. 55/2013, član 39), prema kome:

„Učenik u školi nastavlja sa izučavanjem stranih jezika koje je učio u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, ukoliko su nastavnim planom i programom predviđena dva strana jezika, ili bira jedan od njih ukoliko je predviđen jedan strani jezik, osim ako je nastavnim planom i programom predviđeno obavezno učenje određenog stranog jezika.“

Ako škola ne može da organizuje nastavu tih jezika zbog nedovoljnog broja prijavljenih učenika (manje od 15 na nivou razreda), u školi se organizuje nastava stranog jezika za koji postoje uslovi.“

U *Pravilniku o izmenama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama* (2013) detaljnije je definisano učenje stranog jezika u stručnim školama, gde je kao poseban cilj učenja prvog stranog jezika navedeno „ovladavanje jezikom struke, i to u onolikoj meri koja je neophodna da se strani jezik koristi radi informisanosti i osposobljenosti za jednostavnu poslovnu komunikaciju u usmenom i pisanom obliku“ (2013: 40, 60). Prema ovom pravilniku, u okviru trogodišnjeg školovanja, stručna tematika trebalo bi da bude zastupljena na trećoj godini, u obimu od 20% do 50% ukupnog godišnjeg fonda časova, dok u okviru četvorogodišnjih programa zastupljenost stručne tematike zavisi od fonda časova stranog jezika: kod fonda od dva časa nedeljno, stručna tematika obuhvata do 15% ukupnog fonda časova jezika na drugoj godini, do 20% na trećoj i do 25% na četvrtoj godini, dok je kod fonda od više od dva časa nedeljno, za stručnu tematiku predviđeno do 20% od ukupnog fonda časova na drugoj godini, do 30% na trećoj i do 40% na četvrtoj godini. Na osnovu pravilnika, u ekonomske škole, za profile Finansijski administrator i Poslovni administrator, uveden je poslovni engleski jezik, kao stručan predmet koji se sluša pored engleskog jezika u okviru grupe obaveznih opšteobrazovnih predmeta. Za profil Poslovni administrator, poslovni engleski jezik spada u grupu obaveznih stručnih predmeta na svim školskim godinama, sa fondom od dva časa nedeljno, dok kod profila Finansijski administrator on spada u grupu izbornih stručnih predmeta, koji se sluša u trećem razredu, sa fondom od dva časa nedeljno.

ZAKONSKI OKVIR STRUČNOG USAVRŠAVANJA PROFESORA U SRBIJI

U prvom odeljku moglo se uočiti kako su zahtevi kojima profesori treba da odgovore u sferi obrazovanja i društva uopšte izuzetno kompleksni. Stoga je jasno zašto stručno usavršavanje profesora više ne predstavlja samo potrebu nego nužnost. Takođe, s obzirom na dinamiku i konstantnost promena, stručno usavršavanje se danas posmatra kao celoživotni zadatak.

Mnoge zemlje zakonski su regulisale stručno usavršavanje svojih profesora u smislu standarda kompetencija i celoživotnog učenja. Veliki broj dokumenata i radova takođe ukazuje na to da, s obzirom na složenost oblasti kompetencija, pojedinac ne može sve da ih poseduje ili razvije do istog nivoa, te se kao ključni aspekti usavršavanja javljaju saradnja sa kolegama i kreiranje obrazovnih mreža.

I u Srbiji postoji zakonski okvir kojim je formulisano stručno usavršavanje profesora. U *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, objavljenom u Službenom glasniku R Srbije, br 85/2013, između ostalog, utvrđeni su oblici stručnog usavršavanja, prioritetne oblasti za stručno usavršavanje za period od tri godine i programi i načini organizovanja stalnog stručnog usavršavanja.

Kada se radi o dužnostima nastavnika, ovaj pravilnik u čl. 27 i čl. 28 propisuje obavezno učešće u različitim oblicima usavršavanja, koje se sprovodi na sledeći način: nastavnik je obavezan da pohađa 44 sata stručnog usavršavanja koje preduzima ustanova u okviru svojih razvojnih aktivnosti i 24 sata stručnog usavršavanja van ustanove, kada ima i pravo na plaćeno odsustvo. Za aktivnosti stručnog usavršavanja nastavnik dobija poene, a maksimalan broj bodova koje mora da ostvari u periodu od pet godina jeste 120. Poeni su raspoređeni na sledeći način: najmanje 16 poena nastavnik može da dobije za oblike stručnog usavršavanja kojima se razvijaju kompetencije za užu stručnu naučnu oblast, poučavanje i učenje, podršku razvoju ličnosti deteta i učenika, komunikaciju i saradnju, a najmanje 30 poena može da ostvari za usavršavanje koje je u vezi sa prioritetnim oblastima, koje su opisane u članu 8.¹ Pored toga, utvrđeno je da najmanje 100 poena nastavnik može da ostvari u okviru odobrenih programa, dok preostalih 20 može da stekne na stručnim skupovima, u letnjim i zimskim školama, na stručnim i studentskim putovanjima.

Pored navedenog, od marta 2014. godine profesori imaju obavezu izrade portfolija profesionalnog razvoja, koji pored osnovnih podataka o kandidatu i radne biografije, sadrži i ličnu profesionalnu filozofiju u vidu eseja, procenu/evaluaciju, koja se odnosi na samoprocenu i spoljašnju procenu efekata rada, i priloge u vidu „opipljivih dokaza, konkretnih svedočanstava koja prikazuju, potvrđuju, ilustruju i dokumentuju navode zaposlenog“ (Pavlović 2013).

Iz svega gore navedenog vidi se da se čine koraci u osavremenjivanju nastavničke profesije i obrazovanja u Srbiji. Pa ipak, kao što Donaldson (2013: 17, u Vidović i Velkovski (ur.) 2013) kaže, iako je „vidan napredak u stvaranju nove kulture nastavnika [...] dinamika zaživljavanja takve kulture prilično je spora“. Takođe, postoje mnoge kritike postojećeg stanja koje se tiču stručnog usavršavanja, i koje uglavnom ukazuju na jaz koji postoji između obrazovne politike i prakse (Petrić 2006, Pešikan, Antić, Marinković 2010, Glušac 2012, Đigić 2013, Vidović i Velkovski (ur.) 2013 i dr.).

Analizirajući *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010 godinu*, Pešikan, Antić i Marinković (2010: 1) došli su do zaključka da „njegova realizacija ne odgovara konceptu profesionalnog razvoja nastavnika: nema vođenog sistema usavršavanja, ponuda ponuđenog programa nije nastala planski tako da je u nju uzidana obrazovna politika, već se pošlo od ponuđenog“. Iako su u katalog unesene izvesne izmene, kada se radi o programima, oni se i dalje prikupljaju „odozdo“, tj. polaze od ponude, a ne, kako Pešikan, Antić i Marinković (2010: 7) predlažu – „odozgo“ tj. od „nacionalne koncepcije usavršavanja nastavnika“, što znači da se „na osnovu planiranog koncepta obrazovanja nastavnika definišu kategorije programa koje bi nastavnici trebalo da prođu, pa se u unapred pripremljene kategorije razvrstavaju programi koji prođu akreditaciju“.

¹ O prioritetnim oblastima se neće posebno govoriti u ovom radu, ali će neke od njih biti spomenute u zaključku, u vezi sa analizom rezultata istraživanja.

Kritika se može uputiti i kreiranju programa, jer pravilnikom o stručnom usavršavanju nigde nije utvrđeno sprovođenje analize potreba profesora, na osnovu kojih bi se programi osmišljavali. Zakon samo uslovljava ponuđače da prilože „rezultate istraživanja koja ukazuju na problem koji je moguće prevazići predloženim programom i procenu očekivanih efekata obuke“ (http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Pravilnik_strucno_obrazovanje.pdf).

Ovo su neka opšta zapažanja u vezi sa programima stručnog usavršavanja. Da bi do promena došlo, pored posmatranja globalne situacije, neophodno je vršiti i istraživanja u okviru uže definisanih segmenata.

Stoga, u nastavku ovog rada sledi istraživanje u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora engleskog jezika struke, tj. utvrđivanje stavova i mišljenja profesora engleskog jezika struke u vezi sa mogućnostima i efikasnošću usavršavanja, kako bi se ustanovilo u kojoj meri ponuđeni programi odgovaraju stvarnim potrebama profesora i dobile smernice za kreiranje budućih programa usavršavanja.

ISTRAŽIVANJE

Kako bi se došlo do konkretnih saznanja i zaključaka u vezi sa stručnim usavršavanjem profesora koji predaju engleski jezik u srednjim stručnim školama u Srbiji, sprovedena je anketa u kojoj je učestvovalo 42 ispitanika. Cilj ankete bio je da se utvrde stavovi i mišljenja profesora u vezi sa ponuđenim programima usavršavanja, njihovoj efikasnosti i nedostacima, kao i da se dođe do saznanja o potrebama profesora, tj. da se ustanovi koje su to oblasti kompetencija koje bi oni želeli da unaprede i da li za to postoje mogućnosti.

Anketa se sastojala iz dva dela – u prvom delu ispitanici su odgovarali na opšta pitanja u vezi sa starosnom grupom kojoj pripadaju i dužinom staža u nastavi engleskog jezika struke, dok se drugi deo bavio konkretnom temom stručnog usavršavanja – mišljenjima, stavovima i iskustvima profesora.

Kada se radi o starosnoj grupi profesora koji su popunjavali anketu, najveći broj pripada grupi od 30 do 39 godina (50%), manji broj profesora pripada grupama od 40 do 49 godina (19,05%) i 25 do 29 godina (16,67%), dok najmanje njih ima u grupama od 50 do 59 godina (7,14%), do 25 godina (4,76%) i iznad 60 godina (2,38%). Govoreći o dužini staža koji su proveli u nastavi engleskog jezika struke, najviše anketiranih profesora ovaj posao obavlja između 6 i 10 godina (40,48%), skoro duplo manji broj (21,42%) engleski jezik struke predaje između 3 i 5 godina, sledi grupa od 11 do 15 godina (16,67%), dok su preostali profesori u ovoj profesiji preko 20 godina (9,52%), od 1 do 2 godine (4,76%), od 16 do 20 godina (4,76%) i jednu godinu (2,38%).

Nakon opštih podataka, profesori su davali odgovore u vezi sa svojim iskustvom sa stručnim usavršavanjem, ocenjivali njegov uticaj na praksu, ukazivali na nedostatke programa usavršavanja koji se nude kod nas, te davali uvid u njihove potrebe u vezi sa daljim profesionalnim razvojem.

Prvo pitanje u ovom delu ankete odnosilo se na načine na koje se profesori engleskog jezika struke u Srbiji usavršavaju, pri čemu je trebalo da ocene u kojoj meri navedeni tipovi usavršavanja utiču na njihovu praksu i pomažu u rešavanju problema sa kojima se susreću u nastavi. Analiza rezultata pokazala je da profesori najviše prate stručnu literaturu (100% ispitanika), sarađuju sa profesorima koji predaju stručni predmet (97,6%), pohađaju seminare (95%) i radionice (92%), potom slede opservacije i vođenje portfolija (88,1% po kategoriji), konferencije (78,6%), pohađanje kurseva (uključujući i onlajn kurseve) (76%), učešće u radu obrazovnih grupa (uključujući i virtuelne grupe) (71,2%), pohađanje zimskih i letnjih škola (66,6%), dok najmanji broj piše ili prati blogove (41,2%) i sprovodi akciono istraživanje (33,3%).

Kao što je već rečeno, u okviru istog pitanja, profesori su imali da ocene uticaj navedenih oblika usavršavanja za praksu i korisnost u rešavanju problema sa kojima se susreću u učionici ocenama 1 (ne utiče na praksu), 2 (utiče na praksu u maloj meri), 3 (utiče na praksu u srednjoj meri) i 4 (utiče na praksu u velikoj meri). Ukoliko nisu imali iskustva sa određenim oblikom usavršavanja, mogli su da odaberu odgovor „nisam se usavršavao/usavršavala na ovaj način“. Odgovori ispitanika pokazuju da najuticajnijim i najkorisnijim oblicima stručnog usavršavanja oni smatraju akciono

istraživanje (3,42)², stručnu literaturu (3,33), seminare (3,15) i radionice (3,01), za nijansu slabiji uticaj imaju kursevi (2,98), opservacije (2,95), saradnja sa predmetnim profesorom (2,92), a potom slede obrazovne grupe (2,86), letnje i zimske škole (2,85), konferencije (2,72), portfolio (2,50) i blogovi (2,20).

Kod narednog pitanja, profesori engleskog jezika struke mogli su da dodaju oblike usavršavanja koje su sprovodili, ali koji nisu obuhvaćeni prethodnim pitanjem. Jedna ispitanica navela je pohađanje master studija, ali nije predočila informacije u vezi sa uticajem ovog programa na njenu nastavnu praksu.

Sledeće pitanje bilo je „Koje vidove usavršavanja biste ocenili kao najefektivnije i zašto?“ Ovo pitanje je u vezi sa onim u kom su profesori imali zadatak da ocene razne oblike usavršavanja u smislu njihovog uticaja na nastavnu praksu i korisnosti u rešavanju problema, međutim, ovde je naglasak stavljen na razloge zbog kojih profesori određen vid usavršavanja smatraju učinkovitim. Većina ispitanika je kao najefektivniji vid usavršavanja navela seminare (26,2%), jer omogućavaju upoznavanje sa novim i korisnim idejama koje se mogu primeniti u praksi, a rad se odvija u manjim grupama, što daje bolje rezultate, i radionice (23,81%), jer zahtevaju aktivno učešće, izuzetno su interaktivne, a učesnici se na njima bave svakodnevnim i konkretnim primerima iz učionice. Na trećem mestu nalaze se opservacije i međusobno obučavanje kolega (16,67%). Ovi vidovi usavršavanja omogućavaju ostvarivanje neposrednijeg kontakta sa profesorom i nastavnom praksom, sticanje boljeg uvida u sopstveni rad, čemu posebno doprinosi povratna informacija koju daje profesor koji vrši ulogu posmatrača, a međusobno upoređivanje i razmena iskustava i saveta doprinose podizanju kvaliteta nastave. Od posebnog značaja je saradnja sa profesorima koji predaju stručnu disciplinu, jer pomaže profesorima jezika da se upoznaju sa ključnim konceptima i obrascima koji su za tu disciplinu važni. Potom sledi stručna literatura (14,29%), jer omogućava profesorima da idu u korak sa promenama i novinama u sferi obrazovanja, a pored toga, profesori mogu da odaberu onu tematsku oblast koja u datom trenutku odgovara njihovim potrebama. Nešto manji broj profesora naveo je konferencije (9,52%), jer se na ovim događajima mogu upoznati sa novinama u sferi nastavne teorije i prakse, kao i ostvariti kontakte sa kolegama sa kojima mogu kasnije sarađivati, i vebinare (7,14%), jer nude visok stepen interakcije i koncipirani su kao aktivno učenje, omogućavaju razmenu iskustava, a ukoliko profesor ne može da učestvuje u webinaru u realnom vremenu, može kasnije da pogleda snimak. Pored toga, spomenuti su još praćenje blogova i veb stranica posvećenih nastavi engleskog jezika i učešće u obrazovnim grupama, jer omogućavaju upoznavanje sa novinama, praktičnim idejama i razmenu iskustava. Takođe, jedna ispitanica navela je kako joj je iskustvo sa maturalnim ispitom u velikoj meri pomoglo u osmišljavanju nastave, s obzirom da je „tu najbolje videla šta učenici treba da znaju iz svoje struke, uključujući i koje obrasce koriste i šta se traži od njih prilikom komunikacije sa drugim radnicima“.

U narednom pitanju, ispitanici su se bavili nedostacima programa usavršavanja koji su im ponuđeni. Rezultati pokazuju da najvećem broju profesora ne odgovara cena (59,52%), te su neki od njih dodali da škole često nemaju dovoljno sredstava da finansiraju njihovo učešće u određenim programima usavršavanja. Na drugom mestu, kada se radi o nedostacima, nalazi se mesto održavanja (28,57%). Jednak broj ispitanika (26,19%) kao nedostatke navodi neusklađenost sadržaja programa i njihovih potreba i izostanak povratne informacije u vezi sa implementacijom naučenog. Nešto manji broj profesora smatra da vreme održavanja programa usavršavanja nije odgovarajuće (19,05%), i da nivo ponuđenog programa nije zadovoljavajuć (11,9%). Neki ispitanici dodali su da je potrebno više izvornih engleskih govornika kao predavača, dok drugi ukazuju na nedostatak relevantnih informacija u vezi sa programima, te da se dešava to da su programi opisani na jedan način, a realizovani na drugi.

Kod pretposlednjeg pitanja profesori engleskog jezika struke dali su uvid u svoje potrebe u vezi sa daljim stručnim usavršavanjem. Najveći broj ispitanika (83,33%) izrazio je potrebu za unapređivanjem znanja i veština iz discipline sa kojom je jezik struke u vezi, a koje su relevantne za rad sa učenicima. Manji, ali nikako zanemarljiv broj profesora ukazao je na potrebu za usavršavanjem

² Brojevi u zagradi predstavljaju prosečnu ocenu kojom su profesori ocenili uticaj određenog oblika usavršavanja na praksu i korisnost u rešavanju problema sa kojima se susreću u nastavi.

kompetencija u vezi sa implementacijom kurikuluma (implementacija nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva i metode itd.) (59,52%), i upotrebom informacionih tehnologija (57,14%). Nešto manje od polovine profesora želi da unapredi veštine u vezi sa nastavom sa učenicima sa posebnim potrebama (40,48%), isti postotak želi da poboljša svoje kompetencije u sferi evaluacije postignuća učenika, dok je najmanja potreba za upoznavanjem sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem i jezikom struke (33,33%) i unapređivanjem kompetencija u vezi sa komunikacijom, saradnjom i timskim radom (21,43%).

Na poslednje pitanje „Da li postoje mogućnosti da ostvarite Vaše planove u vezi sa usavršavanjem?“, 62,9% profesora smatra da mogućnosti postoje, ali ne u meri u kojoj je neophodno, 26,19% je mišljenja da postoje programi usavršavanja koji mogu zadovoljiti njihove potrebe, 9,52% nije upoznato sa mogućnostima unapređivanja svojih kompetencija, dok je 2,38 % izrazilo stav da mogućnosti za ostvarenje njihovih planova za usavršavanje ne postoje.

ZAKLJUČAK

U ovom radu dat je uvid u savremeno shvatanje uloga i kompetencija profesora jezika struke, prikazan je zakonski okvir u vezi sa učenjem stranog jezika u srednjim stručnim školama u Srbiji i stručnim usavršavanjem profesora, a potom su predstavljeni rezultati ankete koja je za cilj imala da ispita stavove, mišljenja i iskustva profesora u vezi sa programima stručnog usavršavanja, te da utvrdi njihove potrebe u vezi sa daljim profesionalnim razvojem.

Istraživanje je pokazalo da su profesori svesni potrebe za unapređivanjem kompetencija i nastavne prakse i da sprovode razne oblike stručnog usavršavanja, a prednost daju onim oblicima koji se zasnivaju na interakciji i omogućavaju rešavanje konkretnih problema sa kojima se susreću u učionici i razmenu ideja koje mogu primeniti u praksi. Manje učešće u određenim oblicima usavršavanja ukazuje na potrebu da se profesori bolje upoznaju sa načinima njihovog sprovođenja (tu, na primer, spada akciono istraživanje, koje mnogi autori smatraju jednim od najkorisnijih vidova usavršavanja profesora).

Iz rezultata ankete vidi se da profesori pridaju značaj saradnji sa kolegama, što se u današnje vreme ističe kao važna karakteristika usavršavanja uopšte, jer profesori ne mogu da imaju sve neophodne kompetencije razvijene u istoj meri kako bi odgovorili zahtevima društva i obrazovnog sistema. Saradnja, bilo kroz neformalan razgovor ili putem sprovođenja opservacija ili međusobnog obučavanja kolega, pored toga što doprinosi unapređenju nastavne prakse jača i kolegijalne odnose. Kada se govori o saradnji kao vidu usavršavanja, neophodno je utvrditi ciljeve i napraviti konkretan plan njenog sprovođenja, jer, iako su profesori u anketi naveli da sarađuju sa kolegama u velikoj meri, praksa pokazuje da način i kvalitet saradnje nisu dovedeni na taj nivo da mogu značajnije da pomognu u prevazilaženju određenih problema i unapređenju nastavne prakse.

Govoreći o nedostacima ponuđenih programa usavršavanja, jasno je da treba uneti izvesne izmene kako bi se više izašlo u susret profesorima. Kada se radi o troškovima učešća na programima usavršavanja, zakonom je uređeno to da njihov određeni deo snosi sama obrazovna ustanova. Međutim, time nisu u potpunosti rešeni problemi troškova s kojima se profesori susreću. Pored toga, rezultati su ukazali na problem u vezi sa vremenom i mestom održavanja programa za stručno usavršavanje. Raspored obaveza današnjih profesora izuzetno je gust, i teško je naći kompromisno rešenje. U prevazilaženju ovih problema delimično može da pomogne održavanje programa stručnog usavršavanja elektronskim putem ili snimanjem i arhiviranjem radionica, predavanja i sl., kako bi profesori koji nisu bili u mogućnosti da prisustvuju događaju, mogli kasnije da ga pogledaju. Ovo ujedno podrazumeva i obučavanje profesora za virtualne oblike usavršavanja, što može biti značajno i za unapređivanje kompetencija u vezi sa upotrebom informacionih tehnologija u nastavi, a ova grupa kompetencija je važna jer pomaže profesorima da idu u korak sa svojim učenicima u ovoj oblasti i da bolje odgovaraju njihovim potrebama.

Analiza rezultata u vezi sa nedostacima ukazala je i na potrebu boljeg osmišljavanja praćenja implementacije naučenog u nastavnoj praksi. Određeni koraci već su učinjeni (sastavljanje portfolija profesionalnog razvoja), ali potrebna je bliža i neposrednija saradnja, kako sa profesorima tako i sa

drugim obrazovnim radnicima, što bi profesorima dalo više podstreka i samopozdanja u vezi sa uvođenjem novina u nastavu.

Veliku pažnju potrebno je posvetiti potrebama koje profesori imaju u vezi sa usavršavanjem, kako ne bi došlo do jaza između obrazovnih zahteva, sadržaja koji se profesorima nude i onoga što je profesorima zaista potrebno kako bi unapredili svoju nastavnu praksu. Mnogi autori su ukazivali na postojanje raskoraka između obrazovne politike i prakse, a ovo istraživanje je pokazalo da problem i dalje postoji.

Pitanje potreba profesora je od ključnog značaja, jer relevantni programi ne samo da unapređuju kompetencije profesora, nego doprinose i njihovoj motivaciji, a oba faktora utiču na podizanje kvaliteta nastave. Pri tome, neophodno je obezbediti to da programe usavršavanja vode osobe koje su zaista kompetentne i stručne iz date oblasti, jer relevantan program ne znači mnogo ako nije sproveden na kvalitetan način.

Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za programima usavršavanja iz raznih oblasti kompetencija, a najveća je potreba za unapređivanjem znanja iz profesionalne discipline s kojom je engleski jezik struke u vezi. Neke grupe kompetencija koje profesori žele da unaprede definisane su u *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2013) kao prioritetne, npr. unapređenje komunikacijskih veština, veština u vezi sa upotrebom infomaciono-komunikacionih tehnologija i inkluzivna nastava. Pa ipak, najveći broj profesora smatra da ne postoji dovoljan broj programa koji bi odgovorili njihovim potrebama i planovima u vezi sa profesionalnim razvojem. Prema tome, dok se situacija ne promeni, ne sme se čekati, nego profesore treba obučiti onim vidovima usavršavanja koje mogu sprovoditi samostalno ili kroz saradnju sa kolegama (virtuelno usavršavanje, međusobno obučavanje kolega i sl.), i koji mogu doprineti unapređenju nastavničkih kompetencija.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Barton, C., Bukart, J., Sever, C. (2010). *The Business English Teacher*. Guildford, Delta Publishing.
- Day, Z. i Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press. Preuzeto sa <http://www.thecambridgetoolbox.org/english/resourcebox/business/articles/espbooklet.pdf>.
- Donna, S. (2000). *Teach Business English – Cambridge Handbook for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dudley-Evans i St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Đigić, G. (2013). Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. Doktorska disertacija. Niš, Filozofski fakultet. Preuzeto sa <<https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>> (pristupljeno 11. maja 2014).
- Ellis, M. i Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford, Oxford University Press.
- Glušac, T. (2012). Međusobno obučavanje kolega kao oblik stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti. Doktorska disertacija, neobjavljena. Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Ignjatović, A. (2012). *Strani jezik u funkciji struke: nastava i učenje*. Beograd, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović, M. (2013). Portfolio i plan usavršavanja. Preuzeto sa <<https://nasaucionica.wordpress.com/nastavnici/profesionalni-portfolio/>> (pristupljeno 16. maja 2014).
- Pešikan, A., Antić, S., Marković, S. (2010). Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo). Preuzeto sa <<https://www.sanu.ac.rs/Odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>> (pristupljeno 9. aprila 2013).
- Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad, Platoneum.
- Pravilnik o izmenama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama. (2013). Preuzeto sa <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje?lang=sr-YU>> (pristupljeno 10. avgusta 2014).
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2013). Službeni glasnik R. Srbije, br 85/2013. Preuzeto sa <<http://www.svetisavakladovo.edu.rs/dokumenta/Pravilnik%20o%20stalnom%20strucnom%20usavršavanju%20nastavnika.pdf>> (pristupljeno 16. maja 2015).

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Preuzeto sa <http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf> (pristupljeno 9. aprila 2014).

Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – Doprinos univerziteta Bolonjskom procesu. Preuzeto sa <<http://www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf>> (pristupljeno 17. juna 2014).

Vidović, V. V. i Velkovski, Z. (ur.). (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd, Centar za obrazovne politike. Preuzeto sa <http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf> (pristupljeno 16. aprila 2014).

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. (2013). Službeni glasnik R Srbije br. 55/2013. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/images/content/prosveta/pravna_akta/doneseni_zakoni/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.pdf> (pristupljeno 11. juna 2014).

Mirna Vidaković
Professional Development of ESP Teachers
A Look into Vocational Secondary Schools in Serbia

Summary

This paper has addressed the issue of professional development of teachers of English in vocational secondary schools in Serbia. Following a brief theoretical introduction on language teachers' roles and competences, both within general teaching context and LSP, the author has presented the current situation concerning learning foreign languages in vocational secondary schools in Serbia and the framework for professional development of teachers as defined by the Bylaw on Professional Development of Teachers in Serbia. The second part of the paper has focused on the analysis of language teachers' attitudes, experiences and needs within the context of professional development in Serbia. The results of the survey have shown that teachers are aware of the need for professional development and that they take part in various forms of professional development programmes, most beneficial being those that offer high level of interaction and practical teaching solutions. However, there still is a discrepancy between teachers' needs and programmes offered in Serbia. Therefore, until the situation changes, it is necessary to train teachers on how to exploit different forms of professional development which can help them improve their competences, such as co-operation, which can take form of peer observation, peer coaching and the like, virtual professional development, and so on.

Anketa

1. Kojoj starosnoj grupi pripadate?
 - a) Do 25 godina
 - b) 25 – 29
 - c) 30 – 39
 - d) 40 – 49
 - e) 50 – 59
 - f) 60+
2. Koliko godina predajete engleski jezik struke?
 - a) Ovo je moja prva godina.
 - b) 1-2
 - c) 3-5
 - d) 6-10
 - e) 11-15
 - f) 16-20
 - g) Preko 20 godina
3. Na koje načine se usavršavate i u kojoj meri navedeni tipovi usavršavanja utiču na Vašu nastavnu praksu i pomažu u rešavanju problema sa kojima se susrećete? Molim Vas da za svaku stavku odaberete jedan od ponuđenih odgovora: 1 (ne utiče na praksu), 2 (utiče na praksu u maloj meri), 3 (utiče na praksu u srednjoj meri), 4 (utiče na praksu u velikoj meri) ili 0 (nisam se susreo/susrela sa datim vidom usavršavanja).

	1	2	3	4	0
Seminari					
Konferencije					
Radionice					
Kursevi (uključujući i virtualne kurseve)					
Opservacije i međusobno obučavanje kolega					
Letnje i zimske škole					
Saradnja sa profesorom stručne discipline					
Učešće u radnim grupama (uključujući i virtualne grupe)					
Akciono istraživanje					
Portfolio					
Pisanje/Praćenje blogova					
Praćenje stručne literature					

4. Da li učestvujete u nekom vidu stručnog usavršavanja koji nije obuhvaćen prethodnim pitanjem? Ukoliko je odgovor pozitivan, navedite o čemu se radi.
5. Koje vidove usavršavanja biste ocenili kao najefektivnije i zašto?
6. Šta smatrate da je nedostatak ponuđenih programa usavršavanja? (Mogućnost odabira više odgovora.)
 - a) Ne odgovaraju mojim potrebama.
 - b) Vreme održavanja
 - c) Mesto održavanja
 - d) Cena
 - e) Nezadovoljavajuć nivo programa
 - f) Nedobijanje povratne informacije u vezi sa implementacijom naučenog.
 - g) Nema nedostataka.
 - h) Drugo (navesti).
7. Kakve su Vaše potrebe u vezi sa daljim usavršavanjem? (Mogućnost odabira više odgovora.)
 - a) Unapređivanje znanja i veština iz discipline sa kojom je jezik stuke u vezi, a koja su relevantna za rad sa učenicima.
 - b) Upoznavanje sa najnovijim i relevantnim naučnim istraživanjima u vezi sa učenjem, nastavom i jezikom struke.
 - c) Unapređivanje kompetencija u vezi sa implementacijom kurikuluma (implementacija nastavnih sadržaja, ostvarivanje zadatih ciljeva, nastavna sredstva, nastavne metode itd.)
 - d) Unapređivanje kompetencija u vezi sa komunikacijom, saradnjom, timskim radom i sl.
 - e) Usavršavanje u vezi sa upotrebom informacionih tehnologija u nastavi.
 - f) Unapređivanje kompetencija u vezi sa evaluacijom postignuća učenika.
 - g) Unapređivanje kompetencija u vezi sa nastavom sa učenicima sa posebnim potrebama.
 - h) Drugo (navesti).
8. Da li postoje mogućnosti da ostvarite Vaše planove u vezi sa usavršavanjem?
 - a) Da.
 - b) Ne u dovoljnoj meri.
 - c) Ne.
 - d) Nisam upoznat/upoznata sa mogućnostima.

Ana VUJOVIĆ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu, Srbija
<ana.vujovic@uf.bg.ac.rs>

POLOŽAJ FRANCUSKOG JEZIKA NA NEFILOLOŠKIM FAKULTETIMA U SRBIJI

Sažetak: *Najpre dajemo kratki pregled položaja francuskog jezika u visokom obrazovanju u Srbiji od njegovih početaka, zatim govorimo o položaju stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima kod nas, a potom iznosimo podatke koji se odnose na zastupljenost francuskog jezika struke u studijskim programima svih državnih i četiri privatna univerziteta u Srbiji. Uz podsećanje na činjenicu da je ranije vođena mnogo odgovornija jezička politika, cilj nam je da ukažemo na sve lošiji položaj stranih jezika struke uopšte, a posebno na nestajanje mnogih stranih jezika iz programa nefiloloških fakulteta. Na kraju dajemo nekoliko predloga kako bi se moglo poboljšati trenutno stanje.*

Ključne reči: francuski jezik, nefilološki fakulteti, prošlost, sadašnjost

UVOD

Pored toga što je oduvek bilo zadovoljstvo koje je omogućavalo ljudima da komuniciraju, povezuju se i sarađuju, u današnje vreme znanje stranih jezika predstavlja još i moć i nasušnu potrebu. Ono može odlučiti o dobijanju posla ili napredovanju, pomagati u svakodnevnim poslovima, omogućiti učestvovanje u stručnom i naučnom delovanju, olakšati svakodnevne aktivnosti u bilo kojoj struci.

Sve se više govori o postojanju jezika struke i nauke i jezika koji se koristi u akademske svrhe, kao i o potrebi ljudi koji se bave bilo kojom strukom, a posebno onih koji se bave naukom, da bar u određenoj meri vladaju takvim jezikom. Iako ne postoji opšteprihvaćena definicija pojma stranog jezika struke i nauke, obično se pod ovim terminom podrazumeva posebna vrsta leksike, diskursa i gramatičkih konstrukcija koja ističe pragmatičku upotrebu u određenom kontekstu i razlikuje se od onoga što se uobičajeno naziva opštim jezikom.

Visoko obrazovanje ima zadatak da pojedinca osposobi za život i rad u vremenu u kojem živi, a u našem slučaju to je XXI vek u kojem je, zbog sve složenijih i učestalijih kontakata, znanje stranih jezika, a posebno stranih jezika struke i nauke, postalo nužnost. Otuda, prirodno, i neophodnost da se takav jezik predaje i uči na svim fakultetima, kao i da se (u preduzećima i naučno-istraživačkim ustanovama, a i drugde) organizuju kursevi ovakvog jezika namenjeni tačno određenim ciljnim grupama. Posebno se ističe i potreba sve brojnijih naših studenata koji odlaze da deo svog školovanja ili usavršavanja provedu na nekoj inostranoj obrazovnoj instituciji, kao i za poznavanjem specifičnosti stranog jezika koji se koristi u akademske svrhe i čije nepoznavanje značajno otežava i produžava, ako ne i onemogućava studiranje na datim stranim univerzitetima.

POLOŽAJ FRANCUSKOG JEZIKA NA UNIVERZITETU U BEOGRADU DO PRED KRAJ XX VEKA

Strani jezici, nemački i francuski, bili su prisutni u visokom obrazovanju u Srbiji od njegovih početaka, dakle od osnivanja Velike škole 1808. i Liceja 1838. godine. Položaj francuskog jezika i ugled francuske kulture u tadašnjem srpskom društvu bili su bez premca, a praktična korist od

znanja francuskog jezika bila je očigledna u mnogim strukama: trgovini, diplomatiji, političkoj, vojnoj i kulturnoj saradnji. Kao jezik diplomatije, bio je potreban i oficirima, a učilo ga je i više sveštenstvo. Mnogi imućni i ugledni ljudi želeli su da im deca uče francuski jezik, svesni koliko je znanje jednog tako uticajnog i rasprostranjenog jezika korisno kako za njihovu opštu kulturu, tako i za njihovo buduće profesionalno angažovanje. I sam knez Miloš Obrenović (za koga je francuski pisac Stendal pisao da od svih vladara sa one strane Rajne najbolje poznaje svoj posao, iako je nepismen) odlučio je da njegova deca uče francuski jezik jer je uvek znao da proceni važnost pojedinih događaja i ljudi, kao i da unapred i u širem kontekstu sagleda mogući uticaj država na međunarodnom planu. U Vojnoj školi francuski je predavan još od 1837. godine, a na Liceju od samog njegovog otvaranja 1838. (iste godine kada je u Srbiji otvoreno prvo francusko diplomatsko predstavništvo). Francuski jezik je isprva izučavan kao sporedan predmet na Filozofskom, Pravnom i Tehničkom fakultetu (na prva dva zajedno sa latinskim a na ovom poslednjem jedino se učio francuski i to kroz sve tri godine studija). (Vujović 2011a: 261-264)

Posle jednog veka prisustva na nematičnim fakultetima, strani jezici bivaju ukinuti na svim fakultetima novoosnovanog Univerziteta u Beogradu (osim na Filozofskom gde se francuski i još neki strani jezici izučavaju kao glavni predmet), a ovakvo stanje je trajalo od 1905. do 1945. Francuski ili nemački jezik bili su glavni predmeti u okviru Filološkog odseka Više pedagoške škole u Beogradu (osnovane 1920.), a izučavali su se i kao sporedni predmeti. Francuski je bio zastupljen i na Ekonomsko-komercijalnoj visokoj školi, preteći današnjeg Ekonomskog fakulteta osnovanog pred početak Drugog svetskog rata, na kojoj je postojala posebna Katedra za strane jezike, gde su bili najzastupljeniji francuski i nemački jezik (što je jasno odražavalo stanje saradnje u ekonomsko-komercijalnoj sferi u kojoj su glavni partneri tadašnje Kraljevine Jugoslavije bile Nemačka i Francuska). Jedno od udruženja studenata Beogradskog univerziteta koje je bilo posebno aktivno u međuratnom periodu bilo je Udruženje za francuski jezik i književnost, čiji je cilj bio da okupi sve slušaoce francuskog jezika na Beogradskom univerzitetu i na taj način stvori jači kontakt među njima, da organizuje zajednički rad svojih članova, da propagira i razvija smisao za francuski jezik, književnost i kulturu kako među studentima same Grupe za francuski jezik, tako i među studentima ostalih fakulteta. (Vujović 2011a: 278)

Posle Drugog svetskog rata, u periodu od 1945. do 1957. godine, na svim nefilološkim fakultetima uvodi se prvo kao fakultativan, a potom i kao obavezan predmet Strani jezik. Studenti su mogli da biraju jedan od četiri ponuđena jezika: engleski, nemački, ruski, francuski u zavisnosti od toga koji su jezik učili u prethodnom školovanju. Školske 1992/93. godine pomenuta četiri strana jezika učila su se na svim fakultetima Univerziteta u Beogradu u različitom obimu i na različitim godinama studija, najčešće na prve dve godine sa po dva časa nedeljno.

POLOŽAJ STRANIH JEZIKA NA UNIVERZITETIMA U SRBIJI POČETKOM XXI VEKA

Paradoksalno, ali početkom XXI veka, u vreme sve češćih i raznovrsnijih oblika komunikacija (posebno u oblasti poslovne i naučne saradnje), mnogi nefilološki fakulteti naših državnih univerziteta izuzetno se malo zanimaju za strani jezik struke koji se često doživljava kao dodatno i nepotrebno opterećenje studenata, kao neozbiljan predmet koji im samo oduzima energiju i trači vreme koje je moglo biti posvećeno nekim drugim, „ozbiljnijim, potrebnijim, stručnijim“ predmetima. Preovlađuje stav da poznavanje bar jednog stranog jezika struke nije neophodno, pa se odgovornost studenata za pripremu za njihov budući život i rad u globalnom poslovnom svetu prebacuje na njih same. U ovakvoj situaciji, jedino je engleski zastupljen na većini fakulteta svih državnih univerziteta, dok se za druge jezike može reći da sve više nestaju iz studijskih planova i programa. Strani jezici smatraju se svuda opšteobrazovnim a ne stručnim predmetima i sve češće se nude samo kao izborni predmeti, zajedno sa informatikom ili nekim drugim veštinama. Većina studenata bira engleski jezik jer im se drugi jezici ni ne nude, ali i zbog raširenog uverenja da je on lakši za učenje i da je jedini koristan i potreban u modernom svetu.

Školske 2005/06. zastupljenost stranih jezika na nematičnim fakultetima znatno je opala: na 43% fakulteta Beogradskog univerziteta nudila su se četiri jezika; na 17% dva ili tri jezika, a na 40% samo engleski. Dve godine kasnije engleski je jedini strani jezik na 56% fakulteta, dva ili tri jezika

se uče na 13% fakulteta, a sva četiri jezika na 31% fakulteta. U školskoj 2010/11. godini, i dalje se na polovini fakulteta Beogradskog univerziteta uči samo jedan strani jezik (engleski), na 3% fakulteta postoje dva jezika, na 17% prisutna su tri jezika, na 27% četiri, a na 3% čak šest stranih jezika. Te godine je strani jezik bio obavezan predmet na 40% fakulteta Beogradskog univerziteta, a na približno istom broju fakulteta bio je izborni predmet. Pored toga što se smanjuje broj jezika koji se uče na nematičnim/nefilološkim fakultetima, smanjuje se i broj časova stranog jezika: najviše je fakulteta na kojima se nastava stranog jezika vrši u obimu od 60 do 90 časova (33.3%), potom sledi 23,3% onih na kojima se ta nastava izvodi od 120 do 180 časova, na 10% fakulteta obim je 120 odnosno 180 časova; a na 6,6% fakulteta je obim nastave stranog jezika od 90 do 120, odnosno od 30 do 45%. (Ignjačević 2011: 938-942)

Istraživanje koje je sproveo tim na TEMPUS-ovom projektu – Reformisanje nastave stranih jezika u Srbiji (REFLESS), a koje se bavi nastavom stranih jezika struke i nauke na nefilološkim fakultetima u Srbiji, ukazuje na tri loše tendencije:

1. Smanjenje prisustva stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima koje se ogleda u smanjenom broju semestara u kojima se strani jezik uči i u smanjenom nedeljnom fondu časova.
2. Strani jezik sve češće postaje izborni predmet pa na taj način, iako zvanično figurira u studijskim programima, u stvarnosti nestaje sa nefiloloških fakulteta.
3. Orijentacija „samo engleski jezik“ koja možda jeste ekonomičnija i lakša za organizovanje, ali svakako nije kulturno opravdana ni mudra jer osiromašuje kako pojedinca tako i društvo, a može imati dugoročne negativne posledice po ekonomiju i kulturu naše zemlje.

Na 170 adresa nastavnika stranih jezika na državnim univerzitetima u Beogradu, Novom Sadu, Kragujevcu, Nišu, Prištini i Novom Pazaru, kao i na četiri privatna univerziteta (Singidunum, Educons, Union i Metropolitan) poslat je upitnik sa anketom koja je pokazala da je na nefilološkim fakultetima u Srbiji najviše profesora engleskog jezika (61%), zatim nemačkog (21%), francuskog (11%), ruskog i italijanskog (po 3%), španskog (1%). Na 31% ispitanih fakulteta postoji katedra za strane jezike, na 24% fakulteta strani jezici su pripojeni katedrama za humanističke ili opšteobrazovne nauke, a na 45% ne postoji nikakva posebna katedra u koju su uključeni strani jezici. Na svim anketiranim fakultetima strani jezici su prisutni na osnovnim studijama, na diplomskim-master studijama ih ima na 43% fakulteta, dok ih na doktorskim studijama ima na svega 7% fakulteta. Ovo pokazuje da se ne uviđa značaj potrebe za dobrim poznavanjem stranog jezika nauke, već se računa sa tim da su svi studenti strani jezik ili već dovoljno savladali u prethodnom školovanju, ili se na njih prebacuje celokupna odgovornost za sticanje znanja iz ove oblasti.

Nedeljni fond časova nije ujednačen po fakultetima ni godinama studija; minimalni fond kreće se od 2 do 4 časa, a maksimalni od 2 do 6 časova nedeljno. Prosečan nedeljni fond časova stranog jezika na anketiranim državnim univerzitetima je 2,9, dok je na privatnim univerzitetima malo viši, odnosno 3,1.

Neujednačen je i veoma težak za poređenje i broj i raspored semestara u kojima se uči strani jezik, ali se i ovde može govoriti o preklapanju minimalnog i maksimalnog broja semestara (od 2 do 4). Na oko 15% fakulteta strani jezik je prisutan samo u jednom semestru, dok se na nekoliko fakulteta uči čak u devet semestara. Prosek su ipak tri ili četiri semestra, a zanimljivo je da ovde postoji mnogo izraženija razlika između državnih i privatnih univerziteta. Dok je na državnim univerzitetima prosečan broj semestara u kojima se izučava strani jezik 3,3, na privatnim fakultetima je taj prosek 4,9. Ovako velika razlika postaje, a u budućnosti će biti i još izraženija prednost privatnih u odnosu na državne fakultete u istim ili sličnim stručno-naučnim oblastima, što je ozbiljan razlog zbog kojeg bi državni fakulteti morali da se zamisle i osavremene svoju politiku učenja stranih jezika.

Na oko 60% anketiranih fakulteta nastava stranog jezika odvija se u prve dve godine studija, što pokreće pitanje spremnosti studenata da se bave stranim jezikom struke ako još ne vladaju osnovnim znanjima vezanim za svoju struku. Ovo opet dovodi do toga da se na nekim fakultetima zapravo više izučava takozvani opšti strani jezik, a da je jezik struke sveden na minimum.

Smatramo da bi zapravo najbolje bilo da studenti na prvim godinama studija izučavaju „opšti“ jezik, a da potom pređu na jezik struke, da bi se na diplomskim-master i doktorskim studijama bavili samo stranim jezikom u službi struke i nauke.

I broj ESPB bodova koji su dodeljeni stranim jezicima na nefilološkim fakultetima znatno se razlikuje i kreće se od 3 ili 4 do (ređe) 8 ili 9 ESPB. Na državnim fakultetima prosečan broj ESPB koji se dodeljuje stranim jezicima je 4, dok je na privatnim fakultetima taj prosek 5,5 ESPB, što ponovo ukazuje na savremeniji pristup privatnih fakulteta koji u većoj meri prepoznaju značaj i neophodnost stranih jezika za celovito obrazovanje modernih stručnjaka i naučnika.

Za razliku od stanja od pre dvadesetak godina, kada su strani jezici svuda na nefilološkim fakultetima bili obavezni, danas su obavezni na 64% anketiranih fakulteta, na 5% su izborni, a na 31% su obavezni-izborni ili prisutni samo na nekim smerovima i studijskim grupama. Očigledna je težnja da se strani jezici najpre postepeno skrajnu i prebace u status izbornih, da bi se kasnije mogli potisnuti iz studijskih programa.

Ovo istraživanje je pokazalo veliku sličnost između odgovora anketiranih profesora stranih jezika na nefilološkim fakultetima i onih sa filoloških katedri i fakulteta, što pokazuje da profesori stranog jezika struke i nauke prate trendove u filološkoj struci. Naime, u obe grupe približno isti broj ispitanika redovno koristi Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike (ZEROJ) – 32% profesora stranog jezika struke naspram 34% nastavnika filologije; 24% odnosno 26% ga koristi povremeno ili upotrebljava materijale zasnovane na njemu; 18% kaže da znaju za ovaj dokument, ali ga ne koriste, dok svega 4% nisu čuli za njega. Smatramo da je na mestu i primedba da ovaj dokument nije dovoljno razrađen u pogledu stranog jezika struke i nauke, što bi mogla biti dobra smernica za dalji rad upravo u ovoj oblasti i na stvaranju različitih stručnih glosara.

Upoređujući važeće programe na svim nefilološkim fakultetima našeg najvećeg i najstarijeg univerziteta (Univerziteta u Beogradu) sa onima koji su postojali ranije, primetili smo sledeće:

- na 60% fakulteta nestali su svi jezici osim engleskog (engleski je jedini strani jezik na 18 od 30 fakulteta, ne računamo Filološki);
- strani jezik prelazi sve češće u kategoriju izbornih predmeta;
- smanjuje se broj ESPB i broj časova koji se daju stranim jezicima;
- nedopustivo je da na master studijama budu prisutni samo na 5 fakulteta, a na doktorskim samo na 2 – upravo su to oblici studija na kojima je najpotrebnije poznavanje stranog jezika;
- 9 fakulteta organizuje nastavu 4 strana jezika (engleski, nemački, ruski, francuski), što ne znači da svi ti fakulteti imaju svoje nastavnike za sva 4 strana jezika (najčešće su zaposleni nastavnici 2 ili 3 jezika, a za ostale se honorarno angažuju kolege sa drugih fakulteta);
- francuski se uči na 10 fakulteta sa stalno zaposlenim nastavnikom i na još 2 sa honorarno angažovanim nastavnicima;
- španski i italijanski su prisutni samo na Filozofskom fakultetu;
- postoji i saradnja fakulteta, pa tako studenti pojedinih fakulteta prate nastavu i polažu neke strane jezike na drugim fakultetima Univerziteta u Beogradu. Ako imamo u vidu kako nije jednostavno uklopiti obaveze na dva fakulteta, kao i koliko vremena i snage oduzima odlaženje na nastavu na nekom drugom, možda i udaljenom fakultetu, jasno je da će studenti nastojati da se uključe u nastavu onih jezika koji se nude na njihovom fakultetu (a to je najčešće engleski);
- Pravni fakultet ima strani jezik samo u 4. semestru, a ima master iz evropskih integracija na engleskom i francuskom jeziku! Dakle, studenti su primorani da jezike uče na nekom drugom mestu i o sopstvenom trošku;
- neki fakulteti (Građevinski) nemaju uopšte zaposlenog nastavnika ni za jedan jezik već honorarno angažuju čak i nastavnika engleskog jezika;
- često se na mesto nastavnika stranog jezika koji odlazi u penziju (posebno ako nije reč o engleskom jeziku) ne zapošljava drugi nastavnik već se angažuje honorarni ili se studenti upućuju da taj predmet slušaju i polažu na nekom drugom fakultetu, što onda vremenom vodi ka tome da se praktično svi studenti opredeljuju za engleski jer im nije zgodno da se uklope u nastavu na nekom drugom fakultetu).

POLOŽAJ FRANCUSKOG JEZIKA NA UNIVERZITETIMA U SRBIJI POČETKOM XXI VEKA

U takvoj situaciji, francuski jezik je sve manje prisutan na nefilološkim fakultetima, pa ga na čak dve trećine fakulteta beogradskog univerziteta nema u ponudi i nema profesora francuskog jezika. Povrh svega, profesorima francuskog jezika struke nije ni lako da kod nas nađu najsavremenije knjige i stručne časopise na francuskom jeziku – dobavljači knjiga ih retko naručuju pošto za njih nema mnogo zainteresovanih. A ovo opet dovodi do manjeg broja studenata koji biraju francuski jezik i tako se ostaje u zatvorenom krugu problema.

Da bismo prikupili što validnije podatke o aktuelnom položaju francuskog jezika na nefilološkim fakultetima svih sedam državnih univerziteta, sastavili smo upitnik u kojem smo tražili da nam fakulteti popune tabelu u kojoj su traženi sledeći podaci:

- Naziv univerziteta;
- Naziv fakulteta;
- Koji strani jezici su u ponudi (kao obavezan ili izborni predmet);
- Da li se vrši nastava svih tih jezika (ili postoje samo na papiru);
- Na kojim godinama/semestrima i sa kojim brojem časova i ESPB bodova;
- Ima li stranih jezika na masteru i koliko jezika (1 ili 2), sa kojim brojem ESPB bodova
- Imaju li stalno zaposlenog nastavnika i u kom obimu;
- Da li je i na koji način sadašnje stanje drugačije od onoga u skorijoj prošlosti i da li planiraju neke izmene u ovom smislu (da neki jezik ukinu ili ponude i slično).

Upitnik je poslat na adrese ukupno 85 državnih fakulteta, kao i na integrisani univerzitet u Novom Pazaru i na Vojnu akademiju u Beogradu kao posebnu celinu. Pristiglo je 11 odgovora, što nas je primoralo da pretražujemo brojne često loše urađene i slabo pregledne sajtove. Konačno smo došli do broja od 27 državnih fakulteta na kojima se uči francuski jezik, što je nešto manje od jedne trećine od ukupnog broja. Situacija po univerzitetima je sledeća:

1. Univerzitet u Beogradu – Od 31 fakulteta (u obzir nije uzet Filološki fakultet) francuski jezik se uči na njih 13 (24,6%), od čega na 10 fakulteta postoje zaposleni nastavnici francuskog jezika (Filozofski, Ekonomski, Pravni, Učiteljski, Farmaceutski, Fakultet organizacionih nauka, Fakultet političkih nauka, Poljoprivredni, Saobraćajni, Šumarski – na kojem nastavu francuskog jezika prate i studenti Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje), a na 2 su angažovani honorarno (Pravoslavni bogoslovski, Elektrotehnički). Na ovim fakultetima najčešće se nude i neki drugi strani jezici, a najveći izbor je na Filozofskom i Pravoslavnom bogoslovskom fakultetu (na kojem se uče i klasični i arhaični jezici: starogrčki, starojevrejski, crkvenoslovenski i srpskoslovenski, a od skoro kao izborni predmet i novogrčki). Na 18 fakulteta (56%) engleski jezik je jedini u ponudi, a na nekima u studijskom planu zvanično postoji više stranih jezika, ali u rasporedu časova i ispita zapravo figurira samo engleski (Fakultet veterinarske medicine, na primer).
2. Univerzitet umetnosti u Beogradu – Na ovom univerzitetu studentima sva 4 fakulteta nudi se pet jezika (engleski, italijanski, nemački, ruski i francuski), ali se nastava organizuje tako da se samo engleski sluša na svim fakultetima, dok se za ostale jezike, pa tako i francuski, studenti svih fakulteta okupljaju na jednom od fakulteta.
3. Univerzitet u Novom Sadu – Od ukupno 14 fakulteta, francuski jezik je prisutan samo na 3 (21%): Filozofskom, Ekonomskom u Subotici i Prirodno-matematičkom na smeru za geografiju i turizam. Ni sudbina drugih stranih jezika osim engleskog nije bolja: nemački se uči na 3 fakulteta, italijanski i ruski na po jednom fakultetu (naravno, uvek uz engleski), a engleski je jedini jezik na 7 fakulteta (50%).
4. Univerzitet u Kragujevcu – Od ukupno 12 fakulteta, francuski se uči na 3 (25%): Pravni, FILUM i Pedagoški u Jagodini; ruski na 3, nemački na jednom, a italijanski samo na nekim smerovima jednog fakulteta. Engleski je jedini na 7 fakulteta ovog univerziteta (58%).
5. Univerzitet u Nišu – Francuski jezik se uči na 3 od 13 fakulteta (23%): Ekonomski, Filozofski i Učiteljski u Vranju; ruski postoji takođe na 3 fakulteta, nemački na 2, a italijanski na studijama muzike. Engleski je jedini na 9 fakulteta (69%).

6. Univerzitet u Prištini – Francuski jezik uči se samo na jednom od 10 fakulteta (10%) – Filozofskom, dok je bolji položaj ruskog koji je prisutan na 5 fakulteta i engleskog koji je, pored toga što je svuda zastupljen, jedini strani jezik na 3 fakulteta (33%).
7. Univerzitet u Novom Pazaru – Na svim departmanima, ali sa različitim brojem ESPB i na različitim godinama studija, uči se samo engleski jezik.
8. Univerzitet odbrane u Beogradu: Vojna akademija – U ponudi je samo engleski jezik.

Analiza prikupljenih podataka upućuje nas na sledeće zaključke:

- Položaj francuskog jezika najbolji je na Univerzitetu umetnosti u Beogradu jer ga tu mogu birati studenti sa svih fakulteta iako se nastava drži objedinjeno u zgradi jednog od četiri fakulteta. Na ostalim državnim univerzitetima procenat fakulteta na kojima se uči francuski jezik približan je i kreće se od 24,6 u Beogradu, preko 25% u Kragujevcu, 23% u Nišu, 21% u Novom Sadu. Znatno odskoče samo Univerzitet u Prištini sa svega 10% fakulteta na kojima je prisutan francuski jezik. I Univerzitet u Novom Pazaru koji ni ne nudi francuski jezik.
- Procenat fakulteta na kojima se uči samo engleski jezik najniži je na Univerzitetu u Prištini (33%), potom na Univerzitetima u Novom Sadu (50%), Beogradu (56%), Kragujevcu (58%) i Nišu (69%). Univerzitet u Novom Pazaru i Univerzitet odbrane u Beogradu studentima nude samo učenje engleskog jezika.
- Na nekim fakultetima (poput Saobraćajnog u Beogradu ili Pedagoškog u Jagodini) poraslo je interesovanje za francuski jezik od kada su uvedeni početni kursevi učenja ovog jezika, što bi mogla biti ideja i za neke druge fakultete.
- Francuski jezik, ali i neki drugi strani jezici, prisutniji je na fakultetima društveno-humanističkih nauka i umetničkih disciplina, dok je engleski najčešće jedini na fakultetima medicinskog i tehničkog usmerenja, što jasno odražava i položaj svih ovih jezika u svetu naučne komunikacije danas. Naime, engleski jezik sve više postaje jedini jezik na kojem se u svetu objavljuju rezultati naučnih istraživanja (i to posebno onih fundamentalnih), tako da je njegova zastupljenost u naučnim časopisima i drugim publikacijama u oblasti prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka čak 70%, dok je taj procenat u oblasti društveno-humanističkih nauka 50%, a najmanji je u oblasti obrazovnih nauka (30%). (Hagège 1987 : 190-191)

Posle ove analize položaja francuskog jezika struke na nefilološkim fakultetima svih državnih univerziteta u Srbiji, a ponukani rezultatima ranije pomenutog istraživanja tima na TEMPUS-ovom projektu Reformisanje nastave stranih jezika u Srbiji (REFLESS), potražili smo informacije vezane za učenje francuskog jezika i na četiri privatna univerziteta koji su obuhvaćeni pomenutim istraživanjem (Singidunum, Educons, Metropolitan i Union). Zaključak tog istraživanja bio je da je na većini fakulteta ovih privatnih univerziteta strani jezik struke zastupljeniji nego na državnim fakultetima, odnosno da se izučava u većem broju semestara i sa većim nedeljnim fondom časova. Ovo nas je obradovalo jer je svedočilo o većoj svesti o značaju poznavanja stranog jezika struke i o savremenijem pristupu ovih univerziteta. Tragajući, međutim, za podacima vezanim za francuski jezik na ovim univerzitetima (često na veoma teško razumljivim i krajnje nepreglednim sajtovim) došli smo do iznenađujućeg i u velikoj meri obeshrabrujućeg saznanja: samo na nekim fakultetima Univerziteta Singidunum studentima je, pored ostalih, ponuđen i francuski jezik, dok ga na fakultetima ostala tri privatna univerziteta uopšte nema.

NEKI PREDLOZI ZA POBOLJŠANJE POSTOJEĆEG STANJA

Ovako velika razlika u stepenu zastupljenosti raznih stranih jezika na našim fakultetima može imati loše posledice kako na sociološkom i kulturnom, tako i na ekonomskom i političkom planu. Neophodno da u jednoj sredini ne bude prisutan ili apsolutno dominantan samo jedan strani jezik, već da budu zastupljeni razni strani jezici kao prenosioci raznih mentaliteta i društvenih vrednosti i kao svedočanstva o kulturnom bogatstvu i raznovrsnosti.

Objektivna situacija jasno ukazuje da je neophodno da se strani jezici struke uče kao obavezan predmet i sa većim brojem ESPB bodova nego što je to sada slučaj, na većem broju godina svih nefiloloških fakulteta. Mnogo bolje bi zapravo bilo uvesti izučavanje dva strana jezika u funkciji struke (što se i dešava na nekim fakultetima u zemljama u okruženju, kao i na nekim našim privatnim fakultetima), ali to je, u postojećim uslovima i odnosima snaga u našoj zemlji, potpuna utopija. Neophodno je da bude prisutno više različitih stranih jezika, najpre zato što je neizbežno komuniciranje sa ljudima iz različitih sredina, a to je uvek bolje činiti na jezicima koji se u tim sredinama govore. Ne smeju se zaboraviti i zanemariti moguće dugoročne negativne posledice u oblastima ekonomske i kulturne saradnje i prenebregnuti činjenica da naša zemlja i danas, procentualno gledano, manje sarađuje sa anglofonim nego sa državama u kojima se govore razni drugi jezici.

Sasvim je jasno da bi trebalo povećati broj semestara i nedeljni fond časova stranog jezika struke koji bi se izučavao na svim nivoima studija, uključujući i diplomatske-master i doktorske studije. Studentima je potrebno dati priliku da biraju između više stranih jezika i boriti se za ravnopravan položaj stranog jezika struke u odnosu na stručne predmete.

Nastavnici stranog jezika struke, odgovarajući na upitnik u gore pomenutoj anketi, dali su i neke predloge za poboljšanje sadašnjeg stanja: povećati broj nastavnika da bi se radilo u manjim grupama, povezati nastavu stranog jezika sa stručnim predmetima, voditi računa o specifičnim potrebama svake određene struke, primenjivati *Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike*, ohrabrivati mobilnost studenata i nastavnika, ujednačiti grupe po nivoima znanja, koristiti savremenu tehniku, uvesti kontinuirano usavršavanje profesora stranog jezika struke. Potrebno je mnogo raditi na promeni svesti ostalih univerzitetskih nastavnika koji i sami često na strani jezik gledaju kao na suvišan i nepotreban predmet koji samo dodatno opterećuje studente. Kulturni centri raznih zemalja čiji se jezici mogu učiti na nefilološkim fakultetima morali bi se više angažovati na pribavljanju aktuelne stručne literature i na usavršavanju i pomaganju mobilnosti nastavnika stranih jezika struke, ali i ostalih univerzitetskih nastavnika, što bi možda uticalo i na promenu njihovog odnosa prema stranom jeziku struke uopšte. Izrada univerzitetskih udžbenika i glosara stranih jezika struke morala bi biti daleko razvijenija, finansijski i stručno podržana od strane univerziteta i fakulteta, Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, kao i izdavačkih kuća.

BIBLIOGRAFSKE REFERENCE

- Hagège, C. (1987). *Le français et les siècles*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Ignjačević, A. (2009). Bolonjski proces i strani jezici na Univerzitetu u Beogradu. U: Vučo, J. Ignjačević, A. Mirić, M. (ed.) *Jezik struke – teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 731-735.
- Ignjačević, A. (2011). Reality of LSP teaching in Serbia. U: Ignjačević, A. Đorović, D. Janković, N. Belanov, M. (ed.) *Jezik struke – izazovi i perspektive*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 938-942.
- Janković, N. (2011). LSP – A Lifelong Challenge. U: Ignjačević, A. Đorović, D. Janković, N. Belanov, M. (ed.) *Jezik struke – izazovi i perspektive*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 69-81.
- REFLESS (2012). Nastava stranih jezika struke i nauke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Preuzeto sa: <<https://docs.google.com/file/d/0B0ql1yWCGX3YJzcXUXZKT0F4SDg/edit?pli=1>> (pristupljeno 23.11.2014.)
- Vujović, A. (2009). Le français en tant que langue de spécialité en Serbie. U: *Filološki pregled*, vanredna sveska XXXVI 2009 2, 305-312.
- Vujović, A. (2011a). *Srpsko-francuska susretanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A. (2011b). L'avenir de l'enseignement du français est-il dans la professionnalisation ? U: C. Condei, C. Despierres, Ch. Teodorescu, J. Zajac, M. Ardeleanu, L. Collès (éd.) *La Jeunesse francophone – Dialogue des langues et des cultures*. Craiova : Editura Universitaria Craiova et Agence Universitaire de la francophonie, 152-162.
- Vujović, A. (2013). La formation dans le domaine du FOS. U: *La formation professionnelle des futurs enseignants de FLE : enjeux et stratégies dans la zone Europe centrale et orientale*. Craiova : Editura universitaria, 65-75.

Ana Vujović

La place de la langue française dans les études non philologiques en Serbie

Résumé

Nous présentons d'abord la position de la langue française dans l'enseignement supérieur en Serbie depuis ses commencements (XIX siècle) jusqu'à nos jours. Ensuite, nous traitons la place de l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques. Enfin, nous abordons la place de la langue française dans toutes nos facultés non philologiques des universités publiques ainsi que de quatre universités privées. Nous rappelons le fait que, paradoxalement, la politique linguistique de la Serbie était plus moderne, plus diversifiée et prenait plus en considération les besoins culturels, économiques et politiques des étudiants serbes. Nous avons voulu faire ressortir certaines difficultés que l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques rencontre, et notamment la disparition de nombreuses langues étrangères des programmes de nos facultés non philologiques. En effet, plus de la moitié des facultés offrent uniquement la possibilité d'apprendre la langue anglaise. En guise de conclusion nous proposons quelques idées qui permettraient d'améliorer la situation actuelle, mais qui exigeraient, certes, de grands changements dans nos habitudes quotidiennes et un engagement bien réfléchi de notre communauté universitaire.

Danijel ŽIVKOVIĆ
Faculté des études juridiques et commerciales
dr Lazar Vrkić, Université Union, Serbie
<danijel.zivkovic@yahoo.com>

Ivan JOVANOVIĆ
Faculté de philosophie
Université de Niš, Serbie
<ivan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs>

IMPLICATION DE LA SEMANTIQUE LEXICALE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE¹

Résumé : *L'apprentissage du lexique est l'un des premiers objectifs de la didactique des langues étrangères. Dans la didactique du FOS, la compréhension du fonctionnement de la structure lexicale pourrait aider le développement des compétences linguistiques, ainsi que la compréhension et la mémorisation du vocabulaire spécifique. L'objectif de cette communication est de démontrer les manières dont les enjeux de la sémantique lexicale peuvent être impliqués dans la didactique du FOS. À cet effet, en utilisant la méthode qualitative, nous analyserons un corpus constitué des phrases issues des documents authentiques des différents domaines.*

Mots clés : *sémantique lexicale, FOS, didactique, CECR*

INTRODUCTION

L'un des premiers objectifs de la didactique des langues étrangères concerne l'apprentissage du lexique. Au passé, la didactique des langues étrangères mettait avant tout l'accent sur une simple augmentation du nombre des mots. Cependant, à présent, la didactique met l'accent principalement sur les possibilités combinatoires d'un mot avec les autres mots et avec des éléments pragmatiques. Les apprenants du FOS doivent connaître avec l'exactitude le sens des mots, puisqu'une mauvaise utilisation du terme peut conduire aux graves malentendus.

Depuis l'antiquité, la philosophie, la logique et la linguistique traitent les questions d'une analyse objective de la signification des mots. La sémantique lexicale étudie l'organisation sémantique du vocabulaire : le sens des mots ou des morphèmes ainsi que les relations existants entre les mots. Dans le discours, elle se réfère sur le sens lexical, l'information fournie par le contexte et les connaissances non-linguistiques (Schwarze 2001 : 1; Kristal 1987 : 104 ; Robert 2008 : 180).

Les théories de la sémantique lexicale s'utilisent largement dans la didactique des langues étrangères. Ces théories peuvent être aussi impliquées dans la didactique du FOS concernant les questions liées au sens des mots, la mémorisation du vocabulaire spécifique, mais aussi dans l'analyse sémantique du discours spécialisé. Parmi les compétences linguistiques pour une communication réussie, le *Cadre européen commun de référence pour les langues, division des politiques* (CECR) distingue aussi les compétences de la sémantique lexicale (Conseil de l'Europe 2000 : 91).

L'objectif de cette communication est de démontrer comment les questions traitées par la sémantique lexicale, telles que les relations inter-lexicales ou la relation du mot et du contexte peuvent être impliquées dans la didactique du FOS. Dans un premier temps nous allons traiter les questions liées au sens du mot telles que les relations inter-lexicales (hyponymie et hyperonymie,

¹ Dans cet article, par la suite, nous utiliserons l'abréviation FOS.

synonymie, antonymie, holonymie et méronymie), polysémie et les relations du mot et du contexte. Dans un second temps nous montrerons leur implication dans la didactique du FOS.

RELATIONS INTER-LEXICALES

Aucun lexème ne peut exister isolément, mais il doit faire partie d'un système. (Mortureux 2008 : 91) Les principales catégories des relations sémantiques sont :

- Les relations hiérarchiques ou la relation de subordination entre les termes (hyperonymie/hyponymie) ;
- Les relations de ressemblance ou les relations d'équivalence (synonymes et quasi-synonymes) et d'opposition (antonymie) ;
- Les relations de solidarité (holonymie (tout)/méronymie (partie)).

1) Les relations hiérarchiques

Une hiérarchie existe entre les catégories qui peuvent être qualifiées comme la relation entre *hyperonymie* et *hyponymie*, c'est-à-dire la relation de l'inclusion liant le mot d'une signification plus large (hyperonyme) et le mot avec la signification plus spécifique (hyponyme). C'est l'association d'un terme plus spécifique à un terme plus générique :

- arme → pistolet → Beretta 92 FS, Desert eagle, Parabellum...
mitraillette → MP5, Bergmann MP 18.1, Maschinenpistole 18 ...
bombe → à fragmentation, atomique, au napalm, lacrymogène, EMP...
- oiseau → aigle → aigle à ventre roux, aigle botté, aigle couronné ...
perroquet → Vaza, Jaco, à calotte rouge, à tête brune ...
columbidé → Colombe, Gallicolumbe, géopélie, pigeon, phasianelle...

Les mots qui se trouvent au même niveau hiérarchique sont des co-hyponymes et d'habitude ils sont incompatibles. Un terme hyperonyme peut toujours être remplacé par un hyponyme, mais l'inverse n'est pas possible. Un vocabulaire précis manifeste une grande économie de moyen : un mot hyponyme (géopélie, perroquet à tête brune, bombe à fragmentation) véhicule beaucoup d'information (Mortureux 2008 : 96).

2) Les relations de ressemblance

a) Synonymie

Rarement les deux synonymes peuvent être remplacés dans tous les contextes. En général, il n'y a pas de synonymes absolus dans la langue courante, mais des termes de sens proches. Les synonymes absolus ne se rencontrent que dans le cas de la langue technique ou scientifique (voir ex (4)). Les mots polysémiques peuvent être les synonymes avec une des leurs significations, mais pas avec toutes. Si les deux mots peuvent être employés exactement dans tous les contextes, l'un des deux a la tendance à disparaître ou de changer le sens. Le plus souvent il s'agit des synonymes approximatifs ou partiels, qui commutent dans un ou plusieurs contextes déterminés (Mortureux 2008 : 92 ; Touratier 2010 :98 ; Popović 2009 : 143). Le choix des synonymes dépend des paramètres différents. En fonction des besoins, dans la didactique du FOS, il faut indiquer les différentes significations des synonymes :

- Différences géographiques ou dialectes différents : *consigne* / *bouteilles* / *vidange* ; *quatre-vingt-dix* / *nonante* ; *dîner* / *souper* etc.

(1) *L'artiste déclare sur l'honneur ne pas avoir bénéficié, au cours de cette année, de ce régime des indemnités réduites pour un montant supérieur à 2.291,99 (deux mille deux cent nonante et un euros et nonante neuf centimes) euros ... (www.fpcec.be).*

- Différences dans le registre – certains mots sont neutres, mais leurs synonymes appartiennent à la langue familière ou l'argot. Aujourd'hui, l'argot a une fonction surtout de marquer l'appartenance à une communauté spécifique, mais il est possible aussi de l'entendre dans une conversation non formelle : *profession / travail / métier / boulot ; mourir / décéder / crever* etc.
- (2) *Pour un petit boulot, baby-sitter ou professeur particulier, le site des petites annonces de la Gazette de Berlin dispose d'offres intéressantes pour arrondir les fins de mois* (www.rainbow-berlin.com).
- (3) *Ouff... je suis crevé, mais c'est vendredi et le week-end approche !!!* (www.bonnesimages.com)
- Différences professionnelles – certains mots s'utilisent dans la conversation quotidienne, tandis que leurs synonymes dans la langue de spécialité ou dans l'administration : *ictère / hépatite / jaunisse ; plomb / fusible ; tremblement de terre / séisme* etc.
- (4) *Certains symptômes sont cependant communs à toutes les hépatites, à savoir l'ictère (appelée familièrement « jaunisse »)* (www.creapharma.ch).
- (5) *Après le séisme, la France a déployé plus de 350 M€ d'aide financière et matérielle à travers de projets d'urgence et de reconstruction* (www.ambafrance-ht.org).
- Euphémismes – il existe des situations où la décence exige le remplacement des mots qui peuvent vexer les sentiments de quiconque. Les euphémismes s'utilisent pour afficher une variante plus douce de la réalité : *homme ou femme de couleur / noir(e) / nègre ; demandeur d'emploi / chômeur ; technicien de surface / balayeur* etc.
- (6) *Le nombre de demandeurs d'emploi indemnisés a baissé de 1,5 % en juillet en métropole, mais reste en hausse de 1,8 % sur un an (...)* (Le monde, 09. 09. 2014.).
- Les synonymes relèvent de langues différentes comme un mot étranger ou un mot intégré. Par exemple, dans le domaine de l'économie, de gestion ou de la technologie informatique, il existe une large utilisation des anglicismes : *e-mail / courriel, marketing / mercatique, Free-cash-flow / flux de trésorerie disponible, software / logiciel* etc.
- (7) *Nouvelle forme de financement des TPE, des startups et des PME, le crowdfunding nécessite d'un aménagement de la réglementation nationale, mais il bénéficierait surtout d'un statut européen unique...* (www.pmefinance.org)
- b) Antonymie
- Les antonymes s'opposent sémantiquement, mais ils sont toujours en relation avec un domaine commun. On différencie les antonymes lexicaux et les antonymes morphologiques, formés à partir des préfixes : in- (im-, il-, ir-), dé (dés-) etc. (Mortureux 2008 : 93 ; Touratier 2010 : 113). Ils se diffèrent par la nature des relations logico-sémantiques des termes opposés. Les différentes relations d'antonymie peuvent être :
- Antonymes graduables – représentent les points extrêmes (par ex. *excellent / nul*), entre lesquels il est possible de faire la gradation: *bon – moyen – passable – mauvais ; toujours – souvent – parfois – quelquefois – rarement – jamais ; hausse – stabilité – baisse*.
- (8) *Pour Standard & Poor's, l'Allemagne est toujours une excellente élève* (www.latribune.fr).
- (9) *La clause de réajustement est insérée dans le protocole d'accord et concerne la période comprise entre la négociation et l'acquisition définitive. Elle excède rarement 10% du prix négocié (à la hausse ou à la baisse)....* (www.apce.com).
- Antonymes par complémentarité – *partir / rester, supérieur / inférieur, actif / passif, intérieur / extérieur*.
- (10) *Dans les situations précédentes, en cas d'indemnisation, les sommes sont versées par le cédant à l'entreprise pour compenser une diminution d'actif ou une augmentation de passif* (www.apce.com).

- Antonymes par réciprocité – *action / réaction, donner / recevoir, prêter / emprunter* etc.

(11) *Le principe de l'action et de la réaction selon lequel à toute action correspond une réaction d'intensité égale mais de sens opposé, peut illustrer par différentes expériences* (www.eduscol.education.fr).

3) Les relations de solidarité

La méronymie est un type de relations de solidarité qui unit deux termes tels que le référent de l'un (méronyme) et une partie du référent de l'autre (holonyme). Le mot qui marque la partie d'un ensemble est un méronyme (par ex. *manche*) et le mot qui marque l'ensemble – un holonyme (*veste*). Le méronyme a la position de l'objet par rapport à holonyme (Mortureux 2008 : 98 ; Popović 2009 : 123). Il existe différentes relations méronimiques :

élément – ensemble (*clavier* $\in$ *ordinateur*) ; partie – objet (*clavier* $\in$ *bouton*) ; portion – masse (*goutte* $\in$ *liquide*) ; matière – objet (*bois* $\in$ *planche*) ; activité – phase (processus) (*flirt* $\in$ *adolescence*) ; zone – lieu (*oasis* $\in$ *désert*).

(12) *...une goutte de liquide n'étant soumise à aucune force extérieure prend une forme sphérique...* (www.phymain.unisciel.fr).

(13) *Planche de bois de forme rectangulaire, permet la réalisation de plancher, couverture, bardage intérieur et extérieur* (www.bois-direct-usine.com).

MONOSÉMIE ET POLYSÉMIE

Les mots monosémiques portent une grande quantité d'informations et le contexte n'a pas une grande importance pour leur compréhension. En principe, ce sont des mots qui appartiennent aux vocabulaires spécialisés : agriculture (*betterave, fauchaison...*), chimie (*azote, distillat...*), sport (*box, hockey...*), économie (*marketing, comptabilité, fiscalité...*) etc. (Popović 2009 : 127 ; Touratier 2010 : 114). La polysémie représente la capacité d'un mot d'avoir plusieurs significations. Elle permet l'expression d'un grand nombre de notions avec un nombre limité d'éléments et elle concerne la totalité du vocabulaire d'une langue. Il existe plusieurs formes de la polysémie, mais pour la didactique du FOS, les formes les plus importantes sont extension de la signification, métaphore et métonymie (Popović 2009 : 132-140).

- Extension de la signification, par exemple du mot *minute*

(14) *Il est trois heures et vingt-quatre minutes*

(15) *Je suis à 5 minutes à pieds de mon travail* (Le Parisien, 28 Août 2014).

- Métaphore est une comparaison implicite c'est-à-dire sans conjonction (Popović 2009 : 134). Une similitude quelconque entre deux notions est suffisante pour l'établissement d'une liaison métaphorique : *le siège d'une entreprise, impasse budgétaire, fourchette de valeurs* (voir ex. (16)), *branches de l'économie, le fruit du travail, une cascade de dépôts de bilan* etc.

(16) *Le CMPC retenu par CRE se situe dans la fourchette de valeurs acceptables et tient compte de la nécessité de maintenir un cadre tarifaire stable et cohérent dans la durée pour les investisseurs* (Délibération, le 25 septembre 2013).

(17) *L'équipe de Fourchette et Sac à dos se rend aux quatre coins du monde, à la découverte de paysages époustouflants et de cultures souvent méconnus* (www.france5.fr).

(18) *Le nouveau maire Bill de Blasio vient de l'apprendre à ses dépens : à New York, on ne mange pas sa pizza avec fourchette et couteau* (La presse.ca, le 15 janvier 2014).

- Métonymie ne fonctionne pas à la base de la comparaison, mais à la base de la contiguïté des deux notions. (comparer ex. (19), (20) et (21)):

bureau → *la couverture pour la table* → *une table* → *place de travail sur l'ordinateur* (ex (20))
→ *une pièce* → *le lieu de travail* (ex. (21)) → *une institution* (*Bureau international du travail*) → *les gestionnaires d'une organisation* (*Le bureau politique d'un parti*, (ex (19)).

(19) *Le bureau politique pourrait également commander un audit des finances du parti que beaucoup jugent « catastrophique* (Le Figaro, le 10 juin 2014).

(20) *J'ai mon écran plat Sonic pour pc de bureau qui met du temps à s'allumer environ 10 à 15 minutes* (forum.pcastuces.com).

(21) *Trouvez un bureau de poste près de votre entreprise, à l'aide de notre outil en ligne* (www.canadapost.ca).

Plus un mot est polysémique plus il est fréquent dans la communication. La polysémie permet aussi la création de nouvelles significations sans changement des signes. Par ailleurs, quelque fois seulement le contexte peut éclairer la signification.

RELATIONS DU MOT ET DU CONTEXTE

L'apprentissage d'une langue étrangère comprend aussi l'apprentissage de la signification de base d'un mot et sa signification en relation avec d'autres mots dans le contexte. Il ne convient jamais d'apprendre des mots isolés, mais liés au contexte, ce qui les rend plus faciles à mémoriser pour les apprenants. Il y a des indications que les apprenants regroupent de nombreuses notions autour du prototype sémantique. Les champs sémantiques se définissent comme « l'association d'un ensemble de terme du lexique (champ lexical) à une notion particulière (champ notionnel) » (Niklas-Salminen 1997 : 40 ; Touratier 2010 : 22). Le signe du langage se compose de deux parties (signifiant et signifié) de sorte que l'organisation des mots dans les champs lexicaux peut être observée par deux points de vue : la conception du parcours onomasiologique (des intentions de dire) ; et l'interprétation du parcours sémasiologique (sens permettant de comprendre) (Pottier 1992 : 15).

Le champ sémasiologique part de la forme du mot d'un lexème ou d'un morphème (le signifiant) vers le signifié (le sens) pour rechercher toutes les collocations. L'approche sémasiologique explore toutes les possibilités de signification, c'est-à-dire la polysémie d'un mot. Les champs sémasiologiques comprennent aussi les champs étymologiques (tous les mots avec le même étymon) et les champs dérivationnels (le groupe des mots formés par l'ajout d'un affixe à la base d'un mot). Les liaisons entre ces mots sont avant tout formelles.

D'autre part, l'approche onomasiologique part du signifié au signifiant et ces groupes de mots possèdent une zone de signification commune. Donc, on part d'une notion et on examine comment elle se réalise par des mots différents. Les champs onomasiologiques comprennent aussi les champs associatifs (référentiels) et les champs génériques. Par exemple si on prend le terme générique (TG) *entreprise*², il est possible de ressortir les termes spécifiques (TS) et termes associatifs (TA).

TG – entreprise

TS – entreprise commerciale

TS – entreprise de service

TS – entreprise manufacturière

TS – PME

TA – création d'emploi

TA – démarrage d'entreprise

TA – dénomination sociale

TA – financement

TA – numéro d'entreprise

Certains mots sont liés par différentes associations à une même notion et appartiennent aux *champs associatifs*. Par exemple, si on prend le même terme *entreprise*, il est possible de le lier avec d'autres champs associatifs : 1) les parties et les types de l'entreprise, 2) les verbes très

² L'exemple est pris du lien : <<http://grds.ebsi.umontreal.ca/r/thesaurus-activite-gouvernementale/site-web/Entreprise>.htm> [15.07.2014.]

souvent employées avec le mot entreprise, 3) les mots très souvent liés à l'entreprise et 4) personnes, sujets etc. (voir le tableau 2).

Tableau 2 : Les champs associatifs du terme *entreprise*

TPE, PME, SARL, société, établissement, bourse, filiale, ressources humaines, comptabilité, marketing, entrepôt, direction générale, accueil standard, ventes, achats, logistique, trésorier, production, chantier, secrétariat, atelier, recherche et développement...		créer, fonder, monter, mettre sur pieds, s'établir dans/à, produire, offrir, exporter/importer, investir, développer, grandir, croître, acquérir, céder, assurer, défendre, fusionner, suivre, déposer le bilan, redresser, restructurer, mettre en liquidation, disparaître, fermer...
	Entreprise	
risque, compétence, besoins, innovation, outil, marge, affaire, bilan, responsabilité, exercice, offre, investissement, capital, coût, finance, croissance, rentabilité, travail, régulation, loi, sécurité, fiscalité...		salarié, employé, actionnaire, directeur, gestionnaire, fournisseur, commerciaux, fabricant, exportateur, vendeur, gérant, collectif, chômeur, concurrence, monopoliste, qualifié, bénéficiaire, acteur, recruté, cadre...

IMPLICATION À LA DIDACTIQUE

L'implication de la sémantique lexicale peut grandement faciliter l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension des relations entre les mots. La compréhension du fonctionnement de la structure lexicale aide le développement du vocabulaire et des compétences linguistiques (Conseil de l'Europe 2000 : 115). L'apprentissage des unités lexicales par cœur n'est pas possible. L'apprenant doit savoir relier les unités de forme aux unités de sens et relier les représentations sémantiques avec d'autres représentations (Marot 2011). En outre, dans la démarche du FOS, l'analyse des besoins et l'analyse du discours montrent le lexique avec lequel les apprenants seront plus en contact (Živković 2013 : 511). En fonction des résultats de ces analyses et en appliquant des méthodes de la sémantique lexicale, il est possible de contribuer à l'adoption du lexique.

Dans la didactique du français général, en principe, il est suffisant pour les apprenants de connaître les hyponymes, tandis que les apprenants du FOS doivent souvent connaître tous les hyperonymes. Par exemple, un apprenant du domaine de l'armée devrait connaître les différents hyperonymes du mot *arme*, ou bien un apprenant du domaine d'ornithologie devrait connaître les hyperonymes du mot *oiseau*.

Contrairement à la langue courante où les synonymes sont très courants, dans les domaines spécifiques « aucun synonyme ne peut servir d'équivalent à un terme spécialisé » (Challe 2002 : 72). Par exemple, le mot *acquisition*, présent dans l'exemple (9), peut être remplacé dans la langue générale par les synonymes *achat* ou *emplette*, mais dans le domaine des télécommunications, il s'agit du terme unique désignant « la réception d'un signal identifiable ». En outre, selon les besoins, dans la didactique du FOS, il faut présenter aux apprenants les différents types de synonymes. Par exemple, un apprenant du FOS du domaine d'économie qui envisage de faire des affaires avec la Suisse ou la Belgique doit connaître le sens des mots *nonante* ou *souper* (voir l'exemple (1)). Ou bien, si l'analyse des besoins démontre que l'apprenant aura des conversations non-formelles, il est important de lui indiquer les synonymes dans les différents registres et les euphémismes (voir les exemples (2), (3) et (6)). De plus, les anglicismes sont assez fréquents dans les discours spécialisés et il convient aux enseignants d'expliquer leur signification (voir l'exemple (7)).

L'antonymie est importante pour la didactique du FOS, parce qu'il est plus facile d'expliquer certains termes aux apprenants en expliquant aussi leur antonyme. « D'autre part, on peut aussi assembler les contraires ou antonymes sous une identification commune liée au domaine » (Ibidem, 93). Par exemple, si un apprenant du domaine de l'économie a pour tâche de commenter un bilan, il doit connaître les antonymes *actif / passif*, *diminution / augmentation*, etc. (voir les exemples (8) et (9)).

Les relations méronymiques peuvent faciliter la compréhension des éléments, des parties, de la matière ou de la portion d'un holonyme. Par exemple, dans le domaine de la chimie, les apprenants devraient connaître les relations *élément – ensemble* ou *portion – masse* (voir l'exemple (12)) ou dans le domaine de génie-civil les relations *matière – objet* (voir l'exemple (13)) etc.

Les apprenants du FOS doivent savoir utiliser le mot avec exactitude et pour les mots polysémiques « une seule maîtrise de la définition ne suffit pas ». (Challe 2000 : 83) Si on prend le mot *bureau* dans les exemples (19), (20), et (21) ou le mot *fourchette* dans les exemples (16), (17), et (18), on remarque qu'ils ont des significations complètement différentes. Pour cette raison, en didactique du FOS, il est nécessaire de souligner ces différences, pour que les apprenants ne soient pas confus, surtout pour les mots qui sont souvent utilisés dans leur domaine. Dans la didactique du FOS, il est nécessaire d'indiquer aux apprenants que certains mots, en fonction du contexte et en fonction du domaine peuvent avoir des significations différentes. « Une polysémie de la sorte exige du formateur de démêler les imbrications qui s'expliquent par la porosité lexicale des disciplines contiguës ou rapprochées pour le transfert d'un mot » (Ibidem, 84). Par exemple, les mots *marge*, *fondation* ou *clôture* ont les significations complètement différentes dans les domaines du droit, de l'économie et du génie-civil. Bien que certaines formes de la polysémie, telles que l'extension de la signification, métaphore ou métonymie, soient traditionnellement présentes dans le discours littéraire, elles peuvent servir également comme l'outil de l'argumentation dans les discours spécialisés. « Un public de spécialistes doit être en mesure de distinguer les figures autrefois dites de styles, recherchées, et celles qui correspondent à des tours qui se pratiquent dans tous les parlers quotidiens, quel que soit le lieu ou la communauté. Ces tours représentent un des moyens les plus colorés pour affirmer avec persuasion » (Ibidem, 100).

Les champs associatifs s'impliquent très souvent dans la didactique des langues étrangères, puisque les mots entre lesquels existent les liens associatifs sont plus facilement mémorisés (Popović 2009 : 168). Les apprenants du FOS, en fonction de leur profession, reconnaîtront plus facilement certains champs. Par exemple, un apprenant qui travaille dans le domaine de l'économie ou du commerce, associerait le mot *entreprise* très facilement aux d'autres mots, tels que : *production*, *investissement*, *fournisseurs*, *rentabilité*, *salarié* etc. Le rôle de l'enseignant serait de lui donner des tâches dans lesquelles il combinerait ces mots.

La création de nouveaux logiciels a contribué à la création de nouveaux programmes pour étudier la signification des mots dans les grands corpus, ce qui a ouvert la voie à la création de nouveaux dictionnaires combinatoires spécialisés sous forme électronique (Condamines 2005 : 36 ; Delagneau 2010 : 10). *Le dictionnaire d'apprentissage du Français des Affaires* (DAFA)³ permet facilement la vérification de la signification d'un nom, mais aussi sa combinaison avec des verbes ou avec des adjectifs. Les rapports entre les mots sont présentés sous forme de réseaux sémantiques et chaque article décrit les champs sémantiques.

POUR L'AVENIR...

Cet article a démontré les manières dont les enjeux de la sémantique lexicale peuvent être impliqués dans la didactique du FOS en général. Des recherches complémentaires sont nécessaires pour montrer l'application de la sémantique lexicale dans chaque domaine spécifique.

³ *Dictionnaire d'apprentissage du Français des Affaires* (DAFA) répond aux questions liées au sens, à la fréquence d'utilisation, à la manière dont on formule les idées et les phrases, ainsi que la traduction des mots en allemand, anglais, espagnol, italien et néerlandais. Il contient 25 % des mots des affaires les plus fréquents, la description simplifiée du sens de mots, la famille de mots, le membre de la famille de mots: nom de concept, nom de personne, adjectif/adverbe, verbe, sens économique et sens non économique. Ce dictionnaire est disponible aussi sur le lien: <http://www.projetdafa.net/> [20.05.2014.]

Par ailleurs, l'utilisation des technologies de l'information change radicalement la façon de communiquer et ainsi la façon d'enseigner. Aujourd'hui, il existe des applications, comme Web 2.0 qui permettent à l'enseignant de suivre le travail individuel de chaque apprenant, ainsi que le travail de l'équipe. Les sites Web tel que *Wordnet*⁴ représentent une base de données lexicales, développée par les linguistes avec l'objectif de répertorier, classer et mettre en relation sémantiques les mots dans un thésaurus. Il existe aussi le projet pour les langues européennes *EuroWordnet*, et le *Global Wordnet Association (GWA)* pour différentes langues à travers le monde. Dans l'avenir, on pourrait s'attendre que ces sites et les dictionnaires combinatoires soient encore plus accessibles et plus performatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Binon, J., et al. (2000). *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires (DAFA)*. Paris : Didier.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Condamines, A. (2005). Linguistique de corpus et terminologie. U: *Langages*, n°157, p. 36-47.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, division des politiques*. Strasbourg : Didier.
- Delagneau, J.-M. (2010). Analyse assistée par ordinateur de discours spécialisés et élaboration de dictionnaires combinatoires. U : *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX n1/2010, p.83-97.
- Kristal, D. (1987). *Kemбричка enciklopedija jezika*. Beograd : Nolit.
- Marot, J. (2011). L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratique de classe. Preuzeto sa <<http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf>> (pristupljeno 24. marta 2015).
- Mortureux, M.-F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.
- Niklas-Salminen, A. (1997). *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Pottier, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris: PUF.
- Schwarze, C. (2001). *Introduction à la sémantique lexicale*. Tübingen : Narr.
- Touratier, C. (2010). *La sémantique*. Paris : Armand Colin.
- Popović, M. (2009). *Leksička struktura francuskog jezika. Morfologija i semantika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Živković, D. (2013). Analiza jezičkih potreba studenata i njihova primena u didaktici stranih jezika za posebne namene. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti*. Godina IV/knjiga 1, Kragujevac: FILUM, 509-517.

Danijel Živković, Ivan Jovanović

Primena leksičke semantike u didaktici francuskog jezika za posebne namene

Rezime

Učenje leksike predstavlja jedan od primarnih ciljeva nastave stranih jezika. Dok je u prošlosti osnovni cilj bio samo puko uvećanje vokabulara, danas se akcenat stavlja na kombinatorne mogućnosti neke reči sa drugim rečima i sa pragmatičnim elementima. Razumevanje funkcionisanja leksičkih struktura, značenja leksičkih jedinica i značenjskih odnosa (hiperonimija / hiponimija, meronimija, sinonimija / antonimija, monosemija / polisemija) pomaže razvoju vokabulara i jezičkih veština. Metode leksičke semantike mogu se primeniti i u nastavi jezika za posebne namene u cilju memorisanja vokabulara, kao i za semantičku analizu specijalizovanog diskursa. Danas postoje već neki sajtovi i kombinovani rečnici koji se bave semantičkim odnosima, a u budućnosti možemo očekivati da postanu još dostupniji i performativniji. Cilj ovog rada je da prikaže neke od načina primene leksičke semantike u nastavi francuskog jezika za posebne namene.

⁴ Pour plus d'informations sur *Wordnet* voir le lien : <<http://wordnet.princeton.edu/>> [23.05.2014], et pour *EuroWordnet* voir le lien : <<http://www.illc.uva.nl/EuroWordNet/>>. [23.05.2014]

ZAKLJUČNA REČ UREDNIKA



CONCLUDING REMARKS OF THE EDITORS-IN-CHIEF



UN DERNIER MOT DES ÉDITEURS

ZAKLJUČNA REČ UREDNIKA

U zbornicima radova prethodne dve konferencije, objavljenim 2009. i 2011. godine, razmatrana su aktuelna pitanja vezana za status stranog jezika struke u programima nematičnih fakulteta i za neophodnost veće promocije i afirmacije ovog predmeta u okviru akademskih i strukovnih studija. Jedan od zaključaka Druge konferencije bio je da se moraju unaprediti jezičke kompetencije studenata na nefilološkim fakultetima, a da filološki fakulteti treba da omoguće usavršavanje nastavnika stranog jezika struke, na master i na doktorskim studijama. Naglašena je potreba za povećanjem broja stranih jezika u ponudi jezika struke, kao i za neprestanim radom na poboljšanju statusa ovog predmeta i nastavnika koji ga predaju u visokom školstvu.

Neki radovi predstavljeni u zborniku Treće konferencije, pod nazivom *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, ukazuju na činjenicu da od Druge konferencije, nažalost, nije bilo očekivanog i željenog napretka. Nema poboljšanja ni u položaju predmeta i nastavnika, ni u broju časova i ESPB bodova koji su dodeljeni stranom jeziku struke; ovaj predmet sve češće prelazi u status izbornog predmeta, i sve je više fakulteta na kojima se ne može učiti nijedan drugi strani jezik osim engleskog.

U odnosu na zbornike radova prethodne dve konferencije posvećene stranom jeziku struke, u ovom trećem zborniku očigledna je veća raznovrsnost tema i veći broj radova koji se bave konkretnim istraživanjima i nastavnim aktivnostima u cilju unapređenja postojeće nastavne prakse. Ostaju, naravno, brojne teme i zadaci koji zahtevaju promišljanje, razrađivanje i sprovođenje u praksi: povezivanje nastavnika stranog jezika struke sa stručnjacima za razne oblasti i sa potencijalnim poslodavcima naših studenata; potreba za stvaranjem stručnih i naučnih rečnika i glosara, po mogućnosti i višejezičnih; interkulturalni aspekti nastave i učenja stranog jezika struke; obučavanje studenata za pisanje akademskih radova i pripremanje naučnih projekata, kao i sastavljanje profesionalnih biografija na stranom jeziku, zatim izrada udžbenika i nastavnog materijala, kao i univerzitetska nastava na stranim jezicima. Raduje, ipak, činjenica da su sve brojniji nastavnici stranog jezika struke koji se odlučuju da se u svojim naučnim istraživanjima i doktorskim disertacijama bave upravo raznim aspektima nastave i učenja stranog jezika struke, što uliva nadu u uspešniju budućnost ovog predmeta.

Značajan doprinos pripremi Zbornika Treće konferencije dao je Fakultet organizacionih nauka, uvek otvoren za izdavačke projekte proizašle iz naučnih susreta organizovanih pod sopstvenim pokroviteljstvom. Brižljivo sakupljeni u ovoj knjizi, odabrani radovi teže da osvetle na dinamičan način izazove sa kojima se suočavaju istraživači i didaktičari stranog jezika struke sa raznih meridijana i da učine razmenu njihovih znanja i iskustava još plodnijom. Ti radovi će verovatno omogućiti svakome da stekne nova saznanja i da se informiše o novatorskim iskustvima u nastavi jezika za specifične namene.

Na koncu, hteli bismo da zahvalimo svim učesnicima Konferencije koji su svojim zajedničkim radom i entuzijazmom učinili ovaj naučni skup uspešnim. Želimo da sa zadovoljstvom čitaju Zbornik radova, čija se integralna verzija nalazi na veb sajtu: <http://lspbg2014.fon.bg.ac.rs/zbornik-radova/>. Zakazujemo vam sledeći sastanak 2017. godine na Četvrtoj konferenciji o stranim jezicima struke.

Vesna CAKELJIĆ
Ana VUJOVIĆ
Maja STEVANOVIĆ

CONCLUDING REMARKS OF THE EDITORS-IN-CHIEF

The Proceedings of the two previous conferences, published in 2009 and 2011, focused on the current issues related to the status of LSP in the curricula of non-core faculties, and the necessity for their greater promotion and affirmation within academic and vocational studies. One of the conclusions of the Second Conference was the need for the improvement of linguistic competences of students at non-philological faculties, and for philological faculties to provide further professional development for LSP teachers at their Master and Doctoral studies. There is a need for an increased number of foreign languages on LSP offer, and for continual improvement of the status of this subject and LSP teachers engaged in higher education.

Some papers presented in the Proceedings of the Third Conference entitled *Language for Specific Purposes: past, present and future*, point to the fact that there has been a lack of the expected and desired advancement since the Second Conference. No improvement has been made in either the status of the subject or teachers, or in the number of lessons and ECTS points assigned to LSP; increasingly, this subject is rather being given the status of an optional subject, and there are more and more faculties where English is the only foreign language.

In comparison to the Proceedings of the two previous conferences devoted to LSP, in the third Book of Proceedings, a greater number of topics is covered and there are more papers dealing with concrete research and teaching activities aiming to improve the existing teaching practice. There are, however, many topics and tasks which still require contemplation, elaboration and putting into practice: connecting LSP teachers with experts in different areas and potential employers of our students; the need for creating, preferably multilingual, specialised dictionaries and glossaries; intercultural aspects of teaching and learning LSP; training students for writing academic papers and preparing scientific projects, as well as composing professional biographies in a foreign language, designing course books and teaching materials and providing academic teaching in foreign languages. It is worth noting that there are more and more LSP teachers who focus on different aspects of teaching and learning LSP in their scientific research and doctoral theses, which brings hope for a better future of this subject.

Significant contribution to the preparation of the Third Book of Conference Proceeding was given by the Faculty of Organizational Sciences, which has always been ready to support the publishing of books which results from scientific meetings held under its auspices. Carefully selected, the papers collected in this book tend to meet the challenges faced by researchers and didacticians from various parts of the world in a dynamic way, and to make the exchange of their knowledge and experience even more fruitful. These papers will probably provide everyone with new knowledge and information about innovative experiences in teaching languages for specific purposes.

Finally, we would like to thank all the Conference participants who made this scientific meeting successful through their joint work and enthusiasm. We invite them to enjoy reading the integral version of the Proceedings at our website: <http://lspbg2014.fon.bg.ac.rs/zbornik-radova/>. We shall meet again at our fourth LSP Conference in 2017. We are looking forward to seeing you,

Vesna CAKELJIĆ
Ana VUJOVIĆ
Maja STEVANOVIĆ

UN DERNIER MOT DES ÉDITEURS

Dans les actes de deux colloques précédents, publiés en 2009 et 2011, on abordait des questions actuelles concernant la position des langues sur objectifs spécifiques dans les programmes des facultés non-philologiques et la nécessité d'une plus grande promotion et affirmation de cette discipline dans le cadre des études académiques et professionnelles. Dans les conclusions du Deuxième colloque on a relevé le fait qu'il fallait développer les compétences langagières des étudiants des facultés non-philologiques et organiser la formation de futurs professeurs de langues étrangères aux facultés philologiques (au niveau des études du master et du doctorat). On a aussi souligné le besoin de proposer aux étudiants des facultés non-philologiques un plus grand choix des langues étrangères, ainsi que d'améliorer la position de cette discipline et des professeurs qui l'enseignent au niveau universitaire.

Certaines contributions présentées dans les Actes de ce Troisième colloque, intitulé *Langues sur objectifs spécifiques : passé, présent, future*, démontrent que le progrès attendu n'a malheureusement pas été réalisé comme souhaité. Le statut de la discipline et de ses professeurs n'est pas amélioré, le nombre d'heures de l'enseignement et des crédits ECTS n'a pas augmenté ; les LOS deviennent de plus en plus souvent disciplines optionnelles, et dans la plupart des facultés non-philologiques l'anglais est la seule langue que les étudiants peuvent apprendre.

Par rapport aux actes de deux colloques précédents, il est évident que ce volume offre une plus grande diversité des sujets et des contributions qui traitent les recherches et les activités d'enseignement concrètes, tout dans le but de promouvoir la pratique quotidienne. Il reste, évidemment, de nombreux sujets et tâches qui exigent la réflexion, l'élaboration et la réalisation pratique, dont : la coordination entre les enseignants des LOS et les experts de différents domaines scientifiques et professionnels, ainsi que les potentiels futurs employeurs de nos étudiants ; le besoin de créer les dictionnaires et les glossaires scientifiques et techniques, si possible plurilingues ; les aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage des LOS ; la formation des étudiants à l'écriture académique, à la préparation des projets scientifiques et à la rédaction de CV professionnel en langues étrangères ; la publication des manuels et du matériel didactique ; l'enseignement universitaire en langues étrangères. Pourtant, on pourrait se réjouir du fait qu'il y a de plus en plus d'enseignants des LOS qui décident de traiter, dans ses recherches et dissertations, divers aspects de l'enseignement/apprentissage des LOS, ce qui nourrit notre espoir dans l'avenir de cette discipline.

L'aimable contribution à la préparation des Actes de ce Troisième colloque a donné la Faculté des Sciences de l'Organisation, toujours ouverte aux projets d'édition émanant de rencontres scientifiques organisées sous ses auspices. Soigneusement recueillis dans le présent volume, les articles retenus mettent en lumière de façon dynamique les défis auxquels font face les chercheurs et didacticiens de langue sur objectifs spécifiques de tous les méridiens. Ils permettront probablement à chacun, comme le souhaitent les organisateurs, d'acquérir de nouvelles connaissances et de s'informer d'expériences novatrices dans l'enseignement de langues sur objectifs spécifiques.

Finalement, nous tenons à remercier l'ensemble des participants qui ont fait, par leur travail et leur enthousiasme, la réussite de ce Colloque. Nous souhaitons à toutes et à tous une bonne lecture des Actes dont la version intégrale est en ligne sur le site internet : <http://lspbg2014.fon.bg.ac.rs/zbornik-radova/>. Nous vous donnons rendez-vous en 2017 pour la 4ème édition du colloque sur les langues de spécialité.

Vesna CAKELJIĆ
Ana VUJOVIĆ
Maja STEVANOVIĆ

KOREKTORI ♦ CORRECTORS ♦ CORRECTEURS

Jelena ANĐELKOVIĆ

Vera BELOKAPIĆ ŠKUNCA

Vesna CAKELJIĆ

Tanja DINIĆ

Ljiljana GLIŠOVIĆ

Marina NIKOLIĆ

Marija NOVAKOVIĆ

Maja STEVANOVIĆ

Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ

Jasna VIDIĆ

Ana VUJOVIĆ

REGISTAR AUTORA
◆
LIST OF AUTHORS
◆
LISTE DES AUTEURS

ACHAB Djamila – 43	DURBABA Olivera – 161
ANDRIJEVIĆ Maja – 51	DŽEVERDANOVIĆ-PEJOVIĆ Milena – 169
ANĐELKOVIĆ Jelena – 61	ĐORĐEVIĆ Danijela – 315
ARSENOVIĆ Slavica – 555	ĐUKIĆ MIRZAYANTZ Marina – 179
ARSIĆ Olga – 71	ĐUROVIĆ Tatjana – 185
BABIĆ Jelena – 77	GLIŠOVIĆ Ljiljana – 161, 193
BAJIĆ Dragana – 85	HALUPKA REŠETAR Sabina – 257
BANKOVIĆ ĐUKIĆ Dragana – 95	HINNER Michael B. – 33
BEKO Lidija – 375	IBRYAM Ilhan – 209
BEN GHEDHAHEM Zeineb – 103	IKODINOVIĆ Nataša – 201
BOGDANOVIĆ Vesna – 109	ILIĆ-ĐORĐEVIĆ Sandra – 315
BORDET Yves – 117	ILIEVA Zhivka – 209
CAKELJIĆ Vesna – 125	JACKOVIĆ Jelena – 217
ЦОНЕВА Лиляна – 133	JAKIĆ Gordana – 61
CRANDALL JoAnn – 19	JANKOVIĆ Vojislava – 51
ĆIRKOVIĆ-MILADINOVIĆ Ivana – 137	JOVANOVIĆ Ivan – 589
DIMKOVIĆ TELEBAKOVIĆ Gordana – 145	JOVANOVIĆ Ivona – 227
DINIĆ Tanja – 409	KATIĆ Marina – 235, 519
DINU Claudia Elena – 153	KEŠETOVIĆ Selma – 249

KNEŽEVIĆ Ivana – 265

KNEŽEVIĆ Ljiljana – 257

KONČAREVIĆ Ksenija – 265

KOSTIĆ-TOMOVIĆ Jelena – 275

KRŽELJ Katarina – 283

LIČEN Branislava – 291

MANGIANTE Jean-Marc – 9

MANIAKIS Hélène – 299

MANOJLOVIĆ Nina – 307

MARKOVIĆ Kristina – 315

MIĆIĆ KANDIJAŠ Sofija – 463

MILOŠEVIĆ Jelena – 329

MILOŠEVIĆ Olja – 335

MILOŠEVIĆ Stefan – 341

МИНКОВ Радослав – 349

MIROVIĆ Ivana – 291, 355

MITROVIĆ Miroslav – 447

MUTAVDŽIĆ Tomislava – 555

NIKOLIĆ Marina – 71

NIKOLIĆ Marko – 227

NIKOLOVSKI Zoran – 363

NOVAKOVIĆ Marija – 61

OŠMJANSKI Vera – 375

PAPRIĆ Marijana – 383

PAVLOVIĆ Nataša – 391

PETREA Elena – 399

POLOVINA Nina – 409

POP Mirela-Cristina – 417

POPOVIĆ Silvana – 423

PRICA M. Slađana – 431

RADOJIČIĆ Stanka – 441

RAPAJIĆ Valentina – 447

SAVIĆ Marija – 455

SAVIĆ Vesna – 455

SILAŠKI Nadežda – 185

SINADINOVIĆ Danka – 463

SOFIOU Stamatia – 473

STANOJEVIĆ-GOCIĆ Maja – 483

STEVANOVIĆ Maja – 495

STOJANOVIĆ Milica – 503

STOJIĆ R. Svetlana – 511

ŠAFRANJ Jelisaveta – 235, 519

ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela – 527

TCHERKACHINA Eléna – 533

TOMOVIĆ Nenad – 275

TOSHEVA Aneta – 541

VASEV Biljana – 555

VELIMIRAC Svetlana – 563

VIDAKOVIĆ Mirna – 571

VUJOVIĆ Ana – 581

VUKOVIĆ VOJNOVIĆ Dragana – 355

ŽIVKOVIĆ Danijel – 589

SADRŽAJ ♦ CONTENTS ♦ SOMMAIRE

UVODNA REČ ♦ INTRODUCTION ♦ AVANT-PROPOS.....	3–5
NAUČNI ODBOR ♦ SCIENTIFIC COMMITTEE ♦ COMITÉ SCIENTIFIQUE.....	6
ORGANIZACIONI ODBOR ♦ ORGANIZING COMMITTEE ♦ COMITÉ ORGANISATEUR.....	6
RECENZENTI ♦ REVIEWERS ♦ RELECTEURS.....	6

PLENARNE SESIJE ♦ PLENARY SESSIONS ♦ SESSIONS PLÉNIÈRES

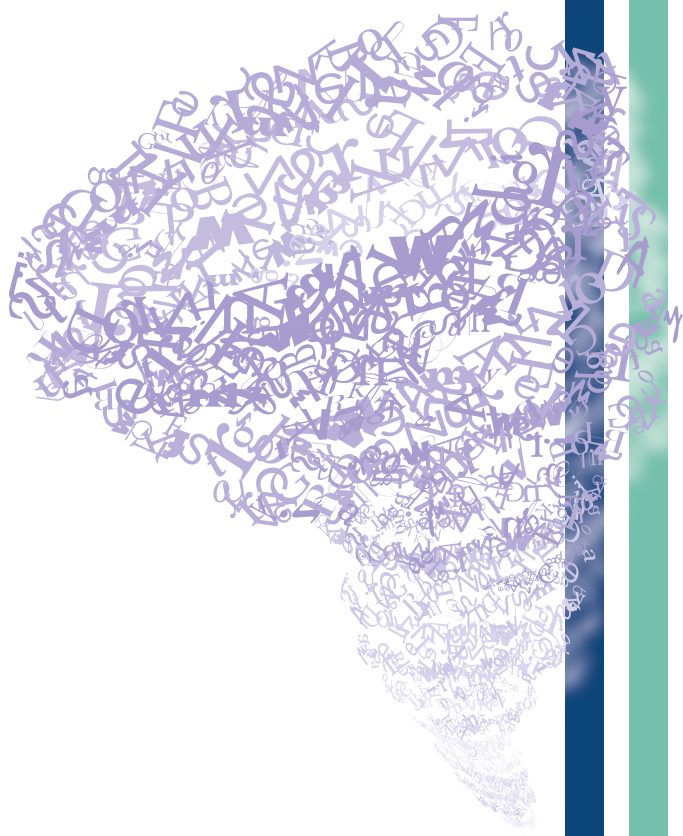
Jean-Marc MANGIANTE – Les discours spécialisés dans la démarche FOS/FOU : les liens entre langue et action.....	9
JoAnn CRANDALL – What Languages for Specific Purposes (LSP) and Content-Based Language Instruction (CBI) can learn from each other.....	19
Michael B. HINNER – A Transition from Business English to Business and Intercultural Communication	33

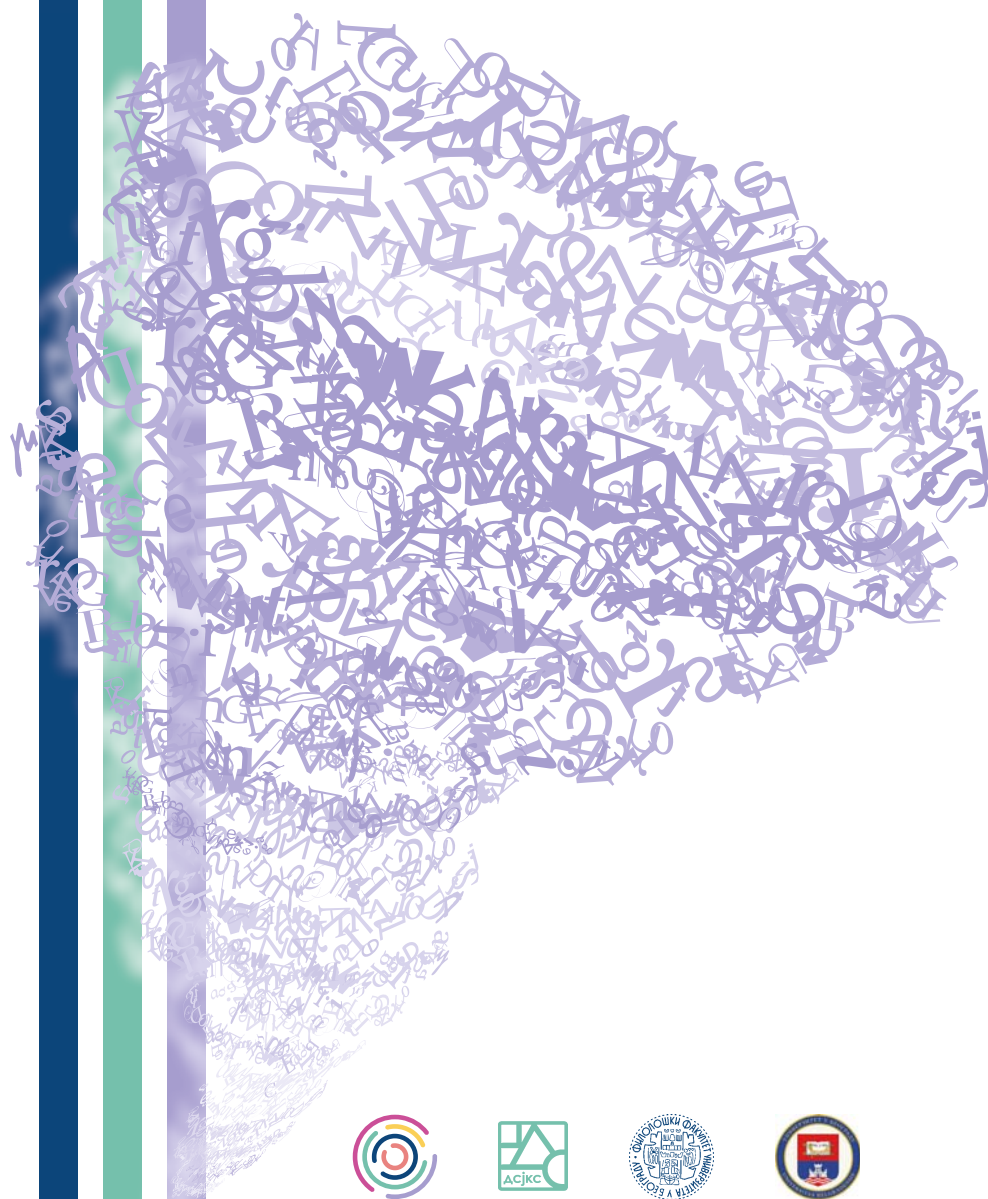
RADOVI ♦ PAPERS ♦ ARTICLES

Djamila ACHAB – Programme du FOS : entre adoption et adaptation.....	43
Maja ANDRIJEVIĆ, Vojislava JANKOVIĆ – Poređenje neverbalnih formi izražavanja u italijanskom i španskom jeziku u poslovne svrhe.....	51
Jelena ANĐELKOVIĆ, Marija NOVAKOVIĆ, Gordana JAKIĆ – Promene u pristupu proučavanju varijacije u terminologiji menadžmenta.....	61
Olga ARSIĆ, Marina NIKOLIĆ – Kako učiti jezik struke? Moodle. Alatka rečnik. ..	71
Jelena BABIĆ – Terminologija oružja u arapskom jeziku – opis pojedinih termina.....	77
Dragana BAJIĆ – Prevođenje pravnih tekstova sa španskog i na španski.....	85
Dragana BANKOVIĆ ĐUKIĆ – L'utilisation des documents authentiques dans l'apprentissage du FOS.....	95
Zeineb BEN GHEDHAHEM – Apprentissage du français à vocation universitaire en Tunisie: FOS ou FOU?.....	103
Vesna BOGDANOVIĆ – Genre Based Instructions (GBI) in ESP Classes	109
Yves BORDET – Les logiciels Lisi et Nouslisons.....	117
Vesna CAKELJIĆ – Enseigner le français de l'entreprise aujourd'hui	125
Лиляна ЦОНЕВА – Языковая игра в обучении студентов разного профиля.....	133
Ivana ĆIRKOVIĆ-MILADINOVIĆ – Primena afektivnih strategija u procesu učenja engleskog jezika kao jezika struke.....	137
Gordana DIMKOVIĆ TELEBAKOVIĆ – Teaching and learning English specialized compound lexemes.....	145
Claudia Elena DINU – Compétences linguistiques des enseignants-chercheurs et travail dans les projets académiques – etude de cas.....	153

Olivera DURBABA, Ljiljana GLIŠOVIĆ – Jezičke kompetencije na studijama političkih nauka i postignuća studenata na testovima nemačkog jezika.....	161
Milena DŽEVERDANOVIĆ-PEJOVIĆ – Globalizacija pomorskog engleskog jezika kao jezika struke	169
Marina ĐUKIĆ MIRZAJANC – Elektronsko testiranje pomoću DIALANG-a	179
Tatjana ĐUROVIĆ, Nadežda SILAŠKI – ESP in tourism: the case of directives	185
Ljiljana GLIŠOVIĆ – Didaktisierung der politikwissenschaftlichen Pflichtliteratur im DaF-Unterricht.....	193
Nataša IKODINOVIĆ – Retorička funkcija pojmovnih metafora u francuskom ekonomskom diskursu – slučaj <i>Alstom</i>	201
Zhivka ILIEVA, Ilhan IBRYAM – ESP and the new technologies in teacher training	209
Jelena JAČOVIĆ – Bezlični glagolski oblici u francuskom i srpskom jeziku ekonomije – izazovi nastavne prakse	217
Ivona JOVANOVIĆ, Marko NIKOLIĆ – Élaboration d'un glossaire bilingue d'architecture et de termes religieux destiné aux guides francophones au Monténégro.....	227
Marina KATIĆ, Jelisaveta ŠAFRANJ – Problem-based learning in ESP classroom: Impact on language for engineers	235
Selma KEŠETOVIĆ – Attitudes towards ESP learning and testing: A case study.....	249
Ljiljana KNEŽEVIĆ, Sabina HALUPKA REŠETAR – Who is more willing to communicate – students of sciences or humanities?	257
Ksenija KONČAREVIĆ, Ivana KNEŽEVIĆ – Kurikularne inovacije u nastavi ruskog i engleskog jezika u visokom teološkom obrazovanju	265
Jelena KOSTIĆ-TOMOVIĆ, Nenad TOMOVIĆ – Informaciona pismenost i prevođenje u društveno-humanističkim naukama	275
Katarina KRŽELJ – Uključivanje studentata u kreiranje instrumenata za evaluaciju multimedijalnih prezentacija	283
Branislava LIČEN, Ivana MIROVIĆ – Significant oral presentation factors and presentation quality.....	291
Hélène MANIAKIS – Apprendre le français à la légion étrangère : la méthode képi blanc, analyse et perspectives	299
Nina MANOJLOVIĆ – Odnos studenata prema autentičnim tekstovima iz oblasti prava korišćenim u nastavi engleskog jezika.....	307
Kristina MARKOVIĆ, Danijela ĐORĐEVIĆ, Sandra ILIĆ-ĐORĐEVIĆ – Motivacija studenata nefilološkog fakulteta za učenje stranog jezika struke	315
Jelena MILOŠEVIĆ – Kontrastivni pristup u nastavi francuskog jezika u Visokoj turističkoj školi	329
Olja MILOŠEVIĆ – Developing language skills in an EAP Course	335
Stefan MILOŠEVIĆ – Internacionalizmi u terminologiji političkih nauka u ruskom i srpskom jeziku (pravopisne, fonetske i morfološke osobine)	341
Радослав МИНКОБ – О формах языковой игры в современном медиатексте	349
Ivana MIROVIĆ, Dragana VUKOVIĆ VOJNOVIĆ – The use of hedging devices in English and Serbian scientific articles	355
Zoran NIKOLOVSKI – Emprunts lexicaux anglais en français dans <i>l'aéronautique et l'astronautique</i>	363
Vera OŠMJANSKI, Lidija BEKO – Uloga Job Shadowing-a na početnoj godini akademskih studija	375
Marijana PAPRIĆ – Problemi nastave prevođenja u radu sa studentima Učiteljskog fakulteta.....	383
Nataša PAVLOVIĆ – Realia and real-life situations	391
Elena PETREA – Un exemple de partenariat international pour le renforcement du français sur objectif spécifique	399

Nina POLOVINA, Tanja DINIĆ – Načini ocenjivanja studentskih prezentacija u nastavi stranog jezika struke.....	409
Mirela-Cristina POP – Pour une approche modulaire de l'enseignement de la traduction spécialisée	417
Silvana POPOVIĆ – Courtroom drama films in the legal English classroom.....	423
Slađana M. PRICA – Problemi prevođenja reči iz standardnog francuskog jezika koje imaju specifično vojno značenje.....	431
Stanka RADOJIČIĆ – Autorsko ograđivanje u akademskom diskursu na primeru naučno-istraživačkih članaka iz fizike.....	441
Valentina RAPAJIĆ, Miroslav MITROVIĆ – General Medical and Military Medical Terminology in English for Medical Purposes.....	447
Vesna SAVIĆ, Marija SAVIĆ – Upotreba rečnika na časovima stručnog prevođenja: teorija i praksa	455
Danka SINADINOVIĆ, Sofija MIČIĆ KANDIJAŠ – Authentic materials in teaching English for medical purposes	463
Stamatia SOFIU – L'étude des néologismes dans l'enseignement du FOS à l'École Militaire de Grèce.....	473
Maja STANOJEVIĆ-GOCIĆ – Prevođenje pravne terminologije sa engleskog na srpski jezik na primeru udžbenika engleskog jezika struke.....	483
Maja STEVANOVIĆ – Kreativne pojmovne metafore u diskursu psihologa.....	495
Milica STOJANOVIĆ – The colour blue(s): a language – art interface	503
Svetlana R. STOJILJ – Raising students' awareness of academic literacy in EAP	511
Jelisaveta ŠAFRANJ, Marina KATIĆ – Syntactic properties of non-finite clauses in academic written discourse	519
Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ – Testiranje engleskog jezika struke: testovi postignuća bazirani na silabusu za studente bankarstva i finansija	527
Eléna TCHERKACHINA – Enseignement des langues de spécialité dans les universités en Russie	533
Aneta TOSHEVA – Pour une grammaire sur objectifs spécifiques.....	541
Biljana VASEV, Slavica ARSENOVIĆ, Tomislava MUTAVDŽIĆ – Informacione tehnologije u nastavi stranog jezika na nefilološkim fakultetima	555
Svetlana VELIMIRAC – Autentični materijali: engleski jezik struke za studente Zaštite životne sredine	563
Mirna VIDAKOVIĆ – Stručno usavršavanje profesora engleskog jezika struke – osvrt na srednje stručne škole u Srbiji.....	571
Ana VUJOVIĆ – Položaj francuskog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji.....	581
Danijel ŽIVKOVIĆ, Ivan JOVANOVIĆ – Implication de la semantique lexicale dans la didactique du français sur objectif spécifique	589
ZAKLJUČNA REČ UREDNIKA ♦ CONCLUDING REMARKS OF THE EDITORS-IN-CHIEF ♦ UN DERNIER MOT DES ÉDITEURS	599–601
KOREKTORI ♦ CORRECTORS ♦ CORRECTEURS	603
REGISTAR AUTORA ♦ LIST OF AUTHORS ♦ LISTE DES AUTEURS.....	605





www.lspbg2014.fon.bg.ac.rs