



INSTITUT
FRANÇAIS



СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AND PROFESSIONAL IDENTITY
LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE



Друштво за стране језике и књижевности Србије
Foreign Language and Literature Association of Serbia
Association des langues étrangères et des lettres de Serbie

СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ И
ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES
AND PROFESSIONAL IDENTITY
LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE



Учитељски факултет - Универзитет у Београду
Teacher Education Faculty - University of Belgrade
Faculté de formation des maîtres - Université de Belgrade



Друштво за стране језике и књижевности Србије
Foreign Language and Literature Association of Serbia
Association des langues étrangères et des lettres de Serbie

Секција универзитетских наставника стране језике струке
Language for Specific Purposes Special Interest Group
Section des professeurs universitaires de langues étrangères de spécialité

СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ

LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AND PROFESSIONAL IDENTITY

LANGUES SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Тематски зборник



Учитељски факултет - Универзитет у Београду
Teacher Education Faculty - University of Belgrade
Faculté de formation des maîtres - Université de Belgrade

Београд, 2018.

Uredivački odbor / Editorial Board / Comité d'édition

Ana VUJOVIĆ, Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ, Marijana PAPRIĆ

Recenzenti / Reviewers / Rapporteurs

Chantal PARPETTE, Université Lyon 2, France
Michael B. HINNER, TU Bergakademie of Freiberg, Germany
Freiderikos VALETOPOULOS, Université de Poitiers, France
Aleksandar LOMA, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Olivera DURBABA, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ljiljana ĐURIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Vesna CAKELJIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Tanja ĐUROVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Nadežda SILAŠKI, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Nenad TOMOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Miroslava RISTIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Jelena GINIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Jelena FILIPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Sofija MIĆIĆ KANDIJAŠ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Nataša JANKOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Marijana PAPRIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ana VUJOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Izdavač / Publisher

Društvo za strane jezike i književnosti Srbije
Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke
Studentski trg 3, 11000 Beograd (Srbija)
www.dsjsrbija.rs

Za izdavača / Acting Publisher

Ljiljana Đurić, predsednik DSJKS

Štampa / Printed by: DonatGraf

Tiraž / Circulation: 130

Уводна реч

Настављајући успешну традицију организовања научних конференција посвећених страним језицима струке (сваке треће године увек на другом факултету Универзитета у Београду), у организацији Друштва за стране језике и књижевности Србије (ДСЈКС) и његове Секције универзитетских наставника страних језика струке (СУНСЈС) 29. и 30. септембра 2017. године одржана је на Учитељском факултету Универзитета у Београду Четврта међународна конференција *Страни језик стире и професионални идентитет*.

Пред вама се налази 58 брижљиво одабраних радова представљених на овој конференцији и разврстаних у четири тематске области: Стратегије учења, развој курикулума и креирање наставних материјала; Терминологија, речници и превођење; Развој језичких вештина и ИКТ у наставној пракси; Вредновање знања студената и професионално усавршавање наставника. Верујемо да велики допринос квалитету и угледу овог тематског зборника дају уводни радови универзитетских професора и реномираних научних истраживача: Шантал Парпет са Универзитета Лион 2 у Француској, Мајкла Хинера са Универзитета у Фрајбергу у Немачкој, Марите Хармале из Европског центра за модерне језике у Грацу и Јулијане Вучо са Универзитета у Београду.

Чињеница да аутори објављених радова долазе из тринаест земаља, показује да је ово тема која заокупља научне раднике и у нашој и у многим другим срединама, али и сведочи о угледу који су у стручној јавности имали зборници радова са претходне три конференције. У овом тематском зборнику заступљени су сви страни језици струке присутни у нашем високом образовању (укључујући први пут и класичне језике).

Сабрани радови указују да последњих неколико година, нажалост, није било очекиваног и жељеног побољшања ни у положају предмета и наставника, ни у броју часова и ЕСПБ бодова који су додељени страном језику струке. Циљ нам је да поново укажемо на значај познавања страног језика струке за изградњу и развијање професионалног идентитета сваког појединца, што је, парадоксално, често недовољно јасно најодговорнијима у високом образовању, те се страни језици струке и даље све више потискују из студијских планова наших универзитета, а то за последицу има недовољно коришћење европских програма

универзитетске мобилности. Посебан квалитет овог тематског зборника представља његова отвореност кроз вишејезичност чији смо значај и неопходност настојали да истакнемо. Са забринутости указујемо на то да вишејезичност постепено нестаје из нашег средњег стручног и високог образовања, а то може да има дугорочне негативне последице у областима политичке, економске и културне сарадње са земљама различитих језичких подручја.

Захваљујемо свим ауторима који су нам послали резултате својих истраживања и добре праксе, као и свим рецензентима који су пристигле радове пажљиво прочитали и упућивали своје сугестије. Надамо се да ће овај тематски зборник омогућити стручној, али и широј читалачкој публици да се упозна са актуелним питањима у области наставе и учења страних језика струке, а наставницима страних језика струке пружити корисне савете за будући рад.

Ана ВУЈОВИЋ

Санела ШИПРАГИЋ ЂОКИЋ

Маријана ПАПРИЋ

Introduction

Pursuing the successful tradition of organizing scientific conferences dedicated to foreign languages for specific purposes (every third year, always at another faculty of the University of Belgrade), organized by the Foreign Language and Literature Association of Serbia (FLLAS) and its Language for Specific Purposes Special Interest Group, the Fourth International Conference entitled *Language for Specific Purposes and Professional Identity* was held on September 29-30, 2017 at the Teacher Education Faculty of the University of Belgrade.

The Book of Proceedings contains 58 carefully selected papers presented at this conference and classified into four thematic areas: Learning Strategies, Curriculum and Teaching Materials Development; Terminology, Dictionaries and Translation; Development of Language Skills and IT in Teaching; Assessment of Students' Achievements and Professional Development of Teachers. We believe that a great contribution to the quality and reputation of this thematic Book of Proceedings is given by the introductory papers provided by university professors and renowned researchers: Chantal Parpette from Lyon 2 University in France, Michael Hinner from the University of Freiburg in Germany, Marita Harmala from the European Center for Modern Languages in Graz and Juliana Vučo from the University of Belgrade.

The fact that the authors of the published papers come from thirteen countries indicates that this topic intrigues experts and researchers all over the world. It also testifies to the reputation which our previous Books of Proceedings enjoyed, emphasizing the significance of the previous three conferences. In this thematic Book of Proceedings all foreign languages for specific purposes taught at higher education institutions in Serbia are represented, including, for the first time, classical languages.

The most important conclusion drawn from the conference discussions, as well as the insights offered in several selected papers, is that a much desired and expected improvement of the status of LSP at university level in terms of a higher number of hours and ECT credits is still not in sight. Our goal is to reiterate the importance of foreign languages in creating and developing professional identity of each individual, which, paradoxically, is often insufficiently recognized by the authorities in higher education. Foreign languages for specific purposes keep being suppressed from the

curricula, resulting in insufficient use of European mobility programs. The special quality of this thematic Book of Proceedings is its openness through multilingualism whose importance and necessity we tried to emphasize. We would like to raise awareness that multilingualism disappears gradually from our secondary vocational and higher education, which can have long-term negative consequences in the areas of political, economic and cultural cooperation with countries in different linguistic areas.

We express our sincere gratitude to all the authors who shared their research results and good practices with us, as well as to all the reviewers who reviewed the papers carefully and contributed with their comments and suggestions. We hope that this thematic Book of Proceedings will enable the professionals, as well as the wider public, to get acquainted with current issues in the field of foreign language teaching and learning and provide foreign language teachers with useful suggestions for their future work.

Ana VUJOVIĆ
Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ
Marijana PAPRIĆ

Avant - propos

Poursuivant la tradition des colloques consacrés aux langues sur objectifs spécifiques (toutes les trois ans, chaque fois dans une des facultés de l'Université de Belgrade), l'Association des Langues étrangères et des Lettres de Serbie (ALELS) et sa Section des professeurs universitaires de langues étrangères de spécialité (SPULES) ont organisé les 29 et 30 septembre 2017 le Quatrième colloque international *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, qui a eu lieu à la Faculté de formation des maîtres.

Le présent ouvrage regroupe 58 articles soigneusement sélectionnés et articulés autour de quatre axes thématiques: Stratégies de l'apprentissage, développement des programmes d'études et création de matériel pédagogique ; Terminologie, dictionnaires et traduction ; Développement des compétences linguistiques et TICE dans l'enseignement ; Évaluation des connaissances des étudiants et formation professionnelle des enseignants. Le succès de la rencontre et l'intérêt de l'ouvrage doivent beaucoup à l'intérêt scientifique des communications, et notamment aux contributions des conférenciers pléniers, professeurs d'université et chercheurs scientifiques de renom: Michael Hinner de l'Université de Freiberg en Allemagne, Chantal Parpette de l'Université Lyon 2 en France, Marita Harmala du Centre européen pour les langues vivantes à Gratz et Julijana Vučo de l'Université de Belgrade.

Le fait que les auteurs des articles publiés viennent de 13 pays démontre que ce sujet préoccupe les chercheurs dans notre région et ailleurs, mais témoigne aussi de la qualité et du renom des actes des trois colloques précédents. Toutes les langues étrangères présentes dans le système universitaire serbe (y compris, pour la première fois, les langues classiques) sont traitées dans ce recueil thématique.

Cependant, au-delà de l'intérêt scientifique de la rencontre, certaines communications ont montré que l'évolution institutionnelle attendue et évoquée lors du colloque précédent n'a pas été engagée comme souhaité. Le statut des langues sur objectifs spécifiques et de leurs professeurs n'est pas amélioré, le nombre d'heures d'enseignement et de crédits ECTS n'a pas augmenté. L'objectif de cet ouvrage est de souligner encore une fois l'importance de la connaissance des langues étrangères sur objectifs spécifiques pour la création et le développement de l'identité professionnelle de chacun, ce qui, paradoxalement, semble ne pas être suffisamment clair aux yeux des

responsables de l'enseignement supérieure. Les langues étrangères sur objectifs spécifiques sont de moins en moins présentes dans les programmes d'études de nos universités, ce qui entraîne une faible motivation de nos étudiants pour les programmes européens de mobilité universitaire. L'intérêt de cet ouvrage est de montrer l'importance et la nécessité d'une ouverture plurilingue dans les cursus d'enseignement supérieur. On constate en effet, avec regret, que le plurilinguisme disparaît progressivement de notre formation professionnelle (aussi bien au niveau secondaire qu'universitaire), ce qui pourrait entraîner de graves conséquences au niveau de la coopération politique, économique et culturelle avec d'autres pays.

Nous tenons à remercier l'ensemble des auteurs qui nous ont envoyé les résultats de leurs recherches et de bonnes pratiques, ainsi que tous les rapporteurs qui ont lu les contributions et donné leurs suggestions. Nous espérons que cet ouvrage permettra au public de mieux comprendre les actualités dans l'enseignement/apprentissage des langues sur objectifs spécifiques, tout en offrant d'utiles conseils aux enseignants.

*Ana VUJOVIĆ
Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ
Marijana PAPRIĆ*

УВОДНИ РАДОВИ »»

INTRODUCTORY PAPERS »»

ARTICLES D'INTRODUCTION »»

IN-BETWEEN GENERAL AND SPECIFIC-PURPOSE LANGUAGE TESTS: A STUDY WITH HEALTHCARE PROFESSIONALS

Abstract: *The article sets out to explore the concept of the languages for specific purposes (LSP) from the point of view of testing it prior to entering the working life. A case study with a group of international healthcare professionals searching to enter the Finnish labour market is taken as an example. We discuss whether a special LSP test is always needed to certificate a person's language competence or would it be enough to use a general language test as a kind of screening test before s/he starts to exercise the profession and learn the language while performing the actual work tasks.*

Keywords:

evaluating LSP,
healthcare
professionals,
Finland

Introduction

During the last decades, there has been considerable growth in researching how to best assess LSP performance also in other languages than English. One reason for this is the increased international mobility, which allows for the professionals to leave their home country and go to work abroad. This is the case e.g. for the healthcare professionals who are frequently called for help in the situations of humanitarian crisis all over the world. Another reason for the increased mobility of the qualified workforce is the shortage of competent professionals in certain branches. In countries like Finland, there has been a shortage of nurses and lately also of doctors, which has resulted in the recruitment of professionals outside the country.

Recruiting professionals from abroad as well as the need for arranging vocational training for migrants has brought the issue of language skills into discussions. At the heart of these discussions are issues like the minimum level of language skills needed for surviving in working life and also whether

competencies in the language of the new country of residence are at all needed if the person is professionally competent. In short, what is the role of language competencies in exercising the profession?

The article discusses and challenges the role of LSP tests: what are they testing and when should they be taken. We start by exploring different ways of defining the construct of LSP, both from the point of view of the previous research and also from the point of view of the working life expectations. Second, we consider different ways of assessing LSP. We set out to investigate whether it is enough to evaluate the language skills needed in working life using a general language test or is a domain-specific LSP test always motivated. To illustrate the dilemma, we present a case study conducted with a group of international healthcare professionals in Finland. To conclude, we outline some future directions for assessing LSP.

Definitions of LSP from different perspectives

“Once the x is level, secure it by drilling small holes in the surrounding wood through the holes in the mounting anchors that poke out from the top and sides of the x, and screw the included screws into these holes. This firmly anchors the x to the cabinet around it, so it won’t move when the water sloshes around inside. Make sure the heads of these screws are flat against the anchor so that the door won’t catch on them when it closes.”

The above example is taken from a manual for installing a dishwasher. It is targeted to a layman so that anyone should be able to understand it and act accordingly. For a person who does not have English as his/her first language, some words and expressions of the text may, however, be difficult or even impossible to understand, such as *is level*, *mounting anchors*, *cabinet*, *screws are flat against the anchor*, etc. In the actual situation, there is, of course, the context and perhaps also the pictures of the manual, which help in understanding what to do. The point here is, however, whether a text like this could be considered as an LSP text or is it just an ordinary, everyday text for all of us. Further, could the text be used in a test assessing LSP proficiency of a student whose skills in English are, for example, on level A2 according to the CEFR proficiency scales (CoE 2003)?

There are some classical definitions of LSP, which serve here as a starting point for defining the construct of LSP. For example, Hutchinson & Waters (1987) see LSP as an approach rather than a product. Dudley-Evans & St John

(1998) emphasize the specific needs of the learner that contrast LSP to a more general language. These needs are related in content to particular occupations and thus centred on language appropriate to those activities, which are then concretized in the features of the syntax, lexis, discourse, text types, genres and so on. LSP may, according to Dudley-Evans & St John (1998), use different methodologies from the more generally oriented language teaching. LSP is also likely to be designed for adult learners at a tertiary level or in a work situation even though it might also be used with adolescents and secondary level students.

In a language-learning situation, a student’s language ability encompasses different dimensions (Juurakko-Paavola 2005). First, there are so-called general abilities, which include, e.g. skills in interaction, intercultural skills, learning-to-learn skills, problem-solving skills and skills in lifelong learning. Then, there is the general language ability such as the basic structures and vocabulary of the target language. A third dimension is the domain-specific language ability, which is the dimension where the profession and domain-specific situations and vocabulary come into play. All the three aspects are in continuous interaction.

Another way to understand what LSP is about is to compare two different approaches to each other, that is, the task-based approach (Long & Norris 2000) and the construct-based approach (Bachman 2002). The task-based approach (TBL) is by definition functional, which means that its aim is to assess whether the person can function with the target language in society, in our case in the workplace. The task is taken as the smallest unit of analysis, for example to be able to conduct a routine, work-related phone conversation in a foreign language. Successful language performance in the task-based approach thus equals with sufficient language skills (see also Härmälä 2008). In the communicative approach, the emphasis is on being proficient in the target language. Having a certain proficiency level, e.g. level A2, usually consists of different components, such as speaking, listening, reading, writing, structures, and vocabulary. The mastery of all these components need to be assessed before the person may be said to be on level A2.

Another crucial factor to take into account is the expectations that the working life has for a person’s language skills. Skills in conducting small talk, to apologize, to regret, or to give instructions (Holmes 2005) are often thought to be so self-evident that they may be overseen in LSP teaching. Interaction skills, body language, and the sense of humour are sometimes considered to be more important than domain-specific language (Duff, Wong & Early 2002;

Anderson 2009; Nelson 2010). According to the Confederation of Finnish Industries (2006), e.g., an employee's speaking skills should be such as to "allow for active interaction and cooperation, to be able to express oneself intelligibly and convincing, to wake interest and create confident atmosphere." In short, an interaction between the personal and the client is the most crucial success factor in an enterprise; technology is only a background factor.

What are then the implications of all these different requirements for the assessment of a student's or a new employee's LSP skills? Bachman's framework of test usefulness (Bachman 1990) is a one way to tackle the problem. The framework includes six components of test usefulness but only three of them are discussed in the following, that is, authenticity, construct validity, and the impact the test has on different stakeholders. The three others (reliability, validity, and interactiveness) are left here aside due to the limited space available.

Constructing a LSP test

The construct validity is most significant characteristic of a test. It means, in short, collecting evidence on that we test what we intend to test. To be able to define the exact nature of the language skills needed in working life is challenging or sometimes even impossible due to the multitude of different working environments. To date, the construct itself (LSP) is referred to with different names, such as languages/English for specific purposes, professionally oriented language skills, language and communication skills in working life, vocational and/or professional language skills, only to cite some common denominations currently used frequently for instance in Finland. Furthermore, the difference between the so-called general language proficiency and a more context-specific language is not clear-cut (Davies 2001). In fact, there is a widely spread consensus on that it is, in fact, more a question of a continuum than a strict division between LSP and general language ability (Dudley-Evans & St John 1998; Douglas 2000; ALTE 2018). Further, acknowledging that language use is always socially situated (McNamara & Roever 2006) may result in the need to balance between the most typical and some more unfamiliar situations. A solid link with the domain is, however, a prerequisite for validity (Brunfaut 2014).

Authenticity in LSP refers to the linkage between a test and the relevant non-test setting. According to Elder (2016), authenticity is paramount as the evaluation tasks are targeted at giving an adequate representation of the

students' ability to use the language in real working life situations. Domain experts' views on effective workplace communication may, however, differ significantly depending on site (Elder 2016). As language tests assess language skills only indirectly, authenticity is relative and varies in degrees. Problems arise when authenticity is connected to its different facets, such as to tasks, to situations, to interaction and also to the assessment criteria, which may be indigenous (McNamara 1996) or criteria used in language tests (e.g., intelligibility, fluency, appropriateness of language, overall communicative effectiveness). Not all criteria used in working life are possible to operationalize in a language test, one such example could be clinician engagement of interaction (see more Pill 2016).

The third component, a test's impact on stakeholders, is today considered as the most important characteristics of a test, especially when the test has a role of a gatekeeper. Testing at the gate may rhyme entry to a country, permanent residence, getting a job, entering school, to become a formal citizen or social integration just to mention some of the most common functions of a language test (Piet van Avermaet 2017).

To conclude, testing LSP is not a simple endeavour. The first considerations when designing a test should include the following issues. First, what is the relationship between language, content and substance skills? Second, what approach to choose, a functional, task-based approach or a construct-based one? Next, what kind of tasks to use to be able to gather all the relevant information needed for decision-making? Mapping the working life requirements may be done, e.g. through interviewing informants and subject matter experts or analysing relevant texts. Another option is to go and observe the real language use situations at work when it is possible. And finally, one needs to decide on what kind of criteria to use when assessing the competencies. All these considerations are often trade-off decisions between the various options available. However, it is ultimately the consequences of the test that are the most important.

To concretize the points made earlier we now proceed to present a case study where international health professionals entering the Finnish labour market participated in a project where their language skills were first assessed through a general language ability test and then by an LSP test. The test results and the feedback from the participants serve to illustrate their experiences and perceptions of the two different tests.

A Finnish case study with international health professionals

As a background to the study it is worth mentioning that also in Finland, there has been a shortage of competent nurses and doctors, which has resulted in recruitments from abroad, for example from Sweden, Russia, Estonia, and Philippines. As the language skills required for the Finnish citizenship is currently B1, its sufficiency, for medical doctors as an example, has been questioned. A new suggestion is that the target level for the healthcare professionals with another L1 than Finnish should be raised to level B2 and also their professional language skills should be assessed. Level B1 means for example in writing that the person “can write very brief reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information”, and on level B2, the person “can write a report including central facts and supporting details. Is capable of synthesising information from many sources.” As Finland is a small country and both the national languages, Finnish and Swedish, are small languages, it would be costly to develop LSP tests for different domains. That is why the idea of adding a separate professional language module to the Finnish National Certificate of Language Proficiency (NCLP) came up. The module could allow for using integrated tasks, and partly the same tasks for the doctors and the nurses. This would, in turn, facilitate defining the core skills common to the two domains.

The study was conducted during 2014-2015 (Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016) and it set out to answer the following questions:

- RQ1: How did the participants succeed in
 - a) the NCLP intermediate level (B1-B2) test in Finnish?
 - b) demonstrating their professional language skills?
- RQ2: What is the added value of the module assessing the professional language skills?
- RQ3: What were the participants’ experiences of the professional module compared with the NCLP?

The NCLP is a general language test for adults, which has been used since 1994 for different purposes, namely for citizenship, work, and studies. It is a high-stakes test comprising three examination levels: basic (A1-A2), intermediate (B1-B2), and advanced (C1-C2). It is a paper-pencil test, available in 9 languages, and organised 1-6 times per year depending on the language. The test includes all the four subskills and work is one of its thematic content areas. After the test, the participants get a certificate, which includes a

proficiency level for each skills. The Finnish intermediate level test is the most popular and it is taken by more than 7 000 participants per year.

Participants

The number of participants in the study was 35, and they included 9 medical doctors, 24 nurses, and 2 dentists. Around 40% of the participants had a relatively recent professional qualification and were in working life during the study, while all the others were in professional training. The participants’ language background comprised 11 different first languages and they came from 16 different countries. One third (n=12) of the participants had a job description in Finland, which corresponded their qualification in their country of departure. The length of working experience in Finland varied from less than one year (n=8) to no experience (n=5) the most frequent length being 1-2 years (n=12). The participants’ background is summarised in Table 1.

Professional background	- 24 nurses, 9 medical doctors, 2 dentists - qualification: 14 less than 10 yrs ago; 21 more than 10 yrs ago - healthcare working experience: 14 more than 5 yrs; 11 no experience - employed at the time of the study: 15 participants; 20 in training
Language background	- 11 different L1s - Russian (n=9), Spanish (n=7), Filipino (n=4), Chinese (n=4)

Table 1. The participants (n=35) professional and language background

Data

Three kinds of data were gathered from the participants. In 2014, they had all participated in the NCLP on the intermediate level and answered a background questionnaire enquiring e.g. on the country where they had acquired their professional certificate, the length of stay in Finland, Finnish language courses, training in Finnish, work experience in the Finnish health care and whether the participant had Finnish speaking family members. Their test results in four subskills were available for the study. Based on the results of the four subskills, a general proficiency level was counted for all participants. This meant a rounded mean, e.g., if the participant had attained B2 in speaking, B2 in listening, under B1¹ in writing, and B1 in reading, the rounded proficiency would be B1.

¹ In NCLP intermediate test the possible levels are: under B1, B1, B2 (B1 does not equal with A2).

All the participants completed the professional module for less than one year after passing the NCLP. The module included integrated speaking and writing tasks on expressing particular linguistic functions, making pragmatic choices such as text types and discursive models, mastering different registers and impersonal ways of expression. Understanding source materials was also included in the tasks. A summary of the tasks is presented in Figure 1.

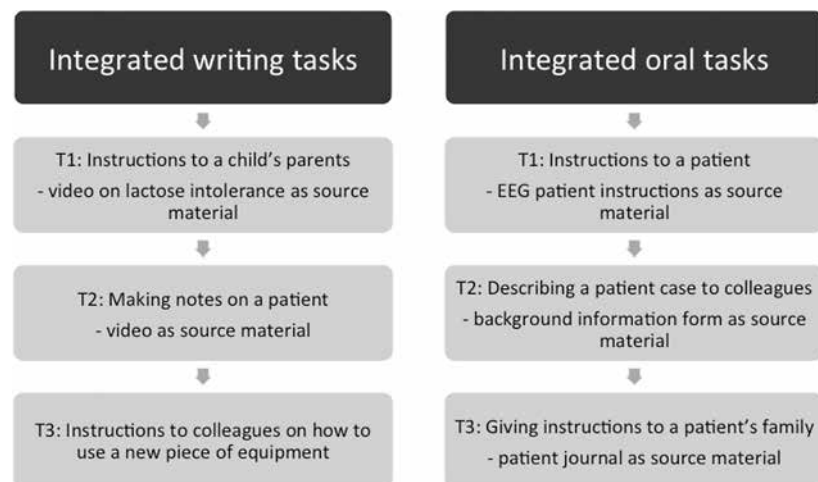


Figure 1. Tasks in the professional language module.

The NCLP speaking and writing performances as well as the open-ended answers in reading and listening comprehension were assessed by trained raters who used the NCLP's official rating criteria whereas the performances in the professional module were assessed by the two principal researchers of the Seilonen et al. 2016 study. The researchers constructed a 5-grade scale for assessing the functional and pragmatic dimensions of the performances. Also, the understanding of the source materials was assessed with the same scale where grade 1 meant weak level of comprehension and 5 a high level. An example of the rating criteria used in the professional module is presented in Table 2.

The overall proficiency in the professional module was the average of the results in the writing and speaking tasks. In addition to the data gathered from the NCLP and the professional module, the participants of the study were also interviewed. The interviews lasted for 10-15 minutes and inquired about the participants' previous language studies and their work experience. They were also asked to give feedback on the two tests.

	Register, lexis and phraseology
1	Does not pay attention to the situation when choosing the register. Weak mastery of lexis and phraseology; repeats expressions directly from the source materials.
2	Some signs of being aware of register differences. In the use of lexis and phraseology only scarce attempts to move away from the ways of saying of the source materials.
3	Some variation of the register according to the situation. In the use of lexis and phraseology efforts to conscious variation.
4	Varies the register quite fluently and naturally according to the situation. Uses the lexis and phraseology like an independent language user.
5	Varies the register fluently and naturally according to the recipient and situation. Varies the lexis and phraseology idiomatically and demonstrates good knowledge of conventions.

Table 2. Example of the rating criteria in the professional module.

The data were analysed by counting frequencies and cross-tabulations, which were then mirrored by the participants' own experiences and observations from the interviews. The interviews were analysed using content analysis.

Results

The results of NCLP showed no significant differences in the distributions across the subskills when the group was regarded as a whole. Only in speaking the level B2, and in writing the level under B1 were slightly more frequent but even there the differences were small. The distributions across skills are presented in figure 2.

The flatness of the profiles is evident also on the individual level; no less than 18 participants had attained B1 in all the subskills and six level B2. Consequently, it was only seven participants whose subskills were uneven.

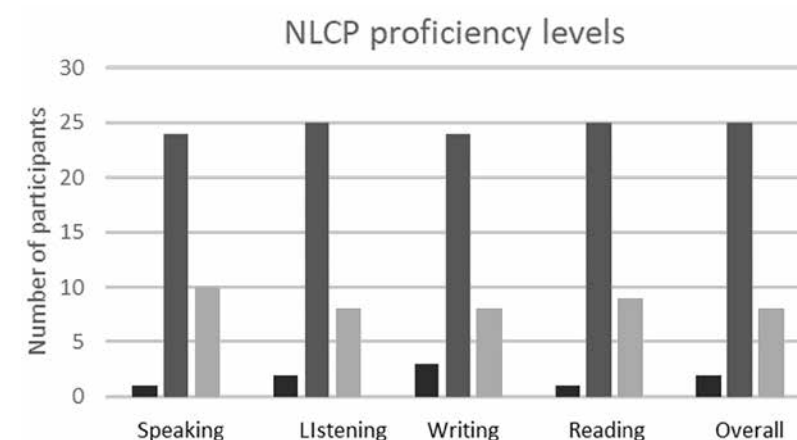


Figure 2. Distributions across subskills in the NCLP.

The distribution differs considerably from the usual distributions of the intermediate level NCLP tests because, during the last years, the percentages of those remaining in writing under B1 has been around 40%. One factor explaining the good results of the target group is that in the data of the current study, the population was selected as several participants had already attained the level B1, which is the prerequisite for the process for being able to function as a healthcare professional in Finland.

Controversely, the results of the professional module were entirely different from those of the NCLP. In writing performances, the lower scores were more frequent, whereas in speaking there were only some participants remaining under level B1. It is worth remembering here that the tasks in the professional module were integrated and the rating scale was different than in the NCLP. Figure 3 presents the results of the professional module.

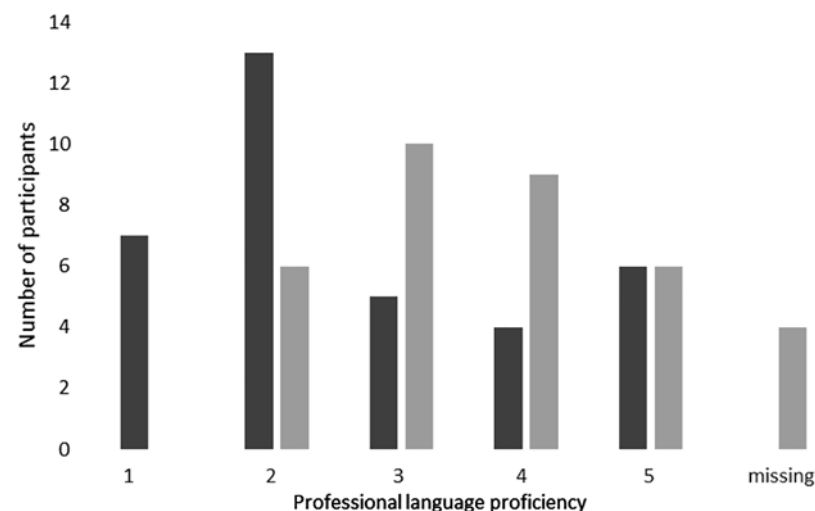


Figure 3. Professional language proficiency (scale 1-5) in writing and speaking tasks.

The number of participants not attaining level B1 was 57% (n=20) in writing but in speaking only 19% (n=6). The speaking performances of four participants were not recorded successfully. In other studies (Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010), the skills in writing Finnish have been noticed to develop more slowly than the other skills, but in this study, the difference appeared only in the professional module. A possible explanation for the weak skills in writing might be that the tasks in the professional module were

more demanding both in relation to the content and language form than in the NCLP. The themes were more abstract and focused on transferring exact and detailed information as well as on changing registres from speaking into writing. In sum, attaining level B1 in the NCLP did not guarantee to succeed in these tasks.

The results also indicated that succeeding in the NCLP was connected to the length of staying in Finland. The correlation between the length of stay and the overall proficiency level was moderate ($r_s=0,521^*$), and it could be detected for all the subskills separately. In the professional module, the speaking performance correlated significantly with the length of stay in Finland ($r_s=0,369^*$) but there was no correlation to writing ($r_s=0,240$). Also, the working experience was according to the crosstabulations connected to the language proficiency even if using correlations there was not reliable. What is interesting is that not even all those having stayed in Finland for five years or more did attain the overall level B2 in the NCLP. Consequently, the development of writing skills in Finnish is not very fast even for those actively participating in working life and far more slowly for those without any working experience.

To conclude, presenting the results of the case study, we summarize the results of the interviews where the participants could give feedback on the two tests and also on the development of their skills in Finnish. As a whole, the participants gave positive feedback about the professional module. All except one of the doctors and the dentists (=10) considered the professional module easier than the NCLP. For seven of the 24 nurses, the themes, lexis, and tasks of the professional module were familiar from work and daily training of them. The nurses without domain-specific working experience (n=15) considered the NCLP easier than the professional module. To the question of when to evaluate LSP a medical doctor gave the following answer:

«I think it would be really difficult if the doctor had participated in only, type, general language course, and had no experience of it, because for me it was easy because I have already, have read and written many of these texts, but if I had done this, type **one year ago**, or one year and a half ago, it would not have been so easy. In that sense, it is a quite long time before you can develop, I mean like, yes fluently.” (MLC1)

The role of (not) having work experience in one's own field is also illustrated in the answer of nurses who had no previous experience:

“I was not in healthcare branch in Finland, that's why I could not answer according to the situation” (NSV3)

“No work experience in Finland and everyday language and the language of the tasks are different, e.g. the task where you should tell the relatives” (NSV6) “language in NCLP more close to the life” (NSVs)

NCLP easier because: “tasks where you do not need to understand professional language --- difficult those where you should use professional vocabulary and talk” (NSV7)

Discussion and concluding remarks

The article started by discussing the many components of LSP from previous research. Then, the implications of some critical issues in domain-specific test design, such as vague construct definition, and the need for authenticity in relation to the tasks and the assessment criteria were explored. The consequences of using different kinds of tests were illustrated through a case study where some international health professionals took first a general language proficiency test, in our case the Finnish National Certificate in Language Proficiency, and afterwards for them specially tailored professional module. The professional module was aiming at assessing the participants' professional language skills using integrated speaking and writing tasks, which also included understanding source materials. The aim was to explore how the professional module completed the skill profiles obtained in the FNCLP, and what kind of challenges or added value the assessment of professional language skills might provide for the authorization processes in health sector. In addition, the lived experiences of the participants were heard in the feedback interviews.

The results showed that having attained a certain threshold level in a general language proficiency test (NCLP in our case) contributed to the further development of professional language skills when the person has the everyday possibility of working with the target language. Also, the length of residence correlated with the development of the language skills. There were, however, differences between writing and speaking so that, e.g. for Finnish, not even five years of residence in the country does not automatically guarantee B2 level skills in writing whereas speaking skills seem to develop faster in working life. The case study concludes that LSP skills may qualitatively compile the results given by a general language test. Another argument for testing LSP separately is connected to the issues of fairness (Hamp-Lyons 1991). In an LSP test, the participants might be more easily able to show the language abilities that a general language test cannot cover.

An entirely different issue is if the person has not a working place where

to learn the language needed. And this is the case for many migrants who come to a country without any professional qualification to draw on. Is a specific-purpose language test then required or can the skills be acquired at work when doing the everyday working tasks? One option for the cases like this could be tailor-made training (cf. Bachman's practicality). This is also supported in one participant's feedback where she reported that “Professional language skills develop type only at work, this cannot, you cannot learn, on courses.” (MLC1). The dynamic assessment could also be used as a tool to predict and support the development of language skills (Poehner 2008) as part of the training.

References

1. Andersson, H. 2009. *Intercultural communication at a Swedish hospital. Case studies of second language speakers in a work place*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet 77. Swedish Science Press; Västerås.
2. ALTE, Association of Language Testers in Europe (2018). *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests. A supplement to the Manual for Language Test Development and Examining*. Available: <https://www.alte.org/resources/Documents/6093%20LSP%20Supplement%20-%20WEB.pdf>
3. van Avermaet, P. (2017). *Do European integration policies reproduce social inequality?* A plenary presentation at the 14th EALTA Conference, 3rd June 2017, Sèvres, France.
4. Bachman, L. F. 2002. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing* 19, 4, 453–476.
5. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
6. Brunfaut, T. (2014). Language for Specific Purpose: Current and Future Issues. *Language Assessment Quarterly*, 11:2, 216–225.
7. Confederation of Finnish Industries (2006). Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti. Saatavissa: http://www.ek.fi/ek-suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkistom/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf/ >
8. Council of Europe (2003). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Available: www.coe.int/lang-CEFR

9. Davies, A. (2001). The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing* 18, 2, 133–147.
10. Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
12. Duff, P., Wong, P. & Early, M. (2002). Learning Language for Work and Life: The Linguistic Socialization of Immigrant Canadians Seeking Careers in Healthcare. *The Modern Language Journal*, Vol 86, Issue 3, September 2002, 397–422.
13. Elder, C. (2016). Exploring the limits of authenticity in LSP testing: The case of a specific-purpose language test for health professionals. *Language Testing*, 33(2), 147–152.
14. Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. In: M. H. Long (Ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 344–371.
15. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Härmälä, M. (2008). *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa näyttötutkinnoissa* [Is 'Just a moment' a sufficient demonstration of the language skills required in the Qualification of Business and Administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults]. *Jyväskylä Studies in Humanities*; 101. <[http://urn.fi/URN:ISBN: 978-951-39-3340-1](http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3340-1)>
17. Juurakko-Paavola, T. (2005). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. Teoksessa Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakoulu- opiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saari- järven Offset Oy, 199–270.
18. Long, M. H. & Norris J. M. 2000. Task-based language teaching and assessment.
19. Teoksessa Byram, M. (Eds.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 597–603.
20. McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Addison Wesley Longman.
21. McNamara, T. & Roever, C. 2006. *Language Testing: The Social Dimension*. Wiley-Blackwell.
22. Nelson, M. 2010. *Second language speakers at work. A sociolinguistic study of communication in a major Swedish company*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet 82. Swedish Science Press; Västerås.
23. Pill, J. (2016). Drawing on indigenous criteria for more authentic assessment in specific-purpose language test: Health professionals interacting with patients. *Language Testing*, 33(2), 175.
24. Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. (2017). *Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla*. [Assessment pilot of vocational language skills for health professionals]. In: A. Huhta & Hildén R. (Eds.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* [Language assessment research in 21st century Finland]. AFinLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/n:o 9 110–141.
25. Tarnanen, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. 2010. *Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot* [Adults' language proficiency and the National Certificate of Language Proficiency]. AFinLA-e: *Studies in Applied Linguistics* 2, 2010, 59–71. ISSN 1798-7822.

Yleiskielitaidon ja erityisalan kielitaidon välimaastossa: Mitä lisäarvoa ammatillinen moduuli tuo työelämässä tarvittavan kielitaidon arviointiin?

Tiivistelmä

Artikkelissa pohditaan ammatillisen, erityisalojen kielitaidon sisältöä ja arviointia. Kysymme, voiko työelämässä tarvittavan kielitaidon riittävyyttä arvioida ennen oman alan työtehtäviin siirtymistä, ja mitä lisäarvoa ammatillista kielitaitoa arvioiva moduuli voisi tuoda yleiskielitaitoa mittaavaan, standardoidun kielitestin tuloksiin? Teoreettisena lähtökohtanamme on Bachmanin (1990) viitekehys kielitestien hyödyllisyydestä. Artikkelissa tarkastellaan Bachmanin kuudesta osatekijöistä kolmea: miten ammatillinen kielitaito määritellään, miten kielitestissä huomioidaan tehtävien tosielämävastaavuus ja mitä seuraamuksia testin tuloksilla on osallistujille.

Aineistona on ryhmä Suomeen tulleita kansainvälisiä terveydenhuollon ammattilaisia, jotka osallistuivat ensin Yleisen kielitutkinnon keskitason testiin ja sen jälkeen heille räätälöityyn erikoisalan ammatillista kielitaitoa arvioivaan moduuliin (Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2017). Tulokset osoittivat, että tietyn kynnystason (B1) saavuttaminen ennen työelämään siirtymistä edesauttaa kielitaidon laadullista kehittymistä oman alan tarpeita vastaavaksi erityisesti silloin, kun henkilöllä on mahdollisuus käyttää kieltä työelämässä päivittäin. Haasteena ovat kuitenkin henkilöt, joilla ei ole maahan tullessaan ammatillista tutkintoa ja jotka joutuvat opettelemaan ammatin lisäksi myös uuden kielen ja saavuttamaan siinä tason, jolla pärjää myös työelämässä. Tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa erityisalojen kielitestejä kieliin, joissa ei ole saatavilla kansainvälisiä, standardoituja testejä.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN LANGUAGE INSTRUCTION

Abstract: *Teaching another language also includes teaching the respective culture. This article shows how culture, communication, and perception influence verbal and nonverbal communication and, thus, play an important role in language instruction. With Hall's and Hofstede's cultural taxonomies, it is possible to show how culture manifests itself in verbal and nonverbal communication. An examination of intercultural communication competence reveals why such competence can prevent misunderstandings and conflicts. The article ends with an example of how film sequences can be used to not only improve language competence, but to also analyze culture.*

Keywords:

**cultural
taxonomies,
culture,
intercultural
communication,
perception**

Introduction

Language instruction and intercultural communication go hand-in-hand because successful verbal communication depends on intercultural communication competence in order to avoid misunderstandings and forestall potential conflicts. At the same time, intercultural communication competence also encompasses language competence because otherwise it is not possible to exchange complex information or abstract concepts. Unfortunately in the past, both disciplines tended to focus on themselves despite the fact that both disciplines essentially complement one another. It has actually only been fairly recently that both disciplines began to exchange information and incorporate elements from one another into their respective discipline.

This article highlights those elements of intercultural communication that might prove to be insightful and beneficial for language instruction. In order to understand the interrelationship of language instruction and intercultural communication, it is important to understand how culture

influences perception and communication so that it becomes apparent why perception, culture, and communication are essentially inseparable from one another and determine the meaning of verbal and nonverbal messages. That is why this article will explore culture and its interrelationship with perception and communication. From that discussion it will become apparent why meaning is difficult to transfer from one language to another and how misunderstandings can arise which, in turn, can lead to conflicts if ignored. The cultural taxonomies of Edward T. Hall and Geert Hofstede can be useful additions to language instruction because they show how culture can influence communication. Such taxonomies, though, need to be treated with caution because they have stereotypical characteristics. In addition, research indicates that certain elements associated with intercultural competence can help reduce misunderstandings and de-escalate conflicts. That is why those elements will be discussed briefly to show how they positively influence and improve communication so that misunderstandings and conflicts might be avoided or kept to a minimum. The article ends with a brief description of how film sequences can also be used in a classroom to analyze culture.

Language Instruction and Intercultural Communication

Language instruction has traditionally included elements of intercultural communication (Moeller & Nugent 2014), even though these elements may not have been labeled as such. For example, role plays revolving around a visit to the restaurant include not just verbal scripts but also behavioral instructions. In addition, many foreign language curricula and textbooks have typically included cultural studies or *Landeskunde*. Such cultural studies often include an explanation of general beliefs, values, and norms of the respective culture(s). And language instruction usually also involves a discussion of translation problems or the inability to translate certain terms, phrases, or concepts from one language to another because the other language lacks adequate equivalents. In other words, language instruction includes many elements of intercultural communication without labeling them as such. That is why adding certain elements of intercultural communication to language instruction is not a radical step. After all, intercultural communication complements language instruction and offers useful insights into achieving communication competence.

Intercultural Communication

Intercultural communication refers to the influence of culture on verbal and nonverbal communication (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar, Porter, McDaniel, & Roy 2013). This means that when someone learns another language, one ought to also familiarize oneself with the other culture if one wishes to be fluent and competent in that language. More specifically, intercultural communication focuses on the encoding and decoding of messages, including perception and conflict management (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013; Ting-Toomey & Oetzel 2007). The primary focus of intercultural communication research is to identify problems that can occur when individuals from different cultures interact and communicate with one another. This knowledge is important for language instruction as well because if one wishes to be fluent and competent in another language, then one needs to know what one should avoid in order to prevent misunderstandings that could hamper the exchange of information and might even lead to conflicts.

Culture

Culture is an important factor influencing identity and what roles a person has internalized (Doise 1986; Servaes 1989). This is important because who one is, who one thinks one is, and how one thinks others perceive one influences how one communicates with others. The construction of the self occurs as a person acts on her or his environment and discovers what one can and cannot do (Collier & Thomas 1988; Combs & Snygg 1959; Piaget 1954; Yep 1998). Culture creates a sense of identity that is often hidden until it is questioned or challenged or one interacts with someone from another culture. This identity is shared through language, beliefs, values, norms, etc. But the level of shared identity varies for cultural members because every individual constructs a unique personal identity (Oetzel 2009). It is important that this is kept in mind when interacting with individuals from a specific culture because otherwise one may end up using stereotypes.

Culture plays an important role in determining the rules, regulations, and norms of social interaction (Lustig & Koester 2013; Samovar et al 2013). Since language instruction typically also involves role plays for specific social encounters, e.g. in a restaurant, an understanding of what is said and how one is expected to behave in such situations (as well as why that is the case in those instances) makes it easier for learners of a new language to understand

the reasons for specific behavior and communication associated with specific situations. A person typically becomes aware that other behavioral and communication norms might exist when interacting with members from other cultures (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013). Culture provides the guidelines for the preferred mode of interaction and communication (Doise 1986). In fact, culture influences communication (Hall 1976), behavior, identity (Collier & Thomas 1988; Combs & Snygg 1959; Yep 1998), perception (Cole & Scribner 1974; Fisher 1997; Nisbett & Miyamoto 2005), and conflict management (Oetzel 2009; Ting-Toomey & Oetzel 2007). That is why culture ought to be included in all language instruction.

All definitions of culture contain some agreed upon fundamentals: Culture is a pattern of behavior which is consistent and compatible in its components, i.e. it is not a collection of random behaviors, but behaviors that are internally related and integrated. Culture is not inherent or innate, it is not biologically transmitted, but rather learned behavior. Learning is a process that typically takes place in institutions such as the family, religious group, or school, i.e. culture depends on the environment and not heredity. After all, culture is shared by members of a group or society. It is the distinctive way of life for people, their complete design for living within a society (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013).

According to Klopff (1998), culture can be classified according to its artifacts, i.e. the things humans make to enhance their lives. Language is considered to be a cultural artifact. Artifacts are, thus, the objects of culture. Culture also encompasses sociofacts, i.e. practices that humans follow to regulate their lives, and describes the interaction of individuals within that culture. Sociofacts are, thus, the rituals of culture. And finally, mentifacts, i.e. the cognitive and affective elements that influence human communication and behavior, and refer to human thinking. Artifacts are also called objective culture because they are tangible and visible while sociofacts and mentifacts are called subjective culture because they are less tangible and invisible to outsiders.

Macroculture and Microcultures

There is disagreement among researchers where one culture ends and another begins (Chen & Starosta 1998; 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013). Sometimes, culture is equated with nation, i.e. national cultures (Hofstede 1991). But there are many nations that do not

have such uniformity because the inhabitants speak different languages, e.g. Belgium or Switzerland. Or nations contain many large ethnic groups within their borders like the USA or Russia. That is why a number of researchers do not refer to a national culture and instead use the term macroculture which offers a degree of flexibility as to where a culture ends and another begins regardless of where national borders are drawn. In some cases, though, shared history or geography provides commonality of worldview, norms of behavior, or life styles which helps create and reinforce cultural systems (Klopff 1998). To create culture, a group must first identify and define itself as a group. But even within macrocultures, smaller groups exist that share certain identity characteristics that make them distinct from other groups within that macroculture. Such identity and definition of who one is can be based on ethnicity, gender, age, profession, geography, physical ability or disability, community, or type of relationship (Klopff 1998). Anthropologists use the term microculture to describe such cultures within cultures (Klopff 1998). The following microcultures have been identified:

1. Age
2. Gender
3. Ethnic or national origin
4. Religion
5. Social class/occupation
6. Geographic region
7. Urban/suburban/rural
8. Exceptionality (disability or special ability)

Sometimes, *organization* is considered to be the 9th microculture.

Each of these microcultures play an important role in a person's identity, and it is these various roles that contribute to a person's identity. These microcultures share certain beliefs, values, and norms across macrocultures which explains why teenagers tend to share a similar taste in clothes and music around the world which might be very different from that of their grandparents from the same macroculture. The same is true for professions, e.g. two biochemists from different macrocultures are more likely to share similar views on genetics than a theologian and a biochemist from the same macroculture because specific professions have their specific beliefs and values that can be different from other professions in the macroculture. But it would be a mistake to assume that sharing similarity in one microculture automatically means sharing all other aspects as well. While female and male teenagers may share certain aspects that pertain to their age group such as

music, they will probably not share gender-related aspects such as, for example, the use of cosmetics which will probably be defined more by gender than by age. It would, thus, be useful to further supplement *Ländekunde* in language curricula with the respective microcultures, if that is not already the case, to illustrate the diversity within a macroculture. However, here as well it should be kept in mind that the level of shared identity varies from one individual to another within the microculture.

Culture and Communication

According to Edward T. Hall (1959), culture is communication, and communication is culture. In other words, communication is so vital to all aspects of human interaction that interaction would not be possible without communication. Exposure to a specific group environment helps fashion the inherent ability of humans to interact successfully with members of that group. Individuals of that group will have internalized the group's behavioral norms. These behavioral norms are transferred through group interaction and communication (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013). That is why communication and culture are interconnected and that is why language instruction needs to also include the respective culture in order to fully explain how and why another language functions as it does.

Verbal Communication

Language is a cultural artifact (Klopff 1998). As such, it reflects the culture which means that different cultures and different languages will not share identical meaning because every culture has artifacts, sociofacts, and mentifacts that are unique to that culture. In other words, it can, at times, be difficult to translate the meaning directly from one language to another. In fact, even loanwords do not have identical meaning across cultures. For example, the German definition of *Kindergarten* is quite different from the American English *kindergarten*. In Germany, the *Kindergarten* refers to a pre-school daycare facility for three to five year old children. In the USA, a *kindergarten* is part of the K-12 educational system which five or six year old children attend for one year.

Some theories, such as the Sapir Whorf hypothesis, go even so far as to propose that a language determines or influences how a native speaker

perceives the world (Adler et al 2013). This means that native speakers of different languages perceive the world differently because they speak different languages (Sapir 1929). Not surprisingly, research indicates that people who are bilingual perceive colors differently than people who are monolingual (Andrews 1994).

This means that the denotative meaning of words only applies within a specific cultural context. The denotative meaning is usually defined as the relationship between the word symbol and the object or action referred to (Adler et al 2013). It is assumed that the denotative meaning is relatively fixed and stable in recurring associations of the word with the referent. The denotative meaning is said to be the dictionary meaning. While this may be true within one culture, this is not the case when communicating across cultures. For example, when a German business manager hears the English words *sales contract*, that manager will translate them as *Kaufvertrag* and associate the meaning as defined in the German civil code, the *Bürgerliches Gesetzbuch* while someone from the United States will associate *sales contract* with the meaning as defined by common law.¹ Generally speaking, both legal concepts refer to an agreement that regulates the voluntary sale and purchase of a product, but there are also some differences. Under German law, a sales contract is binding if there is no willful deceit and the contracting parties are of sound mind and of legal age when they voluntarily sign the contract without duress. Under U.S. law, a sales contract is also binding under the same terms and conditions as under German law, but it is not binding if there is no consideration. Consideration is a legal principle that does not exist in German contract law. Consideration means that the purchased object must be close to or equivalent of the actual value, otherwise there is no consideration and the contract may be rescinded. For example, if a tie worth ten dollars is sold for one hundred dollars, then there would be no consideration and the contract would not be enforceable. Under German law it could be enforceable if the other terms and condition were met. This small, but vital difference could have considerable impact on the sale of a product and the enforceability of that sales contract. Typically, most parties to such a contract are often not even aware that these differences in meaning exist when they communicate in English and refer to a sales contract because people tend to assume that everyone shares the same denotative meaning. In most encounters, the situation does not arise in which it becomes apparent to either one or both parties that meaning is

¹ This example is based on the author's own experiences gained at St. John's University, School of Law, New York, NY, and the conversations with a German law professor.

not shared completely because most business contexts do not require a closer examination of the meaning or complete convergence with regard to the meaning of a sales contract. A general convergence in most general principles suffices. This latitude permits uninterrupted discourse (Adler et al 2013; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009). This means, though, that one ought to treat vocabulary lists with caution because it cannot be guaranteed that words or even loanwords have identical meaning across another languages.

Nonverbal Communication

Nonverbal communication is culture bound as well (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013). Certain emotions can be identified universally through facial expression and posture, e.g. anger, happiness, sadness, etc. But when what emotion is expressed where varies from culture to another. Nonverbal communication refers to communication behaviors and events that do not involve spoken or written language (Adler et al 2013; DeVito 2015; Klopff 1998; Knapp & Hall 1992). While verbal communication uses words in oral or written form to transmit messages, nonverbal behavior relies on nonlinguistic cues to transmit messages.

According to Knapp and Hall (1992), nonverbal communication encompasses the following eight distinct behavioral sets:

1. Kinesics, i.e. body behavior including gestures, body movements, facial expressions, eye behavior, posture
2. Physical Qualities, i.e. body shapes, general attractiveness, breath or body odors, height, weight, hair and skin color
3. Haptics, i.e. touching behavior including stroking, hitting, holding, guiding
4. Paralanguage, i.e. vocal volumes, qualities, and vocalizations
5. Proxemics, i.e. space, territory, seating arrangements, conversational distance, architectural influences
6. Artifacts, i.e. objects such as perfume, clothes, lipstick, eyeglasses, wigs, jewelry, and beauty aids
7. Environmental factors, i.e. furniture, interior decorating, lighting, color, temperature, noise, and music
8. Chronemics, i.e. temporal behavior including meeting time, arrival and departure time, waiting time, speaking time

These nonverbal cues support speech, convey emotions, and suggest immediacy (Knapp & Hall 1992), but nonverbal communication is not

universal across cultures (Chen & Starosta 1998; Klopff 1998; Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009; Samovar et al 2013). That is why language instruction ought to include important differences in nonverbal communication cues so as to reduce the risk of misunderstandings or conflicts.

Perception

Perception plays an important, if not a decisive, role in human communication (Adler, et al 2013; DeVito 2015). That is why an understanding of perception can be very helpful also for language instruction. Perception refers to the identification, organization, and interpretation of sensory stimuli (Adler et al 2013; DeVito 2015). Perception includes the selection of sensory stimuli, the organization of those sensory stimuli into categories that are often determined by culture, the interpretation and evaluation of the perceived stimuli, the storage in memory as well as the retrieval of stored memories at a later time (Albarracin, Johnson, & Zanna 2005). Perception, thus, plays an important role in how people “see” the world around them. And even the retrieval of stored information depends on the perceived situation and may change from perceived situation to perceived situation without one being cognizant that this is happening (Adler et al 2013; Albarracin et al 2005; DeVito 2015). This means that the same person retelling the same story often adjusts the contents of that story to an audience without consciously being aware that she or he is doing so.

As a person grows up in a specific cultural context, that person interacts with other people and learns to associate specific meaning for specific contexts, i.e. perception. Culture and perception are, thus, interrelated (Cole & Scribner 1974; Fisher 1997; Nisbett & Maiyamoto 2005) because shared denotative meaning permits constructive interaction (Cole & Scribner 1974; Fisher 1997; Nisbett & Maiyamoto 2005). Culture also teaches what is relevant or irrelevant. Sensory stimuli are organized within existing knowledge structures which are shaped, in part, through social interaction (Hewes & Planalp 1987). Whenever stimuli are considered irrelevant, then they are ignored. Quite often culture determines what is considered relevant or not. And whenever information is perceived to be incomplete, then the missing information is added. This added information is, though, based on what the person expects to find, not what is really there or not.

An important aspect of perception is framing because frames define problems, analyze their causes, evaluate the situation, and offer solutions

(Kuypers 2009). According to Kuypers (2009), people use frames to filter their perceptions by making some information more relevant than others. Framing is critical to how interlocutors view each other, their relationship, and their interaction. Framing directs the attention and steers the focus to that which a person considers important for the interaction. Framing is a cognitive bias that people develop over time (Plous 1993). In other words, frames permit people to understand and respond to specific situations in a particular way because people experienced perceived similar events and learned or had been taught to respond to such situations in a particular way. By their nature, frames permit reaction and interaction to be in part without conscious effort which helps facilitate fluent communication.

People expect others to behave in a particular way, and they attribute specific causes to perceived behavior. These causes are often based on how one would have behaved in a particular situation oneself, i.e. attribution (Adler et al 2013). People use attribution to reduce uncertainty and make the behavior of others more predictable (Berger & Calabrese 1975). People tend to interpret information in ways that are consistent with their own interests, i.e. cognitive consistency. Such self-serving bias influences not only the interpretation of the information but also the subsequent action of the interlocutors. Thus, the perceived message influences the subsequent behavior and communication and not the actual intended message.

When communicating with another person, one may perceive some divergence from the anticipated meaning in the message of the other person. This divergence in meaning need not have a negative impact on the interlocutors' relationship because misunderstandings are remedied through rationalization (Adler et al 2013). Rationalization refers to efforts undertaken by interlocutors to understand the perceived message. The degree of the relationship between the interlocutors plays an important role in interpreting and evaluating the perceived information (Adler et al 2013). If the degree of divergence is considered irrelevant for the context of the message, it will be ignored. The more familiar one is with the other person and culture, the easier it will be to accurately anticipate and decode messages in a particular context with that person and, thus, achieve greater convergence in meaning (Adler et al 2013).

People are more likely to filter out undesirable information if it is inconsistent with the expectation towards the message content because people have a need for cognitive consistency (Adler et al 2013; DeVito 2015). In an intercultural context, the exchange of meanings is complex because consistency

is not always guaranteed (Chen & Starosta 1998; Oetzel 2009). That is why one needs to be cognizant of the preferences of another culture because people rarely take the other's perspective, but quickly infer what intentions and actions mean without any real knowledge, i.e. faulty attribution (Sillars, Roberts, Leonard, & Dun 2000). It is in particular this self and other awareness, i.e. metacognition and social metacognition, which can be beneficial also for language instruction because it improves the overall exchange of meanings and, thus, helps avoid misunderstandings or conflicts.

Conflicts

Conflicts by their very nature are complex phenomena (Canary & Lakey 2006; Caughlin & Vangelis 2006; Gamble & Gamble 2012; Roloff & Wright 2013). One category of conflicts are pseudo-conflicts which usually involve, among other causes, misunderstandings (Bruner & Tagiuri 1954; Gamble & Gamble 2012; Krippendorff & Bermejo 2009). Misunderstandings, thus, resemble pseudo-conflicts and can escalate into real conflicts. This means, that it is also important for misunderstandings to be clarified if they do occur or, even better, to prevent them from appearing in the first place. Otherwise, real conflicts can erupt and ending them may be difficult (Canary & Lakey 2006; Caughlin & Vangelis 2006; Roloff & Wright 2013) because as conflicts escalate, new issues can arise. At the same time, the different frames of the conflict parties create fragmented communication that ignores the concerns of one's counterpart (Roloff & Wright 2013; Sillars 2010) – this is the case even when both parties come from the same culture. Thus, conflicts are complex because they often involve a variety of goals and goal incompatibility, incoherent and paradoxical action, escalating arguments and topic shifts, perceptual differences, and cognitive biases (Roloff & Wright 2013). People rarely take the other's perspective, but quickly infer what intentions and actions mean without any real knowledge, i.e. faulty attribution (Sillars, Roberts, Leonard, & Dun 2000). Framing is critical to how the conflict parties view each other, their relationship, and the conflict task. Framing directs the attention and steers the focus to what is at stake in a conflict (Roloff & Wright 2013; Sillars 2010). That is why framing is important in understanding conflicts – and also misunderstandings.

Culture includes preferred means of handling specific situations including conflicts (Chen & Starosta 1998; Lustig & Koester 2013; Samovar et al 2013). That is why Goffman (1974) notes that the meaning of frames is to be found in culture; hence, explaining why different cultures communicate and manage

conflicts differently due to the different frames people have internalized. In fact, people are more willing to accept a particular interpretation if they have existing frames for specific situations. Frames highlight certain information to make the situation more understandable by selecting specific problem definitions, speculating about probable causes, coming to certain evaluations, and stimulating particular reactions (Entman 1993). Drake and Donohue (1996) found that if the interlocutors can achieve convergence of their individual frames, then this increases the frequency of agreement, i.e. convergence in meaning. Shared personal values could provide a means of overcoming differences (Lee 2014).

Frame convergence increases the focus, control, positive social attribution and integrativeness of the interlocutors (Drake & Donohue 1996). In line with the Social Exchange Theory (Tajfel & Turner 1986), the interlocutors may consider their personal relationship to be more important than maintaining or escalating the conflict. That is, by the way, why it is so important to establish good relationships based on mutual trust because then the interactors might realize that misunderstandings and misperceptions exist because they communicate openly about the conflict due to that trust and are willing to self-disclose (Adler et al 2013; DeVito 2015; Gamble & Gamble 2012).

People usually feel more relaxed and comfortable when they are with someone they trust (Adler et al 2013; DeVito 2015; Gamble & Gamble 2012). A trustful relationship produces greater tolerance for divergent behavior due to attribution, rationalization, and cognitive consistency as noted above. This provides an opportunity to deescalate a conflict. Successful de-escalation of conflicts requires empathy, putting oneself in the position of the other, mutual tolerance, a positive attitude, and alternative coping mechanisms (Roloff & Ifert 2000). According to Roloff and Wright (2013), people want to understand their social environment. That is why it is important to think about what is going on during a conflict, i.e. applying cognition. Conflicts also require self-monitoring and self-regulatory behavior to adjust the communication of the interactors if the conflicts are to be managed properly (Canary & Lakey 2006; Canary & Spitzberg 1987; Roloff & Wright 2013), i.e. metacognition and social metacognition.

Cultural Taxonomies

Several patterns of values and communication behaviors have been identified as cultural reference points which can be used for comparison

across cultures (Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009). These are general patterns that influence to some degree members of a culture. While they do not describe or explain everything about culture, they do permit comparison and contrast. It should be understood, though, that these reference points, or cultural dimensions, attempt to define general patterns and that individual variations abound. In fact, these dimensions have been criticized as being stereotypical which is why they should be used with caution. Nonetheless, cultural dimensions can be a useful addition to language instruction because they are relatively easy to understand and numerous examples can be used to illustrate how they function. Evidence indicates that different microcultures exhibit different dimensions (Lustig & Koester 2013; Oetzel 2009), e.g. women are said to be more polychronic than men. And different contexts seem to have an impact on the dimensions as well, e.g. instruction often calls for low context communication even in high context cultures. A number of scientists have isolated various cultural dimensions. Edward T. Hall and Geert Hofstede are among the most often cited researchers which is why their taxonomies will be briefly introduced below.

Edward T. Hall

Hall focused on various aspects of verbal and nonverbal communication and identified four dimensions that are influenced by culture; namely, context, i.e. whether much or little verbal expression is used for communication; time, i.e. whether people tend to do one thing at a time or many things; space, i.e. the distance people stand to each other when communicating; and information flow, i.e. the time it takes for information to reach people. Context and time will be defined closer below. With the help of these dimensions, it becomes understandable why some cultures, for example, prefer presentations that contain a lot of details while others prefer to keep it simple and short. It is, thus, possible to explain why a presentation cannot be translated from one language to another without adapting it to the target culture.

Context is divided into low context and high context (Hall 1976). When people communicate with one another, they take for granted how much the listener knows about the subject under discussion. In low – context communication, it is assumed the listener knows very little and must be told practically everything. In high – context communication, the listener is already “contexted” and does not need to be given much background information. People from low context cultures use a direct communication style while

people from high context cultures use an indirect style. The low context communication style has four features (Hall 1976):

1. The situational context is not emphasized
2. Important information is usually transmitted in explicit verbal messages
3. Self-expression, verbal fluency, and eloquent speech are valued
4. People tend to express opinions directly and wish to persuade others to accept their viewpoints

Low context cultures tend to also (Hall 1976):

- Value individualism
- Develop transitory personal relationships
- Emphasize linear logic
- Value direct verbal interaction and are less able to read nonverbal cues
- Apply logic to present ideas
- Emphasize highly structured messages, give details, and place great

relevance on words and technical signs

High context communication has these four features (Hall 1976):

1. Explicit verbal messages are not emphasized
2. Important information is usually carried in contextual cues, e.g. place, time, situation, and relationship
3. Harmony is highly valued with a tendency towards using ambiguous language and keeping silent in interactions
4. People tend to talk around the point and avoid saying “no” directly to others

High context cultures tend to also (Hall 1976):

- Value group sense
- Take time to cultivate and establish permanent personal relationships
- Emphasize a spiral logic
- Value indirect verbal interaction and are more able to read nonverbal cues
- Use feelings when presenting ideas
- Give simple, ambiguous, noncontexting messages

Examples of low context cultures include Germany, Scandinavia, and the USA while Mexico, Japan, and China represent high context cultures.

Time is divided into monochronic and polychronic time frames (Hall 1959). In monochronic time systems, people do only one thing at a time; and time is seen as a linear progression from the past via the present to the future. Time is divided into segments allowing a person to focus on one thing at a time. Consequently, time is scheduled and compartmentalized. Monochronic cultures (Hall 1976):

- » Do one thing at a time
- » Concentrate on the job at hand
- » Take time for commitments (deadlines, schedules) seriously
- » Are low-context and need information
- » Adhere tightly to plans
- » Are concerned about not disturbing conversations
- » Emphasize promptness

In polychronic time systems, people place more emphasis on completing human transactions than adhering to schedules. Time is seen as something less tangible and may not be compared to a single point in time. Polychronic cultures (Hall 1976):

- » Do many things at once
- » Are highly distractible and subject to interruptions
- » Consider time commitments as an objective to be achieved, if possible
- » Are high-context and have information already
- » Are committed to people and human relationships
- » Change plans often and easily

Germany, Scandinavia, and the USA are monochronic while Latin cultures are polychronic. It is suggested that different microcultures exhibit different time preferences, e.g. gender.

As can be seen from the above explanations and examples, it is not always just a matter of finding the right translation of words. Instead, it is also necessary to take the characteristics of the preferred cultural dimensions into consideration and, thus, adjusting one's communication accordingly. That is why these cultural dimensions can be a useful supplement in language instruction.

Geert Hofstede

In 1968 and 1972, Hofstede analyzed more than 100,000 IBM employees in more than 40 countries and found four consistent dimensions which he measured along a comparative scale with assigned numerical values ranging from 0 to 100. Values below 50 are classified as low while values above 50 are considered high.

The original four dimensions are:

1. Power Distance – the extent to which less powerful members of society accept that power is distributed unequally

2. Uncertainty Avoidance – the extent to which members of a society feel threatened by uncertainty or unknown situations and try to avoid these situations
3. Individualism vs. Collectivism – the extent to which individual autonomy is regarded favorably or unfavorably
4. Masculinity vs. Femininity – the extent to which a society stresses achievement or nurture

Later, a fifth, a sixth, and sometimes even a seventh dimension were added when the study was applied in other cultural contexts.

5. Long-Term vs. Short-Term Orientation – the extent to which a society fosters virtues oriented towards future rewards or the past and present
6. Indulgence vs. Restraint – the extent to which a society is tolerant of individuals' desires to enjoy themselves or not
7. Monumentalism vs. Self-Effacement – the extent to which a society values individuals who are proud and firm or rewards humor and flexibility

Power Distance and Uncertainty Avoidance will be defined closer below.

High power distance cultures accept power, and everyone in that society has a specific place therein. In high power distance cultures (Hofstede 1991):

- » Inequalities among people are both expected and desired
- » Privileges and status symbols for managers are both expected and popular
- » Wide salary range between top and bottom of organization
- » The powerful have privileges
- » Respect for authority and authority is viewed as desirable and beneficial

Low power distance cultures feel power should only be used when it is legitimate. In low power distance cultures (Hofstede 1991):

- » Inequities among people should be minimized
- » Privileges and status symbols are frowned upon
- » Narrow salary range between top and bottom of organization
- » All should have equal rights
- » Certain distrust for authority is shared

According to Hofstede, India (77), France (68), and Belgium (65) are high power distance cultures while Austria (11), Denmark (18), and Ireland (28) are low power distance cultures.

Members of high uncertainty avoidance cultures have a greater need for formal rules and absolute truths, and less tolerance for people with deviant ideas. Members of high uncertainty avoidance cultures believe in experts. High uncertainty avoidance cultures (Hofstede 1991):

- » Believe what is different is dangerous

- » Have many and precise laws and rules
- » Accept familiar risks, fear ambiguous situations and unfamiliar risks
- » Exhibit high stress and subjective feelings of anxiety
- » Have an emotional need for rules even if they will never work

Instead of believing in experts, low uncertainty avoidance cultures believe in generalists. Conflict and competition do not threaten members of low uncertainty avoidance cultures. Low uncertainty avoidance cultures (Hofstede 1991):

- » Believe what is different is curious
- » Have few and general laws and rules
- » Are comfortable in ambiguous situations and with unfamiliar risks
- » Exhibit low stress and subjective feelings of well-being
- » Have no more rules than absolutely necessary

According to Hofstede, Greece (100), Portugal (99), and France (86) are high uncertainty avoidance cultures while Denmark (23), Sweden (29), and Ireland (35) are low uncertainty avoidance cultures.

Here as well, an understanding of the respective cultural dimensions can be a useful supplement to language instruction because these dimensions help explain why it is necessary to adjust a verbal message in a specific way so as to conform to the expectations of that culture. For example, when addressing members of a collectivistic culture, it is important to emphasize the group and to reduce references to individual goals and objectives which means that “we” assumes greater relevance than “I.”

Intercultural Communication Competence

While there is disagreement on conceptualizing and measuring communication competence, there is agreement on its fundamental characteristics (Lustig & Koester 2013). According to Chen and Starosta (1998), intercultural communication competence is the ability to effectively and appropriately communicate to achieve a desired response in a specific environment. The competent communicator not only knows how to interact effectively and appropriately, but also how to fulfill her/his own communication goals while using this ability, i.e. adroitness (Chen & Starosta 1998). One, thus, needs to properly perceive one's own behavior/communication and the intentions and behavior/communication of others. That is, one ought to be able to behave/communicate in a manner that is appropriate and perceived as appropriate by others; monitor one's own behavior/communication and that of

others; properly decode the other's behavior/communication and intentions; possibly adjust one's behavior/communication; and be aware of how one's subsequent behavior/communication is perceived by others so that one can react/communicate appropriately again if need be (i.e. adroitness).

According to the Anxiety/Uncertainty Management Theory (Gudykunst 2005), people have a certain degree of anxiety, i.e. stress, in encounters with strangers. When the encounter is of an intercultural nature, people tend to be very aware of the cultural differences. In fact, they tend to overemphasize the relevance of culture to the point where they ignore individual differences. But when people are mindful, they will have better conscious control of their own communication and adjust it to their counterpart (Gudykunst 2005). Mindfulness refers to cognition, monitoring, and controlling one's own behavior and communication so that it is effective in specific situations with specific individuals because the communicator does not apply general, stereotypical categories. Instead, the competent communicator individualizes the categories so that the categories provide a better fit (Gudykunst 2005).

Thus, knowledge and awareness of differences are important in understanding differences in meaning, i.e. cognition. The more one knows of one's counterpart and her/his culture, the better one can decode her/his behavior and communication (Chen & Starosta 1998; Lustig & Koester 2013; Samovar et al 2013). Furthermore, self-awareness and self-monitoring help reveal how one communicates, i.e. metacognition. Metacognition refers to monitoring and controlling one's cognitive processes so as to improve their effectiveness (Brown 1978, 1987; Flavel 1979, 1987; Frith 2012). Veeman, Van Hout-Wolters, and Afflerbach (2006) point out that metacognition relies on cognition. So specific knowledge of another person and another culture is needed to properly apply metacognition. By monitoring how the other reacts to one's own behavior and communication, one can adjust one's behavior/communication to the reaction of the other (social metacognition) by applying cognition. Social metacognition can help manage conflicts effectively because it permits conflicting parties to see the conflict from the perspective of the other party (i.e. frame convergence) so as to better isolate and predict the possible behavior/communication of the other and adjust one's own behavior/communication accordingly (Frith 2012; Jost, Kruglanski, & Nelson 1998). To reach convergence in meaning, it is necessary to put oneself in the position of one's counterpart and attempt to perceive one's own behavior/communication from the perspective of one's counterpart. This calls for familiarity, i.e. cognition, of one's counterpart because familiarity fosters

mutual self-disclosure and trust which creates better predictability (Frith 2012; Jost et al 1998). And it requires self- and other-monitoring to properly adjust one's behavior/communication if need be.

According to Veeman et al (2006), metacognition (and social metacognition) is most effective if it is learned in the context in which it is to be used, i.e. in real world situations. According to Frith (2012), metacognition can be developed through interaction and a willingness to communicate openly with others about the reasons for one's own actions and perceptions (i.e. self-disclose) as well as listening to the reasons of one's counterpart presents to explain her or his actions. This open exchange permits people to overcome their lack of direct access to the underlying cognitive processes in themselves and others. Thus, permitting a more accurate image of what the others are perceiving and thinking (Frith 2012).

According to Keysar, Hayakawa, and An (2012), framing seems to disappear when it is encountered in a second language which is good because framing is accompanied with a certain bias as noted above which can lead to misunderstandings and can influence conflict management if the situation escalates into a conflict. A second language seems to provide greater cognitive and emotional distance allowing people to interpret and evaluate messages less biased. This is probably because most people tend to process a second language less automatically than they do in their native language. Consequently, people are more deliberate in their cognition which affects their decision making process; thus, creating decisions that are more systematic and involving more intense monitoring/self-awareness and control to see how one's message is being perceived by the other (i.e. social metacognition) (Keysar et al 2012). It is, of course, easier to manage conflicts without framing as noted above. That is why language learning is very important for intercultural communication because people need to be able to understand one another, and why language instruction needs to emphasize either frame convergence or seek to avoid framing in the first place.

People should, thus, enter any encounter with as few preconceived attitudes and frames as possible because existing attitudes and frames are often the basis for future attitudes – both positive as well as negative (Song & Ewoldson 2015). New information can be negated if prior attitudes are held with a high degree of confidence as proposed by the Selective Exposure Theory (Hart, Albarracín, Eagly, Brechan, Lindberg, & Merrill 2009; Sullivan 2009) and the Theory of Cognitive Dissonance (Festinger 1957). Hence, explaining why people are unlikely to change existing attitudes and frames if they have

preconceived attitudes and are intolerant of others.

Using Film Sequences for Language Instruction and Cultural Analyses

Film sequences can be useful in illustrating how culture influences communication while also being an effective means of demonstrating the interrelationship of intercultural communication and language instruction. After all, films have been used in language classes for many years (Donaghy 2014; Kaboooha 2016). So the addition of a cultural analysis is not something completely new. In fact, many language instructors have probably already analyzed the respective culture. But by employing some elements of intercultural communication, it is possible to apply some useful tools for such a cultural analysis. With the help of film sequences, students can identify cultural artifacts, sociofacts as well as mentifacts and how they are manifested in the sequences. The students can also apply cultural taxonomies and seek to explain how they are manifested, why these differences can lead to misunderstandings or conflicts, and how they might be overcome.

Movies are an excellent resource to study culture; especially when field studies are not possible. After all, movies are often written by natives of that culture – or people who are very familiar with that culture. Otherwise an audience of natives would not accept the movie since it portrays deviant behavior – unless, of course, that is the film's objective. The actors playing the roles are often natives of that culture as well. They will offer their “interpretation” of a scene as they have experienced it while having lived and interacted with natives of that culture. Thus, a movie's script might state that specific characters meet and greet each other. How the actors play this scene will be based on what they experienced in real life. And film directors will evaluate that acting on the spot and determine whether a scene needs to be adjusted and replayed or not.

The values that are portrayed in movies are also often a reflection of reality. In some cases, movie characters are based on real persons and at other times they may even become role models for members of the audience. Movies often include events or foods or homes that are typical of that culture. Films can, thus, be used to provide insights into a culture and its artifacts, sociofacts, and mentifacts.

Prior to using film sequences in a classroom, it is necessary to isolate specific sequences from different movies that revolve around the same topic.

For example, a business meeting. Before watching the film sequences, the students could be instructed to isolate and describe the verbal and nonverbal communication of the characters, e.g. who says what to whom and uses what nonverbal cues. How do the characters react to these verbal and nonverbal messages? It is also possible to identify the specific roles the various characters assume. The behavior and communication exhibited in the sequences could then be analyzed further by trying to apply cultural taxonomies, e.g. is high power distance apparent, or is it more low power distance? How is it manifested? How is that different from the home culture? Are the characters trying to reach group consensus, or are individual goals more important? It is also possible to identify cultural artifacts, sociofacts, and mentifacts. For example, where is the meeting being held? What do the furnishings look like? What is the seating arrangement? How do the characters greet each other? Are only men present, or are there also women? Who assumes what role? How are decisions reached? What seems to be important in reaching decisions? What does this tell us? How does this compare to typical business meetings in the home culture? These are just some examples of how film sequences could be analyzed not just from a language perspective, but also from an intercultural perspective.

Conclusion

From the above discussion it becomes apparent why it is necessary to also include elements of intercultural communication in language instruction. Intercultural communication can help explain why interlocutors from a particular culture behave and communicate the way they do, and why a transfer of assumptions, beliefs, and behaviors from one culture to another can lead to misunderstandings and even escalate into conflicts. That is why language instruction ought to be supplemented with elements of intercultural communication, and why film sequences can be a useful tool to also analyze cultures.

References

1. Adler, R. B., Rodman, G., & du Pré. (2013). *Understanding human communication* (12th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
2. Albarracin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (eds.). (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Andrews, D. (1994). The Russian color categories sinij and goluboj: An experimental analysis of their interpretation in the standard and émigré languages. *Journal of Slavic Linguistics*, 2, 9–28.
4. Berger, C. R., & Calabrese, R. (1975). Some explorations in initial interactions and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research* 1, 99-112.
5. Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 1 (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
7. Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* Vol. 1 (pp. 634-654). Cambridge, MA: Addison - Wesley.
8. Canary, D. J., & Lakey, S. G. (2006). Managing conflict in a competent manner: A mindful look at events that matter. In J. G. Oetzel & S. Ting-Toomey (Eds.), *The Sage handbook of conflict communication: Integrating theory, research, and practice* (pp. 185-210). Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Canary, D. J., & Spitzberg, B. H. (1987). Appropriateness and effectiveness perceptions of conflict strategies. *Human Communication Research* 14, 93-118.
10. Caughlin, J. P., & Vangelisti, A. L. (2006). Conflict in dating and romantic relationships. In J. G. Oetzel & S. Ting-Toomey (Eds.), *The Sage handbook of conflict communication: Integrating theory, research, and practice* (pp. 129-157). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
11. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
12. Cole, M., & Schribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. Oxford: John Wiley & Sons.
13. Collier, M. J., & Thomas, M. (1988). Cultural identities: An interpretive perspective. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories of intercultural communication* (pp. 94-120). Newbury Park, CA: Sage.
14. Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior* (rev. ed.). New York, NY: Harper & Row.
15. De Vito, J. A. (2015). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
16. Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Donaghy, K. (2014). How can film help you teach or learn English? Retrieved from the world wide web on December 31, 2017: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english>
18. Drake, L. E., & Donohue, W. A. (1996). Communicative framing theory in conflict resolution. *Communication Research* 23 (3), 297-322. doi: 10.1177/009365096023003003
19. Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication* 43 (4), 51-58. doi: 10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x
20. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
21. Fisher, G. (1997). *Mindsets: The role of culture and perception in international relations*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
22. Flavel, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive - developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906-911.
23. Flavel, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
24. Frith, C. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 367, 2213-2223. doi: 10.1098/rstb.2012.0123
25. Gamble, T. K., & Gamble, M. (2012). *Communication works* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
26. Gibson, R. (2000). *Intercultural business communication*. Berlin: Cornelsen.
27. Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

28. Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York, NY: Anchor Books.
30. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Doubleday.
31. Hart, W., Albarracin, D., Eagly, A. H., Brechan, I., Lindberg, M. J., & Merrill, L. (2009).
32. Feeling validated versus being correct: A meta-analysis of selective exposure to information. *Psychological Bulletin* 35(4), 555-588. doi: 10.1037/a0015701.
33. Hewes, D. E., & Planalp, S. (1987). The individual's place in communication science. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 146-183. Newbury Park, CA: Sage.
34. Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
35. Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. O. (1998). Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review* 2(2), 137-154. doi: 10.1207/s15327957pspr0202_6
36. Kaboocha, R. H. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching* 9(3), 248-257.
37. Keysar, B., Hayakawa, S., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science* 23(6), 661-668. doi: 10.1177/0956797611432178
38. Klopff, D. W. (1998). *Intercultural encounters: The fundamentals of intercultural communication* (4th ed.). Englewood, CO: Morton Publishing Company.
39. Knapp, M. L., & Hall, J. A. (1992). *Nonverbal communication in human interaction* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Holt, Rhinehart and Winston.
40. Krippendorff, K., & Bermejo, F. (2009). *On communicating*. New York, NY: Routledge.
41. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York, NY: Vintage Books.
42. Kuypers, J. A. (2009). Framing analysis. In J. A. Kuypers (Ed.), *Rhetorical criticism: Perspectives in action* (pp. 181-204). Lanham, MD: Lexington Books.
43. Lee, P. S., N. (2014). A study on Chinese-American cultural differences in interpersonal conflict management. In M. B. Hinner (Ed.), *Chinese culture in a cross-cultural comparison* (pp. 441-461). Frankfurt am Main: Peter Lang.
44. Lustig, M. W., & Koester, J. (2013). *Intercultural competence* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
45. Moeller, A. J., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Digital Commons at University of Nebraska-Lincoln, faculty publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln. Retrieved from the world wide web on September 9, 2017: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub>
46. Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic vs. analytic perception. *Trends in Cognitive Science* 9, 467-473.
47. Oetzel, J. G. (2009). *Intercultural communication: A layered approach*. New York, NY: Vango Books.
48. Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
49. Plous, S. (1993). *The psychology of judgement and decision making*. New York, NY: McGraw-Hill.
50. Roloff, M. E., & Ifert, D. E. (2000). Conflict management through avoidance: Withholding complaints, suppressing arguments, and declaring topics taboo. In S.
51. Petronio (Ed.), *Balancing the secrets of private disclosures* (pp. 151-163). Mahwah, NJ: Erlbaum.
52. Roloff, M. E., & Wright, C. N. (2013). Social cognition and conflict. In J. G. Oetzel & S. Ting-Toomey (Eds.), *The Sage handbook of conflict communication: Integrating theory, research, and practice* (2nd ed.) (pp. 133-160). Thousand Oaks: Sage.
53. Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C.S. (2013). *Communication between cultures* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
54. Sapir, E. (1929), The status of linguistics as a science. *Language* 5(4), 207-214. doi: 10.2307/409588
55. Servaes, J. (1989). Cultural identity and modes of communication. In J. A. Anderson (Ed.), *Communication yearbook 12* (pp.383-416). Newbury Park, CA: Sage.
56. Sillars, A. L. (2010). Interpersonal conflict. In C. R. Berger, M. E. Roloff, & D. R. Roskos-Ewoldsen (Eds.), *The handbook of communication*

- science (2nd ed.) (pp. 273- 290). Thousand Oaks, CA: Sage.
57. Sillars, A. L., Roberts, L. J., Leonard, K. E., & Dun, T. (2000). Cognition during marital conflict: The relationship of thought and talk. *Journal of Social and Personal Relationships* 17, 479-502.
 58. Song, H., & Ewoldson, D. R. (2015). Metacognitive model of ambivalence: The role of multiple beliefs and metacognitions in creating attitude ambivalence. *Communication Theory* 25 (1), 23-45.
 59. Sullivan, L. (ed.). (2009). Selective exposure. *The Sage glossary of social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 60. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin, (eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
 61. Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. (2007). Intercultural conflict: A culture-based situational model. In P. J. Cooper, C. Calloway-Thomas, & C. J. Simonds, *Intercultural communication: A text with readings* (pp. 121-130). Boston, MA: Pearson.
 62. Veeman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1, 3-14. doi: 10.1007/s11409-006-6893-0
 63. Yep, G. A. (1998). *My three cultures: Navigating the multicultural identity landscape*. In J. N. Martin, T. K. Nakayama, & L. A. Flores (Eds.), *Readings in cultural contexts* (pp. 79-85). Mountain View, CA: Mayfield.

Michael B. HINNER

Interkulturelle Kommunikation im Sprachunterricht

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt die Querverbindungen zwischen klassischem Sprachunterricht und interkultureller Kommunikation. Weil die Kultur, in der ein Mensch aufwächst, das Verhalten und die Kommunikation dieses Menschen beeinflusst, ist ein Verständnis dieser Kultur notwendig. Da die Kultur auch die Sprache beeinflusst, ist eine einfache Übersetzung von der einen Sprache in die andere nicht immer möglich. Eine Nachricht muss demzufolge an die Zielkultur angepasst werden. Was hierbei zu berücksichtigen ist, wird in diesem Artikel beschrieben. Die Begriffe Kultur, interkulturelle Kommunikation, Wahrnehmung, Konflikte sowie interkulturelle Kompetenz werden kurz erläutert. Der Artikel endet mit einer Beschreibung, wie Filmsequenzen zusätzlich zur Vermittlung einer Sprache auch zur Analyse der entsprechenden Kultur eingesetzt werden können.

LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE: ENTRE CONTEXTE, SAVOIR-FAIRE DIDACTIQUE ET STRATÉGIE INSTITUTIONNELLE

Résumé: *Le français sur objectif universitaire se situe à l'interface de trois éléments. Tout d'abord le contexte (mobilité ou filière francophone; double diplôme ou études intégrées, etc.) qui induit des besoins différents. Par ailleurs, le FOU confronte les enseignants à un travail de terrain qui les engage dans une démarche de conception de programme souvent nouvelle pour eux. Enfin, cette démarche, pour être mise en oeuvre efficacement, exige un soutien institutionnel, garant de la faisabilité didactique des programmes FOU. Ce sont ces trois éléments et leurs interactions que l'article se propose d'analyser.*

Mots-clés:

Français sur objectif
universitaire,
approche
transversale,
approche
disciplinaire,
stratégie
institutionnelle

Introduction

Le français sur objectif universitaire(FOU) est une déclinaison de la démarche de français sur objectif spécifique (FOS) en milieu universitaire, c'est-à-dire qu'il est destiné aux étudiants allophones suivant leurs études supérieures en langue française. Cette définition globale recouvre une grande diversité de situations avec leurs exigences, leurs potentialités et leurs limites. Cette diversité est liée à trois paramètres qui structurent le champ de la didactique du français aux publics adultes et qui sont particulièrement mis en évidence dans le FOS-FOU: le contexte, le savoir-faire didactique, et la stratégie institutionnelle. Ces paramètres interagissent étroitement dans la manière de penser le FOU et jouent chacun leur rôle dans l'élaboration des programmes de formation.

1. Contexte

La diversité tient tout d'abord au contexte. Je ne reprendrai pas ici l'énumération de tous les éléments contextuels qui peuvent favoriser ou contraindre la conception d'un programme de FOU. Je renvoie pour cela à l'article *Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire* (Parpette 2014). Il suffit d'en évoquer deux pour mesurer le phénomène. Le premier concerne l'implantation géographique et institutionnelle du cursus disciplinaire en français qu'envisagent les étudiants. Selon qu'il s'agit d'un cursus dans un établissement en France ou d'une filière francophone en pays d'origine (Roumanie, Algérie, Turquie, etc.), les besoins sont plus ou moins étendus. Suivre un cursus francophone dans son propre pays, assuré par des enseignants avec qui on partage la même langue-culture maternelle comporte moins d'exigences que la mobilité en France avec ce qu'elle suppose d'acculturation à un autre milieu universitaire et où tout se passe en français, sans possibilité de recours à sa langue d'origine. Faire ses études en langue française dans son propre pays réduit le nombre de situations de communication à maîtriser. Les échanges administratifs se déroulent souvent en langue maternelle, et si les documents officiels sont en français, les échanges oraux avec les secrétaires ou autres personnels peuvent se faire en langue maternelle. Les informations sur les panneaux d'affichage dans certains départements algériens qui enseignent en français sont en langue arabe. A l'université francophone de Galatasaray, à Istanbul, «les informations administratives se font généralement en turc avec les étudiants turcs et les professeurs. Sur les panneaux d'affichage, on choisit la langue en fonction de l'événement, mais la majorité des messages sont rédigés en turc par les clubs de cinéma, de gestion, etc. Et le site de l'université est dans les deux langues» témoigne une enseignante de français.

Le second paramètre que l'on peut citer est celui du profil des groupes d'étudiants. Selon que le cours de FOU regroupe des étudiants de la même discipline ou de disciplines diverses, le cours de français relève de deux stratégies différentes. Dans le premier cas, le cours peut s'articuler largement ou totalement autour des informations et des discours de la discipline. Dans l'ouvrage *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (Parpette et Stauber 2014) ou *Réussir ses études de littérature en français* (Mangiante et Raviez 2014), la plus grande partie des situations de communication et les compétences traitées le sont à partir de données tirées de la discipline concernée, qu'il s'agisse de la réunion de rentrée, de la description de cursus, de la compréhension de cours magistraux, de la rédaction d'écrits, ou encore d'exposés ou témoignages

d'étudiants. C'est la stratégie *disciplinaire*. En revanche, pour un public constitué d'étudiants issus de disciplines diverses, un programme de FOU s'intéresse aux mêmes types d'informations, aux mêmes situations de communication et compétences globales mais ne s'appuie pas sur les discours de telle ou telle discipline. La réunion de rentrée ne sera pas reconstituée à partir de celle du département de lettres ou de droit mais plutôt à partir de celle qu'organise en début d'année le service des relations internationales pour l'ensemble des étudiants étrangers. La description des cursus mettra plutôt en avant les éléments d'organisation communs à tous les diplômés: la combinaison entre tronc commun, cours optionnels et cours transversaux, l'organisation en unités d'enseignement, le système de compensation entre les unités, les modes d'évaluation, etc. La compétence de compréhension orale des cours magistraux s'appuiera sur des extraits de conférence grand public, celle qui touche aux prestations orales sera également traitée sur des sujets communs à tous, etc. Nous avons affaire là à une stratégie *transversale* (Mangiante et Parpette 2011: 44-47).

Cette distinction entre les deux stratégies appelle toutefois une précision importante. Elle ne recouvre pas terme à terme la distinction entre groupe homogène (même discipline) et groupe diversifié (disciplines différentes). En effet, si l'on considère les différents espaces de vie d'un étudiant, on peut organiser les thèmes constituant un programme de FOU en quatre catégories :

- la vie en France
- la vie sur un campus
- l'organisation universitaire
- les discours et compétences académiques

On voit que les deux premiers concernent tous les étudiants, indépendamment de leurs cursus. Le choix de son mode de logement, les questions de carte de séjour, d'ouverture de compte bancaire, de déplacement, les possibilités de travail, etc. ne sont pas en lien avec le type d'étude suivi. Il en va de même pour les choix que peut faire tout étudiant de participer à la vie associative du campus, d'y faire ou non du sport, de fréquenter la bibliothèque. Ces thématiques qui s'adressent à tous constituent une sorte de socle, de tronc commun, qui peut être présent dans tout programme de FOU. Les deux suivantes en revanche - *organisation universitaire* et *discours et compétences académiques* - peuvent être mises en œuvre de manière distincte, comme évoqué plus haut, en fonction du profil du groupe. Cette combinaison entre profil et stratégie peut être schématisée de la manière suivante:

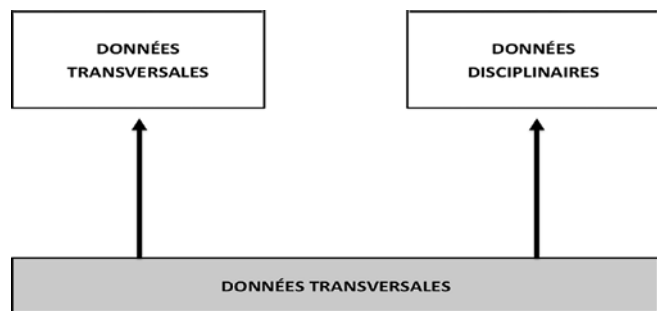


Figure 1 – Deux stratégies en FOU

A partir d'un socle commun de données transversales, le programme destiné à un groupe diversifié poursuit la dimension transversale, tandis que le programme destiné à un groupe homogène est – ou peut être – orienté vers les données disciplinaires.

D'autres paramètres pourraient être mentionnés comme éléments de contexte ayant un impact sur la conception d'un programme FOU, tels que *le dispositif* universitaire dans lequel s'inscrit la formation linguistique, comme par exemple «le double diplôme» versus «les études intégrées». Le dispositif de double diplôme (deux institutions partenaires construisent ensemble un diplôme commun et les étudiants inscrits, pour un master par exemple, suivent respectivement une année d'étude chez eux et l'autre dans l'établissement partenaire), concerne des étudiants issus du même établissement dans leur pays d'origine et effectuant la même mobilité en France. Les conditions sont donc favorables à un programme FOU disciplinaire, contrairement au dispositif d'études intégrées qui regroupe dans un cours de français (souvent nommé par commodité cours Erasmus) des étudiants venus de tous horizons, contexte qui implique un cours de FOU transversal (cf. les exemples décrits dans Bouchet, Liu et Parpette 2016).

D'autres éléments de contexte peuvent être plus ou moins favorables à la mise en place de programmes FOU, le moment (avant le départ ou pendant la mobilité), l'institution chargée de la formation linguistique (centre universitaire de langue ou département disciplinaire), statut des enseignants de fle (stable ou provisoire), etc. (Parpette 2014). Il n'est pas question de les détailler tous mais il importe de mesurer le rôle du contexte dans cette problématique de la préparation linguistique à la mobilité.

2. Savoir-faire didactique

Le FOU suppose par ailleurs, comme tout programme FOS, à la fois la capacité à concevoir des programmes de formation en fonction du contexte et du public étudiant concernés, et la capacité à élaborer des activités pédagogiques, et ce sur des situations de communication, des arrière-plans culturels et des discours que l'on n'est pas habitué à traiter dans le cadre du français général. Cela exige donc l'élargissement des savoir-faire didactiques, notamment en ce qui concerne la collecte des données sur le terrain universitaire francophone, puis la transformation de ces données en supports de formation linguistique.

S'inscrivant dans la démarche du français sur objectif spécifique (Mangiante et Parpette 2004), laquelle repose sur l'exploration d'un terrain particulier, l'élaboration de programmes FOU demande au concepteur de se transformer en observateur des situations universitaires ciblées, pour analyser les discours qui y circulent, les actions et compétences demandées aux étudiants, et les arrière-plans organisationnels et culturels qui les sous-tendent. Il lui faut, à partir de là, se livrer à un travail de collecte de données, lesquelles lui permettront de construire les séquences pédagogiques qui prépareront les étudiants au contexte universitaire français.

La mobilité est une expérience exigeante pour les étudiants. Elle les confronte à un contexte différent dans lequel tout se déroule en français. Pour le concepteur, organiser un programme en fonction des besoins implique de faire des choix parmi le grand nombre de situations, de connaissances, et de compétences que recouvre la mobilité, et que représente le schéma ci-dessous qui permet de structurer la construction méthodologique du FOU, de le penser en catégories, afin de construire des programmes cohérents, constituant des ensembles solides de données qui ne se dispersent pas sur des préoccupations de niveaux différents.

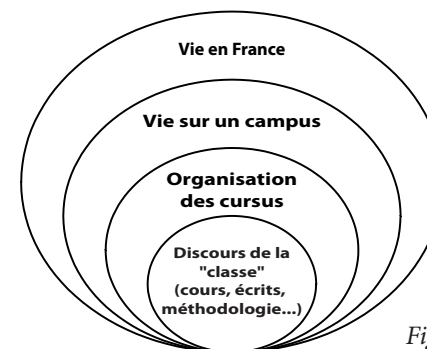


Figure 2 – Les différents champs du FOU

L'impossibilité de traiter tous les aspects du FOU dans un même programme conduit à traiter prioritairement tel ou tel aspect de manière à ce que les étudiants puissent en tirer un socle solide d'informations et de compétences. Tel programme donnera la priorité à la connaissance du fonctionnement de l'université française, tandis que tel autre s'orientera davantage vers le développement de compétences disciplinaires. C'est en cela que la représentation ci-dessus peut guider les concepteurs dans la construction d'un programme FOU.

L'élaboration s'appuie sur des données collectées en milieu universitaire. Ou au plus près possible du milieu universitaire. La précision n'est pas anodine. Le contexte joue en effet un rôle essentiel sur la démarche de constitution des données. Selon que le concepteur se trouve en France ou dans le pays d'origine, selon que le programme FOU est construit dans le cadre d'un partenariat ou d'une mobilité plus ouverte, plus aléatoire, l'accès au terrain et à ses données est très différent. On peut concrétiser cela à travers quatre cas de figure qui peuvent concerner la Serbie qui accueille le présent colloque:

Le cas 1 représente un programme FOU élaboré *dans un établissement français* en partenariat avec un établissement étranger, par exemple un échange entre deux écoles d'ingénieurs. Les concepteurs du programme sont présents sur le terrain cible et ont accès directement aux données. Ils peuvent entrer en contact avec les responsables du programme, enregistrer des cours, collecter les sujets et corrigés d'examens, interroger les enseignants sur les travaux et compétences demandés aux étudiants, obtenir des témoignages d'étudiants, etc., tout cela complété par des informations recueillies auprès du partenaire dans le pays d'origine.

Le cas 2 est celui des formations FOU réalisées *avant le départ* en mobilité, toujours dans le cadre d'un partenariat: les concepteurs ont accès au terrain français grâce aux contacts institutionnels réguliers avec l'établissement partenaire qui peut fournir des données administratives et pédagogiques (emplois du temps, descriptifs de cours, documents de lecture, sujets d'examens, etc.), et aussi grâce éventuellement à la présence d'enseignants français des disciplines qui viennent parfois assurer des cours ou des conférences.

Le cas 3 concerne les formations *avant le départ* en mobilité assurées au sein d'une discipline (dans un département de physique, d'économie, ou de biologie) hors de tout partenariat: les étudiants candidats au départ tentent leur chance dans différents établissements français avec lesquels l'université d'origine n'entretient aucun contact particulier. L'accès aux

ressources est alors plus aléatoire et la collecte des données s'appuie davantage sur les ressources ouvertes en ligne telles que FILIPE pour les écoles d'ingénieurs, ou les ouvrages édités dans certaines disciplines (à titre d'exemples, Damette de Dargirolle pour le droit, Carras, Gewirtz et Tolas. pour les études d'ingénieurs, Mangiante et Raviez pour la littérature, Parpette et Stauber pour l'économie, Bertrand Gally, Bortot et Berque pour le management).

Le dernier cas représente la situation de concepteurs présents *dans les établissements d'origine* sans lien avec les établissements cibles en France parce que ceux-ci sont multiples voire encore inconnus au moment de la préparation à la mobilité. Les étudiants relèvent de diverses disciplines. La formation s'appuie alors sur une stratégie transversale, à partir de données présentes soit dans les différents matériels FOU existants (sous forme de manuels ou de séquences en ligne), sur des données internet (témoignages d'étudiants, présentation d'établissements, conférences, etc.), ou encore du matériel de français général, de niveau avancé, spécialisé sur les compétences académiques, par exemple *Rédiger un texte académique en français* (Garnier et Savage 2011).

Sur les situations évoquées ici, viennent se greffer d'autres paramètres qui peuvent complexifier la conception des programmes FOU, notamment les différences de niveau de français entre les étudiants ou le temps consacré à la formation, sans oublier la question – fréquemment soulevée par les enseignants – de la motivation des étudiants pour ce type de formation.

La compétence de programmation en FOU suppose de savoir jouer avec d'une part les *possibilités* et de l'autre les *limites* que présente le contexte dans lequel travaillent les concepteurs. Elle s'appuie pour cela sur quelques principes qui permettent de structurer la démarche de conception:

Déterminer la stratégie – transversale ou disciplinaire – à laquelle se prête le mieux la situation;

Choisir les thèmes prioritaires sur lesquels construire le programme (cf. figure 2);

Construire des ensembles cohérents de ressources grâce à la combinaison entre *données existantes* et *données sollicitées* (Mangiante et Parpette 2004: 58). Les données existantes, comme leur nom l'indique, sont présentes sur le terrain, elles font matériellement partie des situations de communication, qu'il s'agisse de discours oraux ou écrits, d'objets, de photos, etc. Les données sollicitées ne sont pas physiquement,

explicitement, présentes sur le terrain. Elles sont provoquées par le concepteur de programme FOS qui interroge les acteurs du terrain, les amenant à produire des explications nouvelles qui n'existeraient pas s'il ne les sollicitait pas. Ces dernières prennent la forme d'interviews: celle d'une secrétaire expliquant le calcul des notes à la fin du semestre, celle d'un responsable de formation décrivant le fonctionnement des stages ou les formes de travail attendues des étudiants, ou encore d'un enseignant résumant le contenu et les objectifs de son cours. On peut y ajouter des témoignages d'étudiants décrivant leurs parcours, leurs choix de cours, leurs manières de travailler, etc. Ces données viennent expliciter les données existantes que sont des extraits d'enregistrements de cours, des pages de photocopiés, des sujets d'examens ou des documents administratifs. Elles donnent du sens à des données existantes qui, sorties de leur contexte, ne peuvent être que des extraits, des parcelles de situations universitaires. La même combinaison s'opère sur les autres champs du FOU: la connaissance des activités associatives, culturelles, ou sportives, sur un campus universitaire français repose beaucoup sur la connaissance acquise par l'expérience, sur le vécu partagé. Les données langagières qu'elles produisent sont souvent limitées à des affiches et des formulaires d'inscription. Il est important, pour les rendre claires aux étudiants en mobilité, qu'elles soient expliquées à travers les interviews réalisées auprès des responsables associatifs. De même pour le fonctionnement de la bibliothèque ou du restaurant universitaire. Il en va de même pour la vie quotidienne hors de l'université, à propos des modes de logement, des déplacements, des «bons plans» facilitant la vie des étudiants. Le site *Etudier en francophonie* (2013), réalisé – initialement – pour les étudiants brésiliens en mobilité, offre un bon exemple de ces séquences d'interviews et de reportages divers destinés à accompagner les étudiants dans leur information et dans leur perfectionnement linguistique.

Combiner les données abstraites et les données concrètes. Comme nous le soulignons lors d'une rencontre sur les apports théoriques et les pratiques de terrain en FOU (Mangiante et Parpette 2016: 174), parallèlement aux informations de tous ordres que peut apporter un programme FOU aux étudiants, nous faisons l'hypothèse que ce qui compte pour eux est de savoir comment investir personnellement ces informations administratives et pédagogiques, de découvrir les paramètres qui peuvent donner envie de choisir tel mode de logement ou telle option dans son cursus. C'est ce que peuvent contribuer à montrer ces témoignages

d'étudiants ayant suivi un parcours de mobilité et que l'on trouve dans certains des matériels pédagogiques FOU mentionnés plus haut. Combiner un descriptif écrit de cours d'économie avec les discours oraux, très sensiblement différents, de deux étudiants expliquant pourquoi ils ont choisi tels ou tels cours, comment ils travaillent, etc. permet de coupler le caractère abstrait de l'information écrite avec la dimension humaine du témoignage oral (Parpette et Stauber 2014: 34-36). Cela peut renforcer la motivation des étudiants pour le cours de FOU.

Ces témoignages d'étudiants peuvent d'ailleurs être envisagés à travers des interventions d'étudiants rentrant de mobilité dans chaque institution, hypothèse qui conduit à s'interroger sur le troisième élément constitutif de la démarche, à savoir le rôle de l'institution universitaire dans la mise en œuvre d'un programme FOU.

3. Stratégie institutionnelle

Un programme FOU demande que soient réunies un certain nombre de conditions qui relèvent du cadre institutionnel dont le rôle est déterminant pour assurer la faisabilité du travail didactique. L'institution, qu'il s'agisse de la direction d'une faculté ou d'un centre de langue, ou encore de l'équipe présidentielle de l'université, est concernée par la problématique du FOU soit en termes d'intervention, soit, de manière plus déterminante, en termes de décisions.

Les partenariats existant entre établissements français et étrangers sont très opérationnels sur le plan administratif et sur le plan pédagogique en ce qui concerne les cursus disciplinaires. En revanche, la préparation linguistique à la mobilité est assez aléatoire. Dans nombre de cas, les étudiants candidats au départ suivent des cours de français sans que ceux-ci soient réellement intégrés au dispositif de mobilité avec un programme et une organisation temporelle spécifiques. Or, comme cela a été vu plus haut, envoyer chaque année des étudiants dans les mêmes établissements partenaires constitue une situation favorable à la mise en place d'un programme FOU. Les enseignants-concepteurs de FOU dans l'établissement d'origine ont besoin d'interlocuteurs dans l'institution française d'accueil pour pouvoir réaliser la collecte de données à partir desquelles construire leur programme. Les responsables scientifiques du partenariat peuvent intervenir de manière efficace pour créer des liens entre les enseignants de fle et les partenaires français susceptibles de leur fournir des données, sous forme d'entretiens, de documents écrits, de vidéos, de photos, etc.

Une autre démarche simple consiste à mobiliser les étudiants rentrant de mobilité. Ils peuvent à minima rencontrer les concepteurs de FOU et fournir un témoignage vidéo de leur expérience française. On peut également imaginer de les faire intervenir directement dans une séance de FOU pour témoigner et répondre en direct aux questions des étudiants en formation.

L'institution intervient également pour décider des stratégies de formation FOU pour les étudiants concernés. A quelle période situer cette préparation à la mobilité? De manière extensive tout au long de l'année ou en stage intensif avant le départ? Se pose également la question des formes d'enseignement: s'agit-il de cours collectifs ou plus individualisés grâce aux TIC? Des expériences très diverses sont conduites dans ce domaine (voir l'ouvrage coordonné par Louis et Meunier en 2017) et peuvent amener enseignants-concepteurs de FOU et responsables institutionnels à se pencher ensemble sur cette question.

C'est également au niveau de l'institution que se pose la question de la formation des enseignants de français à la problématique du FOU. De manière générale, l'université pratique peu la formation continue de ses enseignants-chercheurs. Pourtant la compétence méthodologique que suppose des champs didactiques comme celui du FOU nécessite une réelle démarche de formation. On peut d'ailleurs se demander, en évoquant cela, s'il est préférable de travailler sur la seule langue française ou si l'on peut imaginer de faire travailler ensemble les enseignants des différentes langues concernées par la mobilité étudiante. La réponse à ce type d'interrogation dépend évidemment des conditions locales.

Le dernier élément, mais non le moindre, est celui des moyens alloués à la constitution du matériel pédagogique en FOU. La conception de ces programmes ne peut être assimilée à la seule préparation de cours. Le travail de terrain préalable à la constitution des séquences de cours demande du temps, de la compétence et beaucoup d'énergie (voir la revue *Points communs* 2015, Parpette, Carras et Abou Haidar 2017). Il transforme l'enseignant en concepteur et cette fonction ne peut être mise en oeuvre qu'avec le soutien de l'institution, sous des formes qui relèvent du contexte local (décharge de cours? salaire ?) mais qui doivent permettre de reconnaître concrètement l'investissement que cela exige.

Conclusion

Si tout programme de langue relève à des degrés divers de l'ingénierie de formation, cette caractéristique est particulièrement prégnante pour les formations FOU de préparation à la mobilité. Celles-ci se situent en effet à

l'interface entre le contexte local, la compétence didactique des enseignants-concepteurs, et le cadre institutionnel qui joue un rôle déterminant pour assurer la faisabilité du travail didactique. L'analyse des besoins des étudiants appelés à la mobilité conduit les enseignants à envisager des programmes spécifiques nécessitant un travail de contact avec les terrains français ou francophones cibles. Cette démarche ne peut se réaliser qu'avec l'implication solide de l'institution agissant à travers un certain nombre de décisions relatives aussi bien à l'organisation de l'offre de cours qu'au soutien au travail de conception des enseignants.

Références bibliographiques

1. Bertrand Gally, C., Bortot, C. et Perque, C. (2017). Réussir ses études en école de management en français. Grenoble: PUG.
2. Bouchet, K., Liu, N. et Parpette, C. (2016). Préparation à la mobilité étudiante vers la France: motivations et besoins en français sur objectif universitaire. In Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner. Louvain-la-Neuve: EME éditions. 45-59.
3. Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas, J. (2014). Réussir ses études d'ingénieur en français. Grenoble: PUG.
4. Dargirolle, F. et Damette, E. (2012). Le français juridique. Paris: Dalloz.
5. Garnier, S. et Savage, A-D. (2011). Rédiger un texte académique en français. Paris: Ophrys.
6. Louis, V. et Meunier, D. (dir.). (2017). Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie. Louvain-la-Neuve: EME éditions.
7. 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.
8. Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG.
9. Mangiante, J-M. et Raviez, F. (2015). Réussir ses études de littérature en français. Grenoble: PUG.
10. Parpette, C. (2014). Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire. In Franic, I. et Ruet, M. (dir.). Le français sur objectif universitaire. Zagreb: FF Press, 11-23.

11. Parpette, C. (2017). Le Français sur Objectif Spécifique: entre utilité et faisabilité. In Sowa, M. et Krajka, J. (dir.) Innovations en langues sur objectifs spécifiques. Peter Lang, 53-64.
12. Parpette, C., Carras, C. et Abou Haidar, L. (dir.), (2015). Points communs 2, Méthodologie de collecte des données en français sur objectif spécifique.
13. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf
14. Parpette, C. et Stauber, J. (2014). Réussir ses études d'économie-gestion en français. Grenoble: PUG.
15. FILIPE: <http://www.e-filipe.org>
16. Etudier en francophonie. J'améliore mon français. <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/>¹

Шантал ПАРПЕТ

Француски језик за академске намене: између контекста, методичких умећа и институционалне стратегије

Резиме

Француски језик за академске намене повезује три елемента. Најпре контекст који условљава различите потребе, у зависности од тога да ли је реч о некој франкофоној студијској групи у самој земљи студената или припреми за студијски боравак у Француској, или је пак у питању добијање двојне дипломе матичног и одговарајућег француског факултета. Такође, контекст подразумева и специфичност публике, односно да ли је превасходно усмерен на једну одређену дисциплину или је група састављена од студената који изучавају различите научне области. Потом, француски за академске намене захтева од наставника и специфично методичко умеће: најпре анализу потреба конкретне групе студената, затим осмишљавање студијских програма, рад на терену и сакупљање наставног материјала, што је за њих често новина. Коначно, да би овај процес био успешно спроведен, неопходна је подршка институције која на разне начине подржава и подстиче ове активности наставника и гарантује методичку изводљивост таквог једног програма француског језика за академске намене. Рад анализира ова три елемента и њихово садејство.

¹ Pour s'inscrire, contacter Karine.Bouchet@hotmail.fr

INTERNACIONALIZACIJA UNIVERZITETA I JEZIČKE POTREBE

Sažetak: *Međunarodna uloga univerziteta u javnom životu poslednjih godina raste i jača kroz prisustvo univerziteta kao predstavnika ili glasnogovornika u brojnim aspektima javnog života, dok internacionalizacija univerziteta postaje jedan od značajnih ciljeva visokog obrazovanja. Jačanje internacionalnog značaja akademije oslikava se u stavovima a pre svega u akcijama nacionalnih i nadnacionalnih institucija koje programiraju i ulažu u brojne programe međunarodne razmene. Reč je o globalnom, svetski rasprostranjenom pokretu koji beleži rast od oko 10% godišnje, a 2015. godine dostigao je broj od preko pet miliona učesnika u raznim oblicima mobilnosti. Kao jedan od osnovnih problema uključivanja studenata, učesnika u programima mobilnosti u nastavni proces u raznim sredinama, nameću se jezičke potrebe, vladanje akademskim načinom izražavanja. Jezici u razmeni su najčešće engleski, drugi strani predmetni jezik i lokalni jezik domaćina. U radu se podržavaju savremeni stavovi koji podvlače značaj jezika u savremenim obrazovnim sistemima, iznose se i analizuju specifičnosti jezika obrazovanja i akademske jezičke kompetencije u vezi sa savremenom međunarodnom ulogom univerziteta, iznose se iskustva i stavovi studenata korisnika mobilnosti obuhvaćeni istraživanjem korisnika mobilnosti na Univerzitetu u Beogradu.*

Ključne reči:

internacionalizacija
univerziteta,
mobilnost,
jezičke potrebe

Međunarodna uloga univerziteta u javnom životu poslednjih godina raste i jača kroz prisustvo univerziteta kao predstavnika ili glasnogovornika u brojnim aspektima javnog života, dok internacionalizacija univerziteta postaje jedan od značajnih ciljeva visokog obrazovanja. S jedne strane, pokazujući intelektualnu snagu i ravnopravno mesto lokalne i regionalne zajednice u širem i svetskom okruženju, a sa druge, ulazeći u kompetitivnu borbu za primat u

globalizovanoj svetskoj naučnoj i akademskoj zajednici, deleći pritom veliki finansijski kolač u koji su uključena sredstva država, nevladinih interesnih zajednica i pojedinaca.

Jačanje internacionalnog značaja akademije oslikava se u stavovima i akcijama nacionalnih i nadnacionalnih institucija koje programiraju i ulažu u brojne programe međunarodne razmene. Kao jedan od osnovnih problema uključivanja studenata, učesnika u programima mobilnosti u nastavni proces u raznim sredinama, nameću se posebne jezičke potrebe koje se prepoznaju u specifičnom diskursu, načinu izražavanja, vladanju akademskim funkcionalnim stilom. Za razliku od lokalnih potreba koje se većinom zadovoljavaju upotrebom i korišćenjem maternjeg, manjinskih jezika i stranih, najčešće školskih jezika, u akademskom kontekstu, internacionalizacija podrazumeva širenje jezičkih kompetencija i potrebu usvajanja svih jezika koji se javljaju u razmeni. Jezici u razmeni su najčešće engleski, drugi strani predmetni jezik i lokalni jezik domaćina. S jedne strane javlja se potreba za postizanjem znanja engleskog jezika neophodnog za nastavu, ponekad i znanje drugog stranog jezika, oba sa izraženim zahtevom za suverenim vladanjem akademskom jezičkom kompetencijom za nastavne, predmetne, naučne i stručne potrebe. Sa druge strane, u prvom planu su i jezici zemalja domaćina, potreba za brzim razvijanjem vladanja jezikom, kako bi iskustvo studijskog boravaka u inostranstvu bilo uspešno kako u domenu privatnog, tako i akademskog.

Govoreći o značaju akademske razmene, Bajram smatra da je iskustvo mobilnosti dragoceno jer “changes individuals and institutions in other, fundamental ways, host universities, university community of staff and students, ways in which staff and students understand the nature of university study, ways they may or may not integrate with a local community of students or the inhabitants of the university town.” (Byram, 2008:10).

Jezici - ključne kompetencije za XXI vek

Jezičke kompetencije u savremenom svetu postavljaju se u prvi plan i vezuju za sve aktivnosti savremenog čoveka tokom čitavog životnog veka. Potvrdu ovakvih stavova nalazimo u jasnim opredeljenjima nacionalnih i nadnacionalnih institucija koje postavljaju standarde za praćenje potreba prosperitetnog društva.

Evropski parlament je 2006. godine doneo preporuku kojom se ističe osam kompetencija bazičnog značaja u društvu zasnovanom na znanju (Link 1). Cilj

ovog dokumenta je da podstakne vlade Evropske unije da kroz svoje obrazovne politike nastavu i učenje ovih ključnih kompetencija pretoče u strategije za celoživotno učenje. Upućujući na važnost ostvarivanja strategija celoživotnog učenja i mobilnosti. Ključne kompetencije za XXI vek se međusobno repliću i dopunjuju, uzajamno su zavisne i odnose se na osnovna znanja, veštine i stavove bitne za celoživotno učenje, za kvalitetan i konstruktivan život i profesionalni razvoj pojedinca: kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativu, rešavanje problema, procenu rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osećanjima. Budućnost građana savremenog sveta zasniva se na ovim ključim kompetencijama iznesenim sledećim redosledom, pre svega na *kommunikaciji na maternjem jeziku i komunikaciji na stranim jezicima*, a zatim na matematičkoj kompetenciji i osnovnim kompetencijama u nauci i tehnologiji, digitalnoj kompetenciji, učenju kako se uči, društvenoj i građanskoj kompetenciji, smislu za inicijativu i preduzetništvo i kulturnoj svesti i izražavanju. U fokusu naših opredeljenja i istraživanja su prve dve kompetencije koje se tiču maternjeg i stranih jezika i koje se inicijalno stiču kroz školski sistem, školu shvaćenu u najširem smislu, koja preuzima obavezu kao bazična institucija modernih društava, preko aktivnosti vezanih za obrazovne politike i posebno za jezičku politiku kao izraz politike osposobljavanja, socijalne inkluzije, razvijanja samostalnog učenja i demokratskog mišljenja građana, za dobrobit pojedinaca i zajednica u kojima žive. Jezičko obrazovanje je deo politike usmerene ka razvijanju društvene kohezije (Vučo, 2018:34) i ostvaruje se kroz holističko poimanje jezika i jezičko planiranje (Baecco & al., 2009). Jezici školovanja obuhvataju sve jezike koji se javljaju i uče u školi: 1. maternji, strani, klasični, nematernji, manjinski ili regionalni jezik, kao predmet, 2. jezike koji se koriste kao sredstvo, vehikularni jezik (jezik posrednik), za nastavu i učenje drugih predmeta, a to su jezici nastavnog programa (maternji, strani, klasični, manjinski ili regionalni, nematernji). Jezike formiranja, obrazovanja čine, dakle, svi jezici koje učenik sreće tokom školovanja kao deo integrisanog jezičkog kurikuluma (2009a, 2009b, Vučo, Filipović, Marković, 2013). Holistički pristup jezičkom obrazovanju odgovor je na prednosti upotrebe zajedničkih jezičkih karakteristika i uzajamnu primenu višestrukih jezičkih iskustava na sve jezike uključene u nastavu, usklađen je sa savremenim izazovima i proklamovanim ciljevima i obavezama višejezičnosti u širem evropskom i užem regionalnom i nacionalnom okruženju, izraženim potrebama za plurilingvalnim i plurikulturnim kompetencijama koje će prevashodno učenike i studente osposobiti da sa uspehom deluju kao građani, usvajajući znanja i razvijajući otvorene stavove prema drugome i drugosti (Vučo, 2018:34).

Posebno mesto u obrazovnim sistemima zauzima strani jezik. Evropska komisija i Savet Evrope odavno su deklarirali višejezičnost i višekulturnost kao osnovne ciljeve svoje politike i delatnosti. Podvlači se potreba da se u potrazi za evropskim identitetom, prepoznavanjem i uvažavanjem jezičke različitosti mora poštovati raznovrsnost jer se na njoj i zasniva evropski identitet, te da svaki građanin treba da bude u stanju da u svim komunikativnim domenima koristi najmanje tri jezika (Baroso et al., 2008): jezik za identifikaciju, najčešće maternji jezik, jezik globalne/međunarodne, kontinentalne komunikacije (najčešće engleski, ali i španski, francuski, nemački, kineski, portugalski ili neki drugi), i lični usvojeni jezika, strani jezik koji bi u obrazovnim sistemima, na svim nivoima, trebalo razvijati do najviših sposobnosti pojedinaca, kao drugi strani jezik¹.

Ovakve raznovrsne potrebe i različiti jezici za kojima postoji potreba u savremenom evropskom i širem kontekstu sveta rada i javnog života preslikavaju se i na akademski svet. Kao što ćemo videti u nastavku, na jezičkom tržištu vrednost imaju svi jezici Evrope, maternji i manjinski kao i jezici globalne komunikacije i posebnih akademskih znanja i specijalnosti.

Posebnosti jezičke kompetencije u domenu obrazovanja

U obrazovnim tokovima, od najnižeg do najvišeg nivoa školovanja, jezik na kome se nastava odvija je akademski. Podrazumeva registar jezika koji se koristi u procesu obrazovanja, u različitim obrazovnim okolnostima, u učionici i van nje, u udžbenicima i ostalim nastavnim materijalima svih predmeta. Akademski jezik obuhvata znanja i veštine koje su međusobno povezane, uzajamno se dopunjuju i prepliću, te se ne mogu posmatrati izolovano. U

¹ Otuda se Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Službeni glasnik" Republike Srbije br. 88/2017. http://www.mppn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/02/ZOSOV_SL_gl_88_17.pdf) može smatrati u neskladu sa evropskim tendencijama budući da se drugi strani jezik ovim zakonom prvi put degradira. Ukidajući mu status *izbornog predmeta*, određuje se kao *izborni program*, što podrazumeva i ukidanje brojanog ocenjivanja i uvođenje opisnog ocenjivanja. Sa poznatim običajem zapostavljanja predmeta koji se ne ocenjuju brojčano, što je tradicionalno prihvaćen način vrednovanja učeničkog znanja u nas, svesno se ide ka neobaveznosti učenja drugog stranog jezika, njegovoj marginalizaciji, smanjenju zainteresovanosti, smanjenju ili prekvalifikovanju nastavnog kadra. Ovakav potez imaće dugotrajno dejstvo na kvalitet i širinu obuhvata obrazovanja uopšte (više o ovom problemu u *Jezici obrazovanja*, ur. Julijana Vučo i Jelena Filipović, Filološka istraživanja danas, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2018.)

njih se svrstava i metajezik instrumenata za proveru znanja, testova, ispita, naloga svake vrste svih nejezičkih i jezičkih sadržaja i predmeta, nivoa jezičke kompetencije svih jezika uključenih u obrazovne procese.

Ovaj poseban funkcionalni stil, u najširem značenju obuhvata akademsko čitanje, slušanje, govor, pisanje, informatičku/digitalnu pismenost, istraživačke veštine, veštine izlaganja i formulisanja ispitnih sadržaja, razvoja akademskog rečnika, itd. Akademski jezik se odnosi i na snalaženje u redukovanom kontekstu, upotrebu ekstralingvističkih i paralingvističkih sredstava: sposobnost parafraziranja, reelaboracije, ponavljanja jezičke poruke, formalni stil izražavanja, poznavanje posebnih registara vezanih za pojedinačne nastavne oblasti i predmete i njihovo međusobno povezivanje, posebne terminologije pojedinačnih nastavnih/naučnih oblasti, npr. matematike, fizike, hemije, umetnosti, istorije i slično, upotrebu internacionalizama i latinizama, formalni stil, gramatičke strukture i parataksu (Vučo, 2009a, 2009b, Lazarević, 2011, Vučo 2018).

Poseban, akademski jezik podrazumeva i specifične veštine i strategije koje se razvijaju na svim jezicima tokom nastavnog procesa na svim uzrastima, od osnovnoškolskog do univerzitetskog. Ovde navodimo samo neke: akademsko čitanje, razvijanje rečnika koje se osnosi na usvajanje rečnika, spoznaju i širenje semantičkih polja, ovladavanje rečnikom, prepoznavanje i korišćenje konkordanci itd.; akademsko pisanje sa različitim pristupima i posebnim veštinama npr. rezimiranja, parafraziranja, sintetizovanja itd.; multimodalnu pismenost koja se odnosi na digitalnu pismenost, razumevanje i tumačenje vizuelnih, zvučnih i drugih sadržaja u digitalnom okruženju itd.

Jezik koji se koristi u akademskom kontekstu podrazumeva različite oblike obrade teksta, usmenog i pismenog izražavanja, različite strategije svih vrsta produkcije teksta iz perspektive nastavnika i iz perspektive studenta. Vladanje ovim veštinama i strategijama je u uskoj vezi sa akademskim uspehom i napredovanjem, te tako jezik i jezici ovih procesa postaju *conditio sine qua non* za svaku vrstu uspešne akademske aktivnosti (Short & Spanos, 1989, Coxhead, 2000, Schleppegrell, 2004, Lazarević 2011, Vučo 2009a, 2009b). Izdvajaju se, ali ne i samo one, veštine koje se odnose na stil predavanja, strukturu, veštine slušanja, neformalni akademski jezik, hvatanje beležaka, brzinu predavanja, seminare, usmene prezentacije, verbalizovanje podataka, razumevanje nelinearnih tekstova, brojne istraživačke veštine koje su usmerene ka umeću upotrebe glosara, tezaurusa, rečnika, knjiga, biblioteka, referenci, potrage na internetu, korišćenja baza podataka, terminoloških baza, kao i veštine koje se iskazuju tokom ispita, npr. analiza pitanja, veština pisanja, revizija i brojne druge.

Strani jezici i univerzitet

U akademskoj komunikaciji jezici su shvaćeni kao osnovno sredstvo za sticanje znanja, stvaranje, istraživanje, proizvodnju i reprodukovanje društvenih funkcija, uloga, odnosa i praksi. Nameću se kao osnovno sredstvo komunikacije ali i kao sredstvo za posredovanje posebnih obrazovnih ciljeva koji se ostvaruju gore delimično opisanim akademskim jezikom kao specifičnim instrumentom. Uspeh studenata je u neposrednoj vezi sa kvalitetom akademskog jezika (Short, Spanos, 1989, Cummins 1991, DiPerna & Eliot 1999). Kao i u ostalim oblicima komunikacije među ljudima, ideološke, epistemološke i strateške orijentacije govornika u bliskoj su vezi sa jezičkim izborima akademskog diskursa (Filipovic, Vučo, 2013:136).

Mogao bi se steći utisak da je samo engleski jezik onaj koji je dominantno i jedino potreban u dobu internacionalizacije univerziteta. Međutim, podvlačeći potrebu za prisustvom različitih idioma, Filipović i Vučo potvrđuju da brojne evropske i međunarodne institucije ističu da engleski jezik kao *lingva franca* nije dovoljan za kvalitetno obrazovanje (Filipović, Vučo, 2013:136). Pitanja uspeha studenata i kvaliteta obrazovanja vezana za jezička znanja odnose se i na prisustvo i poznavanje stranih jezika na univerzitetu. Učenje stranih jezika je tema koja je nedovoljno u fokusu akademske zajednice (Ignjačević, 2009). S namerom da pažnju usmeri ka ovom problemu, obavljena su značajna istraživanja koja ukazuju na propuste i tendencije u ovoj oblasti.

Sveobuhvatno i detaljno istraživanje obavljeno je u okviru TEMPUS projekta *Reformisanje nastave stranih jezika u Srbiji* (REFLESS, 2010 – 2013)¹ odnosilo se na sve univerzitete u Srbiji. Cilj projekta je bilo unapređivanje nastave stranih jezika na na filološkim i nefilološkim fakultetima univerziteta u Srbiji. Ovde izdvajamo najbitnije zaključke koji se tiču tendencija u nastavi stranih jezika na nematičnim fakultetima univerziteta učesnika projekta. Izdvajaju se tri tendencije koje nepovoljno utiču na kvalitet, raznovrsnost i standarde znanja i upotrebe stranih jezika u nastavi i u naučne svrhe. Uočeno je oskudno prisustvo 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. Iako zvanično postoji u studijskim programima, predmet Strani jezik postoji kao izborni predmet, ali sa niskom pozicioniranim statusom, malim interesovanjem jer ne spada u obavezne predmete, te se njegovo mesto u ponudi predmeta u stvarnosti umanjuje i nestaje. Mesto

ostalnih jezika koji bi garantovali potrebnu i proklamovanu višejezičnost i jezički pluralizam neophodan i u naučnom životu, ali i u veoma aktuelnom vremenu studentske i nastavničke mobilnosti i u aktuelnom periodu zamaha internacionalizacije univerziteta kada je boravak na evropskim univerzitetima stvarnost (na Univerzitetu u Beogradu, na primer, godišnje se obavi preko 500 studentskih mobilnosti), zauzima gotovo isključivo engleski jezik.

Posledica ovakvog stanja je nizak nivo znanja stranog jezika koji se postiže tokom studija. Orijehtacija “English only”, koja je organizaciono lakša i globalno-politički uslovljena, ali ne i kulturno i obrazovno-akademski opravdana, osiromašuje kako pojedinca tako i društvo, te može imati dugoročne negativne posledice na obrazovni proces, nauku, ekonomiju, kulturu i uopšte, na javni život zemlje.

U takođe obimnom istraživanju, obavljenom 2015. godine na nefilološkim fakultetima, Ana Vujović zaključuje da su nefilološki fakulteti nezainteresovani za strane jezike i da ih nerado uvršćuju u svoje studijske programe. Preovlađuje stav da poznavanje bar jednog stranog jezika struke nije neophodno, te se tako odgovornost za pripremu za budući život i rad u globalnom svetu prebacuje na studenata. I ovde se potvrđuje da 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 na svim ispitivanim univerzitetima opšteobrazovnim a ne stručnim predmetima i sve češće se nude samo kao izborni predmeti, izjednačuju se sa veštinama te se nude zajedno sa informatikom ili nekim drugim veštinama (Vujović 2015: 583).

Dalekovido i snažno odjekuju reči Majkla Bajrama da je internacionalizacija univerziteta moćan pokret koji obuzima svetsku pozornicu i širi se i izvan evropskih granica, te će uticati na stvaranje fleksibilnog sektora zapošljavanja visoko školovanih građana, formirati njihov internacionalni identitet i dovesti u pitanje pretpostavku o nacionalnom karakteru i smislu univerzitetskog obrazovanja (Byram 2008: 10). Internacionalizacija univerziteta je potvrđena kao svetski pokret u koji je univerzitet u Srbiji ušao sa opravdanim zakašnjenjem, ali se značajno ubrzava poslednjih godina. Svest o značaju ovog problema posmatra se na primeru Univerziteta u Beogradu koji ističe sa zadovoljstvom da ponovo zauzima mesto značajnog aktera i da podržava internacionalizaciju „nastavljajući tradiciju otvorenosti prema svetu” (Link 2, str. 1). Ciljevi internacionalizacije Univerziteta u Beogradu izneseni su u strateškim dokumentima za delovanje na međunarodnom planu (Strategija internacionalizacije Univerziteta u Beogradu vidi Link 1 i Akcioni plan internacionalizacije Univerziteta u Beogradu, vidi Link 2, i odnose se na formiranje

¹ REFLESS TEMPUS, JP 511366-2010, *Reforming Foreign Language Studies in Serbia*, 2010 - 2013/2014, izvor <http://projects.tempus.ac.rs/en/project/785>, pristupljeno 01.07.2018. u 20.37.

studenta sposobnog da deluje u drugim sredinama kroz sve oblike saradnje delimičnim ili potpunim učešćem u stranim studijskim programima, ostvarivanjem dela studijskog programa u inostranstvu, kroz zajedničke studijske programe svih vrsta i nivoa studija, gostovanje stranih nastavnika i studenata, svih aktivnosti koje vode ka formiranju na međunarodnom nivou kompetentnog stručnjaka u svojoj oblasti (Link 2, str.1-2).

Jasno se uočava potreba za formiranjem internacionalnog identiteta akademaca koji će, ne ugrožavajući njegov nacionalni identitet i profesionalno opredeljenje, učiniti studenta spremnim da uspešno ostvari akademsku mobilnost i tako obezbedi ne samo veliko i novo lično, kulturno i životno iskustvo, već i akademsko postignuće prepoznatljivo na međunarodnom planu.

Jezici internacionalizacije

Tokom mobilnosti, čiji su akteri studenti, nastavnici i nenastavno osoblje, javljaju se najmanje tri idioma o čijoj vrednosti valja razmišljati:

engleski jezik kao prećutno usvojeni *lingva franca* na kome se najčešće odvija nastava opštih kurseva za strane studente na mobilnosti i služi za komunikaciju među studentima, sa nenastavnim osobljem i izvan akademskog konteksta;

drugi strani jezik koji se može koristiti u nastavi ili akademskoj komunikaciji (npr. u nastavi na posebnim predmetima-kursevima gde je drugi strani jezik uobičajeni jezik struke za neku oblast (npr. muzika, turizam, filološke studije itd.);

lokalni jezik koji služi za svakodnevnu komunikaciju, praćenje aktuelnosti u medijima, kontakt sa nenastavnim osobljem i kolegama i lokalnim stanovništvom, koji može pripadati kategoriji školskih jezika (uobičajenih u školskim sistemima, npr. francuski, nemački, španski, italijanski itd.), ali i malih, ređe učenih jezika (small or less common languages) kao što su poljski, portugalski, srpski itd. (Vučo, 2017:259). Sa zadovoljstvom konstatujemo da se ova šema sa tri jezika u univerzitetskoj dinamici poklapa sa kvalitetom tri jezika koje je 2008. vizionarski deklarirala kao potrebu evropskog građanina, gore pomenuta grupa intelektualaca (Baroso, 2008).

Jezički standardi i internacionalizacija

Imajući u vidu izazove sa kojima se iskustvo mobilnosti suočava, u vezi sa jezičkim potrebama tokom razmene, univerziteta su, vremenom, razvili jezičke

uslove - standarde potrebne za ostvarivanje mobilnosti koji se zasnivaju na Evropskom referentnom okviru za moderne jezike Nivoi jezičke kompetencije variraju od univerziteta do univerziteta, ali se najšedće kreću u obimu jezičkih znanja od B1 do C1. Ipak, iskustvo nam govori da, u međunarodnim okvirima, još uvek ne postoji jasna opredeljenost za prihvatanje jedinstvenih standarda i institucija koje verifikuju jezičko znanje odlazećih i dolazećih mobilnosti. Znanje jezika nekada garantuju sami univerziteti, tj. njihovi nastavnici, strani lektori, katedre, departmani stranih jezika ili univerzitetski centri za strane jezike, ali i druge škole jezika, dok oni najstriktniji zahtevaju međunarodno priznate sertifikate. U sadašnjem vremenu izraženih potreba za učenjem stranih jezika na univerzitetu, univerzitetski centri za strane jezike, u koje su najčešće integrisani i centri za učenje maternjeg jezika kao stranog, preuzimaju centralnu ulogu u podizanju nivoa jezičke kompetencije i uspostavljanju standardizovanih i posebnih jezičkih znanja.

Posebno je značajno mesto koje u pripremi ili tokom mobilnosti zauzima lokalni jezik univerziteta domaćina. Rastuća i aktuelna potreba za korišćenjem jezika domaćina doprinosi širenju značaja i rasprostriranju ovih, najčešće, malih jezika tako što se razvijaju njihove didaktike, formiraju posebni kursevi, proizvode didaktički materijali, stvaraju instrumenti za digitalizovanu nastavu itd. Jezici u razmeni su sredstvo posredovanja brojnih naučnih i kulturnih sadržaja i novina iz svih domena ljudskih aktivnosti, ali pre svega savladavanjem i usvajanjem onih osnovnih veština koje omogućavaju kontekstualizovanu komunikaciju: razumevanje onoga što se čuje, onoga što je napisano, govor, proizvodnju pisanog teksta itd. Posebne jezičke potrebe vode ka uspostavljanju i jačanju Univerzitetskih jezičkih centara koji su u stanju da zadovolje jezičke potrebe odlaznih i dolaznih mobilnosti studenata, nastavnika i nenastavnog osoblja¹.

¹ Kao primeri dobre prakse ovakve jezičke obuke za nastavno i nenastavno osoblje univerziteta mogu da posluže kursevi engleskog jezika koje Centar za kontinuiranu edukaciju Univerziteta u Beogradu organizuje u zgradi Rektorata (<http://bg.ac.rs/sr/clanice/centri/CKE.php>) Prilikom sticanja i specijalizovanje znanja engleskog jezika za svoje nastavnike i službenike pružio je i Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Svesni rastuće potrebe za znanjem engleskog jezika, s namerom da unaprede kompetencije svojih nastavnika i administrativnog osoblja i pripreme ih za novo vreme internacionalizacije univerziteta, već dve godine na Filološkom fakultetu se za zainteresovane organizuju kursevi engleskog jezika na svim nivoima. Prošle godine diplome o položenim ispitima dobilo je 35 službenika i nastavnika. Nastavu drže doktorandi u okviru svojih obaveza na pedagoškim usmerenjima na doktorskim studijama.

Iskustva i stavovi studenata Univerziteta u Beogradu o značaju jezika nakon mobilnosti

Uspostavljanje, jačanje i razvijanje saradnje sa univerzitetima u Srbiji i svetu, kao i sa međunarodnim organizacijama koje se bave visokim obrazovanjem oduvek je bila obaveza Univerziteta. Univerzitet u Beogradu¹ posvećeno prati trendove internacionalizacije, nastojeći da unapredi svoje aktivnosti, učestvuje u programima međunarodne razmene sa preko 200 univerziteta iz celog sveta², kao i u evropskim projektima npr (Erasmus +). U međunarodnim razmenama godišnje učestvuje oko 500 odlazećih i dolazećih studenata, nastavnika i nenastavnog osoblja³. U Strategiji internacionalizacije Univerziteta u Beogradu (Link 2, str.1) ističe se da Univerzitet u Beogradu “nastavlja sa naporima na afirmaciji politike prijateljskih i konstruktivnih akademskih veza sa univerzitetima širom sveta, kao i na unapređenju međunarodnih razmena nastavnika, studenata i administracije”. U članu 3. u kojem se postavljaju zadaci Univerziteta u narednom periodu, posebna pažnja posvećuje se jeziku i to u članu 3.2.2. (str. 2), gde se sa ciljem pospešivanja internacionalizacije podstiče obezbeđivanje nastave na engleskom i drugim stranim jezicima, dok se u članu 3.2.6. ove Strategije podržava učenje stranih jezika kao dela akcije internacionalizacije univerziteta. Značaj stranog jezika ističe se još u jednom strateškom dokumentu Univerziteta u Beogradu, Akcionom planu internacionalizacije Univerziteta u Beogradu (Link 3). Ovim planom predviđeno je da se obezbeđuju kursevi stranih jezika s namerom da se do 2016. godine postigne “visok nivo znanja jezika i bolja realizacija studijskih programa na stranom jeziku” Dosadašnja iskustva u domenu jezičke pripreme studenata za mobilnost ukazuju da je moguće dalje usavršavanje ovog bitnog segmenta međunarodne razmene.

Sa ciljem da se bliže odrede potrebe i ustanove nedostaci jezičke podrške, u junu 2017. obavljeno je anketiranje studenata koji su boravili na

¹ Univerzitet u Beogradu jedan je od najvećih univerzitetskih centara na Balkanu. Sa 100.000 studenata i 31 fakultetom, naučno istraživačkim institutima i centrima, čini akademsku zajednicu koja je dobro pozicionirana u naučnom svetu. Od 2012. Univerzitet u Beogradu zauzima visoko mesto (2017. od 300-200) na Šangajskoj listi (Academic Ranking of World Universities, ARWU, released by ShanghaiRanking Consultancy, Shanghai Jiao Tong University) <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/University-of-Belgrade.html> U faktore rangiranja spadaju i rezultati u internacionalizaciji univerziteta.

² <http://bg.ac.rs/files/en/international/List-of-Cooperation-agreements.pdf>

³ Iz izveštaja rektora Univerziteta u Beogradu, prof. dr Vladimira Bumbaširevića za 2017. godinu.

međunarodnim programima mobilnosti. Obimna anketa obuhvatala je pitanja o znanju i kvalitetu jezika (engleskog, drugog stranog i lokalnog jezika) pre i posle mobilnosti, o iskustvima koja su podrazumevala vezu sa jezicima i podstakla sugestije za unapređivanje jezičke podrške.

Na poziv upućen na 200 adresa digitalnim putem odgovorilo je 72 studenta sa iskustvom boravka na 52 evropska univerziteta.¹

Pre mobilnosti većina studenata (više od 50%) imala je veoma dobro znanje engleskog jezika (B2 -19% i C1 32%), nemačkog A1(8%) i C1(20%) i francuskog A1(8%) i C1(21%). Trećina ispitivanih studenata nije poznavala lokalni jezik zemlje domaćina, dok je znanje lokalnog jezika 25% ispitivanih studenata bilo na nivou C1. Većina studenata (66,7%) nije imala zvaničan sertifikat o znanju jezika, niti su imali jezičke pripreme (80,3%). Znanje jezika zemlje domaćina imalo je uticaja u izboru destinacije za studiranje kod više od polovine ispitanika (64%). Korisnici mobilnosti su motivisani za razmenu i zbog prilike da unaprede svoje znanje engleskog jezika (50%). Većina (64%) ispitanika prevashodno je išla na mobilnost da bi iskoristila priliku da usavrši engleski ili drugi strani jezik. Većina studenata je uspostavila kontakt i vodila komunikaciju sa univerzitetom domaćinom na engleskom jeziku (74,2%).

Tokom mobilnosti studenti su u najvećoj meri koristili engleski jezik (78,1%) stalno (64%), ali i jezik domaćina (67,2%) i druge jezike (12,5%). Samo 2% studenata nije uopšte koristilo engleski jezik. U administrativnom kontaktu, kojim su većinom zadovoljni, najčešće su koristili engleski (68,8%) ali i jezik domaćina (50%). Sličan odnos pokazao se i u nastavi – engleski je koristilo 64,1%, a jezik domaćina 56,3% studenata. Zanimljivo je da su studenti u svakodnevnoj komunikaciji koristili najviše engleski (76,6%), ali i jezik domaćina (67,2%). Studenti su veoma zadovoljni (68,5%) oblicima jezičke podrške na univerzitetu domaćinu koji su se odvijali kroz kurseve jezika (73%) i konsultacije (15,9%). Studenti nisu imali teškoće prilikom upotrebe engleskog jezika i na nastavu su se većinom odmah privikli (70,6%). Jezik domaćina koristilo je 55,4% ispitanika u nastavi, u komunikaciji sa administrativnim osobljem i sa kolegama i svakodnevnoj komunikaciji. Studenti nisu imali teškoće zbog nepoznavanja lokalnog jezika ni u komunikaciji ni u nastavi.

Posle mobilnosti studenti su u velikoj meri uočili poboljšanje u vladanju engleskim (51%), naročito u razumevanju i korišćenju stručne terminologije (47%), snalaženju u životnim situacijama (42,9%), nastavnim situacijama

¹ Podaci izneseni u radu su deo šireg istraživanja, delimično su saopšteni na konferenciji International Conference on ICT for Language Learning, <https://conference.pixel-online.net>.

(40,7%). Sigurnijem znanju jezika doprineli su kontakti sa nastavnicima (23,5%), učenje i priprema ispita (34,6%), vannastavne aktivnosti i druženje (40%). Znanje jezika domaćina je gotovo podjednako bolje (64,1%) u svim ispitivanim segmentima: u razumevanju predavanja (66,6%), čitanju stručnih tekstova (62,7%), pisanom izražavanju (60,5%), izradi testova i zadataka (54,5%), razumevanju terminologije (70,4%) i korišćenju terminologije (78,6%).

Zaključak

Savremena akademska zajednica nije striktno usmerena ka pojedinim lokalnim i nacionalnim grupama i sredinama, već se širi, doživljavajući globalno okruženje kao zajednički međunarodni obrazovni prostor, nastojeći, pritom, da se razlike u obrazovnim sistemima, tamo gde izazivaju sporove, usaglase, umreže i učine ravnopravnim i podjednako vrednim. Mobilnost studenata, nastavnika i nenastavnog osoblja shvaćena je kao jedan od instrumenata strategije akademske internacionalizacije. Akademske postignuće studenata u neposrednoj je vezi sa kvalitetom akademskog jezika, te se s toga preduzimaju mere za podizanje kvaliteta jezika u razmeni, engleskog, drugih stranih i jezika domaćina. Iz istraživanja sprovedenog među studentima Univerziteta u Beogradu korisnicima mobilnosti, proizlaze nesumnjive prednosti boravka za povećanje kvaliteta svih jezika korišćenih u razmeni, kao i jasno izražena potreba za odlučnijom i standardizovanom jezičkom pripremom učesnika mobilnosti.

Bibliografske reference

1. Baroso, J. et al. (2008). Proposals from the group for intellectual Dialogue set up the Initiative of the European Commission "Rewarding challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe", Brussels http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf, [08.10.2011. u 10.52]
2. Beacco et al. (2009). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, DG IV / EDU / LANG 2, [April 09], www.coe.int/lang [07.10.2011. u 21.43]
3. Byram, M. & Dervin, F. Ed. (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*, Cambridge Scholars Publishing

4. Coxhead, A. (2000). Academic Word List, (AWL) A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
5. Cummins J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. U: Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Di Perna Eliot. (1999) U: DiPerna, J. C. & Elliott, S. N. (eds.) Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225
7. Hyland, Ken. (2009). *Academic discourse*. London: Continuum Discourse Series.
8. Ignjačević, A. (2009). Bolonjski proces i strani jezici na Univerzitetu u Beogradu. U: Vučo, J., Ignjačević, A., Mirić, M. (eds.) *Jezik struke – teorija i praksa. Beograd: Univerzitet u Beogradu*, 731-735.
9. Lazaravić, R. (2011). Uloga maternjeg jezika (L1) u nastavi italijanskog jezika na univerzitetu. U Vučo, J., Milatović, B. (eds.) *Stavovi promjena – promjena stavova*, Nikšić, Filozofski fakultet, 117-177.
10. REFLESS TEMPUS, JP 511366-2010, Gupa autora, Studije filologije i potrebe tržišta rada, projekat *Reforma nastave stranih jezika u Srbiji*, 2011, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd
11. Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, September, Volume 8, Number 2, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Short D. J., & Spanos G. (1989). "Teaching mathematics to limited English proficient students". *ERIC Digest*. Washington, DC.
13. Vučo, J. (2009a) Akademska kompetencija, jezik obrazovanja – srpski i italijanski, *Srpski jezik u upotrebi*. U: Kovačević, M. (ed.) Filološko - umetnički fakultet, Kragujevac, 427 – 237.
14. Vučo, J. (2009b) La lingua per studiare – l'italiano e il serbo, U: Marelllo C. e Corino, E (eds), *Scienza multilingue*, Torino.
15. Vučo, J. (2017). International Mobility and Language Needs, *International Conference ITC for Language Learning, 10th Edition, Conference Proceedings*, Edited by Pixel, libreriauniversitaria.it.edizioni, Webster srl, Padova, str. 257 – 261
16. Vučo, J. (2018). Jezik i jezici obrazovanja. U: Vučo, J., Filipović, J. (eds.) *Jezici obrazovanja*, Filološka istraživanja danas, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, str. 32 - 51.
17. Vučo, J., Filipović, J. i Marković, Lj. (2013). Efikasnost CLIL-a u

akademske nastave jezika, književnosti i kulture (studija slučaja)/
CLIL in higher education: efficiency in teaching and learning language,
literature and culture: a case study., *Srpski jezik*, XVIII: 357-378.

18. Vujović, A. (2015). Položaj francuskog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji, U: Čakeljić V, Vujović A, Stevanović M.(eds.) *Zbornik radova III Međunarodna konferencija Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, Fakultet organizacionih nauka, Beograd.
19. Link 1 *Lifelong learning — key competences*, Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394, 30.12.2006, pp. 10-18) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/AUTO/?uri=celex:32006H0962>
20. Link 2 Strategija internacionalizacije Univerziteta u Beogradu, 19. mart 2014., 6poj <http://bg.ac.rs/files/sr/saradnja/Strategija-internationalizacije.pdf>
21. Link 3 Akcioni plan internacionalizacije Univerziteta u Beogradu, 08.07.2015. <http://bg.ac.rs/files/sr/saradnja/Akcioni-plan-internationalizacije.pdf>

Julijana VUČO

Internationalization of the universities and language needs

Summary

In recent years, universities play an increased international role in public life, and the internationalization of universities has become one of the most important goals of higher education. This phenomenon is reflected in the actions and attitudes of national and supranational institutions that plan and invest in a wide array of international exchange programs. The command of language is one of the fundamental problems of involving students, participants of the mobility programs in the teaching process in various environments. Languages in action are mostly English, a second foreign subject language and the local language of the host. On the one hand there is a need to achieve necessary English language skills for teaching or learning, sometimes knowledge of a second foreign language, both with an explicit need for academic language competence for teaching and learning, subject, scientific and professional needs and purposes. Languages of the host countries are also in the focus, the needs for rapid language development in order for the experience of study visits abroad to be successful both in the private and academic domain.

In this paper, results of research on the attitudes and needs of the functional quality of the language and intercultural skills of students of the University of Belgrade users of incoming and outgoing academic mobility are presented and analyzed.

РАДОВИ / PAPERS / ARTICLES »»

**СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА, РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА И
КРЕИРАЊЕ НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА »»**

**LEARNING STRATEGIES, CURRICULUM AND
TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT »»**

**STRATÉGIES DE L'APPRENTISSAGE,
DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
ET CRÉATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE »»**

PEDAGOGIC SUGGESTIONS FOR ESP PRACTITIONERS

Abstract: *ESP practitioners often face many pedagogic dilemmas. Curriculum developers should bear in mind that that English for specific purposes is at the same time broad and subtle area and that all the curricula should be carefully and precisely tailored. Different knowledge levels of general English should be incorporated into ESP courses depending on the requirements of the schools and faculties. Pedagogic approach to teaching ESP is also complex, demanding, but on the other hand, it can be very creative and above all fruitful. ESP courses for preschool and primary school teachers include different sciences and disciplines. Psychology, pedagogy, didactics and teaching methodologies of different school subjects belong to this ESP, and pedagogic and curricular approaches are the subject of our interest.*

Keywords:

ESP,
practitioner,
curricular,
pedagogic,
course,
subjects

Introduction

English for Specific Purposes is a subject taught at Universities and Vocational Schools. It is demanding, diverse and above all creative work both for lecturers or practitioners and students. Different scientific areas and different professional demands require creating different ESP courses. English for Specific Purposes (ESP) as any other Language for Specific Purposes, is focused on specific professions and vocations, and vocation, therefore including both practical skills and professional and scientific knowledge. English for preschool teachers and primary school teachers includes many different scientific disciplines and makes even more versatile with Psychology, Pedagogy, Didactics and Teaching Methodologies of school subjects. Gaining high communicative competencies, with enriched vocabulary and mastering all language skills should be the target for an ESP course.

Designing ESP courses requires organising and creating specially tailored courses, which would serve the specific needs of the profession or vocation. The level of general English should be the basis for building up a course for specific needs. It can be said that designing ESP courses for advanced students is something that is imposed naturally, because it is assumed that these students have a good basis of general English, but, when we face our students who have various educational backgrounds, we can see that practical issues differ from theoretical postulates. Students being admitted at the Teacher Training Faculty come from different backgrounds, having completed different high and vocational schools. Although they are expected to enter University with B1-B2 level of general English (depending on the type of school they come from), the level for many students is much below this benchmark. This is why the task for creating a specially tailored ESP course for them is very sensitive and all the issues concerning this course should be introduced gradually, since the students do not have a firm foundation of general English. General English course precedes the ESP course in the second year and Master studies. The teaching methodology behind the ESP course differs from the one for general language course. Since the level of general English is not very high for future preschool and primary school teachers, the first ESP course cannot much exceed the general level of B1-B2.

Creating an ESP Course

There are some common features of language learning strategies. "All language learning strategies are related to the features of control, goal-directedness, autonomy and self-efficacy" (Carter and Nunan: 166). These strategies should be applicable to the creation to ESP course. Nevertheless, teaching and learning in an ESP course is based on teaching and learning English as a second or foreign language.

Nunan and Lamb point out that "decisions should be made with reference to what we know and believe about language and language learning and understanding of the learners and their needs and curriculum framework which contains explicit and achievable goals and objectives. Decision-making, informal or otherwise, is referenced against these factors, along with the exigencies of the situation we are in" (Nunan, Lamb: 53). The needs of the students of Teacher Education Faculty should develop towards improving the language competence and to help them achieve a higher level of academic English. The beginning of tailoring an ESP course should be preceded by a

needs analysis. It should be focused on identifying the approximate level of general English knowledge, forming the foundation for developing a specific language course and finding appropriate resources applicable for a certain level. As far as the students of the Teacher Education Faculty are concerned, they take a placement test upon enrolling the faculty. The foundation for the first ESP course at the second year should consist of the elements of general English incorporated into the academic frame of versatility of ESP. Pedagogy, psychology, didactics, teaching methodologies of school subjects are some of the parts of the ESP for preschool and primary school teachers. Expanding the vocabulary span and lexical resources are not the only target of teaching and learning English for preschool and primary school teachers, although many ESP courses put vocabulary in the first place. Knowledge of professional vocabulary is significant, but other parts of language learning must find their place in the course. Since we aim at raising communicative competencies of our students, and educating them to use academic language, developing all four language skills must be a priority in an ESP course.

Universities should offer pre-session English courses to those students whose level of English is below the intermediate level, because they are supposed to attend and participate in the specialised ESP courses, which will serve their future vocational and professional needs.

Developing the Course

When creating and developing an ESP course, most practitioners encounter formidable challenges. A good ESP course should include good language materials, which will help develop all the four language skills, which will enrich vocabulary and lexical resource and which will lead to academic language which students will use in the future. Nevertheless, creating an ESP course and designing the syllabi, should not only focus on learning for occupational purposes. ESP should be targeted at professional or vocational matters, but it should include all the elements of a good English course.

Task-based teaching should be an integral part of developing an ESP course. Pedagogically, task-based language teaching has strengthened the following principles and practices: a needs-based approach to content selecting, an emphasis to communicate through interaction in the target language, the introduction of authentic texts into the learning situation, the provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself, an enhancement of the learner's own personal

experiences as important contributing elements to classroom learning and linking of classroom language learning with language use outside the classroom (Nunan: 1).

Developing language skills should be done simultaneously, but very often, certain skills are more advanced than the others are. Speaking and writing are productive skills, whereas reading and listening are receptive skills. It can be said that listening skills are very often advanced in comparison to other skills in ESP courses at the Teacher Education Faculty. The reason for this might be in the exposure to the English language through the media, the Internet and social networks. These sources help students comprehend more easily. Nevertheless, speaking skills are something that students should practise, particularly when ESP is in question. Listening and speaking skills should be practised through conversation, listening comprehension pieces and tasks which could be assigned to be done individually for the purpose of enriching vocabulary and practising listening skills. Different speakers should be heard in practising listening skills, and basic pedagogical postulates should be followed. This means that listening skills should be practised at the beginning with native speakers, and that gradually students should get used to listening to different speakers of different nationalities and about different subjects, from practical vocational to academic and scientific environment examples.

Listening comprehension encompasses the multiple processes involved in understanding and making sense of spoken language. These include recognizing speech sounds, understanding the meaning of individual words, and/or understanding the syntax of sentences in which they are presented. Listening comprehension can also involve the prosody with which utterances are spoken (which can, e.g., change intended meaning from a statement to a question), and making relevant inferences based on context, real-world knowledge, and speaker-specific attributes (e.g., to what information the speaker has access and about what he/she is likely to be talking). For longer stretches of language or discourse, listening comprehension also involves significant memory demands to keep track of causal relationships expressed within the discourse .1

Reading skills can be developed through different assignments concerning suitable texts. Reading and writing can be connected, for example in the way of short retelling at the beginning and expressing own beliefs and understanding. Reading passages should be simple at the beginning of the course Faculty for students' adjusting to practising this important skill. Short passages with

relevant professional vocabulary should be introduced for reading. Reading pieces at the beginning of the course should be interesting and encouraging, and written in the simple language. Following the basic pedagogical principles, reading pieces and tasks should gradually be built.

Speaking skills should be practised in different ways. Classroom based speaking practice is not always something that students will use in the real world. Usually, practising speaking in the classroom includes some language practice activities such as discussions. Very often, some grammar and lexical elements are practised through speaking and there is no real interaction between students and teachers or within the group. Practitioners teaching an ESP course should prepare students for real interaction with real speakers in real professional situations. One of the tasks of the practitioner is to structure the talk, and to make sure that all the students get the chance to talk, to reduce the teacher talking time, but to know how to make the conversation interesting and moving. Speaking can be initiated by small talk at the beginning of the lesson, and later it should evolve into issues that are more serious. One of the suggestions of Adrian Doff is to let students predict what they are going to listen to, and this might give them some ideas about the following task. The above mentioned listening exercises can be a good basis for discussion. "When doing listening activities in the class, we can also ask students to guess what they are going to hear next; this will help them develop listening skills, and is also a good way to keep the class actively involved in listening " (Doff: 205). Encouraging students to speak freely should be the first step in this process. Giving their own opinion and expressing their own attitudes towards certain issues is clearly the best way to practise speaking skills. Minor grammatical or lexical mistakes should not be corrected immediately because this might discourage students from speaking. Debating is also a good way to practise speaking. Guided conversation can also be a good way of practising this skill. Providing some extra vocabulary and expressions and encouraging students to use them can lead to expanding vocabulary through speaking. Future preschool and primary school teachers should be stimulated to practise speaking by responding to some professional topics about school, education and ways of teaching at the beginning of the ESP course. During the course progression, they can be given tasks that are more complex. Debating and giving single presentations can be the way of doing this. In the end of the course, they give their own presentations about different topics and express their own attitudes supported by supported by reference literature and the Internet contents. Apart from practising speaking, they present great creativity and language maturity

¹ https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1698-3_349.

for individual work and for academic advancement.

Writing skills may start with the sentence structure practice and with some exercise, such as sentence completion, sentence building, correcting mistakes, etc. This kind of exercise should be followed by paragraphs, retelling passages and essays with professional vocabulary and introducing more complex lexical structures during the progression of the course. As far as students of the Teacher Education Faculty are concerned, practising writing should carefully be tailored to their needs of the average level of English, but always starting from some basic exercises and introducing more and more complex ones as the ESP course progresses. In the academic world, academic writing is one of the most significant ways of communication. Therefore, writing as a skill should be gradually introduced, but with the final aim of achieving high academic standards of use.

Improving all four-language skills: speaking, listening, reading and writing must be done with improving vocabulary, grammatical and lexical elements. The more students practise these language skills, the better their language competence becomes. The role of a practitioner is to support the development of knowledge and to provide students with thorough input for their language learning. Rich professional vocabulary and good use of lexical and grammatical structures, as well as mastering all language skills, will lead to establishing good academic knowledge of ESP.

English for Academic Purposes (EAP) should be the final aim of ESP courses, depending on the students' level of knowledge and the duration of the courses. As Scrivener points out, an EAP course is likely to include work on some of these elements: listening and understanding lectures, note taking, effective reading and researching, using references, raising awareness of formal styles of language used in academic writing, essay writing, making presentations, taking part in seminar discussions, generic academic stylistic conventions, learning to learn and contextual and cultural awareness (Scrivener: 315).

Pair and group work are the activities which do not only help in improving all four skills, but they also have a pedagogical role of raising awareness of completing the tasks as a pair or a group and having a mutual target of doing the best work possible. Assignments can be given on papers inside the classroom, but also online work should be done, with the use of information technologies and all their benefits

Students' autonomy should be increased and they should be encouraged to discuss what problems they are facing in the course, what their difficulties

might be and what sort of activities stimulate them to learn and enjoy the ESP course.

The question of student assessment comes by itself. Due to the Bologna declaration system of grading and giving instructions, students are assessed through their pre-exam tasks, assignments, workload and their participation in the classes, and the final exam.. They are given mock tests, pre-exam tests and different tasks for achieving certain number of points. Peer assessment may be considered as well in the teaching process.

Due to the fact that the Teacher Education Faculty is well equipped with IT devices, students are encouraged to use them freely.

Conclusion

Students attending an ESP course are second language learners. Sometimes, especially at the beginning of the course, the instructions they receive from their lecturers might be unclear or vague to them, due to the insufficient previous knowledge of general English. Therefore, an ESP course should be tailored gradually, depending on the students' knowledge and needs and the aim of the course. Developing all four language skills must not be neglected, and aiming at the academic level of English should be a priority in designing an ESP course. The course should be created on the basis of a needs analysis and students' general knowledge of English. This means that the task for each instructor or lecturer in an ESP course should be to create the course specially designed for the group of students he/she is teaching. Each course should preferably be developed in a way that will serve students' needs and help them to achieve high academic standards. This is supposed to help them in their work and in communication in the academic and professional world.

References

1. Carter, R., D. Nunan (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom
2. Doff, A. (2007). *Teach English*. Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom
3. Nunan, D. (2006). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom
4. Nunan, D. and C. Lamb (2003). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom
5. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*, Macmillan, London, United Kingdom
6. Retrieved on: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1698-3_349. (12th November 2017)

Marina CVETKOVIĆ

PEDAGOŠKE SUGESTIJE NASTAVNICIMA ENGLSKOG JEZIKA STRUKE

Rezime

Nastavnici stranog jezika struke često se suočavaju sa mnogim pedagoškim dilemama. Tvorcima nastavnih planova i programa treba da imaju u vidu da je engleski jezik struke veoma osetljivo polje i da svi planovi i programi treba da se pažljivo kreiraju, po meri studenata. Pri izradi kursa engleskog jezika struke treba uzeti u obzir da nivo znanja studenata i jezičke kompetencije u domenu opšteg jezika moraju biti sastavni deo kursa jezika struke, a u zavisnosti od potreba i zahteva škola i fakulteta.

Veoma je složen i zahtevan pedagoški pristup nastavi engleskog jezika struke, ali istovremeno, on može biti izuzetno kreativan i uspešan. Kursevi engleskog jezika struke za učitelje i vaspitače obuhvataju različite nauke i naučne discipline. Kurs engleskog jezika struke za učitelje i vaspitače nužno obuhvata oblasti psihologije, pedagogije, didaktike, kao i metodike nastave različitih školskih predmeta, pa je pedagoški pristup i kreiranje nastavnih planova i programa predmet ovog rada.

DEVELOPING A NEEDS-BASED BUSINESS ENGLISH SYLLABUS FOR THE UNIVERSITY STUDENTS OF BUSINESS AND ECONOMICS IN MACEDONIA – RESULTS OF A SYLLABUS TESTING EXPERIMENT

Abstract: *The aim of the paper is to understand how the students of Business and Economics would excel in their performance of using Business English in various business related writing tasks after subjecting them to an upgraded syllabus. The students subject to the experiment provided the data necessary to develop the concept of whether there is a change in the test results and significant change in student performance. The results of the experiment will provide exclusive information about the way Business and Economics students create performances which are definitive on the needs-based method of teaching English and the current way of teaching Business English.*

Keywords:

Business English
syllabus,
course design,
English for Specific
Purposes

Introduction

Creating an updated syllabus is just one of the seven recommendations proposed in my research on developing a student-centered curriculum for Business and/or Economics students. However, even though upgrading a syllabus is a very complex area, it was the least difficult recommendation to experiment considering that changing the curriculum - in terms of increasing the number of semesters, fixing the mixed-grouping issue, providing the Business English subject as compulsory for all students, introducing Vocational English etc. all require changes in policies, university regulations and even additional accreditations of the newly created curriculum.

The upgraded course content used the current Business English 2 syllabus at the Faculty of Economics in Prilep with additional activities for the students. It includes seven units that primarily focus on enhancing Business

English skills with particular attention to Business English writing such as - resume writing, email correspondence, fax, business phone communication, business letter, memorandum, report, proposal, and contract writing as well as presentations. Such approach is in accordance to the needs-based method of teaching Business English. There were also practical writing activities that were included within every lesson to give students the chance to practice their skills in writing and improve their abilities. In addition, the upgrades also included relevant reading materials, reading and listening comprehension exercises as well as oral presentations and case-study activities, including critical thinking and solving real business problems.

Activities such as business correspondence and contract/document creation, writing business letters and writing effective curriculum vitae in both traditional and using information systems, such as through e-mails were included in the syllabus. These are the activities recommended as a very important element that can provide the career skills enhancement that students need to have in all Business English semesters, as proposed in the updated syllabus and supported by the recommendations proposed for the new language curriculum.

In relation to the career skills of the students, the updated syllabus used in this experiment entails more reading materials such as case studies for reading and comprehension or the news of the week – latest business articles for class discussions. Vocabulary and lexicon are also integrated through the use of a daily routine of choosing 10 Business English terms which will be applied to the weekly lesson, then research on certain business terminology and practices, and class discussions about their meaning and application in the real world. For speaking and response comprehension, an oral presentation is provided as a weekly activity for each student – wherein a designated business term and principle is applied. For listening and comprehension skills, a recording is used for the experimental participant group, wherein they must provide an answer to an online questionnaire to provide an extensive definition of how well the students comprehend what they hear in English. Real business dilemmas and decision making activities were introduced where students had to prepare a research on a real dilemma/issue a company faces then solve the problem with group discussions and finally, preparing a group or individual power point presentations and elaborate the decision regarding the particular dilemma.

The updated syllabus in this experiment also used the eclectic approach and combined different teaching methods. This was found to be the most effective method of deploying knowledge and skill in Business English. The

eclectic approach enables the teacher to choose the kind of methodology or approach that he/she can use depending on the goals of the lesson and the learners in the class. In the course of the experiment, only English language was used and students were not allowed to speak in their mother tongue during class, in addition all contextual clues and explanation of terminology and vocabulary was made on English language as well, thus maximizing the practice of students' speaking and listening English comprehension skills. The teaching method and whether to use visual aids or not, to use practical activities or not – was chosen depending on the lessons. Thus, the professors are given freedom to choose the teaching methods and approaches they believe are the most appropriate for every specific lesson.

Syllabus Testing Experiment

Student Sampling

The respondents for the syllabus testing were purposely selected from St. Kliment Ohridski University – Bitola. A total of 50 students enrolled in the Business English 2 course of the academic year 2016/2017 at the Faculty of Economics – Prilep, who were selected for this study to comprise the controlled and the experimental group. The sample consisted of the following:

A - A randomly selected controlled group n=25

B - A randomly selected experimental group n=25

The subjects were chosen based on the following criteria: 1) enrolment at St. Kliment Ohridski University – Bitola; 2) students of Business and Economics; and 3) students enrolled in Business English 2 course of the academic year 2016/2017. The randomly chosen participants were indiscriminately divided into A and B groups. Students themselves choose which group they will attend and once they make the choice, switch or change of the group is not allowed. The participants of group A will be the controlled group while the B group participants will be the experimental group following a randomized control-experimental pre-test-post-test trial.

Instrument Development

The quasi-experimental design was utilized in this study because it allows the employment of comparing two different groups: a controlled and experimental group. However, it does not involve any randomization of the participants. The following situations according to Campbell and Stanley can be regarded as quasi-experimental design: “There are many natural social settings in which the research person can introduce something like experimental design into his scheduling of data collection procedures (e.g., the *when* and *to whom* of measurement), even though he lacks the full control over the scheduling of experimental stimuli (the *when* and *to whom* of exposure and the ability to randomise exposures) which makes a true experiment possible.” (1963, p.34).

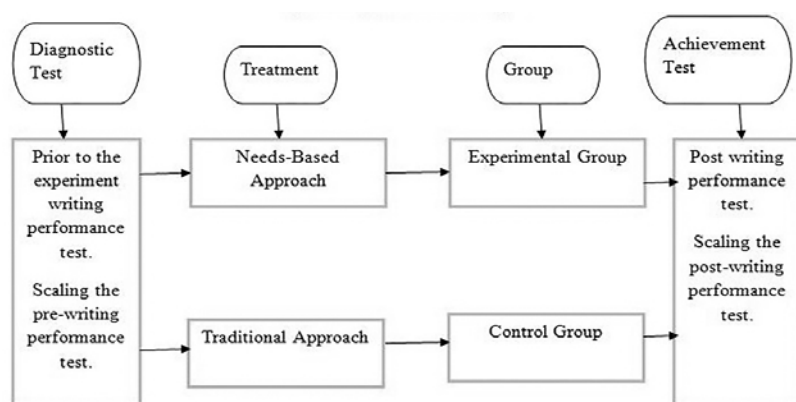


Figure 1. Quasi-Experimental Design (Campbell & Stanley 1963)

There will be no time series in this study. The experiment will be conducted over 3 months wherein the experimental group will participate in the new develop syllabus that is designed specifically for this study.

The main movement on testing the curriculum is to measure the difference between the performance of the controlled and the experimental groups after the former is exposed to the traditional approach while the latter is exposed to the newly developed curriculum. The utilization of the quasi-experimental research design is appropriate for this study as it allows comparison of the results. In other words, this design is specifically created to utilize two or more groups and determine whether or not a new approach or treatment will affect the psychology, performance, and intellect of the

experimental group. The number of the diagnostics and achievement tests will depend on the decision of the researcher, however only the pre-test and post-test shall be analysed in this research.

Experiment Procedure

In this experiment, the 50 participants were randomly divided into two groups: the controlled and the experimental group. The controlled group undertook the utilization of the regular courses offered by the university while the experimental group undertook the needs-based approach. The experimental group was subjected to a seven-unit extensive needs-based Business English course for a given period of time. The controlled group, however, was not exposed to the new course design. The two groups were subjected to diagnostic writing test before the experiment commenced to provide base information on the Business English skills of the students. The same test was also given to the students after the experiment was conducted. The pre-test is used to measure the writing skills and business skills of the participants and the post-test to determine if there will be a significant change on their performance towards the end of the experiment.

A diagnostic writing test was given to both groups to preserve consistency and consisted of two assignments (Appendix A and Appendix B). The selected participants were first asked to write a job application email and CV to a prospective employer and second a business letter to invite a business contact to attend a meeting or event. Criteria used for assessment included:

1. Meaning and content of the writing piece written;
2. Development and elaboration of the idea/topic used;
3. Grammar/language used;
4. Sentence structure;
5. Lexical resource;
6. Coherence and cohesion;
7. Accuracy, and
8. Overall task completion.

Using a point system, 5 points are given per criteria. The rating of the tests shall be performed by the assistance of an English instructor.

The same test will be given to the students post-experiment. The results will be compared to determine if there is significant change in the participants' Business English skill before and after the experiment.

Results of a Syllabus Testing Experiment

Pre-test and Post-test Results

In the pre-test, both controlled and experimental participants were given two writing tasks which entail the need to write a job application and a business meeting/event invitation through a short email consisting of 150 to 200 words. In addition, the participants were tasked to write their CV which they would attach to the email for the job application. There were four questions given as guidance to the students that had to be answered and followed for the email job application to hold significance, as well as to rate each participant's ability to use the career skill, accuracy and comprehension, and the use of Business English in such activity.

As for the business meeting invitation, there were ten questions used to guide the students which the test indicated for the participants to write the details of the invitation, as well as to show whether they are capable of writing a business letter using Business English terms properly. Using the point system and using the criteria, both controlled and experimental groups' ratings provide a significant importance on why the needs-based approach is better in enabling the students to properly use Business English for tasks related to business and economics. The two tables bellow (Table 1, Table 2) show the ratings of the pre-test and post-test for the controlled group and the experimental group as well as their total performance in both the pre-test and the post-test. The eight criteria used to rate students' performance are shown with the numbers 1 through 8, as explained in Experimental procedure section of this paper, while the number of the student represents the particular student subject to the testing:

Criteria	1		2		3		4		5		6		7		8		Total	
Student	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	26	29
5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	34	37
6	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	24	26
13	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	27	29
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	31	33
16	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	4	2	3	19	22

18	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	31	32
24	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	21	24
27	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	22	26
28	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	36	38
29	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	31	35
30	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	27	31
31	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	19	24
32	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	18	21
33	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	22	25
34	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	17	17
36	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	20	23
37	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	14	16
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8
42	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	13	15
43	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	40	40
44	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	10	10
47	4	5	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	33	35
49	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	10	11
50	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	35	37

Table 1. Pre-test and Post-Test Ratings of the Controlled Group

The ratings show that the current syllabus gives students the ability to perform Business and Economics career skills with the appropriate use of Business English to fulfil the needs of the task. It defines that the current syllabus gives the students a conventional ability to use Business English for job-oriented tasks, such as writing a job application or a business meeting invitation.

In the post-test, the same diagnostic test was given to all participants. However, the experimental group was subjected to the new syllabus created for the benefit of defining whether the changes in the Business English syllabus can fully identify the proper way for the university students in Macedonia to use the language for its intended purpose. The controlled group, on the other hand, was not subjected to the upgraded syllabus but students were still given the same set of the exam as with the experimental group. Below (Table2) are the ratings of the experimental participant group:

Criteria	1		2		3		4		5		6		7		8		Total	
Student	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1	4	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	4	3	4	4	5	30	37
2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	2	3	20	26
3	2	3	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	14	20
7	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	33	39
8	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	26	31
9	3	4	3	4	2	2	2	3	3	4	3	3	2	4	3	4	21	28
10	4	5	4	5	3	4	3	4	3	4	3	4	4	5	3	4	27	35
11	3	4	3	4	4	4	4	5	3	4	3	4	3	5	3	4	26	34
12	3	4	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	23	29
14	4	5	4	5	3	3	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	32	37
17	4	5	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	5	4	5	29	37
19	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	16	21
20	2	3	2	3	2	3	3	4	3	4	2	3	2	4	2	4	18	28
21	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	4	2	3	19	26
22	2	4	2	4	3	4	2	4	2	3	2	4	3	4	2	4	18	31
23	3	4	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	4	5	3	4	27	35
25	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	8	16
26	2	3	1	2	1	2	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3	13	20
35	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	5	3	4	27	33
38	4	5	4	5	3	4	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	30	38
39	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	32	39
40	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	22	24
45	2	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	15	21
46	3	4	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	21	29
48	4	5	4	5	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	27	33

Table 2. Pre-test and Post-Test Ratings of the Experimental Group

In the descriptive analysis, it is evident that the experimental participant group has increased their rating in the post-test. With the same set of diagnostic test, the post-test ratings show that there is an increase of ratings and thus provides an indication that indeed, the new proposed syllabus is an effective measure in enabling students to garner better and higher comprehension and

fluency in using Business English.

In comparison to the controlled participant group, who were not subjected to the updated syllabus, it is shown that there is an increase of their ratings but it was lower than the increase of the ratings of the experimental group, which also signifies that there is less improvement in their understanding and learning of Business English. The diagrams below (Figure 2, Figure 3) show how the pre-test and post-test results of the controlled group were rated through the outputs provided by the participants:

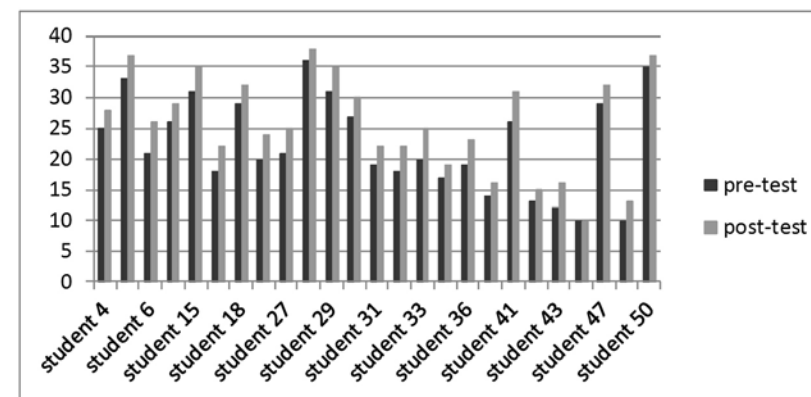


Figure 2. Pre-Test and Post-Test Ratings of the Controlled Participant Group

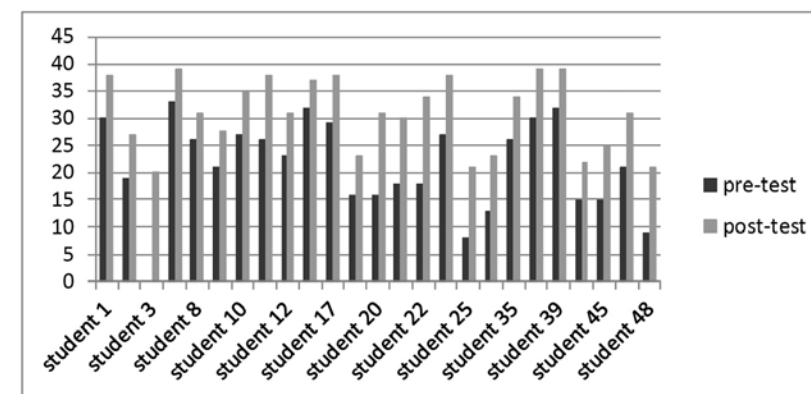


Figure 3. Pre-Test and Post-Test Ratings of the Experimental Participant Group

From this perspective, it becomes apparent that the way the controlled participant group showed less improvement comparing to the experimental group in learning Business English provides significant evidence that an update of the Business English syllabus is important to fully hone the Business and/or Economics students at the universities in Macedonia in the field of Business English. However this can be also achieved by updating the curriculum in terms of increasing the number of semesters Business English course is studied. The comparison of the pre-test and post-test ratings of the experimental participant group can further indicate the importance of using an updated syllabus incorporated in a new language curriculum - which will be student-centered - thus fully improve students' Business English skills in the eight criteria of judging.

Pre-Test and Post-Test results comparison of experimental group

The following comparison of pre-test and post-test ratings of the experimental group according to each specific criterion will provide the discussion of how effective and successful the proposed changes in the syllabus are when implemented to the universities in the Republic of Macedonia.

Meaning and Content of the Writing Piece Written

There is an indication that the increase in ratings among the experimental participant group shows that meaning and the content of the writing piece written have significantly changed over the course of providing the participants with the proposed curriculum.

In the chart (Figure 4), it is evident that the students garnered substantial increase in ratings after being subjected to the updated syllabus over a period of time of the experiment.

Development and Elaboration of the Idea/Topic Used

Comprehension is one of the most important aspects of learning Business English in the course of Business and Economics. From this perspective, it is relevant that comprehension should be promoted as a significant indicator of how the Business English syllabus is effective in producing students who are fluent not only in speaking English but also comprehending specific Business

English terms for their use.

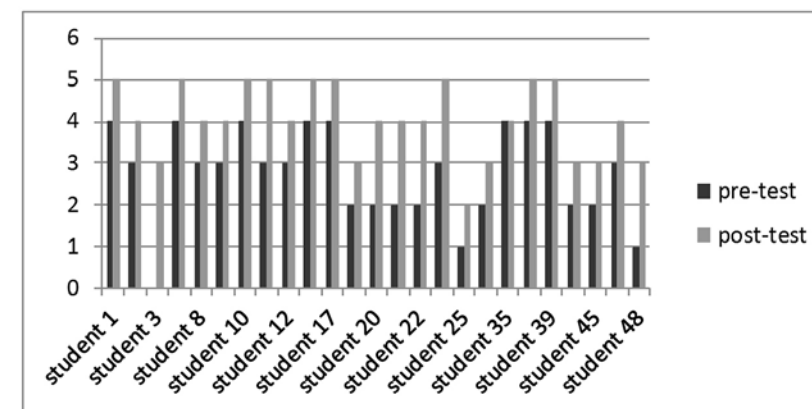


Figure 4. Meaning and the Content of Writing Piece Written Comparison Pre-Test and Post-Test Rating

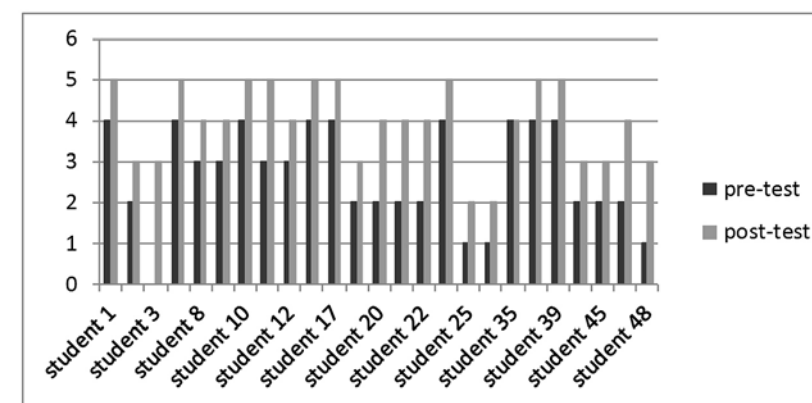


Figure 5. Development and Elaboration of the Idea/Topic Used Comparison Pre-test and Post-test Rating

In the chart above (Figure 5), it is evident that there is an important increase as observed in the post-test ratings of the experimental participant group. This shows that the updated syllabus used for the experiment can enhance the comprehension of the students about Business English terms and their appropriate use. The ratings provide an indication that the changes in the current syllabus can enable an increase or an advanced comprehension of Business English and its proper use among university students in the country.

Grammar/Language Used

The ratings of the experimental participant group have also seen increase in grammar and language use for the post-test.

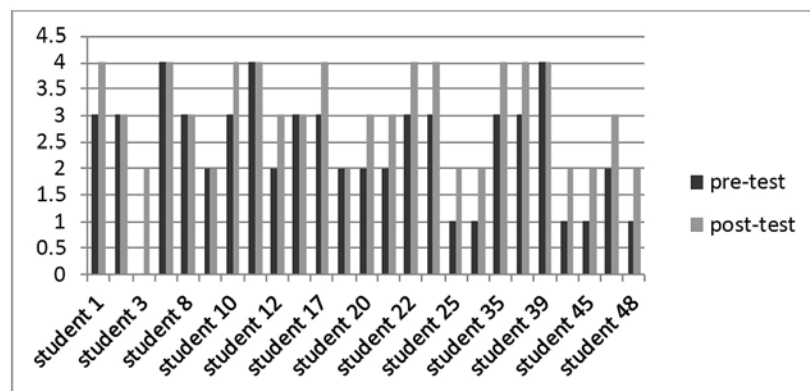


Figure 6. Grammar/Language Used Comparison Pre-test and Post-test of Experimental Group Ratings

In the chart (Figure 6), it is observable that some of the participants gained higher ratings in the post-test. However, we must note that the increase in the grammar criterion rating was lowest for the students but still higher than the controlled group increase. This is due to the fact that even though little was changed in the grammar exercises from the current syllabus, the introduction of additional reading and additional writing lessons helped students use collocations and expressions, and followed basic writing rules thus eliminating the chance to make common grammar mistakes.

Sentence Structure

This criterion in the experiment is necessary in order to understand whether the students would have better grasp on sentence structure when they are subjected to an updated syllabus compared to their previous knowledge of Business English and its technicalities.

In the chart above (Figure 7), it is evident that some of the participants have gained a relatively high increase in their ratings after being subjected to the proposed updated syllabus. The metrics in Business English is defined through the proper use of sentence structure to imply the meaning of the

message that the receiver transmits. Having the capacity to compose and organize a proper sentence structure can permit the students to use their Business English skills not only in the academy but also in the professional world.

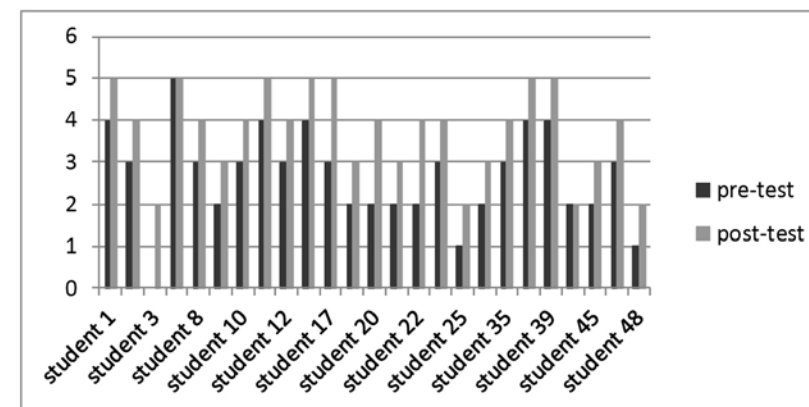


Figure 7. Sentence Structure Comparison Experimental Participant Group Ratings

Lexical Source

The use of proper vocabulary is one of the major tenets of teaching and studying Business English among the Business and/or Economics student body. Lexical source enables an individual to properly use words, key terms, and jargons appropriately to explain one concept regarding business and economics to the audience. Comprehension of these vocabulary sets is an important knowledge and skill that Business and Economics students need to have in order to have a fulfilling career once they graduate.

In the chart (Figure 8), it is evident that there is a significant increase in the post-test ratings as observed in the experiment participants' outputs after being subjected to the updated syllabus for Business English.

Coherence and Cohesion

Comprehension of Business English, its grammatical rules, and the proper lexical use of the language can be proven through the coherence and cohesion of the writing and speaking as well as message interpretation skills of the students. The ability to be coherent to the diagnostic test requirements is

evidence that the participants have comprehended the instructions in English and cohesion to the rules mean that the students were able to command the language according to how they want to respond to the guidelines.

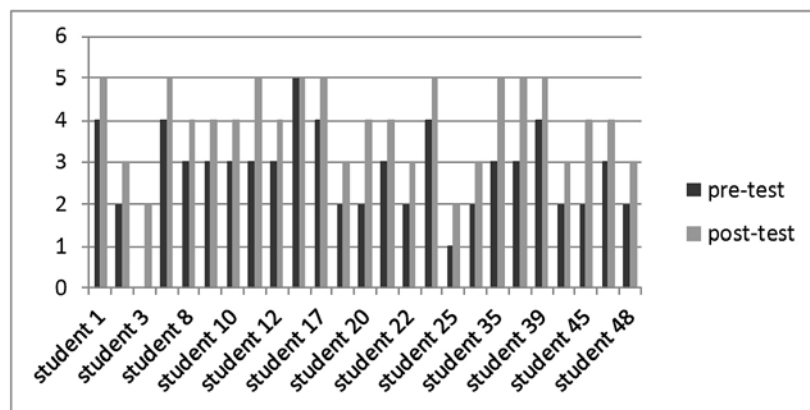


Figure 8. Lexical Source Comparison Pre-test and Post-test Experimental Participant Group Ratings

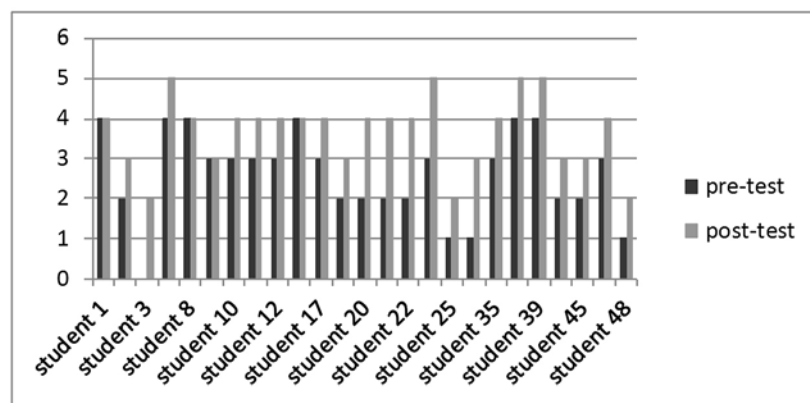


Figure 9. Cohesion and Coherence Comparison Experimental Participant Group Ratings

In the chart (Figure 9), it is evident that there is a noticeable increase in the post-test ratings after the experiment participants were subjected to the updated syllabus utilized in the experiment especially that all experimental participant group members have a significant increase in the post-test ratings compared to their pre-test ratings

Accuracy

Accuracy, in terms of comprehension and response, is also another criterion that is connected to the other criteria of the experiment. Having accuracy in the written output suggests that the participants were able to comprehend the instructions written in English and were able to follow the rules of Business English from the use of key terms to its grammatical rules, as well as cohesion to the requirements.

The comparison of pre-test and post-test ratings shows that the variance is significant. 11 out of 25 experiment participants were able to garner the maximum 5 points. This shows the relevance of subjecting the participants to the proposed curriculum to achieve greater results, thus permitting the suggestion that adding the proposed activities in the syllabus are indeed effective.

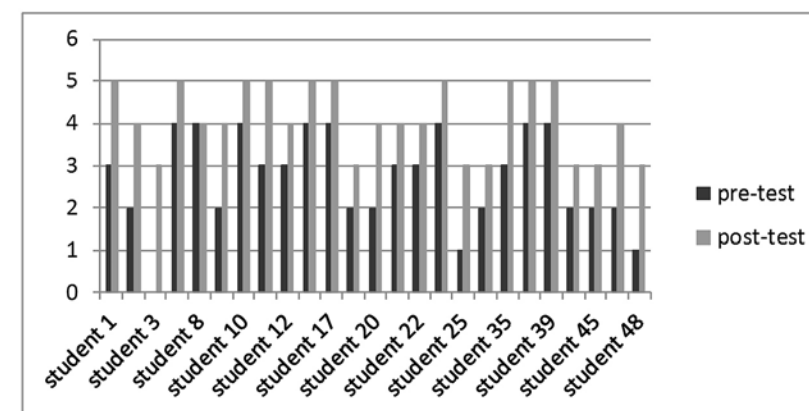


Figure 10. Accuracy Comparison Pre-test Post-test Experimental Participant Group Ratings

Overall Task Completion

Rating the overall task completion for both pre-test and post-test for the experimental participant group also provides an indication that the participants garnered higher ratings in the post-test compared to the pre-test. After subjecting the experimental participants to the updated syllabus, the variance in the ratings shows that there is a positive change in the way the participants understood and finished the task according to the criterion of completion.

The ratings in the post-test also provide the explanation that the participants were able to focus more on the task and its requirements by creating outputs which are more relevant and more defined according to the principles of writing using Business English.

The chart below (Figure 11) shows the difference between the pre-test and post-test ratings in the criterion of overall task completion:

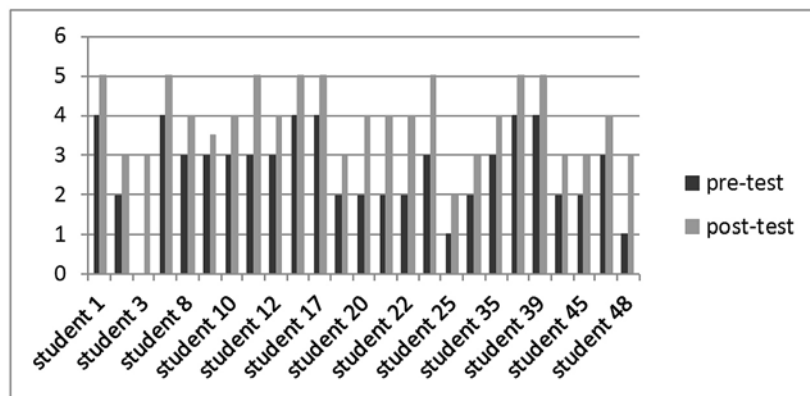


Figure 11. Overall Task Completion Comparison Pre-test and Post-test Ratings of the Experimental group

In the chart above (Figure 11), it is clear that the students gained higher ratings in the post-test compared to the pre-test, and every participant has an increased rating. The highest rating that the experimental group garnered is 5 points, comparing the number of students that gained 5 points in the pre-test and post-test shows a strong relevance on how the updated syllabus can greatly change the Business English skills of the students. The increase in the post-test ratings shows that the participants were able to satisfy the requirements of the task and that the completion of the task is satisfactory according to the criterion used for the experiment.

The variance between the pre-test and the post-test ratings indicates that the success of the participants' writing skills is equal to the number of lessons and activities they have learned from the updated syllabus which is followed. In the post-test, it is evident that the participants have more adept completion of the task as proven by the increase in ratings. It means that their outputs are more satisfactory compared to their pre-test outputs. It is also a proof that the updates to the current syllabus can further extend the students' abilities to create written outputs that are satisfactory with the advent of using Business

English in the professional or career settings.

On the other hand, comparing the post-test ratings of the controlled group and the experimental group for overall completion of the tasks shows a significant variance that determines the need for using the updated syllabus to fully enable students' transit from common English speakers to highly knowledgeable and business-appropriate English speakers. Below (Figure 12, Figure 13, Figure 14) are the diagrams which show the total rating of the controlled group and the experimental group as well as the total scores of all students subject to this experiment:

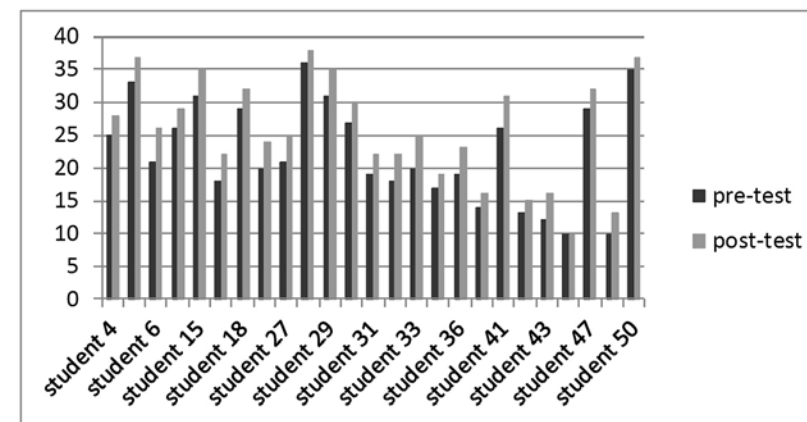


Figure 12. Controlled Group Total Ratings

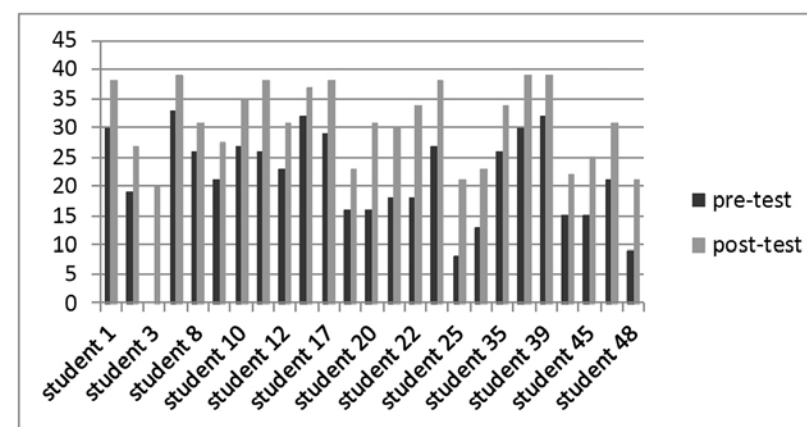


Figure 13. Experimental Group Total Ratings

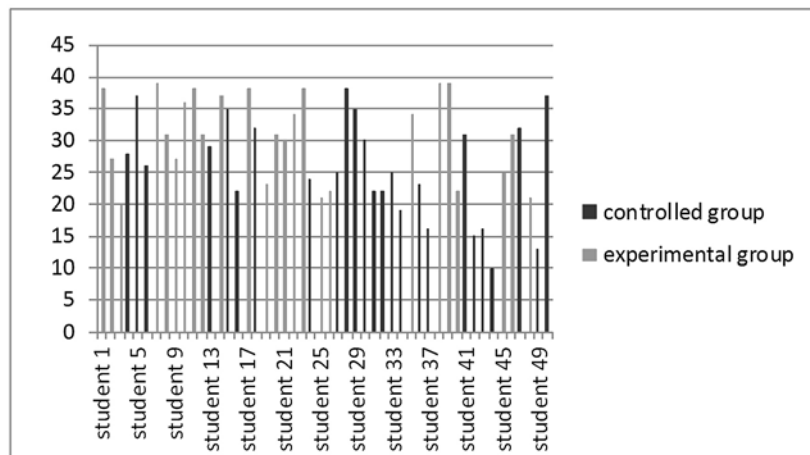


Figure 14. Comparison of Experimental and Controlled Group Post-Test Total Ratings

The performance test only measures the writing business English skills of the students in the eight criteria that were set and does not measure all aspects of the language. As it is indicated in the section below, as a limitation of the study, some students perform better in writing and some do not. However, the results shown in the diagram provide the indication that the updates to the current syllabus used in the experiment made the new syllabus far more superior and can provide a better lesson for the students to learn and use Business English in the fields of business and economics.

Limitation of the Study

There is a limitation to the utilization of the quasi-experimental design in this study. The main concern lies on the selection of the participants for the experiment. Performance can be measured on the diagnostics test and achievement test. While there might be some clear or significant differences between the outcomes of the tests, factors such as work experience, knowledge of the English language, level of writing skills might be the confounding variables that might affect the validity and reliability of the study. It is a possibility that some of the 50 participants selected in this study have better grasp of the English language and have higher levels of writing even though they are just freshmen compared to the other participants.

This affected the study and formed a margin of error on the validity and reliability. However, it does not in any way nullify the result of the study. It

is merely a description and the identification of the possible weaknesses and limitations of the utilization of the quasi-experimental design that is used to measure the effectiveness of the upgraded syllabus and the teaching methods used towards an effective Business English teaching at the tertiary institutions in the country.

Conclusion

Based on the total scores of the experimental participants, it is evident that the post-test ratings are significantly higher compared to the pre-test ratings. The subjection of the updated syllabus to the participants after the pre-test, enabled the increase in ratings which also means that the outputs are more satisfactory compared to the previous outputs. The correlation of the post-test ratings and the possible effects of the proposed syllabus not only to student grade but also to the application of career skills such as writing in Business English provide an indication that the Macedonian universities can benefit from changing the syllabus for a more adept approach in teaching the language for its specific purpose.

It is also evident that the post-test ratings provide efficient evidence in the experiment about the consequences of using a more developed and progressive Business English syllabus compared to the current one used in the present English language syllabus in Business and Economics courses. The experiment created insights about how Macedonian universities can fully integrate Business English among Business and Economics students, and how it can be applied in the careers that the students would likely take after graduation.

It is evident that the experiment indicates the need for Macedonian universities to develop a new approach that includes a different method of teaching Business English – such as more compulsory Business English courses for Business and Economics students, more activities which the students can apply their practical career skills in using the language, more exercises, and assignments, as well as additional business and economics literature, and articles in English language to develop Business English in both verbal and non-verbal communication.

The proposed approach in teaching Business English can have the ability to hone the students more in using the language in terms of its practical use in the professional settings. The variance between the pre-test and post-test ratings show that indeed, the current syllabi need to be updated and student-

centered curricula developed in order to initiate a better way of enabling students to use Business English appropriately.

The criteria which were used to rate the written outputs of the participants are necessary elements which are often used in the professional settings because they give the fluency, comprehension, and ability to respond to communication that utilizes Business English. The way that the experimental participants show an increase in ratings after the subjection to the updated syllabus is clear evidence that there is a need to enhance the current syllabus and to make a more progressive new language curriculum for the students of Business and Economics at the Macedonian universities.

When the Business English syllabi are updated, an increase in language abilities is expected from the students. Thus, this increased ability, can be reflected in the workplace scenario and activities the students can provide to the companies they will work for. This relationship of Business English and business transactions in the professional setting is also similar to what happens in the university settings: When a student gets more lessons and learning time in immersing himself in a subject, the more he is likely to have an increase in his grades. Such is the correlation of university grades and professional skills especially in something as technical as Business English. It is essential for the university students in the country to have a broader way of using the language for its specific purpose – and this can start from the universities by offering a new student-centered curriculum with an updated Business English syllabus.

To conclude, the increase in the ratings of knowledge and skills of the students that took the experiment of the upgraded syllabus is only a prove that if we pay attention and fully implement the seven proposed strategies and create a new student-centered language curriculum for the students of Business and/or Economics then we shall significantly improve the teaching and learning process at the universities in the Republic of Macedonia, and thus create robust workforce ready for the business world.

References

1. Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin.

Appendix A – Diagnostic Test

Assignment 1

WRITING

1. Job application

Write a short email (100 words) applying for a job. Think of a real life job you would be interested in and apply for the position. Then, write your CV that you would attach to the email. Prepare the situation using some of the ideas below:

- Who are you writing (company, person)?
- Why are you writing?
- Where did you see the announcement for the job position?
- What is the particular job and why would you like to do it?
- What is your background and experience? Refer to your CV
- Final comments



CURRICULUM VITAE:

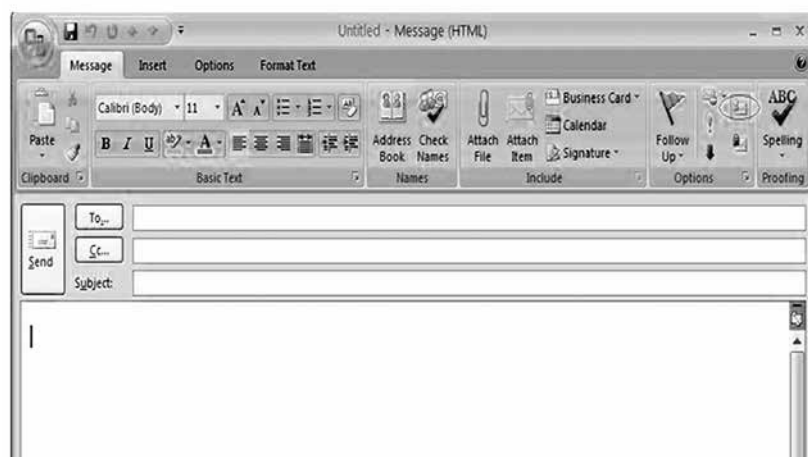
Appendix B – Diagnostic Test

Assignment 2

2. Write an email (150-200 words) to a business contact to invite them to a meeting or event.

Prepare the situation using some of the ideas below. The information/situation can be real or imaginary.

- Who is the person that you are inviting? Do you know the contact or writing for the first time? Where did you find their contact information?
- What kind of meeting/event are you going to organize? What is the agenda/reason?
- What is your company's business? What products/services do you offer?
- Why would they be interested and wanted to come?
- Do they need to prepare or bring anything?
- What are the details? (date, time, place etc.)
- Are there any practical details like lunch, refreshments etc.
- Do you want them to reply by a certain date in order to confirm their presence?



Nikola DIMESKI

Le développement d'un programme d'anglais des affaires basé sur les besoins des étudiants de business et d'économie en Macédoine - Les résultats de l'examination du programme testé

Résumé

L'objectif du présent article est de comprendre comment les étudiants de business et d'économie pourraient exceller dans leur performance dans l'utilisation d'anglais des affaires dans différentes tâches liées à l'écriture. L'examen a été donné à 25 participants contrôlés et 25 participants expérimentaux qui ont fourni les données nécessaires pour développer le concept de savoir et répondu s'il y a un changement dans les résultats des tests et un changement significatif dans la performance des étudiants concernant l'utilisation d'anglais des affaires. Le test diagnostique a été donné aux étudiants contrôlés et aux étudiants expérimentaux comme un pré-test et post-test. Sur la base des résultats totaux des participants expérimentaux, il est évident que les réputations post-test sont significativement plus élevées par rapport aux réputations pré-test. L'examen montre la nécessité pour les universités macédoniennes de développer une nouvelle approche qui inclut une méthode différente d'enseignement d'anglais des affaires, une mise en œuvre d'un programme de langue centré sur l'étudiant incluant un programme amélioré intégrant des compétences professionnelles plus pratiques dans l'utilisation de la langue, plus de discussions et d'activités de prise de décision, ainsi qu'exposer les étudiants à la littérature et aux articles anglais authentiques sur business et l'économie afin d'améliorer l'anglais des affaires dans la communication verbale et non verbale.

Danijela ĐOROVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
ddjorovi@f.bg.ac.rs

Nataša JANKOVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet
natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

BODOVNA VREDNOST STRANOG JEZIKA STRUKE NA BEOGRADSKOM UNIVERZITETU

Sažetak: *Prema Zakonu o visokom obrazovanju Republike Srbije, Evropski sistem prenosa bodova predstavlja jedan od ključnih elemenata za kreiranje što transparentnijih studijskih programa, kao i njihovu komparaciju na različitim univerzitetima. Studentu je dato centralno mesto u razvoju silabusa i kurikuluma, budući da se nastavni planovi temelje na proceni njihovog opterećenja pri savladavanju modula ili predmeta. Cilj ovog rada je da ispita na koji način predmeti vezani za jezik struke dobijaju ESP bodove na Univerzitetu u Beogradu. Anketirano je osoblje sa više fakulteta Beogradskog univerziteta, a tokom prikupljanja i analize podataka korišćene su kvalitativna, komparativna i deskriptivna metoda. Rezultati ukazuju na neujednačenost, nesistematičnost i neutemeljenost dodeljivanja ESP bodova predmetima iz oblasti stranih jezika na nefilološkim fakultetima Beogradskog univerziteta.*

Ključne reči:

Evropski sistem
prenosa bodova,
opterećenje
studenta,
strani jezik na
univerzitetu

1. Uvod

U celom svetu, a naročito u Evropi, kraj dvadesetog veka obeležen je težnjom ka razvijanju multikulturalnosti i višejezičnosti na svim nivoima života i rada savremenog čoveka. Posebna pažnja obraća se sve više na funkcionalno poznavanje i korišćenje stranih jezika u oblasti akademskog i profesionalnog razvoja pojedinca. Obrazovna jezička politika, shvaćena kao organizovana, ciljana, dugoročna aktivnost institucija države u oblasti odabira jezika koji će se koristiti kao jezici obrazovanja, tj. kao dodatni/strani/drugi jezici u datom obrazovnom sistemu (Bratt Poulston 2003: 476) velikim delom tiče se

i politike učenja stranih jezika na univerzitetskom nivou, budući da su jezičke kompetencije sastavni deo kompetencija savremenog obrazovanog čoveka.

U ovom radu analizira se jedan segment univerzitetske jezičke politike, koji je upravo i nastao u težnji da se znanja i postignuća studenata lakše porede i razmenjuju u evropskom visokoškolskom prostoru. Reč je o takozvanom Evropskom sistemu prenosa bodova i njegovom shvatanju i primeni u našem sistemu visokog obrazovanja.

Glavno pitanje u okviru transformacija i reformi u oblasti visokog obrazovanja u evropskom akademskom prostoru, koje su sprovedene kroz Bolonjski proces tokom prvih godina 21. veka, ticalo se novog pristupa kreiranju studijskih nastavnih programa, tj. kurikuluma. Evropski sistem prenosa bodova, poznat pod skraćenicom ECTS (*European Credit Transfer System*) na engleskom, a ESPB na srpskom jeziku, bitan je segment tih reformi.

Osnovna zamisao bila je da se njime podstakne veća studentska mobilnost. Reč je, kao što je već dobro poznato, o kvantitativnom pristupu koji je trebalo da omogući da se dati studijski program lakše uporedi sa nekim drugim u kojem će, eventualno, gostujući student na razmeni učestvovati u određenom vremenskom periodu, posle čega će mu postignuti rezultati biti priznati na matičnom fakultetu.

Vremenom, evropski sistem za prenos bodova dobio je značajnu ulogu u akumulativnom sistemu unutar studijskih programa i u građenju fleksibilnijeg individualizovanog pristupa kreiranju sopstvenog studijskog profila svakog studenta. Takođe, ovakav sistem bodova pomaže standardizovanju programa.

Poznato je da u Evropi dve trećine visokoškolskih institucija koriste ESPB kao sistem za prenos bodova, a isto tako dve trećine univerziteta u Evropi primenjuje sistem akumulacije bodova zasnovan na ESPB sistemu (Marinković-Nedućin R. & M. Plančak 2005). Koliko je ovaj segment planiranja univerzitetske nastave važan dokazuje i činjenica da se u Evropi već više od 10 godina, tačnije od 2006., dodeljuje nagrada *ECTS Label* za pravilan pristup korišćenju ovog sredstva.¹

Univerzitet u Beogradu otpočeo je proces priprema za uvođenje evropskog sistema bodovanja već od 2001., kada je Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije zatražilo pristup Bolonjskom procesu (Turajlić 2003: 2).

2. ESPB – osnovne postavke i metodologija procene opterećenja studenta

Evropski sistem prenosa bodova detaljno je opisan pre svega u vodiču Evropske komisije *ECTS Users Guide* kao i mnogim drugim dokumentima vezanim za Bolonjski proces. Ovaj sistem prenosa bodova zasniva se na proceni opterećenja studenata (engl. *student workload*) neophodnog za ostvarivanje ciljeva studijskog programa. Ti ciljevi danas su obično definisani kroz ishode učenja (engl. *learning outcomes*), kao i kroz kompetencije (engl. *competencies*) koje student treba da stekne na svom akademskom putu.

Procena broja bodova vrši se, za sve, međusobno veoma različite i raznorodne, elemente studijskog nastavnog programa. Dodeljivanje bodova različitim komponentama kurikuluma (predmetu, modulu, disertaciji ili sl.) treba da se zasnje na što je moguće realnijoj proceni neophodnog opterećenja jednog prosečnog studenta kako bi postigao zadate ishode učenja i stekao neophodne kompetencije. U tu svrhu razvijane su različite metodologije dodele kredita, od kojih su se tri iskristalisale kao ključne, a svaka od njih može se u određenoj konkretnoj situaciji pokazati kao najpogodnija (Gonzalez & Wagenaar 2003).

Prva je takozvana *top-down* metoda koja podrazumeva da se predmetima dodeljuju bodovi na osnovu relativne procene opterećenja studenta koja iznosi 60 bodova za jednu akademsku godinu. Drugi, često korišćen metod, zasniva se na obrnutom, *bottom-up* principu: sabiraju se svi časovi provedeni u radu (u nastavi, u biblioteci, u laboratoriji, na praksi, za samostalni rad i pripremu ispita) i tako obezbeđuje predviđenih 60 bodova po akademskoj godini. Treća, nešto drugačije orijentisana metoda, rukovodi se ishodima učenja (njen engleski naziv je *Credit Allocation by reference to Learning Outcomes*).

U nastavku ćemo pokušati da damo najopštije odlike sva tri metoda, pojasnimo sferu moguće upotrebe i praktične primenljivosti u određenim akademskim i obrazovnim kontekstima.

2.1 Metod top-down

Ovaj metod pokazao se kao najjednostavniji za primenu, ako je data situacija takva da se on može primeniti. To je slučaj kod onih obrazovnih institucija koje imaju vrlo jasno određene programe i postignuća koja treba ostvariti. Tada je lako odrediti broj kredita za svaku komponentu programa i slediti taj princip iz semestra u semestar. U literaturi se obično navodi primer studija u Velikoj Britaniji gde su vrlo precizno definisani studijski programi

¹ Više o ovome na sajtu http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/overview_erasmus_ic_reform/special_ects.htm

(de Lavigne 2003). U takvim kurikularnim okvirima jasno je utvrđeno koliku relativnu težinu ima jedna jedinica programa u odnosu na ceo program, pa tako dodela kredita ne predstavlja veći problem.

U pilot fazi evropskog sistema prenosa bodova, koja je trajala od 1989. do 1995., polazilo se od pretpostavke da kakvi god praktični problemi u dodeli kredita da se jave, rešavaće se upravo upoređivanjem relativne težine različitih delova celokupnog studijskog programa. To je praktično značilo metod dodele bodova “odozgo”, *top down*, poznat još i kao impozicionalni (engl. *impositional method*), što se pokazalo kao manjkavo u više slučajeva.

2.2 Metod bottom-up

Ovaj metod naziva se još i kompozicionalni (engl. *compositional method*). Odlikuje ga primena mnogo direktnijeg oblika izračunavanja studentskog opterećenja. Naime, glavna ideja jeste da se izračuna broj sati koji su studentima potrebni da obave posao koji se od njih očekuje u okviru datog modula, kursa ili predmeta.

Naravno, svaki pojedinačni student, zavisno od sopstvenih sposobnosti i interesovanja vezanih za specifičnu materiju koju izučava, utrošiće drugačiji broj sati da bi postigao ono što se od njega u datoj komponenti programa očekuje. Zato se uvek ima u vidu prosečan student, a ne najbolji ili najslabiji među njima. Podaci o broju sati potrebnih za obavljanje nekog od zadataka dobijaju se obično od studenata kroz različite vrste upitnika i kroz evaluaciju.

Danas je već široko prihvaćen kvantitativni parametar od 60 bodova¹ kao mera opterećenja studenta u jednoj akademskoj godini, odnosno dva semestra, pri čemu jedan bod vredi 25 do 30 radnih sati studenta². To zapravo podrazumeva da je njegovo opterećenje od 1500 do 1800 sati na godišnjem nivou. Na osnovu brojnih anketa sprovedenih po čitavoj Evropi pre implementacije ovog sistema, ustanovljeno je da je to vreme neophodno za uspešno obavljanje svih aktivnosti, i to ne samo u smislu prisustva predavanjima, seminarima, vežbama, već i vreme odvojeno za samostalno učenje, pripremu ispita, radova, disertacija, izradu projekata, praksu i sl.

Kod ovog metoda, svakom elementu nastavnog programa dodeljuje se određeni broj bodova (bilo da je reč o predmetu, modulu, praksi, diplomskom

¹ Odluka da broj kredita po godini bude 60 nije doneta slučajno, već stoga što znatno olakšava posao dodele kredita pojedinim komponentama programa, budući da je to decimalni i duodecimalni broj deljiv sa 2, 3, 4, 5, 6, te se tako lakše mogu uklapati brojevi bodova dodeljeni svakom pojedinačnom predmetu.

² Detaljnije o ovome u *Tuning Project Report* 2003, p. 241

radu), jer se na taj način kvantifikuje i jasno definiše količina rada koju svaki od tih elemenata zahteva, a što je, razumljivo, samo deo ukupne količine rada koja je jednom prosečnom studentu neophodna da završi datu godinu studija.

Bez obzira na zamerke upućivane ovakvom izračunavanju radnog sata jednog studenta, činjenica je da je dobijena vrednost ipak višestruko korisna. Naime, ako je ustanovljeno da 1 ESPB može da se smatra ekvivalentom 25 do 30 sati rada, to daje dobru osnovu za izračunavanje svih komponenata programa, naročito u slučajevima kada sam program ne precizira u potpunosti šta student treba da postigne svake nedelje ili svakog meseca.

2.3 Metod dodele kredita prema ishodima učenja (engl. *Credit Allocation by reference to Learning Outcomes*)

Ovaj metod dodele kredita revolucionaran je u odnosu na prethodna dva, jer ne računa koliko vremena student potroši u radu na nekom od elemenata programa, već koliko vremena mu je potrebno da bi postigao programom definisane ishode. Tako je uspostavljena veza između unapred određenog broja jasno specifikovanih ishoda učenja i broja sati koji su potrebni prosečnom studentu da do tih ishoda dođe.

Kao preporučeni obrazac za određivanje opterećenja studenta uzima se model razvijen u okviru projekta “Tuning Education Structures in Europe”¹. Taj projekat prvenstveno se bavi pitanjima opštih i specifičnih kompetencija koje studenti treba da steknu tokom studija i ishodima učenja. Ustanovljeno je da na opterećenje studenata, pa samim tim i dodelu ESP bodova, utiču presudno pristupi i metodi korišćeni u predavanju, ocenjivanju i samostalnom učenju. Projekat je tako definisao četiri glavna koraka u proceni opterećenja prosečnog studenta, koje ćemo u nastavku ukratko opisati.

Korak 1: Definisanje predmeta i modula

Sistem univerzitetske nastave može biti koncipiran tako da ima module ili da ih nema. Ako se nastava izvodi po modulima, preporuka je da svaki modul nosi isti broj bodova (obično 5) i da se tako dođe do ukupnog broja od 60 ESPB po godini studija. Praktično, to znači da opterećenje studenta u svakom pojedinačnom modulu predstavlja samo deo određenog „paketa” koji podrazumeva zajedničke izlazne kompetencije, znanja i veštine koje obezbeđuje ceo studijski program.

¹ Detalji o projektu mogu se naći na stranici <http://europa.eu.int/comm/education/Tuning.html>

Korak 2: Procena opterećenja studenta za pojedinačne elemente programa

Procena opterećenja nije uvek jednostavna jer se mora bazirati na više, često veoma neujednačenih, parametara. Neki od osnovnih parametara su, na primer: (a) tip kursa (da li je reč o klasičnoj nastavi ili nastavi koja uključuje laboratorijski, mentorski, tutorski rad, ili praksu, projekte i sl.); (b) vrsta aktivnosti (ne može se isto procenjivati opterećenje kod prisustvovanja predavanju, čitanja stručne literature ili praktičnog rada u laboratoriji); (c) tip ocenjivanja koji će se primenjivati kod date aktivnosti.

Svaki nastavnik u domenu svog rada može kompetentno da proceni koliko je vremena potrebno za obavljanje različitih aktivnosti koje ulaze u sastav određenog predmeta. Izraženo kroz vremensku jedinicu, to opterećenje studenta odgovaraće broju kredita koji će nositi dati predmet.

U tom poslu od koristi može biti upotreba tzv. multiplikatora (engl. *multipliers*). Pomoću multiplikatora se, naime, može multiplicirati vreme kontaktnih časova (tj. vreme koje student provede u direktnom kontaktu s nastavnikom), kako bi se dobilo ukupno opterećenje za datu aktivnost (Froment et al. 2006). Veličina multiplikatora zavisi od discipline i nivoa nastave, ali pre svega od tipa aktivnosti, budući da u zavisnosti od sadržaja i konceptata neki časovi nastave mogu zahtevati različiti stepen priprema i naknadnog rada. Na primer, praktična demonstracija ima multiplikator 1 zato što ni pre ni posle održane vežbe student ne ulaže vreme za rad, dok kod klasičnog predavanja multiplikator može biti 3, s obzirom da bi trebalo da se najpre pripremi za predavanje jedan sat i nakon predavanja da analizira i razradi izloženo gradivo u vremenu od dva sata (de Lavigne 2003).

Najveći multiplikator je, npr. 15, i to za predavanje u vidu sažetka (engl. *digest*) jer se u tom slučaju materija koju student treba da obradi samo naznači i student se uputi na literaturu koju mora da prouči detaljno i zatim pripremi predavanje (Marinković-Nedućin & Plančak 2005).

Korak 3: Studentska evaluacija kao vid provere procenjenog opterećenja

Bilo koji način provere da li je i u kojoj meri procena opterećenja izvršena savesno, kompetentno i realistično, nužno uključuje mišljenje studenata. Obično se ta vrsta evaluacije sprovodi putem upitnika, koji se mogu popunjavati tokom ili na kraju semestra.

Korak 4: Korekcije opterećenja i/ili obrazovnih aktivnosti

Predviđeno je da se uspostavljeni sistem isproba u praksi i ispita tokom jedne akademske godine, kako bi se moglo ustanoviti ima li potrebe i gde da se promeni sadržaj predmeta, tip aktivnosti ili da se prilagodi opterećenje studenata za dati predmet. Razvoj kurikuluma i inače zahteva stalno preispitivanje uspostavljenih sistema i modela i njihovo prilagođavanje na osnovu uvida u njihovu efikasnost i ostvarivost (Hale 2008). Otuda je važno pratiti i analizirati, naročito uz učešće studenata, broj bodova dodeljen različitim segmentima univerzitetske nastave i korigovati ga, u skladu sa novim potrebama ili uočenim nedostacima, bez obzira što menjanje broja bodova za jedan predmet neminovno povlači i preispitivanje i eventualnu promenu bodova kod drugih predmeta predviđenih za taj semestar, odnosno godinu.

3. Problemi u svakom od tri metoda dodele ESPB

Od svog uvođenja do danas evropski sistem prenosa bodova i metodologija vezana za njega pod stalnim su opservacijama, kritikama i izazovima. U nastavku ćemo pokušati da izdvojimo najčešće probleme i nedoumice vezane za validnost svakog od prethodno opisanih metoda dodela kredita.

3.1 Metod *top-down* – neka ograničenja

Neka od pitanja koja se, ne bez osnova, mogu postaviti ovakvom pristupu su sledeća:

- Kako se mogu dodeliti „odozgo” bodovi modulima koji su suštinski sasvim različiti (neki uključuju predavanja, neki rad na terenu, neki pisanje izveštaja i sl.), te je gotovo nemoguće porediti tako raznorodne komponente?
- Kako postupiti kada jedan određen modul, koji podrazumeva uvek istu količinu rada za studenta, dobije različiti broj kredita u zavisnosti od studijskog programa u koji se može uključiti?
- Kako neko da gradi sopstveni program koji podrazumeva tačno 60 kredita u akademskoj godini ako predmeti nose tako raznorodne i aritmetički neusklađene brojeve bodova?

Takođe, nije bilo lako (a negde još uvek ima poteškoća u vezi s tim) da se prihvati da se dodela kredita predmetu vrši na osnovu količine uložene vremena i truda studenta, a ne na osnovu procene težine gradiva koju vrši isključivo nastavnik (što jeste bio u većem delu Evrope preovlađujući način razmišljanja na ovu temu) ili na osnovu napora koje ulaže nastavnik.

Uz to, nije lako uvek izbeći module ili predmete koji nose različit broj poena u zavisnosti od toga u koji studijski program ulaze, jer takva situacija kod studenata gotovo uvek izaziva negodovanje zbog nepravične podele kredita za isti napor.

Na kraju krajeva, nije uvek jednostavno pri dodeli bodova postići aritmetičku koherentnost, što znači, na primer, da svaki predmet, nažalost, ne nosi uvek 5 bodova, što bi bilo idealno radi lakšeg uklapanja komponenti u program da bi se dostiglo 30 poena po semestru, tj. 60 na godini.

Uz to, ako se student suočava sa izborom raznoliko i neujednačeno bodovanih predmeta od kojih treba da sačini sopstveni, individualizovani kurikulum, neće mu biti lako da uklopi svaki modul/kurs/predmet u svojih 30 poena po semestru. Srećom, postoji način da se postigne fleksibilnost u razvijanju sopstvenog, individualizovanog programa studija za svakog studenta, a on leži u mogućnosti da svaki student u skladu sa sopstvenim potrebama i afinitetima u svoj kurikulum ukomponuje i neki od opcionih predmeta koji se mogu uklopiti u njegov osnovni program, kako kvalitativno, tako i kvantitativno.

Analizom najčešćih neusklađenosti i pogrešnog izračunavanja opterećenja studenata i broja kredita po modulu, kursu ili predmetu, došlo se do zaključka da su takvi slučajevi češći u situacijama kada tvorci kurikuluma i nastavnici pojedinačnih predmeta nemaju dovoljno jasan uvid u celokupni studijski program i optimalnu razmeru pojedinačnih jedinica tog programa od kojih je sačinjen (de Lavigne 2003). To se najčešće dešava u institucijama gde ne postoje koherentni studijski programi, a, što je još važnije, ni razvijen osećaj kolegijalnosti među učesnicima procesa razvoja kurikuluma. Ako se tome pridruže primedbe, koje se često mogu čuti, da je nemoguće porediti to kako predaju različiti profesori, ili da je nemoguće izmeriti koliko truda student ulaže za svaku komponentu, ovako zamišljen sistem prenosa bodova metodom *top down* postaje neodrživ i mora se pribеći nekom od druga dva metoda.

3.2 Metod *bottom-up* – neka ograničenja

Kod *bottom up* pristupa dodeli bodova, jedna od glavnih zamerki odnosi se na to da različiti studenti sa različitim interesovanjima, motivacijom i stepenom znanja i umeća provode različiti broj sati rada da bi postigli ono što je neophodno. To je naravno neoboriva činjenica, ali treba imati u vidu da se u ovim preporukama uvek naglašava da se izračunava vreme potrebno za prosečnog studenta. Druga primedba upućivana ovom metodu jeste da nastavnici i uprava visokoškolskih ustanova koji su zaduženi za dodelu kredita

nemaju načina da znaju odgovor na pitanje koliko je vremena potrebno prosečnom studentu za obavljanje nekog zadatka, a da su sami studenti, ukoliko se oni anketiraju po tom pitanju, nepouzdan i nedovoljno merodavan izvor informacija.

Jedna linija primedbi na ovaj metod dodele kredita insistira na tome da nije toliko bitno koliko sati prosečan student provede u nekoj aktivnosti, već koliko nauči za određeno zadato vreme (Rothblatt 1991).

Druga, značajnija i primerenija primedba odnosi se na pitanje vremena dodele kredita. Naime, ovim metodom, u koji je uključeno i mišljenje studenata, mogu se odrediti krediti za kurseve, module i predmete koji su već postojeći, ali kako izračunati bodove za one koji se tek uvode, tj. koji do sada nisu nikada izvedeni. Mora postojati način, dakle, da se unapred izračunaju bodovi za određeni predmet koji prethodno nije postojao, a to je ovim metodom praktično nemoguće učiniti.

3.3 Metod baziran na ishodima učenja – neka ograničenja

I kod ovog metoda, koji verovatno ima najviše prednosti, ipak mogu da se jave određene poteškoće i nedoumice.

Kao prvo, postavlja se pitanje preciznog definisanja ishoda učenja, pa i celokupne terminologije koja prati ovaj fenomen (Goslin&Moon 2001). Zatim, mnogi nastavnici žalili su se da im je veoma teško da preciziraju i izraze ishode učenja i kompetencije koje studenti treba da steknu. Tvrdе da postoji toliko mnogo veština u njihovoj oblasti, i da se one mogu razvijati na tako mnogo nivoa da bi bilo nemoguće čvrsto odrediti ishode za pojedinačni predmet. Osim toga, mnogi nastavnici izjašnjavaju se protiv strogog utvrđivanja ishoda učenja unapred, jer onda sam put pređen tokom nastave ne bi u sebi nosio ništa novo, nepredviđeno, kreativno (de Lavigne 2003). Oni se zalažu za studije pojedinca kao individualno putovanje samootkrivanja i razvoja, te se može desiti da se ishodi u nekom pojedinačnom slučaju mogu pokazati vrlo različitim od onih koje je nastavnik imao na umu pre početka puta, što ne znači da ih nastavnik ne smatra isto toliko vrednim. Na ovu primedbu može se jednostavno odgovoriti: ishodi učenja definišu samo osnovne kompetencije koje bi student trebalo da je stekao u procesu učenja, ali iz toga ne proizilazi da student ne sme da postigne i više od tih minimalnih zahteva definisanih u ishodima.

Konačno, i ovde se postavlja pitanje kako da se planira sistem bodovanja tako da bude aritmetički korektan. U praksi, često se dešava da oni koji kreiraju kurikulum unapred znaju koliko će kredita moći da se dodeli njihovim

predmetima, te se onda ishodi učenja i kompetencije, kao i ukupno opterećenje studenta planiraju u svetlu te činjenice. To praktično znači da oni ne odlučuju o kreditima nakon što su ustanovili ishode učenja, već obrnuto: na osnovu broja kredita koji je unapred određen oni pokušavaju da definišu ishode učenja. Na taj način, međutim, metod *bottom-up* zapravo se pretvara u *top down* u praksi.

4. Pogrešno dodeljivanje kredita u praksi

U praksi se, nažalost, pokazalo da efikasan, ravnomeran i realan sistem bodova nije tako jednostavno uspostaviti.

Jedna od čestih grešaka bila je vezivanje bodova za broj časova nastave, bilo da je reč o predavanjima, vežbama ili seminarima (engl. *contact time*). Međutim, pokazalo se da takav način nije precizan niti realan, jer jedan čas predavanja od 45 minuta može da zahteva tri časa provedena u samostalnom radu, dok je studentu za dvosatni seminar potrebno nekad i više dana da se pripremi. Teškoća leži u tome što koncept nastave nije uvek isti (nekad nastavnik daje studentu samo opšta uputstva kojim ga usmerava na više časova samostalnog rada, dok nekad, opet, nastavnik vodi studenta detaljno i kroz veći broj kontakt-časova kroz predviđene nastavne sadržaje).

Druga, daleko češća pogreška koja se opaža u dodeli ESPB jedinica predmetima jeste *a priori* dodela bodova na osnovu prestiža predmeta i/ili nastavnika koji taj predmet predaje. Čini se da je teško u svesti onih koji se ovim pitanjima u visokoškolskim institucijama bave razdvojiti pitanje značaja predmeta i ugleda nastavnika od čisto empirijskog i kvantitativnog sredstva kakav je, po svojoj zamisli, sistem za prenos bodova. Zadatak tog sistema nije da vrednuje predmet sam po sebi i po predavaču, ili da istakne status tog predmeta u okviru studijskog programa, već da utvrdi koliko iznosi opterećenje prosečnog studenta koji sluša i polaže dati predmet kad se izrazi u vremenskoj jedinici.

Tako, na primer, veoma često se može desiti da neka uvodna predavanja na samom početku studija zahtevaju od prosečnog studenta daleko više vremena rada (te samim tim treba da nose i veći broj ESPB) nego neka usko stručna, vrlo sofisticirana predavanja na kraju studija.

Evo jednog primera dobre prakse kad je o ovom problemu reč. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu predmet Strani jezik 2 nosi 8 ESPB na godišnjem nivou, budući da se u okviru ishoda učenja nalazi osposobljenost studenata za konsultovanje i prevođenje stručnih tekstova, te student tokom nastave i samostalno veliki broj sati posvećuje upravo

prevođenju sa stranog jezika na srpski.

Pridržavajući se preporuka i uputstava o dodeli ESPB, Filozofski fakultet je uvažio i usvojio broj bodova koji su predložili nastavnici Kabineta za strane jezike, izračunavši opterećenje studenata ovog predmeta, iako to ima za posledicu da na drugoj godini, kada se ovaj predmet izučava, na nekim odeljenjima Filozofskog fakulteta ne postoji stručni predmet ili bilo koji drugi predmet koji nosi toliko bodova.

5. Vrednovanje jezika struke u nacionalnom obrazovnom sistemu

Počev od nivoa osnovnog obrazovanja i vaspitanja, u pravilnicima o nastavnom planu i programu jasno se ističe značaj stranih jezika i promovišu višejezičnost i interkulturalnost, o čemu svedoče i sledeći navodi:

„Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja ima stalnu misiju da unapređuje obrazovni sistem, kako bi se kreativnim mladim ljudima u Republici Srbiji obezbedilo što kvalitetnije obrazovanje, primereno potrebama savremenog društva. Neki od prioriteta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja odnose se na razvijanje višejezičnosti i interkulturalnosti u obrazovanju, radi realizacije strateških ciljeva koje je Republika Srbija postavila u strateškim dokumentima razvoja Srbije do 2020. godine.“ (MPS, 2008).

Politika smanjenja fonda časova stranih jezika na nivou srednjih stručnih škola, kao i tendencija ka ukidanju stranih jezika u pojedinim razredima srednjeg obrazovanja i školama, nikako ne idu u prilog navedenim strateškim ciljevima. Kako raste nivo obrazovanja, tako sve osetniji postaje pad entuzijazma predstavnika vodećih upravljačkih struktura da razmišljaju u korist „kreativnih mladih ljudi“, čiji se interesi zvanično zastupaju u javnim domaćim i proevropskim strateškim dokumentima. Tako se na akademskom nivou i nastavnici jezika struke često suočavaju sa nipodaštavajućim tretmanom njihovih predmeta, osim onda kada su njihova stručna znanja viđena u vidu praktičnih usluga za potrebe prevođenja naučnih radova njihovih kolega, odnosno onda kada lični interesi postaju bitniji od interesa budućih mladih stručnjaka koji se obrazuju u datim institucijama. Ono što posebno zabrinjava jeste što je takav pristup nastavi stranih jezika struke vidljiviji u okviru državnih univerziteta, za razliku od privatnih fakulteta, kako pokazuje i ovo istraživanje. Mnogi studenti time bivaju uskraćeni za mogućnost da se suštinski adekvatno pripreme za ulazak u programe mobilnosti, te se ispostavlja da je i na tom nivou forma bitnija od suštine.

Prema Zakonu o visokom obrazovanju Republike Srbije, Evropski sistem prenosa bodova predstavlja jedan od ključnih elemenata za kreiranje što transparentnijih studijskih programa, kao i njihovu komparaciju na različitim univerzitetima. Na taj način ne samo što je u mnogome olakšana mobilnost studenata u okviru evropskog tercijarnog obrazovanja, već je studentu dato centralno mesto u kreiranju i razvoju silabusa i kurikuluma, budući da se nastavni planovi temelje na proceni opterećenja studenta pri savladavanju određenog modula ili predmeta.

Već i sam pojam evropskog sistema prenosa bodova ukazuje na suštinski značaj stranih jezika, kao elementarnog preduslova za ulazak studenata u međunarodne akademske krugove i razmenu znanja i iskustava budućih stručnjaka iz različitih naučnih oblasti. Međunarodni projekti za dodelu stipendija i razmenu studenata i nastavnog osoblja u okviru određenih stručnih oblasti, kao i programi zajedničkog mentorstva i celoživotnog obrazovanja, takođe se temelje na poznavanju stranih jezika. Stoga Mirić i Đorović podsećaju da plurilingvizam predstavlja jedno od ključnih načela evropske jezičke i opšte obrazovne politike i to ne samo u smislu ovladavanja većim brojem stranih jezika na različitim nivoima, već i u smislu njihovog korišćenja za potrebe učenja, istraživanja i obavljanja profesionalnih zadataka. Samim tim, nameće se zaključak da "tercijarno obrazovanje igra ključnu ulogu u širenju kako individualnog tako i društvenog plurilingvizma" (Mirić i Đorović 2015: 509). Nažalost, kako njihovo istraživanje pokazuje, već među nastavnicima stručnih predmeta ne postoji dovoljno razvijena svest o značaju univerzitetske nastave jezika struke, o ulozi nastavnika stranih jezika, niti značaju njihove međusobne saradnje koja bi bitno unapredila nastavni proces i osposobila studente za funkcionalno bavljenje strukom (Mirić i Đorović 2015: 507). S druge strane, studenti prepoznaju značaj nastave jezika struke koja im pomaže da se postepeno osamostaljuju za analizu i tumačenje složene literature i izbor relevantnih elektronskih sadržaja, da bogate rečnički fond, da se lakše uključuju u interakciju i diskusije o profesionalnim pitanjima i prave dragocene sponse sa znanjima stečenim kroz stručne i opšte akademske predmete (Janković 2011: 76).

Mada je Senat Univerziteta u Beogradu 2014. godine usvojio Strategiju internacionalizacije Univerziteta u Beogradu, a 2015. i Akcioni plan internacionalizacije Univerziteta u Beogradu, i to u cilju unapređenja međunarodnih razmena nastavnika, studenata i administracije¹, još uvek se na zvaničnim internet stranicama ključnih ustanova u sektoru obrazovanja, pa

i jednog broja fakulteta, ne mogu naći jasni pokazatelji zastupljenosti stranih jezika, njihovog statusa, niti sistema vrednovanja predmeta iz domena jezika struke. Posebno obeshrabrujuće zvuče i pojedine izjave i stavovi zvaničnika iz oblasti obrazovanja iz kojih se, nasuprot strateškoj orijentisanosti njihovog resornog ministarstva i samog Univerziteta ka internacionalizaciji, može zaključiti da se bitne odluke o davanju prostora stranim jezicima u nastavnim planovima neretko donose u interesu odbrane sopstvene struke, pre nego u interesu akademskih građana okrenutih ka mobilnosti. Nažalost, ni među pojedinim nastavnicima stranih jezika izgleda da ne postoji dovoljno volje i spremnosti da se ozbiljno bave problemima struke, pa samim tim ni vrednovanja predmeta koje predaju, te se ne uključuju redovno u rad stručnog društva i istraživanja koja bi mogla da doprinesu statusu jezika struke, o čemu svedoči i ovo istraživanje.

6. Specifičnosti dodele ESPB bodova predmetu *Jezik struke na Univerzitetu u Beogradu*

6.1 Opis istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je upravo da se ispita na koji način se u našim akademskim institucijama ESP bodovi dodeljuju predmetima iz oblasti jezika struke. Kao instrument istraživanja korišćen je tabelarni upitnik koji je kroz mrežu Sekcije univerzitetskih nastavnika stranih jezika struke putem elektronske pošte upućen nastavnicima stranih jezika zaposlenim na nefilološkim fakultetima. Radi poređenja podataka i dobijanja što realnije slike o nastavi jezika struke u domaćem obrazovnom sistemu, u istraživanje je uključen i Univerzitet umetnosti (sa 3 fakulteta) i Kriminalističko-policijska akademija kao samostalna visokoškolska ustanova, a svoj doprinos dale su i kolege sa univerziteta u Novom Sadu (3 fakulteta), Kragujevcu (2 fakulteta) i Nišu (1 fakultet), sa 5 privatnih univerziteta (ukupno 15 fakulteta) i 3 visoke strukovne škole, čiji su nastavnici članovi Sekcije ili sa njom sarađuju. Tokom prikupljanja i analize podataka korišćene su kvalitativna, komparativna i deskriptivna metoda.

Anketni list zasnovan je na tabeli u koju je trebalo uneti podatke za svaki fakultet posebno, uz naznake o eventualnim razlikama po smerovima. Rubrike u okviru tabele odnosile su se na:

- » naziv i sedište visokoškolske ustanove, kao i tip ustanove (državna/privatna)

¹ <http://bg.ac.rs/sr/saradnja/internationalizacija.php>

- » zastupljene strane jezike (ruski/francuski/nemački/engleski/italijanski/španski i dr.)
- » nivoe i godine studija na kojima se jezici uče (osnovne/master/doktorske)
- » tip predmeta (opšti jezik/jezik struke) i broj semestara koliko se kao takav uči
- » status predmeta (obavezni/obavezni izborni/izborni)
- » nedeljni fond časova
- » ESPB za svaki od predmeta

6.2 Rezultati istraživanja za Univerzitet u Beogradu

Putem anketiranja su dobijeni podaci za 17 fakulteta Univerziteta u Beogradu, i to: 8 iz oblasti društveno-humanističkih nauka (Učiteljski, Filozofski, Ekonomski, Pravoslavno-bogoslovski, Pravni, Fakultet za Sport, Fakultet za bezbednost, Fakultet političkih nauka), 1 prirodno-matematički (Geografski), 2 iz oblasti medicinskih nauka (Medicinski i Farmaceutski) i 6 tehničko-tehnoloških (Elektrotehnički, Mašinski, Poljoprivredni, Rudarsko-geološki, Saobraćajni, Fakultet organizacionih nauka).

Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je sledeće:

- » Zastupljenost jezika na 17 navedenih fakulteta Univerziteta u Beogradu je sledeća: engleski – 17, francuski – 10, nemački – 9, ruski – 8, italijanski i španski – 1, i uz to latinski, crkvenoslovenski i starogrčki na po jednom fakultetu;
- » Što se tiče statusa predmeta – na 9 fakulteta se pojavljuje kao obavezni (ugl. engleski), na 7 fakulteta kao obavezno-izborni i na 4 fakulteta kao izborni;
- » Svi navedeni jezici uče se i kao opšti (uglavnom u prvoj godini studija) i kao jezik struke (od druge godine), s tim da se podaci razlikuju i na različitim smerovima istih fakulteta. Nedeljni fond časova kreće se od 2 do 4.
- » Kada je u pitanju dodela ESP bodova predmetima u okviru nastave jezika, osnovno je zapažanje da su oni potpuno neujednačeni među ustanovama, čak i među pojedinim smerovima istih ustanova i pretežno neusklađeni sa fondom časova. To nameće zaključak da su dodeljivani arbitrarno. Bilo bi korisno u nekom od narednih istraživanja ustanoviti koji od gore opisanih metoda je bio dominantan u donošenju odluka o dodeli kredita, jer se u okviru ovog istraživanja zaključci o tome mogu donositi samo parcijalno, tamo gde su kolege u anketi davale posebne napomene ili logičkim poređenjem unetih parametara. U svakom slučaju, broj ESPB

koji se dodeljuje Stranom jeziku varira od 2 – 8 kredita i to:

2 ESPB – 1 slučaj; 3 ESPB – 8 slučajeva; 4 ESPB – 3 slučaja; 5 ESPB – 5 slučajeva; 6 ESPB – 6 slučajeva i 8 ESPB u 2 slučaja.

Na nivou master studija predmet Strani jezik dobija od 2 do 5 ESPB i na doktorskim studijama (samo) Medicinskog fakulteta – 5 ESPB.

Kao obavezni predmet ili obavezno-izborni Strani jezik obično nosi 3 – 6 ESPB, s tim da se na dva fakulteta (Filozofskom i Saobraćajnom) pojavljuje sa 8 kredita, dok, recimo na Mašinskom fakultetu nosi 2 kredita, bez obzira što je obavezan predmet. Kao izborni predmet, Strani jezik uglavnom nosi 2 – 4 ESPB.

Na osnovu dobijenih podataka može se zaključiti da pojedini fakulteti dodeli ESPB bodova za predmet Strani jezik pristupaju planski, argumentovano i u skladu sa preporukama Bolonjske deklaracije za dodeljivanje bodova, jer postoji logičan odnos između trajanja nastave opšteg jezika ili jezika struke na pojedinim godinama studija, njegovog statusa i broja ESP bodova, koji varira u skladu sa ostalim navedenim parametrima. Takav primer zatičemo na Filozofskom fakultetu gde se jednogodišnja nastava opšteg jezika sa fondom od 2 časa nedeljno vrednuje sa 6 ESPB, dok celogodišnja nastava jezika struke sa fondom od 4 časa nedeljno nosi 8 ESPB. Na Učiteljskom fakultetu, jednogodišnja nastava opšteg jezika sa fondom od 4 časa nedeljno nosi 6 ESPB, dok jednosemestralna nastava jezika struke sa 3 časa nedeljno nosi 3 ESPB. Za ova dva fakulteta poznati su i detalji o načinu odlučivanja o dodeli ESP bodova, koji se oslanjao na opisani *bottom-up* metod. Slična logična raspodela ESPB zapaža se i kod nekolicine drugih fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Sa druge strane, nameće se utisak da se o dodeli ESP bodova u pojedinim ustanovama odlučuje arbitrarno. Na primer, ima slučajeva gde isti fakultet na jednom smeru dodeljuje 2 ESPB, dok na drugom smeru za isti taj predmet, sa istim statusom i fondom časova određuje 3 ESPB. Ukoliko postoji razlika u broju kredita prema smerovima, ona bi morala da se zasniva na sadržajima programa i opterećenju studenata (npr. na osnovu povećanog obima literature, zahteva prema studentima, vremena provedenog u različitim vrstama aktivnosti vezanih za predmet i sl.). Na sastancima stručnog Društva kroz diskusije na ovu temu može se zaključiti da nastavnici jezika struke, pa i stranih jezika uopšte, često ne mogu da utiču na politiku dodele kredita na svojim fakultetima.

Za razliku od državnih fakulteta, na većini privatnih fakulteta od kojih su dobijeni podaci, kao i iz izjava njihovih zvaničnih predstavnika, može se zaključiti da privatni univerziteti pridaju daleko veći značaj osposobljavanju

studenata za primenu stranih jezika i ozbiljnije pristupaju vrednovanju ovog predmeta. Izbor jezika takođe je veći, jer se ranije navedenim jezicima dodaju i kineski i japanski (na jednom od privatnih fakulteta), a strani jezik se najčešće uči od prve do četvrte, ili od prve do treće godine studija. Na nemalom broju privatnih fakulteta uče se paralelno dva strana jezika, što ide u prilog navedenoj orijentaciji ka plurilingvizmu. Zamerka bi se mogla naći u činjenici da se, za razliku od državnih fakulteta, na privatnim univerzitetima jedino engleski pojavljuje kao jezik struke, dok se svi drugi jezici uče u vidu opšteg jezika.

Umesto zaključka

Pojam studentskog opterećenja u teoriji može delovati kao odličan koncept, ali se u praksi do sada ispostavljao kao veoma kompleksan u praktičnom smislu, kada ga treba primeniti u konkretnom slučaju u određenoj visokoškolskoj instituciji. Važno je istaći da bez obzira koji metod se primenio za izračunavanje opterećenja studenta, neophodno je da se to čini s velikom obazrivošću i sigurnim mehanizmima za kontinuirano praćenje i proveru validnosti u praksi.

U praksi smo, međutim, često svedoci nelogičnog i nedoslednog određivanja ESP bodova. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na veliku neujednačenost, nesistematičnost i neutemeljenost dodeljivanja ESP bodova predmetima iz oblasti stranih jezika na nefilološkim fakultetima Beogradskog univerziteta. Dodatna istraživanja u ovom pravcu mogla bi da pokažu koji su od pominjanih metoda dodele ESP bodova najzastupljeniji u domaćem univerzitetskom obrazovanju i koliki uticaj na izbor tih metoda imaju nastavnici stranog jezika struke.

Za svaki od navedenih metoda dodele kredita može postojati situacija u kojoj se baš takav sistem čini najpodesnijim. Međutim, budući da svaki od metoda ima svoje prednosti, kao i pojedine nedostatke i ograničenja, možda bi jedno od rešenja moglo biti da se koriste, kad god je moguće, sva tri metoda, pri čemu bi svaki od njih vršio funkciju provere validnosti preostala dva metoda.

Nesumnjivo je da, bez obzira na sva nastojanja, dodela kredita ostaje u domenu teorijskog postulata i teško da će ikada moći da postane u potpunosti egzaktna. Ipak, u mnogim slučajevima u protekle dve decenije pokazalo se da ovakav koncept može znatno da olakša ujednačavanje i poređenje komponenata različitih studijskih programa, i što je najvažnije, da utiče da se razvije svest o toj uporedivosti, o mogućnosti standardizacije i bolje

organizacije svih elemenata studijskog programa. Ključni faktor prilikom donošenja takvih odluka treba, ipak, da bude istinska pragmatična, daleko više nego formalna, orijentisanost ka internacionalizaciji nastavnih programa i mobilnosti studenata, nastavnog i administrativnog osoblja.

Odnos pojedinih univerzitetskih obrazovnih institucija i nekih nastavnika nejezičkih predmeta na Beogradskom univerzitetu prema bodovnoj vrednosti predmeta Strani jezik u okviru studijskih programa, ima uporište i u specifičnim shvatanjima univerzitetskih nastavnika nejezičkih predmeta o mestu i ulozi stranih jezika na nematičnim fakultetima, kao i o značaju i korisnosti pojedinih jezika ili samo jednog jezika (engleskog) za univerzitetsko obrazovanje pojedinca. Pitanje postaje još kompleksnije ako se uzme u obzir da se često deklarativno zastupa višejezičnost i isti odnos prema svim stranim jezicima, kao i prema svim predmetima jednog studijskog programa, dok u praksi, u realnom planiranju i programiranju nastave stvari stoje sasvim drugačije (Djorović & Mirić 2016: 40). Problem koji se zapaža ne samo kod nas, već i u svetu, jeste da se pretpostavlja objektivnost jezičkih planera, institucija i drugih faktora koji utiču na pitanja vezana za učenje stranih jezika na studijama, a da se u stvarnosti, na više nivoa, nailazi na nejednak tretman različitih jezika i problem upliva ideoloških konotacija i vanjezičkih faktora u jezičku politiku i planiranje na tercijarnom nivou obrazovanja.

Bibliografske reference

1. Bratt Poulston, C. (2003). Language policies and language rights. In C. Bratt Poulston and G.R. Tucker (eds.) *Sociolinguistics. The Essential Readings* (472-483). Oxford: Blackwell Publishing.
2. De Lavigne, R. *Counsellor for ECTS and the Diploma Supplement for the European Commission* 2003.
3. Đorović D. Mirić M. (2016). Višejezičnost u studijskim programima fakulteta nefilološke orijentacije univerziteta u Beogradu. *Nasleđe*. vol. 13. br. 35. str. 29-43.
4. *ECTS Users Guide, Directorate-General for Education and Culture*, Brussels, 2004.
5. Gosling, D and Moon, J (2001). How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria, *SEEC publications*.
6. Hale, J. A. (2008). *A guide to curriculum mapping: Planning*.

implementing, and sustaining the process. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

7. Janković, N. (2011). LSP – A Lifelong Challenge. *Jezik struke: izazovi i perspektive (Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects)*, Zbornik radova, Beograd: DSJKS, str. 69 – 81.
8. Marinković-Nedućin R. & M. Plančak ECTS – KAMEN TEMELJAC BOLONJSKE DEKLERACIJE XI Skup TRENDovi RAZVOJA: „Šta donosi novi zakon o visokom obrazovanju” Kopaonik, 07–10. 03. 2005. str. 10-13.
9. Marinković-Nedućin, R. & P. Lažetić, Vodič kroz ECTS, AAOM, 2002.
10. Ministarstvo prosvete i sporta RS (2008). *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik RS
11. Mirić, M. i Đorović, D. (2015). Nastava stranih jezika na Univerzitetu: saradnja nastavnika jezika struke i nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, god. LXIV 3. str. 507-520.
12. Robertson, David, (ed.), *Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education (the Report of the HEQC CAT Development Project)*, HEQC, 2 vols., 1994.) in: Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser and Lesley Wilson (eds.): *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work* (Berlin 2006: Raabe Verlag).
13. Rothblatt, S, 'The American Modular System', in Berdahl R et al, *Quality and Access in Higher Education*, Society for Research into Higher Education, 1991.)
14. Turajlić, S. (2003). Bolonjski proces u Srbiji. u: *Bolonjski proces i tehnički fakulteti*, Skup Trendovi razvoja Bolonjski proces i tehnički fakulteti (IX), 03-06 03., Kopaonik.
15. <http://europa.eu.int/comm/education/Tuning.html>
16. <http://bg.ac.rs/sr/saradnja/internacionalizacija.php>
17. <http://www.bg.ac.rs/index.php>
18. www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

Danijela DJOROVIĆ
Nataša JANKOVIĆ

ECTS VALUE OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE UNIVERSITY OF BELGRADE

Summary

According to the Law on Higher Education of the Republic of Serbia, the European Credit Transfer System is one of the key elements for creating transparent study programmes and their mutual comparisons at different universities. The student is given a central place in the development of syllabi and curricula, since curricula are based on the estimated student workload when mastering a certain module or subject. The aim of this paper is to examine how subjects related to languages for specific purposes are allocated ECTS at the University of Belgrade. The study was based on a questionnaire distributed to teachers of foreign languages from a number of faculties of the University of Belgrade. The data collection and analysis were based on qualitative, comparative and descriptive methods. The results point to an uneven, unsystematic and unjustified allocation of ECTS to foreign language subjects at non-philological faculties of the University of Belgrade.

ОД ТРАДИЦИОНАЛНОГ КА САВРЕМЕНОМ УЏБЕНИКУ РУСКОГ ЈЕЗИКА ПРАВНЕ СТРУКЕ

Сажетак: У раду се крајко описују и анализирају досадашњи уџбеници руског језика правне струке у српској говорној средини и даје концепти будуће уџбеника правне струке. Концепт је дај с примерима мини-дијалога којима се презентује оштри и академски језик, као и вежбама за усвајање језичких средстава и академске лексике, стручних текстова с примерима вежби за разумевање текста, као и пример презентације драматичког материјала с припадајућим вежбама. Сав материјал који се презентује студентима је усмерен на овладавање основним средствима оштри и академског језика на продуктивном нивоу, као и разумевању научно-стручних текстова на руском језику на рецесивном нивоу.

Кључне речи:

уџбеник,
руски језик,
правна струка

Руски језик као језик правне струке у Србији

На правним факултетима у Београду и Нишу изучава се руски језик као језик струке. У односу на остале факултете друштвено-хуманистичког профила на којима је страни језик заступљен, на правим факултетима се страни језик најмање учи: само у току једног семестра на основним студијама, и то на четвртном семестру у Београду, односно другом семестру у Нишу с фондом од два часа предавања с два часа вежби у Београду и три часа предавања без вежби у Нишу (Папрић 2016: 38; 39).

Циљеви наставе језика струке

Пре него што почнемо с анализом досадашњих уџбеника руског језика правне струке који се користе у Србији, а како бисмо дошли до

оптималног конструкцијског решења за будући уџбеник руског језика правне струке, посветили бисмо мало места циљевима наставе језика струке уопште. Први, најопштији циљ ове наставе јесте „оспособљавање студената за научно-стручну комуникацију и самостално коришћење стручне литературе на одређеном језику” (Раичевић 2011: 71). Посебну пажњу бисмо обратили на синтагму „научно-стручна комуникација” коју неки руски аутори разлажу на два дела. Када говоре о језику било које струке они користе две формулације: наставно-научни и професионални језик. Аутори користе два термина, јер су они директно условљени постојањем два вида комуникације: академском и пословном. (Смолякова 2011: 197). Дату чињеницу сматрамо веома важном: у уџбенику руског језика правне струке треба да постоје делови посвећени и једном и другом виду комуникације који се преплићу кроз поједине теме и студентима нуде једну ширу компетенцију из које, наравно, не сме изостајати ни општи језик.

Уџбеници руског језика правне струке у Србији

У последње три деценије у Србији су била у употреби три уџбеника руског језика правне струке. Најстарији је уџбеник Љубе Милинковића из 1989 (Милинковић 2000¹), следи уџбеник Предрага Стаменковића из 1995 (Стаменковић 1995). Најновији је уџбеник Вукашина Костића и Александра Ћирића из 2003. године (Костић, Ћирић 2003).

Опис с кратком анализом уџбеника Љубе Милинковића (1989)

Уџбеник Љубе Милинковића садржи 33 лекције: прве две лекције су посвећене општем језику и обнављању граматике, како аутор каже „с циљем да се обезбеди активирање знања и умења која су донета из средње школе и успешно припремање за прелаз на уже функционисање руског језика, тј. на садржаје официјелно-пословног и научног стила из основних правних дисциплина” (Милинковић 1989: IX), док су остале посвећене језику струке, различитим дисциплинама права. Свака лекција садржи неколико делова: „основни текст, тумачење речи и израза и њихове најчешће колокације, објашњење граматичких садржаја и низ вежби срачунатих на што је могуће оптималније коришћење језика као система” (Милинковић 1989: IX). Граматички садржаји дати су у виду сложених објашњења на руском језику.

¹ Ми смо имали треће издање овог уџбеника; прво је било 1989.

У свакој лекцији тематизују се једна или две граматичке партије. Следи неколико вежбања (која по квантитету много мање простора заузимају у односу на сам текст и граматiku, највише трећину лекције, некад и мање, четвртину или петину) којих је, бројчано, од 5 до 11.

Замерке које бисмо овом уџбенику упутили су следеће: текст је недидактизиран – нема предтекстуалних нити посттекстуалних вежби. После текста даје се само кратак преводни речник. Ни на који начин се не обезбеђује адекватно усвајање датих речи. Разумевање текста обезбеђује се свега једном вежбом која се састоји од неколико питања отвореног типа (продужени одговор). Граматика је комплетно презентована на руском језику, што је за студенте често несавладиво. Сложили бисмо се с мишљењем Ане Вујовић да за студенте који страни језик уче на нематичним факултетима треба презентовати граматiku искључиво на матерњем језику. Матерњи језик не забрањује се у когнитивном методу, а „све то зато што се прихвата да онај који учи мора спознавати и схватити оно што учи” (Вујовић 2009: 528). Презентована граматика у уџбенику Љубе Милинковића често је истргнута из контекста: провежбава се у свега неколико веома кратких вежби, често формалног карактера, ванконтекстно, на пример: „От глаголов требовать, использовать, [...] образуйте деепричастие несовершенного вида” (Милинковић 2000: 22), којом се осигурава усвајање самог облика прилога несвршеног вида, али не и њиховог значења и употребе. Сматрамо и да текстови општег језика не треба да се дају изоловано, односно, одвојено од језика струке, језик струке и општи језик треба да буду у симбиози све време. Стога смо овај недостатак у концепту будућег уџбеника претворили у предност и осмислили двосмерну везу: свака област права која се у уџбеничкој лекцији презентује је контекстуализована у општи језик у оквиру различитих говорних ситуација. У самој лекцији у уџбенику Љубе Милинковића раздвојени су презентовани текст и презентована граматика од самих вежби за разумевање текста или усвајање граматике. Граматичка објашњења морала су бити контекстуализована, с примером правног текста или текста општег језика у ком се реално садржи дата језичка структура, како би се обезбедило усвајање конкретне граматичке партије. Усвајање самог облика не значи и усвајање његовог функционисања на нивоу исказа, као ни разумевање конкретног облика.

Оно што бисмо очекивали јесте да ће сваки наредни уџбеник ублажавати ове највеће недостатке и имати већи број вежби за разумевање текста, контекстуализовану граматiku, већи број вежби

за усвајање различитих граматичких структура. Међутим, испоставља се да потоњи уџбеници руског језика правне струке садрже још мање дидактизованог материјала и материјала за вежбу.

Опис с кратком анализом уџбеника Предрага Стаменковића (1995)

Уџбеник Предрага Стаменковића из 1995. године писан је по сличном концепту као и уџбеник Љубе Милинковића. Иако „млађи” по свом првом издању, у овом уџбенику такође је презентован, с једне стране, текст за којим следе граматичка објашњења на руском језику, док су с друге стране – вежбе. „Уџбеник је организован у 25 лекција, где се у свакој лекцији у иницијалној позицији налази текст правне садржине, а потом следе граматички коментари и вежбе где је примењен метод њиховог селективног презентирања. Коментаришу се и објашњавају они морфолошко-синтаксички модели који се по правилу теже усвајају, а на основу типичних грешака, које је аутор уочио у раду са студентима” (Стаменковић 1995: 5). Ауторова селективност вежби свела је њихов број испод неопходног минимума: вежби је свега 2–3 по лекцији. У неким лекцијама их уопште нема. Разумевање текста обезбеђује се једном вежбом отвореног типа с питањима продуженог одговора (ово је последња вежба у самој лекцији). Одсуствује и речник, односно речи које треба усвојити се само наводе у рубрици *Слова и выражения* у виду списка, без икакве семантизације или објашњења, или чак и контекста. Превише места посвећеног тексту и граматичким објашњењима студенте ставља у пасивну улогу у односу на уџбеник. Вежбе у овом уџбенику додатно ојачавају ученичку пасивност: или су формалне, или су то питања на која студент одговара тражећи одговарајућу реченицу (или реченице) у самом тексту.

Опис с кратком анализом уџбеника Вукашина Костића и Александра Ћирића (2003)

Последњи уџбеник Вукашина Костића и Александра Ћирића из 2003. године одликује се потпуним одсуством дидактизације. Он представља пуку збирку текстова, стручних и књижевних, с граматичким објашњењима, готово без вежби. Једина вежба (а не садржи је свака тематска целина) односи се на разумевање текста (отворена питања

продуженог одговора). „Уџбеник садржи 16 комплекса. [...] У композицију комплекса уткани су: основни текст, пословни део, књижевни текст, граматика, хумор, пословице, као и материјал за превођење на руски и на српски језик” (Костић, Ћирић 2003: предговор).

Тендеција смањења броја вежби у корист презентације текстова и граматике довела нас је дотле да смо почетком 21. века добили уџбеник хрестоматијског типа, какав је уџбеник Вукашина Костића и Александра Ћирића. Оно што сматрамо позитивним јесте чињеница да се смањује број тематских целина у сваком следећем уџбенику. Немогуће је обрадити велики број тема за једну школску годину, а камоли за један семестар (колико траје настава на правним факултетима у Београду и Нишу). Са 33 тематске целине у уџбенику Љубе Милинковића, преко 25 тематских целина у уџбеника Предрага Стаменковића до 16 лекција колико их има последњи, „најмлађи” уџбеник. Сматрамо да би број тематских целина требало да је још мањи, 6–8, како би се могле квалитетно обрадити. Савремени уџбеник руског језика правне струке за стране студенте правних факултета у Русији садржи 6 тема (Вавулина, Клобукова и др. 2011).

Концепт будућег уџбеника руског језика правне струке с примерима

Овај кратак опис с анализом досадашњег уџбеничког опуса руског језика правне струке у српској говорној средини казује нам да је данас неопходан један савремени уџбеник руског језика правне струке, писан у духу комуникативно-когнитивног метода, с граматичким објашњењима на матерњем језику и великим бројем вежби, којима би се претпоставило усвајање уз варирање језичких вештина: разумевања прочитаног (као доминантном вештином), разумевања говора, затим говором и писањем. Стога смо понудили следећу концепцију: 1) говорне мини-ситуације које спајају општи и академски језик (разговор о факултету, читаоница, библиотека, превоз...); дате дијалоге воде протагонисти уџбеника којима се покрива домен професионалног; домен наставно-научног у већој мери покрива стручни текст; оваквим мини-дијалозима би започињао сваки тематски блок уз обавезну везу с дисциплином права заступљеном у датом блоку и пратеће вежбе за њихово усвајање.

Примери мини-дијалога из будућег уџбеника руског језика правне струке

Мини-дијалозима започиње сваки тематски блок. Њима се демонстрира општи језик и академски језик којим се студенти уводе у будући научно-стручни део (текст из одређене области права).

» Прочитајте дијалог.

У расписания занятий

Виктор: Саша, когда следующая пара начинается?

Саша: Без двадцати два. У нас сейчас перерыв на обед, ещё полчаса.

Виктор: Скажи, кто читает следующую лекцию?

Саша: Профессор Алексей Петрович Алёхин, *Введение в правоведение*.

Виктор: До сколько у нас сегодня занятия?

Саша: До трёх. Ещё занятия по *Общему конституционному (государственному) праву* и по *Русскому языку и культуре речи*.

Виктор: Пошли обедать. Ещё две пары и в бассейн.

» Посмотрите на расписание занятий

День	Время	Предметы / аудитории
понеделник	10.00—11.20	Теория государства и права ауд. 79
	11.40—13.00	История отечественного государства и права ауд. 56
	13.40—15.00	Английский язык ауд. 229
Вторник	10.00—11.20	Введение в правоведение ауд. 37
	11.40—13.00	Общее конституционное (государственное) право ауд. 229
	13.40—15.00	Русский язык и культура речи ауд. 312
Среда	10.00—11.20	Конституционное (государственное) право России ауд. 42
	11.40—13.00	История отечественного государства и права ауд. 49
	13.40—15.00	Конституционное (государственное) право зарубежных стран ауд. 11
Четверг	10.00—11.20	Теория государства и права ауд. 42
	11.40—13.00	История государства и права зарубежных стран ауд. 11
	13.40—15.00	История отечественного государства и права ауд. 200

Пятница	10.00—11.20	Русский язык и культура речи ауд. 312
	11.40—13.00	Английский язык ауд. 229
	13.40—15.00	История государства и права зарубежных стран ауд. 11

пара (начинается, продолжается, кончается)

занятия по *Истории..... Теории.....Английскому.....Русскому.....*

Конституционному..... Общему..... Введению

перерыв (продолжается)

Примери вежби којима се обезбеђује усвајање модела општег и академског језика:

Низовима вежби преткомуникативног карактера обезбеђује се усвајање лексики и конструкција из мини-дијалога: образовање дијалога према моделу, различите вежбе отвореног и затвореног типа (допуњавање, давање кратког или продуженог одговора, вишеструки избор, алтернативни вишеструки избор, повезивање...). Нисмо навели све примере које обрађујемо на часу из конкретне вежбе коју овде презентујемо, већ модел вежбе (образац) и неколико примера довољних за увид у саму вежбу.

Образуйте дијалоги по модели.

читать лекцию – Теория государства и права – профессор Алёхин
– Кто читает лекцию по *Теории государства и права*?
– Профессор Алёхин.

- 1) читать лекцию – *История отечественного государства и права* – профессор Алексеев
- 2) читать лекцию – *Общее конституционное право* – профессор Березин

Дополните.

- 1) По понедельникам у Саши и Виктора занятия по.....
- 2) По вторникам у студентов первого курса.....
- 3) По средам у студентов.....

Ответьте на вопросы.

- 1) До сколько у Саши и Виктора каждый день занятия?
- 2) Во сколько кончается вторая пара?
- 3) Когда у студентов занятия по *Русскому языку и культуре речи*?
- 4) Как долго продолжается перерыв на обед?
- 5) В какой аудитории занятия по *Истории государства и права* зарубежных стран?

Вежбе обнављања усвојене лексики и конструкција општег и академског језика

Обнављање лексики и језичких средстава на наредном часу дато је у облику вежбе медијације с интеракцијом, која је презентована на следећи начин: једна реплика мини-дијалога дата на српском језику, док је друга дата на руском. Овако се језичка средства која су неопходна (или један њихов део) виде у реплици питања или одговора која је на руском језику.

ВОПРОС	ОТВЕТ
[Питај колегу/колегиницу шта студира.]	Я учусь на юридическом факультете.
На каком курсе ты учишься?	[Кажите да сте на другој години.]
[Питај колегу/колегиницу у колико сати обично почињу предавања.]	Обычно занятия начинаются в девять часов.
Ты учишься на филологическом факультете?	[Реците да не студирате Филолошки, већ Правни факултет.]
[Питајте колегу/колегиницу како се зове професор из <i>Увода у право</i> .]	Профессора зовут Алексей Петрович Алёхин.

Научно-стручни језик и текстови

Текстови су преузимани из различитих уџбеника права који су актуелни у Руској Федерацији, из часописа правне тематике. Сами текстови су делимично адаптирани и уклопљени у комуникативни контекст наставе, тако да је и научно-стручни језик често презентован у дијалошком облику. Дајемо пример текста из лекције у којој се тематизује област *Теорија државе и права*. Као и после мини-дијалога, и после самих текстова даје се низ вежби којима се усвајају лексичка и језичка средства.

» Лекција по *Теорији государства и права*

Профессор: Здравствуйте, дорогие студенты! Добро пожаловать на юридический факультет Московского университета. Меня зовут Анатолий Борисович Венгеров и я буду читать у вас лекции по *Теории государства и права*. Мой учебник по *Теории государства и права* вы можете купить в книжной лавке на первом этаже нашего факультета.

На своих лекциях я буду говорить о современной теории государства и права, о новой идеологической функции теоретического знания в условиях кризиса марксистско-ленинского обществоведения, о путях формирования гражданского общества и правового государства и о многих других государственно-правовых процессах и явлениях, с которыми человечество собирается войти в XXI век. Есть вопросы?

Саша: Скажите, пожалуйста, как мы будем сдавать экзамен по *Теории государства и права*? Ваш предмет односеместровый или двухсеместровый?

Профессор: Все предметы на втором курсе – односеместровые. После первого семестра вы будете сдавать письменный зачет в форме теста. Кто сдаст зачет – допускается к устному экзамену. После экзамена – выводим оценку.

Хорошо, пошли дальше. Сегодня начнем с самого термина „право“ и скажем несколько слов о структуре самой юридической науки. Сам термин „право“ – многозначен. Право, во-первых, обозначает нормы и правила поведения людей в обществе, установленные и охраняемые государством. Приведем одно предложение, в котором этот термин употреблен в данном значении: «Государство, как и право – явление цивилизации».

Во-вторых, правом называется и сама наука, изучающая эти нормы поведения людей в обществе, например: «Я изучал международное право в Московском университете».

В-третьих, правом называется мера возможного поведения конкретного лица в обществе. Приведем еще один пример: «Конституция Российской Федерации гарантирует защиту права собственности».

«Наш предмет называется *Теорией государства и права*. Мы привели три основных значения термина «право». Еще осталось пару слов сказать о том, что такое государство. Вы не могли бы помочь? Как вы думаете, что такое государство?

Виктор: Государство – это организация общества.

Профессор: Совершенно верно. Государством называем совокупность политических институтов, главной целью которых является сохранение целостности общества. Или, короче, это организация политической власти, политическая организация общества. Прочитайте к следующей лекции главы *Характеристика и понятие государства* из вашего учебника. До свидания до следующей недели.

Примери вежби затвореног типа за обнављање научно-стручног текста

Вежбе затвореног типа за студенте су веома важне, јер од њих захтевају доста разумевања прочитаног с веома активном концентрацијом. Вишеструки избор, спајање и повезивање, убацивање речи које недостају, по нашем мишљењу су далеко боље вежбе него вежбе продуженог одговора (бар на овом нивоу владања језиком и за дате потребе), јер студенти с овим нивоом знања не могу да дају самосталан продужени одговор. Они проналазе у тексту саму реченицу-одговор, најчешће од речи до речи је преписују/читају наглас. Ту нема језичке продукције. Као што језичке продукције нема, наравно, ни у питању затвореног типа и тачном одговору. Међутим, у питању затвореног типа студент мора добро да прочита само питање, да прочита све понуђене одговоре, открије дистракторе и тек онда тачан одговор. Потребно је више читања, како би се развило разумевање стручног текста, а самим тим и више активног односа студента према тексту. На крају, разумевање стручног текста и јесте неки циљ учења језика струке: оспособљавање студената да читају ове текстове на руском језику. На овај начин студент развија у много већој мери ову вештину читања с разумевањем, коју стављамо високо изнад свих осталих.

» **Вѐрно или неvēрно, зачеркните.**

	верно	неверно
1. Социальных групп не будет после гипотетического исчезновения классов.	☐	☐
2. В обществе всегда будут люди с разными интересами	☐	☐
3. Политика – это регулирование разных интересов в обществе	☐	☐
4. Ещё Кант утверждал, что основа государства как союза не имеет нравственные и правовые формы	☐	☐
5. Благо государства, в трактовке Канта, заключается в согласованности государства с правом	☐	☐

» **Выберите букву правильного ответа и обведите её кружком.**

1. Гегель полагал, что государство	А. представляют индивиды, с их автономными правами. Б. является определённым коллективом, ассоциацией. В. перестанет существовать в коммунизме.
2. Гегель полагает	А. единство свободы индивида и государства. Б. противостояние прав индивида и государства. В. независимые права и свободы гражданина и государства.
3. Под справедливостью в разные времена подразумевали	А. власть сильного и мудрого. Б. господство элиты. В. самые различные социальные ценности.

Граматика (презентација и вежбе)

Научно-стручни руски језик је веома компликован, нарочито синтаксички. Стога се посебна пажња обраћа на оне граматичке структуре које су битне за правилно разумевање текста, као и за правилно повезивање појединих делова реченице, а то су, пре свега, активни и пасивни партиципи којима обилује научно-стручни дискурс. Сматрамо да не треба од студената тражити да самостално образују ове облике (који се у говорном језику готово и не користе), већ инсистирати на правилном њиховом разумевању, као и на препознавању дела реченице на који се облик односи. Реченице су у стручном дискурсу веома дуге, а сам облик у ком се налази партицип указује на који део зависно-сложене реченице се он односи. Презентацију граматике треба давати искључиво на српском језику, треба водити рачуна о томе да у самом тексту који је предвиђен за читање и разумевање буде доста ових облика. Коначно, саме вежбе за усвајање треба дати одмах након презентације. Овде дајемо пример презентације и вежбе за радни глаголски партицип несвршеног вида. Само пасивно знање и умеће трансформације партиципске конструкције у одредбену реченицу која почиње везником *который* (вежба није сама себи циљ, циљ је разумевање саме конструкције) више је него довољно за студенте.

Грамматика

причастия (глаголски придеви; партиципи)

често се употребљавају у писаном језику (стручном, пословном, научном, публицистичком), док се у говору срећу врло ретко

Действительное причастие настоящего времени

(несовершенного вида) (читающий, пишущий, стоящий)

Радни глаголски придев садашњег времена (несвршеног вида)

- » образује се само од глагола који имају садашње време (а у руском су то само глаголи несвршеног вида);
- » промена по придевској деklinацији (као придеви типа **общий**)
- » глаголи **прве конјугације** (первог спряжения) имају суфикс –ущ– / –ющ–:

я	читаю	мы	читаем (гл. читать)
ты	читаешь	вы	читаете
он	читает	они	читают; чита– ющ –ий (који чита)

«пишú	пишем (гл. писать)
«пишешь	пишете
«пишет	пишут; пиш– ущ –ий (који пише)

- » глаголи **друге конјугације** (второго спряжения) имају суфикс –ащ– / –ящ–:

«молчú	молчим (гл. молчать)
«молчишь	молчите
«молчит	молчат; молч– ащ –ий (који ћути)

«сиджú	сидим (гл. сидеть)
«сидишь	сидите
«сидит	сидят; сид– ящ –ий (који седи)

Измените предложения по образцу:

Образец:

С каждым днём людей, **читающих** стихотворения, становится меньше.

С каждым днём людей, **которые читают** стихотворения, становится меньше.

- 1) Ко второй же группе относятся герои, **пишущие** или **переписывающие** тексты.
- 2) Евгеника – наука, **занимающаяся** улучшением человеческой расы.
- 3) Правом называется сама наука, **изучающая** нормы поведения людей.
- 4) Физические лица делятся на налоговых резидентов Российской Федерации и на лиц, ими **не являющихся** – нерезидентов.
- 5) Работник - лицо, **работающее** по трудовому договору (контракту).

- » партиципи често прелазе у придеве (па и именице, тј. поименичене придеве); учащийся (=ученик), начинающий (=почетник), пишущая машинка, (= писаћа машина); господствующий класс (эксплуатируемый класс), производящая (присваивающая) экономика, производящее (присваивающее) хозяйство, производящее общество, развивающиеся страны.

Закључна разматрања

После кратких описа с анализом досадашњих уџбеника руског језика правне струке у српској говорној средини (Милинковић 1989, Стаменковић 1995, Костић–Ђирић 2003) дошли смо до закључка да су досадашњи уџбеници хрестоматијског типа (доминирају дуги текстови), с минимумом вежби или чак и без њих. Сва граматичка објашњења су

искључиво на руском језику, поново с минимумом вежби, и то формалног карактера (усмерених на образовање облика, а не на његову употребу). Нови уџбеник руског језика правне струке у српској говорној средини требало би да ове недостатке превазиђе. У раду је представљен концепт будућег уџбеника с примерима мини-дијалога којима би се презентовао академски и општи језик и вежбама за њихово усвајање. Представљени су и примери научно-стручних текстова, као и вежбе за разумевање текста. Коначно, представили смо и једну граматичку партију (активне партиципе несвршеног вида) с вежбама трансформације које обезбеђују усвајање ових облика ради разумевања прочитаног стручног текста.

Библиографске референце

1. Вавулина, И. В. *et al.* (2011). *Русский язык для юристов. Учебное пособие по русскому языку как иностранному для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России.* Москва: Русский язык. Курсы.
2. Вујовић, А. (2009). „Уџбеник француског као језика струке на Учитељском факултету у Београду”. [In:] *Језик стјруке: Теорија и йрака. Зборник радова.* 527–536.
3. Костић, В. и Ђирић, А. (2003). *Руски језик за йравнике.* Ниш: „МБ ГРАФИКА”.
4. Милинковић, Љ. (2000). *Руски језик за йравнике.* Београд: Савремена администрација.
5. Папрић, М. (2016). *Систем насйаве руској језика као језика стјруке на хуманисйичким сйудијама у срйској йоворној и социокулйурној средини.* Докторска дисертација (рукопис). Филолошки факултет, Београд.
6. Петрова, Г. М. (2009). *Обучение языку специальности иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в МГТУ им. Н. Э. Баумана: Метод. рекомендации для преподавателей и студентов.* Москва: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана.
7. Раичевић, В. (2011). *Речник линйовидакйичке йтерминологйје.* Београд: Завод за уџбенике.
8. Стаменковић, П. (1995). *Русский язык для юристов.* Београд: Издавачка агенција „Драганић”.
9. Смолякова, Н. С. (2011). „Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2»”. [In:] *Молодой ученый.* №11, Т.1, 197–200.

Елена ГИНИЧ

От традиционного к современному учебнику русского языка для юристов в Сербии

Резюме

В данном докладе описываются и коротко анализируются учебники русского языка для юристов в сербской языковой среде (Милинкович 1989, Стаменкович 1995, Костич–Чирич 2003). После короткого анализа автор приходит к выводу, что данные учебники являются учебниками–хрестоматиями, в которых доминируют довольно длинные тексты, с минимумом упражнений к ним, или даже без всяких упражнений. Все грамматические объяснения даны на русском языке, довольно сложно, снова с минимумом упражнений, которые чаще всего являются упражнениями формального характера (направленные на образование формы, не на её употребление в предложении). Новый учебник русского языка для юристов данные недостатки должен преодолеть. В докладе представлен концепт будущего учебника с примерами микро-диалогов, которыми презентован общий и академический язык и упражнения для продуктивного овладения данными языковыми средствами и академической лексикой (коммуникативные упражнения). Дальше в докладе представлены тексты, которые иллюстрируют язык разных отраслей права, с упражнениями на понимание содержания данных текстов (открытый и закрытый тип упражнений). В конце доклада представлена грамматическая единица (действительные причастия несовершенного вида) с упражнениями трансформации, направленными на усвоение данных форм в целях понимания прочитанного текста.

DIFFERENCES IN THE USE OF L2 LEARNING STRATEGIES AMONG STUDENTS OF MATHEMATICS, COMPUTER SCIENCE AND TOURISM

Abstract: *The research into L2 strategies has shown that their use depends on a number of factors such as learners' proficiency, age, task, learning style etc. Fewer studies, however, have focused on the effect of academic major on L2 strategy use. Applying Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning, the study investigates and compares the types of strategies and the frequency of their use among three groups of students at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. The study reveals that Tourism students are higher-level strategy users than the other two groups of students. Overall, the most preferred strategies are compensatory and cognitive ones, while the least frequent are affective strategies. As explicit teaching of strategies can help students improve their L2 mastery, the results offer pedagogical implications to LAP/LSP teachers and material developers.*

Keywords:

language learning
strategies,
academic field,
EAP,
ESP

Introduction

Language learning strategies are specific behaviours or thought processes that students use to enhance their own second or foreign language (L2) learning (Oxford 2003:8). Strategies are mostly conscious activities, but if used repeatedly, they become automatic. Most learners, however, will be able to call the strategy to conscious awareness, if required (Chamot 2005: 112). Learning strategies came into focus of L2 learning specialists along with the appearance of learning- and learner-centred approach concepts. They have an

important role in modern language pedagogy for several reasons. Firstly, they explain the way in which L2 learners approach and tackle various language tasks and as such offer a useful insight into general processes of L2 acquisition and learning. Secondly, they offer examples of good learning practice and therefore provide a valuable model for less successful learners. Finally, apart from better achievement, their implementation into a language classroom can provide a more creative and dynamic way of teaching and learning a language.

Early language learning strategy research focused exclusively on strategies employed by “good language learners” (Rubin 1975). The idea was to identify and enlist all of the strategies used by good language learners and then to teach less successful individuals how to apply them and in that way improve their L2 learning. Later studies, however, found that less able learners also used strategies, but in a random, unconnected, and uncontrolled manner. More effective learners, contrary to them, showed careful orchestration and systematic way of using strategies in relation to specific L2 tasks and in that way manifested greater ability to articulate their own language learning processes (Nunan 1991). In other words, less successful language learners showed a lack of the metacognitive knowledge about task requirements needed to select appropriate strategies (Chamot 2005).

In accordance with the first aim set by language specialists, i.e. identification of the strategies employed by successful language learners, most of language learning strategy investigations have been descriptive. Numerous researchers have focused on identification and classification of language learning strategies (Cohen et al 2003; O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990; Purpura 1999). This, in turn, has resulted in a number of various classification systems of language learning strategies. Strategy taxonomies have been given by O'Malley and Chamot (1990), Rubin (1981), Stern (1992) and others. One of the most comprehensive strategy classifications has been provided by Oxford (1990). She has identified six major groups of L2 learning strategies. Cognitive strategies enable learners to manipulate the language content in direct ways, e.g. through reasoning, analysis, note-taking, summarizing, synthesizing, outlining etc. (Oxford 2003:12). Metacognitive strategies are employed for managing the learning process and usually include planning and organizing of learning process, as well as monitoring and evaluating learning results. Memory strategies help learners store and retrieve learning content and link one L2 item or concept with another. They include various techniques, such as learning and retrieval via sounds (e.g. rhyming), images (e.g. a mental picture of the word itself or the meaning of the word), a combination of sounds and images

(e.g. the keyword method), location (e.g. on a page or blackboard) etc. (Oxford 1990). Compensatory strategies help learners make up for missing knowledge by guessing from the context, using synonyms and similar techniques. Affective strategies are generally aimed at regulating learners' emotional state during the learning process and include identifying one's mood and anxiety level, talking about feelings or rewarding for good performance. Finally, social strategies, such as asking questions to get verification or clarification of a confusing point, asking for help in doing a language task or talking with native speakers, help learners work with others and understand the target culture as well as the language. Referring to this classification system, Oxford (1990) developed an instrument that assesses the frequency of use of particular types of strategies. The instrument is known as Strategy Inventory for Language Learning (SILL) and represents a standardized measure that can be applied with learners of a variety of languages (Oxford 1990). The literature review suggests that the greatest number of studies have applied this questionnaire (Bruen 2001; Green & Oxford 1995; Nyikos & Oxford 1993; Wharton 2000).

Learning strategies are sensitive to the learning context and to the learner's internal processing preferences (Chamot 2005:113). Therefore, apart from the research into identification and classification of strategies, there have been numerous studies focusing on factors contributing to L2 learners' use of strategies. Some authors have investigated the use of strategies in relation to the level of L2 proficiency (Anderson 2005; Green & Oxford 1995; Wharton 2000), gender (Green & Oxford 1995; Wharton 2000) and learning style (Carson & Longhini 2002; Oxford 2003). A factor that seems to have been paid less attention in this regard is the academic field of L2 learners and its effect on strategy use. As Meshkat and Khanjani (2014) notice, the literature is scanty regarding the influence of academic field on students' use of language learning strategies. Nevertheless, the studies conducted so far have pointed to some consistent differences in strategy use and strategic preferences of students of various academic subjects. Several studies have shown that humanities, social science and education students use strategies significantly more often than students majoring in natural and technical sciences (Oxford & Nyikos 1989; Peacock & Ho 2003; Rao & Liu 2011). Another consistency refers to the type of strategies that students of various disciplines seem to prefer. In this respect, research has shown that compensatory and cognitive strategies are the most preferred strategies among students, while affective ones represent the least favored strategies among students of all disciplines (Peacock 2001; Peacock & Ho 2003). Relying on the findings of these studies, the present study addresses

the question of interdisciplinary use of language learning strategies in Serbian ESP/EAP context. More precisely, the study is concerned with the use of language learning strategies by mathematics, computer science and tourism students and possible differences between the three groups of participants regarding the frequency of their strategy use and preferred types of strategies.

Research Methodology

In this study, our research aims were to establish the similarities and differences in the interdisciplinary use of language learning strategies in EAP/ESP context at university level of study and the possible effects of academic majors on students' use of strategies in L2 learning. Accordingly, our research questions have included the following:

1. What is the overall use of the students' preferred strategies for learning English?
2. Are the students high, medium or low-level strategy users?
3. Which types of strategies are preferred among the three different groups?
4. What are the possible differences in strategy use between the three groups with different academic majors at the Faculty of Sciences?

We applied the quantitative research methodology and a survey technique for data collection.

Research Instrument

For the purpose of this study, Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Oxford (1990) has been used as a reliable and valid test which has been applied numerous times in different contexts. This instrument is a self-report questionnaire with 50 items which are valued in 5-point Likert scale. These fifty items target various categories of strategies as follows:

1. *Memory strategies* (items 1-9) – techniques for better information storage and retrieval
2. *Cognitive strategies* (items 10-23) – skills for language manipulation in a direct way
3. *Compensatory strategies* (items 24-29) – help students overcome problems with understanding and production
4. *Metacognitive strategies* (items 30-38) – behaviour for organising, planning, and evaluating learning

5. *Affective strategies* (items 39-44) – control of emotions, attitudes, motivation

6. *Social strategies* (items 45-50) – collaborations with others in language learning

The values on the Likert scale help us determine the level of strategy use among the students. If the given value is between 3.4 and 5.0, this means we are dealing with high level strategy users. Medium level strategy users value strategies somewhere between 2.5 and 3.4 on the Likert scale, and low level strategy users choose the values between 1.0 to 2.4.

Students anonymously filled in the questionnaire and the data analysis included descriptive statistics with establishing the mean values and possible differences between the groups, along with an overview of the preferred individual strategies.

Research Subjects

The study includes ESP/ EAP students from the Faculty of Science, University of Novi Sad from three academic majors: 30 students of tourism, 25 students of mathematics and 24 students of computer science. All of the students fall into the group 19 to 21 years of age and started studying English in their primary school, which in terms of learning English prior to university means that they studied English throughout their schooling for eight or up to twelve years. Their level of the English language competence was established prior to this survey as B1-B2 according to the Quick Placement Test by OUP (2001).

Research Results and Discussion

This study shows the results of the overall strategy use by the students of three academic majors at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. Then it focuses on the use of particular types of strategies and finally, it points out some of the preferred individual strategies among different groups of students.

As we can see from the Table 1 below, overall results show that tourism students are the only high level users of strategies in this survey with the mean value of 3.5 on the Likert scale, whereas the other groups fall into the category of medium users with the mean value of 3.06 for the mathematics students and 2.74 for the computer science students.

	Tourism	Mathematics	Computer Science
Mean value	3.5	3.06	2.74
Standard deviation	1.14	1.27	1.34
Min-Max value	2.96-3.85	2.4-3.74	2.12-3.44
Level of strategy use	High	Medium	Medium

Table 1. Overall use of strategies by the academic field

In the next paragraphs, we will look into the particular groups of strategies used by the three groups and compare them according to the categories of high, medium and low level users.

If we look at the graph below, we can see that tourism students are significantly higher-level users of metacognitive, social, cognitive and compensatory strategies, with the values of 3.85, 3.69, 3.56 and 3.52 respectively, which are higher than the values given by the other two groups. On the other hand, they are medium users of memory (3.23) and affective strategies (2.96), which are still higher values than in the other two groups of students.

Mathematics students are leaning more towards compensatory and metacognitive strategies with the values of 3.36 and 3.32 respectively, which still puts them in the group of medium strategy users. These categories are followed by cognitive strategies with 3.23 and social strategies with 3.22, which are still lower values than those given by the tourism students but higher than the computer science students. They have the lowest use of affective strategies with only 2.3 on the Likert scale.

According to the survey results, the computer science students are the lowest-rated users of all strategies with a tendency to use more cognitive (3.04) and compensatory strategies (3.00), followed by metacognitive (2.91) and social strategies (2.85). They have a very poor use of memory strategies with the value of only 2.17.

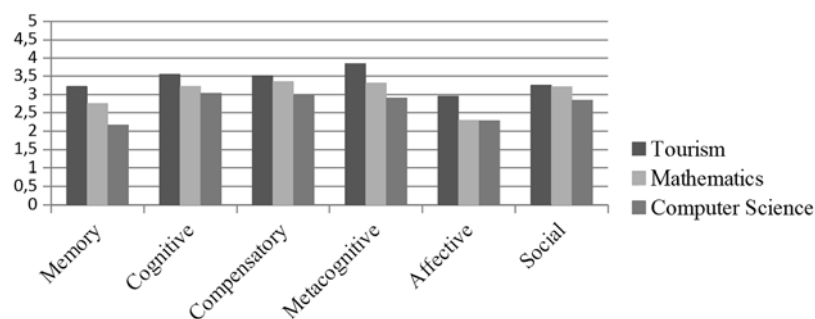


Figure 1: Groups of strategies by academic field of study (students of tourism, mathematics and computer science).

Regarding the preferred individual strategies when learning a language, in the metacognitive group, students mostly chose statements such as *I pay attention when someone is speaking English and I notice my English mistakes and use that information to help me do better*. From the cognitive strategies, all three groups of students chose the following statements: *I watch English language TV shows or go to movies spoken in English, I try not to translate word-for-word, and I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand*. The difference here is with the tourism students, who also chose *I read for pleasure* as their preferred strategy. Having observed their overall curriculum, we can conclude that the nature of their specialist courses requires more reading activities as compared to the mathematics and information science curriculum. However, this observation should be further confirmed by the qualitative analysis. The most valued compensatory strategies included statements *If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing* and *To understand unfamiliar English words, I make guesses* in all three groups of students, whereas the statement *When I can't think of a word during a conversation in the SL, I use gestures* was highly valued by tourism students.

Social strategies were more important to tourism students than to other groups, with the most valued statements such as *If I do not understand something in SL, I ask the other person to slow down or say it again; I practice SL with other students; I ask SL speakers to correct me when I talk*. This can be explained by the fact that the nature of their academic field is closely related to successful communication with all the stakeholders in the field of tourism, so they understand the importance of developing effective communication skills.

Interpretation of results and pedagogical implications

The observed results have indicated that tourism students are higher level users of strategies which can be explained by their orientation more towards the humanities and the nature of their academic field with more verbal content and explanations, more discussions and collaborative tasks throughout the courses. These results are in line with previously reported findings that humanities students show higher strategy use than science and technical students (Oxford & Nyikos 1989; Peacock & Ho 2003; Rao & Liu 2011). In this particular case, tourism students also had one more semester English learning prior to this survey, so they may be more aware of the significance of certain strategies. Mathematics and computer science students, on the other

hand, are oriented towards numerical skills, accuracy in verbal expression and individual problem solving. This may be a good reason for explaining why their use of strategies, particularly social strategies, is lower than with their tourism studies peers.

As we can see from the previous section of the paper, the most frequently used strategies are compensatory, cognitive and metacognitive, whereas the least used strategies are affective and memory strategies. This trend shows no variation regarding the three groups of students. The dominance of compensatory and cognitive strategies and low level of affective strategy use have also been reported in other studies conducted in higher education setting (Peacock 2001; Peacock & Ho 2003). The results therefore imply that students' preference for certain types of strategies is more or less unique and not so dependent on the academic field as it appears to be the case with the frequency of strategy use.

The results obtained in this study imply certain considerations related to LSP and LAP pedagogy. In the first place, LSP teachers and practitioners should be aware that in spite of the students' general L2 competence, their tendency to use language learning strategies may vary and this variation may be associated with the students' professional orientation. Lower strategy use may be expected in LSP and LAP classes with students of natural and technical sciences. In this respect, raising awareness of the importance of language learning strategies and introducing additional activities on strategy use should become integral part of LSP and LAP courses for these students. Secondly, addressing specific strategy types, special attention in LSP/LAP classes for all groups of students needs to be on the affective strategy use. This can especially refer to finding ways to boost students' motivation and positive attitudes and to lower anxiety in this language learning context. Attention should also be paid to useful techniques for improving memory strategies of all students.

Limitations and Further Research

This research is a useful starting point for further investigations into the significance of language learning strategies for LAP/LSP students, and the effects of their direct learning on the success in L2 acquisition. Nevertheless, it includes a number of limitations. The first of these refers to the research instrument which represents a ready-made inventory of strategies and does not allow any personal response on the use of strategies. The second limitation lies in a relatively small number of participants and limited number of academic

majors. In order to obtain more details that could be applied in L2 teaching and learning, we need to overcome these limitations. This sort of investigation calls for qualitative research design that would complement the obtained results. Furthermore, we need to include more students, as well as students of other disciplines in the survey to get more objective and applicable results. Finally, a more detailed study would include correlations of individual strategies with the users' language competence, gender and attitudes towards language learning. As a final step we could test the effects of the activities that are designed to boost the use of strategies.

References

1. Anderson, N.J. (2005). L2 Learning Strategies, In: Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 755-772.
2. Bruen, J. (2001). Strategies for Success: Profiling the Effective Learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-25.
3. Carson, J.G. & Longhini, A. (2002). Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting, *Language Learning*, 52(2), 401-438.
4. Chamot, A.U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
5. Cohen, A., Oxford, R. & Chi, J. (2003). *Language Strategy Use Inventory*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. Available at http://www.carla.umn.edu/maxsa/documents/langstratuse_inventory.pdf (26.12.2017.).
6. Green, J.M. & Oxford, R.L. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-97.
7. Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
8. Griffiths, C. & Oxford, R. (2014). Twenty-first Century Landscape of Language Learning Strategies. *System*, 43, 1-10.
9. Meshkat, M. & Khanjani, A. (2014). Effects of Academic Fields on Students' Language Learning Strategy Use: A Case of Iranian University Students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 181-193.

9. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall International: Hemel Hempstead.
10. Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A Factor-Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-23.
11. O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
13. Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.
14. Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
15. Peacock, M. & Ho, B. (2003). Student Language Learning Strategies by Eight Disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
16. Purpura, J. (1999). *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modelling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Rao, Z. & Liu, F. (2011). Effect of Academic Major on Students' Use of Language Learning Strategies: a Diary Study in a Chinese Context. *Language Learning Journal*, 39 (1), 43-55.
18. Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
19. Rubin, J. (1981). Rubin, J. (1981) Study of Cognitive Processes in Second Language Learning, *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
20. Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, In: Allen, P. & Harley, B. (eds.), Oxford: Oxford University Press.
21. Wharton G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-243.

Ljiljana KNEŽEVIĆ
Dragana VUKOVIĆ VOJNOVIĆ

Razlike u upotrebi strategija za učenje jezika između studenata matematike, informatike i turizma

Rezime

Primena strategija za učenje jezika olakšava učenje stranog jezika i stoga predstavlja predmet interesovanja primenjenih lingvista, istraživača i nastavnika. Dosadašnja istraživanja pokazuju da ove strategije zavise od niza faktora: nivoa znanja stranog jezika, uzrasta, težine zadatka, opšteg stila učenja i dr. Manji broj studija posvećen je uticaju uže struke na upotrebu strategija u učenju stranog jezika. U ovom radu bavimo se potencijalnom razlikom u upotrebi strategija za učenje jezika među studentima različitih usmerenja u kontekstu učenja akademskog engleskog i engleskog jezika struke. U radu je korišćen upitnik Rebeke Oksford (1990) kojim se ispituju i upoređuju vrste strategija i učestalost njihove upotrebe kod tri grupe studenata (matematike, informatike i turizma) Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu. Cilj je da se utvrdi učestalost opšte i pojedinačne upotrebe strategija i moguće razlike u upotrebi kod ove tri grupe studenata, kao i uticaj smeru na fakultetu na različitost pristupa analizi i usvajanju akademskih sadržaja. S jedne strane, direktno podučavanje strategija učenja olakšava studentima savladavanje stranog jezika, a s druge strane, rezultati istraživanja nude određene pedagoške uvide koji su korisni nastavnicima akademskog stranog jezika i stranog jezika struke, kao i autorima nastavnih materijala.

STANDARDI KVALITETA ZA IZBOR I DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE KULTUROLOŠKIH SADRŽAJA U UDŽBENICIMA STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: *Cilj nastave stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima jeste razvijanje praktične kompetencije u struci, koja podrazumeva poznavanje osobnosti komunikacije u datoj struci. Budući da je stručna komunikacija uvek determinisana ciljnom kulturom, praktična kompetencija obuhvata i kulturnu i interkulturnu kompetenciju. Cilj rada je da se, nakon kritičke analize mesta i značaja kulturne i interkulturne kompetencije u nastavi stranog jezika struke, analize postojećih standarda kvaliteta valorizacije kulturoloških sadržaja, kao i analize teorijskih polazišta opšte i parcijalne teorije udžbenika utvrde standardi kvaliteta na osnovu kojih je moguće kreirati koncepciju udžbenika za nastavu stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima kao normativnog dokumenta. Predloženi standardi kvaliteta utemeljeni su u interkulturnom pristupu kao adekvatnom didaktičkom konceptu i odnose se na dva elementa makrostrukture udžbenika: na njegov sadržaj i na instruktivni materijal.*

Ključne reči:

udžbenik,
didaktičko
oblikovanje
sadržaja,
standardi kvaliteta,
kulturološki
sadržaji,
interkulturna
kompetencija

1. Uvod

Na kvalitet obrazovanja utiče veliki broj činilaca, pre svega kvalitet sadržaja, didaktičkih sredstava i nastavnog procesa, kompetencije nastavnika ili sredina u kojoj se podučava, i najzad, kvalitet udžbenika, budući da je kadar da otkloni nedostatke u nastavnim programima, kurikulumima i silabusima i omogućiti proveru postignuća (Neuner 2003: 399).

Udžbenik, kao multifunkcionalan činilac obrazovanja ima zadatak da pretoči sadržaje nastavnog plana u nastavni koncept, da kroz izbor odgovarajućih nastavnih materijala (koji izuzev izbora tema i sadržaja

obuhvataju i veštine i jezik) definiše progresiju i omogućiti proveru postignuća (Neuner 2003: 399). Didaktičko oblikovanje udžbenika determiniše veliki broj faktora od kojih se jedni odnose na aktuelno stanje u naučnim disciplinama koje se njime bave, a drugi na kontekst u kojem se nastava odvija. Svako strukturisanje elemenata udžbenika je manifestacija aktuelnih nastavnih metoda i odslikava trenutno stanje u didaktici. Osim navedenog, na koncepciju udžbenika utiču i predstave koje društvo ima o određenom nastavnom predmetu, institucionalni uslovi, odnosno legislativni okvir, kao i faktori koji se tiču samog jezika, a utiču na selekcije tekstova (Krumm 2010: 1216). I najzad, tiraž i tržište, dakle materijalni uslovi mogu značajno uticati na didaktičko oblikovanje udžbenika i na njegovu opremljenost.

U kontekstu udžbenika za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima može se na osnovu rečenog zaključiti da se validni i aktuelni standardi kvaliteta za izbor i didaktičku adaptaciju kulturoloških elemenata u udžbeniku mogu formulisati na temelju rešenja iz savremene teorije udžbenika i interkulture didaktike.

2. Kulturna i interkulturalna kompetencija kao cilj nastave stranog jezika struke

U prvim fazama svog razvoja se nastava stranog jezika struke ograničavala na savladavanje leksike specifične za određeni jezik struke. Vremenom je cilj nastave proširen i na upoznavanje sintaksičkih osobnosti takvog vida upotrebe jezika, čime je izbor vrsta tekstova specifičnih za izučavane struke postao važan činilac u kreiranju nastavnog materijala. Danas nastava stranog jezika struke podrazumeva nastavu sa specifičnim ciljem da se u skladu sa potrebama polaznika razvije praktična kompetencija (*Handlungskompetenz*) u struci (Fearn 2002: 169). Pod praktičnom kompetencijom u struci podrazumevamo sposobnost studenata da se na stranom jeziku informišu i sporazumeju u domenu struke, te da u skladu sa svojim intencijama izvuku maksimum informacija iz pisanih i usmenih tekstova, kao i sposobnost da se izraze jednoznačno i dovoljno diferencirano, u skladu sa svojim stručnim znanjem. Da bi ostvarili tu nameru, studenti moraju biti upoznati ne samo sa osobnostima stručne komunikacije koja je determinisana određenom kulturom, već je neophodno i da poznaju situacije specifične za usmenu komunikaciju (*ibidem.*). Poznavanje specifičnih situacija upotrebe jezika smatra se ključnim faktorom u procesu postizanja ciljeva nastave stranog jezika struke, pa se ciljem ove nastave neretko smatra razvijanje komunikativne

sposobnosti u specifičnim situacijama upotrebe jezika u okviru struke (Oldenburg 1992: 23).

Krajem prošlog i početkom ovog veka kao posledica značajnih društvenih promena dolazi do redefinisavanja ciljeva nastave stranih jezika, pa samim tim i stranih jezika struke. Intenzivno povezivanje univerzitetskih centara kao deo šireg projekta ujedinjenja evropskog visokoškolskog sistema, mogućnost za razmenu studenata ili obavljanje profesionalne prakse u drugim državama stvaraju potrebu za plurilingvizmom i razvijanjem interkulture kompetencije.

Da bi nastava stranih jezika udovoljila postavljenim zahtevima neophodno je omogućiti studentima da sagledaju i razumeju kulturno determinisane razlike u komunikaciji sa stručnjacima iz ciljne kulture, učiniti ih otvorenim prema drugačijim pristupima, sistemima vrednosti i gledištima. Strani jezik struke ne može se izučavati izolovano iz društvenog i kulturnog konteksta, a takav kontekst karakterišu specifična pravila komunikacije kao što su: osobnosti iznošenja kritičkog stava, argumentovanje, pregovaranje, specifičnosti neverbalne i paraverbalne komunikacije, predstave o vremenu, hijerarhijama, moralnim vrednostima, vrednosnom sistemu, stilovima upravljanja, položaju i značaju pojedinaca ili grupa u određenoj zajednici. Stoga se spisak ključnih kompetencija budućih stručnjaka proširuje i na medijsku, socijalnu i kulturnu kompetenciju, pri čemu se pod kulturnom kompetencijom podrazumeva sposobnost orijentisanja u sopstvenoj i stranoj kulturi (Schönert 1995: 11). Upoznavanje strane kulture ima dvostruki cilj budući da susret sa stranom kulturom omogućava ne samo snalaženje i artikulaciju u stranoj kulturi, već i produbljeno razumevanje i promišljanje sopstvene kulturne determinisanosti. Takvo shvatanje ključnih kompetencija budućih stručnjaka, prema kojem je interkulturalna kompetencija jedna od ključnih, u didaktici je poznato kao Šenertov kvadrat kompetencija koji leži u osnovi većeg broja savremenih kurikuluma za strani jezik struke¹.

Da bismo omogućili studentima da razviju interkulturalnu kompetenciju neophodno je da razložimo njene elemente i odredimo metode kojima se može pospešiti njen razvoj. Interkulturalna kompetencija može se prikazati kao trodimenzionalni konstrukt (Gersten 1990) sačinjen od: 1) kognitivnog nivoa (podrazumeva prepoznavanje i razumevanje kulturnih fenomena u različitim kulturnim kontekstima kao i svest o sopstvenoj kulturnoj determinisanosti i kulturnoj determinisanosti sagovornika); 2) komunikativnog nivoa (podrazumeva volju i spremnost da se učestvuje u interkulturalnoj

¹ Reč je o kurikuluma za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima u Češkoj, Poljskoj, Srbiji, Rumuniji, Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Italiji.

komunikaciji, fleksibilnost prema ulogama, spremnost na prilagođavanje, sposobnost prilagođavanja pravilima komuniciranja i načinima ponašanja uobičajenih u stranoj kulturi na verbalnom, paraverbalnom i neverbalnom nivou, i dr.); 3) afektivnog nivoa (podrazumeva interkulturnu senzibilnost, odnosno sposobnost da se anticipira i izazove pozitivna emocionalna reakcija sagovornika).

Na značaj interkulture kompetencije u nastavi stranog jezika struke utiče i jedan specifično lingvistički aspekt. Jezik struke koji se izučava na nefilološkim fakultetima mogao bi se predstaviti kao konstrukt sačinjen od elemenata jezika struke, jezika nauke i opšteg jezika. Svaki od navedenih žanrova sadrži značajan udeo kulturno specifičnih elemenata. Jezik struke sadrži određeni broj elemenata iz opšteg jezika koji u kontekstu jezika nauke imaju drugačije značenje od onog u opštem jeziku (Johnen 2008: 4). Stoga se u svakoj struci na temelju vokabulara opšteg jezika razvija onaj deo vokabulara koji izlazi iz okvira vokabulara stručne terminologije. Taj vokabular pretrpeo je semantičku promenu u odnosu na njegovu uobičajenu upotrebu u opštem jeziku poznatu govornicima kojima je to L1, ali ne i sagovornicima kojima je to L2 (Johnen 2008: 4). Iako njihovo značenje studenti mogu rekonstruisati iz konteksta, njihova aktivna upotreba nije moguća bez sistematskog uvežbavanja.

3. Standardi kvaliteta udžbenika u funkciji didaktičkog oblikovanja udžbenika

Pisanje udžbenika, njihova deskripcija i analiza predmet su teorije udžbenika koja obuhvata fundamentalnu teoriju udžbenika (opšta i parcijalna, odnosno predmetna) i primenjenu, čiju okosnicu čine pitanja normativa, politike i udžbeničke kritike (Končarević 2002: 16). Zadaci teorije udžbenika su da omogući: a) kritičku analizu postojećih rešenja sadržinskog i didaktičkog oblikovanja udžbenika, b) kreiranje globalnog modela udžbenika, c) definisanje standarda kvaliteta. Standardi kvaliteta, koji su ujedno i predmet ovog rada u teoriji udžbenika imaju dvostruku funkciju budući da omogućavaju procenu kvaliteta već postojećih udžbenika i daju smernice za didaktičko oblikovanje sadržaja i strukture. Kada je reč o drugoj funkciji, odnosno didaktičkom oblikovanju sadržaja i strukture, standardi kvaliteta imaju zadatak da omoguće koncipiranje udžbenika kao normativnog dokumenta i da sugerišu metodološke postavke u procesu njegovog stvaranja. Ovakva koncepcija podrazumeva "hipotetičku viziju" udžbenika za dati predmet i pruža informacije o relevantnim naučno - strukturnim, pedagoško -

psihološkim zahtevima, kao i standardima didaktičkog oblikovanja udžbenika (Končarević 2002: 21).

Standardi kvaliteta, kao i didaktičko oblikovanje strukturnih elemenata udžbenika uvek odražavaju aktuelnu obrazovnu politiku, odnosno transponuju aktuelne didaktičke koncepte (Krumm 2010: 1218) i samim tim imaju cilj da omoguće ostvarivanje ciljeva, principa i ishoda obrazovanja.

U savremenoj teoriji udžbenika se pravi razlika između osnovnih kriterijuma kvaliteta udžbenika, koji predstavljaju donji prag ili minimum kvaliteta, i kriterijuma druge generacije. Osnovni kriterijumi kvaliteta se odnose na sadržinsku analizu knjige, kvalitet naloga, tačnost informacija, razumljivost jezika i reprezentativnost znanja iz aspekta struke, dok se kvaliteti druge generacije odnose na koherentnost teksta, grafičku podršku strukturi knjige, raznoobraznost prikazivanja sadržaja i metakognitivnu podršku u učenju (Plut i Pešić 2007: 13). Predmet interesovanja u ovom radu su osnovni standardi kvaliteta koji se odnose na sadržaj i kvalitet naloga. Mogući doprinos ovog rada leži u činjenici da do sada nije bilo pokušaja formulisanja standarda kvaliteta za kulturološke sadržaje koji bi uključivali i standarde kvaliteta naloga. Analiza udžbenika za nemački jezik kao strani pokazala je da selektovani kulturološki sadržaji, koliko god transponovali aktuelan didaktički koncept, ne mogu obezbediti izvršenje svog osnovnog zadatka ukoliko ih ne prate odgovarajući nalozi. Pod naložima podrazumevamo zadatke i vežbe koje podstiču učenike na aktivnosti koje omogućavaju razvijanje novih kompetencija. Standard kvaliteta naloga odnosi se na njegove različite aspekte - na valjanost, relevantnost, preciznost, razumljivost ili usaglašenost sa nivoom znanja i sposobnostima učenika. Kada govorimo o standardima kvaliteta naloga, čija je funkcija da omoguće interkulturno učenje, od posebnog je značaja da nalog bude relevantan, odnosno da se odnosi na bitne aspekte sadržaja, jer se na taj način akcentuju ključni nastavni ciljevi, i da je usaglašen sa nivoom znanja i sposobnostima učenika. Jedan od ključnih uslova interkulturnog učenja jeste povezivanje postojećih sposobnosti i znanja učenika, tzv. "kulturnog prtljaga" sa "novim prtljagom" koji čine informacije, vrednosni sistemi ili stavovi (Christ 1996: 2). Ovakvo povezivanje omogućava učeniku da razume specifičan sistem orijentacije, opažanja i vrednovanja karakterističnog za stranu kulturu, da ga integriše u sopstveni sistem orijentacije (Thomas 1993: 382) ili u već postojeće kulturne interpretativne obrasce (Altmayer 2007: 13), te da ih potom adekvatno upotrebi u komunikaciji sa sagovornicima sa drugačijim kulturnim prtljagom.

Standardi kvaliteta formulisani u ovom radu imaju za cilj da budućim

autorima udžbenika za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima daju smernice za selekciju i didaktičko oblikovanje kulturoloških sadržaja usklađenih sa interkulturnim pristupom. U skladu sa tako definisanim ciljem, u ovom radu biće formulisani oni standardi kvaliteta koji se odnose isključivo na strukturne elemente udžbenika koji omogućavaju razvoj interkulture kompetencije, a to su standardi kvaliteta sadržaja udžbenika i standardi kvaliteta naloga.

3.1 Dometi i ograničenja postojećih kataloga standarda kvaliteta udžbenika nemačkog jezika kao stranog

Iako katalozi standarda kvaliteta udžbenika nemačkog jezika kao stranog na nemačkom govornom području imaju dugu tradiciju, do sada nije ponuđen katalog standarda koji bi se odnosio isključivo na kulturološke sadržaje. Već 1975. godine, na inicijativu Odeljenja za kulturu Ministarstva inostranih poslova Zapadne Nemačke, nastaje Manhajmski katalog kriterijuma za valorizaciju udžbenika (*Mannheimer Gutachten*) koji se odnosi na didaktičku koncepciju udžbenika, na njegove lingvističke osnove i na izbor tema, odnosno na udeo literarnih i kulturoloških elemenata u udžbenicima. Elementi kulture odnose se na sledeće kategorije: društvenu stvarnost, životne situacije, geografske realije, perspektivu kulturnog relativizma (Krumm 2010: 1219). Iako je Manhajmski katalog kriterijuma odraz pragmatično funkcionlanog pristupa u podučavanju stranih jezika, zalaganje za kulturni relativizam najavljuje promenu paradigme čije će značajno obeležje biti interkulturno učenje.

Deceniju kasnije nastaje Krumov Stokholmski katalog standarda kvaliteta (Krumm 1984) u kojem se definišu standardi kvaliteta za osam celina udžbenika, od kojih jednu čini lingvopragmatika, disciplina koja se bavi proučavanjem kulture u nastavi stranih jezika. Standardi kvaliteta sugerišu da tekstovi koji se odnose na kulturološke sadržaje moraju biti tačni, problemski orijentisani, primereni uzrastu i interesovanjima učenika i da moraju omogućavati kontrastiranje kultura. Prikazane osobe moraju omogućiti učenicima da se sa njima identifikuju, moraju reprezentovati različite socijalne slojeve i ne smeju pružati klišeiran prikaz rodni uloga. Prikaz svakodnevice mora se odnositi na različite sredine, a prikaz društva mora obuhvatati i aktuelna pitanja. Krumovi standardi kvaliteta koji se odnose na kulturološke sadržaje utemeljeni su na komunikativnom pristupu, te se preporučeni sadržaji svode na običaje, umetnost (književnost, poezija, muzika, film), kulturu mladih, alternativnu kulturu. Zahtev koji Krumov katalog približava savremenim

tendencijama u transponovanju kulturoloških sadržaja jeste da selektovani sadržaji moraju da omoguće istraživanje odnosa zemalja nemačkog govornog područja i sopstvene zemlje sa jedne strane i jezičku produkciju o datostima sopstvene kulture i društva sa druge strane (Krumm 1995: 102).

Postkomunikativni preokret i pojava neokomunikativne nastave 80-ih godina prošlog veka, dovodi do nadgradnje komunikativnog pristupa. Cilj nastave se više ne redukuje na razvijanje jezičkih veština, već nastava stranog jezika postaje „mesto za sistematičan susret“ sa stranom kulturom (Krumm 1995: 157).

Promena paradigme očitava se i u pojavi novih kataloga standarda kriterijuma za didaktičko oblikovanje udžbenika stranog jezika, od kojih poseban značaj imaju katalozi Nodarija (Nodari 1999) i Funka (Funk 2004).

Nodari (Nodari 1999: 213) u „Kriterijumima za kreiranje udžbenika usmerenog ka razvijanju autonomije“ definiše kriterijume kvaliteta koje, kao „nepotpuni instrument“, namenjuje autorima udžbenika. Kriterijumi obuhvaćeni ovim katalogom se odnose na sedam strukturnih i organizacionih elemenata udžbenika i sadrže od dva do osam pokazatelja. Sedmi kriterijum odnosi se na interkulturno učenje i to na sledeće aspekte: a) izbor tema (moraju svedočiti o „stvarnom životu“ i omogućavati poređenje sa stvarnim životom i okruženjem učenika); b) problematizaciju stavova i vrednosti (selektovane teme ne smeju prikazivati primere stavova i vrednosti samo jedne socijalne grupe, već moraju sadržati konkretne primere koji podstiču na poređenje i analizu); c) sagledavanje kulturne determinisanosti verbalnih normi (sadržaji moraju prikazivati verbalne norme i regionalne razlike u njihovoj upotrebi, moraju se odnositi i na tabu teme); d) uviđanje kulturne determinisanosti neverbalnog ponašanja i običaja (sadržaji moraju odslikavati običaje u svim zemljama nemačkog govornog područja, specifične vidove ponašanja u različitim socijalnim situacijama, kao i tabuizirane gestove) (Nodari 1999: 213).

Funk udžbenik stranog jezika prvenstveno posmatra kao instrument koji nastavnicima omogućava da se okrenu samim učenicima i njihovim potrebama (Funk 2004: 41). Udžbenik mora, smatra Funk, omogućiti razvijanje ne samo različitih strategija učenja i autonomije u učenju, već i samostalnu konstrukciju znanja u skladu sa dispozicijama učenika. Stoga se funkcija udžbenika ne sme redukovati na ponudu raznovrsnih sadržaja, već kao „socijalni scenario“ mora inicirati i omogućiti socijalnu interakciju. Takvo shvatanje funkcija udžbenika naglašava značaj individualnih procesa učenja, kognitivnih i emocionalnih, značajnih za razvijanje interkulture kompetencije.

Funkov katalog čine dvanaest standarda kvaliteta shvaćenih kao „otvoreni

radni instrument” koji se može dopunjavati (Funk 2004: 41-47). Jedanaesti kriterijum se odnosi na kulturološke sadržaje i čine ga tri pokazatelja kvaliteta, odnosno indikatora koji imaju funkciju da ograniče individualno tumačenje kriterijuma. Prvi indikator se odnosi na izbor tema koje moraju eksplicitno i implicitno transponovati znanja iz lingvopragmatike i biti usklađene sa Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike. Drugi indikator se odnosi na dvostruku orijentaciju nastavnih ciljeva lingvopragmatike, i to na pragmatični aspekt sa jedne i interkulturni sa druge strane. Cilj interkulturno usmerene lingvopragmatike autor redukuje na senzibilizaciju za sopstveno i tuđe opažanje.

Značaj Funkovih standarda jeste što transponuju savremena didaktička polazišta i samim tim naglašavaju značaj autonomnog učenja, socijalnog učenja, razvijanja strategija i najzad razvijanja interkulturne kompetencije. Nedostatak kriterijuma ogleda se u šturom prikazu ciljeva interkulturnog pristupa i manjku indikatora koji bi nastavnicima omogućili da operacionalizuju postavljene ciljeve. Kao i u slučaju Nodarijevih standarda kvaliteta, očigledna je fokusiranost na standarde kvaliteta sadržaja udžbenika, pri čemu je značaj instruktivnog materijala zanemaren.

4. Predlog standarda kvaliteta za kulturološke sadržaje u udžbeniku stranog jezika struke

Standardi kvaliteta predloženi u ovom radu rezultat su primene konstrukcijskih rešenja utemeljenih u savremenoj teoriji udžbenika i interkulturnoj didaktici. Standardi kvaliteta odnose se na dva elementa makrostrukture udžbenika i to na sadržaj udžbenika i na instruktivni materijal. Za svaki standard formulisan je od jednog do tri pokazatelja većeg stepena konkretnosti, čiji cilj je da omoguće ocenu ispunjenosti standarda.

4.1 Standardi kvaliteta sadržaja udžbenika

4.1.1 Usklađenost sa ciljevima definisanim u kurikulumu ili silabusu

- » Sadržaji omogućavaju razvijanje veštine interkulturne komunikacije.
- » Sadržaji omogućavaju razvijanje veština posredovanja između polazne i ciljne kulture.

- » Sadržaji omogućavaju upoznavanje polazne kulture i sopstvene kulturne determinisanosti.

4.1.2 Tačnost i aktuelnost znanja

- » Jezičko pojednostavljivanje i didaktičko prilagođavanje ne sme izazivati iskrivljavanje sadržaja.
- » Prikazani sadržaji ne pružaju idealizovanu sliku zemalja nemačkog govornog područja.

4.1.3 Reprezentativnost znanja u udžbeniku

- » Izabrani sadržaji oslikavaju specifičnost lingvopragmatike na interkulturnim osnovama.

4.1.4 Tekstualni sadržaji se odnose na sve oblasti nemačkog govornog prostora

- » Tekstualni i netekstualni sadržaji predstavljaju datosti (značajne ličnosti, značajni istorijski događaji, svakodnevica, aktuelni politički/ ekonomski/ socijalni problemi) svih zemalja nemačkog govornog područja.

4.1.5 Tekstualni sadržaji odgovaraju interesovanjima ciljne grupe

- » Sadržaji odgovaraju interesovanjima, potrebama, senzibilitetu, stavovima, iskustvima i ciljevima studenata nefiloloških fakulteta u Srbiji.

4.1.6 Tekstualni sadržaji omogućavaju bavljenje klišeima i predrasudama

- » Tekstualni i ilustrativni sadržaji tematizuju kliše i predrasude koji postoje između naroda, a njihova didaktička obrada doprinosi njihovom osvešćivanju.
- » Tekstualni i ilustrativni sadržaji tematizuju različite tipove zajednica: kulturne, subkulturne, verske, rodne, jezičke, nacionalne i različite socijalne slojeve.
- » Tekstualni i ilustrativni sadržaji se ne odnose diskriminatorski prema različitim kulturnim, subkulturnim, verskim, rodnim, jezičkim, nacionalnim zajednicama i socijalnim slojevima i njihovim sistemima vrednosti ili pogledima na svet.

4.1.7 Ilustrativni sadržaji su aktuelni

- » Ilustrativni sadržaji odražavaju aktuelno stanje u zemljama nemačkog

govornog područja ili tačne informacije o vremenu njihovog nastanka ili vremenu na koje se odnose.

4.2 Instruktivni materijal

4.2.1 Pitanja, zadaci i nalozi su smisleni

- » Pitanja, zadaci i nalozi su realni, mogu se ispuniti u predviđenom roku, sa postojećim znanjima i veštinama.

4.2.2 Pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni

- » Pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni po vrsti (projektni rad, simulacije, igre *Rollenspiel* i dr.).

4.2.3 Pitanja, zadaci i nalozi podržavaju razvijanje ključnih kompetencija

- » Pitanja, zadaci i nalozi podržavaju kooperativno učenje i razvijanje socijalnih veština (saradnja na izradi zajedničkog dela, saradnja na pripremi prezentacije rezultata grupnog rada, suočavanje različitih gledišta, razumevanje tuđe pozicije, vođenje argumentovanog dijaloga, tehnike aktivnog slušanja, igranje zadatih uloga, pregovaranje, pravljenje intervjua, izveštaja ili reportaže na određenu temu).

4.2.4 Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na poređenje sa sopstvenim kulturnim nasleđem, tradicijom, sistemom vrednosti

- » Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu i produbljivanje znanja o sopstvenoj kulturi, tradiciji, sistemu vrednosti, specifičnom pogledu na svet.
- » Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu i produbljivanje znanja o istorijskim, privrednim i kulturnim odnosima svoje zemlje i zemalja nemačkog govornog područja.
- » Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu direktnih kontakata i znakova uticaja kulture ili zajedničke kulturne baštine zemalja nemačkog govornog područja u sopstvenom okruženju (arhitektonska zdanja, industrijska postrojenja, privredne, kulturne, obrazovne institucije stranih zemalja u našoj sredini, udruženja nemačkih nacionalnih manjina).

4.2.5 Pitanja, zadaci i nalozi podstiču razvoj kritičkog mišljenja

- » Pitanja, zadaci i nalozi promovišu vrednosti i stavove karakteristične za kritičko mišljenje, kao što su npr. autonomnost u mišljenju, odloženo donošenje sudova, otvorenost za različita tumačenja.
- » Pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju praktikovanje kritičkog mišljenja (argumentovanje, sučeljavanje različitih mišljenja, analiza različitih perspektiva iz kojih se pristupa problemu, poređenje različitih gledišta, formulisanje i argumentovanje sopstvenog stava).

4.2.6 Pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju bavljenje klišeima i predrasudama

- » Pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju preispitivanje klišeja i predrasuda prema stranim kulturama i njihovim predstavnicima.

Zaključak

Jedan od zadataka nastave stranog jezika struke je da podstakne studente da razviju interkulturnu kompetenciju koja će da osposobi studente da budu mobilni i da sarađuju sa kolegama sa različitih prostora. Da bi se taj cilj ostvario, neophodno je da udžbenici oslikavaju koncepciju selekcije i didaktičke adaptacije kulturoloških sadržaja utemeljenu na interkulturnom pristupu. Bavljenje izolovanim, nasumično izabranim elementima kulture koji pretenduju na totalitet znanja, a koji kulturu redukuju na dela visoke kulture shvaćene kao homogene celine, neće omogućiti studentima da adekvatno jezički reaguju u specifičnim situacijama karakterističnim za usmenu i pismenu produkciju u okviru struke.

Navedeni cilj moguće je postići ukoliko udžbenik, i izborom sadržaja i instruktivnim materijalom, sugeriše načine koji omogućavaju razvijanje interkulturne kompetencije. Koliko god sadržaj omogućavao promišljanje sopstvene i tuđe kulturne determinisanosti ili sagledavanje sopstvene zatečenosti u klišeima i predrasudama o drugom, drugačijem i stranom i podsticao na promenu perspektive, on neće omogućiti ispunjavanje zahteva definisanih standardima kvaliteta. Tek u sprezi sa instruktivnim materijalom koji će studentima pružiti priliku da suče različita mišljenja, analiziraju perspektive iz kojih se određeni problem sagledava, da odlože donošenje sudova i budu otvoreni za drugačija tumačenja, moguće je iskoristiti pun potencijal selektovanog sadržaja. Bez

pitanja, zadataka i naloga koji promovišu vrednosti i stavove karakteristične za kritičko mišljenje, nije moguće omogućiti studentima da postanu senzibilni na interkulturne razlike i razviju interkulturnu kompetenciju.

Bibliografske reference

1. Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen. *Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* (65), 7-21.
2. Christ, H. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm - pristupljeno februara 2017.
3. Fearn, A. (2002). Fachsprachenunterricht. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel. Francke, 169-175.
4. Funk, H. (2004). *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen*. Babylonia 3, 41-47.
5. Gertsen, G. (1990). Intercultural Competence and Expatriates. *International Journal of Human Resource Management* 3, 341-362.
6. Johnen, T. (2008). Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht. C.-J. Dill et al. (prir.). *Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses*. São Paulo, Abrapa. Goethe-Institut <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Johnen-Thomas.pdf> - pristupljeno januara 2017.
7. Кончаревић, К. (2002). Савремени уџбеник страног језика. Структура и садржај. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Krumm, H.J. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala/ Stockholm
9. Krumm, H.-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel. Francke, 167-161.
10. Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Krumm, H.-J. et. al (prir.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Walter de Gruyter, 1215-1238.
11. Neuner, G. (2003). Lehrwerke. H. Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Francke, 399-402.
12. Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Frankfurt am Main, Salzburg. Verlag Sauerländer- Aarau.
13. Oldenburg, H. (1992). *Angewandte Fachtextlinguistik: „Conclusions“ und Zusammenfassungen*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
14. Plut, D. i M. Pešić. (2007). *Kriterijumi za procenu kvaliteta udžbenika. Kvalitet udžbenika za mladi školski uzrast*. Beograd. Filozofski fakultet, 11-37.
15. Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Thomas, A. (prir.) *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen. Hogrefe Verlag für Psychologie, 377-424.
16. Zeuner, U. (2004). Zur Nutzung neuer Medien im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der TU Dresden. http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/texte/study2000/tagung_09_04_2.htm - pristupljeno juna 2017.

Katarina KRŽELJ

Qualitätskriterien für landeskundliche Inhalte in Lehrbüchern für den Fachsprachenunterricht

Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit ist die Entwicklung von Qualitätskriterien für landeskundliche Elemente, deren Funktion es ist, den Entwurf einer Lehrbuchkonzeption für den studienbegleitenden Deutschunterricht zu ermöglichen, die sich am interkulturellen Ansatz orientiert.

Um das Ziel zu erreichen, war es einerseits nötig, eine Analyse der Bedeutung und Funktion der kulturellen und interkulturellen Kompetenz im Fachsprachenunterricht durchzuführen und andererseits Qualitätskriterien anderer Autoren kritisch zu hinterfragen.

Die Analyse hat gezeigt, dass die interkulturelle Kompetenz ein wichtiger Bestandteil der Handlungskompetenz ist. Diese wird in der gegenwärtigen Methodik des Fachsprachenunterrichts als übergeordnetes Unterrichtsziel des studienbegleitenden Deutschunterrichts anerkannt. Die Analyse der Kriterienkataloge von Hans Jürgen Krumm (1995), Hermann Funk (1999) und Claudio Nodari (2004) ergibt, dass sich die Kriterien nur zum Teil auf kulturelle bzw. landeskundliche Elemente beziehen und dann nur auf deren *Inhalt*.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Qualitätsmerkmale sind auf der Grundlage der allgemeinen und fachbezogenen Lehrbuchtheorie und des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde formuliert. Sie sollen zur Entwicklung der Handlungskompetenz als oberstem Unterrichtsziel des Fachsprachenunterrichts beitragen.

Die formulierten Qualitätsmerkmale beziehen sich auf zwei Ebenen der Makrostruktur des Lehrbuches, auf den Inhalt und auf die Aufgaben und Übungen. Jedes Qualitätsmerkmal wird durch eine bis drei Zusatzangaben ergänzt, die zweifache Funktion haben: a) sie erleichtern die Konkretisierung des Qualitätsmerkmals, b) sie ermöglichen das Überprüfen der Qualität sowohl der interkulturellen Inhalte als auch der Aufgaben und Übungen, die die interkulturelle Kompetenz fördern sollen.

NON-NATIVE SPEAKERS' USE OF VERB FORMS IN ITALIAN BUSINESS CORRESPONDENCE

Abstract: *The complex system of Italian verb forms presents interesting challenges both for non-native communicators and for authors of business Italian teaching materials which are expected to follow the linguistic and sociopragmatic patterns of authentic texts. In order to reveal overall tendencies in the use of the Italian verb tense and aspect in real-life situations, this study presents an analysis of authentic business correspondence texts written by Slovene non-native speakers of Italian and compares them to the tasks designed to develop and improve learners' receptive and productive knowledge of the Italian verb system within business correspondence. The tasks studied were taken from six business Italian textbooks written between 2011 and 2016.*

Keywords:

**business
correspondence,
non-native speaker,
task, tense,
aspect, verb forms,
textbook**

Introduction

The acquisition of various temporal, aspectual, and modal phenomena in foreign language learning presents numerous challenges and uncertainties for L2 learners regardless of their source language and age at which the foreign language is learned (cf. Housen 1994; Salaberry and Ayoun 2005; Ayoun and Salaberry 2008; Chan et al. 2012; Domínguez et al. 2012; Ayoun 2013; Li and Shirai 2015; McManus 2015). Non-native speakers' (NNS)¹ difficulties in this particular area imply relatively strong influences of their native language patterns, which tend to be transferred into the L2 verbal system, or even influences of L2 patterns on L3 production (cf. Salaberry 2005; Letica and Mardešić 2007). These insecurities, pointed out in previous research (see above), indicate important components of the linguistic competence acquired and characteristic interlanguage tendencies at different stages of the foreign

¹ Italian native speakers are referred to as NS in this paper.

language learning process.

Specific difficulties such as non-standard patterns that emerge during the second language acquisition process in various verb tense-aspect systems have also been investigated in the particular linguistic category of Italian as an L2: various studies have been carried out regarding the acquisition of the Italian tense-aspect distinction by English-speaking learners (Rosi 2008), German and Spanish semi-spontaneous learners (Rosi 2009), Dutch learners (Merloi, van Spijk and Pinto 2017), Serbian and Croatian learners (Moderc 2003; Guglielmi 2008), and so on. Although it might be risky to try to synthesize the previous studies' findings because important information and distinguishing qualities could be lost, distorted, or overgeneralized, it can be stated that in the source languages whose tense and aspectual distinctions are easily identified, L2 Italian learners tend to face fewer uncertainties than in the ones in which the temporal and aspectual properties of the verb are not morphologically encoded (cf. also Rosi 2009: 11).

Given the fact that the Italian and Slovene verb systems differ considerably in the number of verb forms and that in many subordinate syntactic constructions the selection principles of verb form choice can vary remarkably (cf. Miklič 2000 a, 2000 b; Miklič and Ožbot 2007: 68), it is understandable that Slovene learners/speakers of Italian tend to overgeneralize; that is, ascribe known characteristics of their source language to new foreign language items. Previous studies confirm these overgeneralization tendencies and transfer learning strategies, and point out typical selection principles in this area, focusing on the texts written by secondary school students (Mertelj 2006) and by Faculty of Arts students (cf. Miklič 1992 a, 1992 b, 2005; Miklič and Ožbot 2007; Premrl 2009; Mertelj 2010, 2014; Mertelj and Premrl 2013; cf. also Stanič 2017: 277-278).

Overgeneralization and transfer phenomena are clearly present in L2 classroom acquisition, and so the question arises how many of these elements can also be found in authentic texts produced by Italian NNS in real-life situations. To answer this question, a corpus of original business correspondence texts was collected and studied according to the parameters set out in the previously published research (cf. above). Apart from the authentic texts, this study also focused on business Italian textbooks. These were analyzed a) to find out what emphasis is put on the Italian verb forms in tasks within business correspondence and b) to answer the question if the input provided by the textbooks in the form of tasks is adequate to sensitize foreign language students to the particular distinguishing features of the Italian verb system.

Materials studied

To conduct the study a corpus of 224 authentic Italian e-mail messages was collected. The texts were written by Slovene speakers that have attained various levels of Italian language competence and do business with various Italian companies and institutions. The texts, composed in various business sectors (industry, distribution, insurance, education), offer an insight into a wide variety of messages that differ in length (from 5 to approximately 300 words and even to 2,159 words), genre (inquiry, complaint, reminder, etc.), stage of business transaction (beginning, intermediate stages, end)¹, register (formal, semiformal, informal) and relationship between communicators (social closeness, social distance).

The tasks designed for learners to develop receptive and productive skills regarding various aspects of business Italian correspondence were analyzed in six business Italian textbooks. The teaching materials, published between 2011 and 2016, offer 191 tasks which develop and consolidate the following competences: orthographic, lexical, grammatical, discourse, sociopragmatic, metalinguistic and extralinguistic cognitive competence, and translation competence. In this study tasks covering verb forms are classified as ones referring to grammatical competence, although the selection and distribution of verb forms represents a characteristic and marked textual phenomenon (cfr. Miklič 1991: 38, 2012: 102).

Non-native speakers' evidence of interlanguage in the tense-aspect-modality selection principles

One of the most frequent deviations from the norm in texts composed by Slovene speakers is represented by inadequate verbalizations of temporal and aspectual relations referring to the past. A very typical feature is the overgeneralized use of the imperfect² instead of the past perfect to refer to past

¹ The stage of the transaction covered by the texts depends on the messages volunteered by the informants: some texts cover entire transactions, i.e., from the beginning of one transaction to its end, whereas others represent just some intermediate messages of single transactions previously selected and anonymized by the informants.

² Standard English names are used for the Italian verb forms. However, to avoid potential confusion between different verb forms in different languages (e.g., *passato prossimo* = present perfect), the following denominations have been adopted: "compound past" for the *passato prossimo* and «simple past» for the *passato remoto* (cf. Squartini and Bertinetto, 2000). The *trappassato prossimo* and the *trapassato remoto* are referred to as two "pluperfects" in the indicative mood (cf. Bertinetto 2010: 2).

actions' seen globally (i.e., from the beginning to the end). This tendency is a characteristic element of interference with the Slovene imperfective verb (cf. Miklič 2002). This negative transfer is shown in example (1) from business correspondence, written by a high-proficiency NNS:²

(1) La prima operazione [...] è riuscita bene. La seconda, invece, che avrebbe dovuto avere l'effetto di proporzionare la c*** *era* più o meno invano [...] (Pa 1) (Slov. *je bila*) instead of: è *stata*³

The tendency to use the imperfect as an alternative to the compound past to relate to completed past events can also be observed in the passive voice formed with the auxiliary *essere* (Slov. *biti*) which is perceived by Slovene speakers as a characteristic imperfective verb:

(2) [...] fino adesso tutto materiale *era mandato* in conto lavoro (A 8) (Slov. *je bil poslan*) instead of: è stato mandato

Non-native speakers often also do not signalize relative temporal relationships for past actions (anteriority, simultaneity, posteriority) due to different selection principles in the two languages (cf. Miklič 1992 a, 1992 b, 2002; Miklič and Ožbot 2007). In Slovene such relationships are usually not verbalized, so they remain neglected in the Italian text production process. A characteristic syntactic construction in which such deviations from the norm can be observed are *that-* or *wh-* clauses. Following the Slovene verb selection principles, as in example (3), simultaneous actions in the subordinate clauses are not expressed in accordance to the Italian linguistic standard; that is, in the imperfect, but rather in the present, as would be standard in Slovene:

(3) [...] quando ho visto di che cosa *si tratta* (Pa 1) (Slov. *za kaj gre*) instead of di che cosa *si trattava*

¹ The term action is used here to refer to activities and states.

² Proficiency was established by taking into account the entire texts produced by individual non-native communicators.

³ Although numerous inadequate verbalizations of the same type were found in the corpus, this section presents only one characteristic representative of each type due to space limitations. Each example is anonymized and shown in its original form, with no corrections.

The Slovene selection principle is applied also to express anterior actions in the past by using the compound past, a characteristic non-standard verbalization, in place of the pluperfect:

(4) [...] ha distrutto quell poco che *e'* ancora *rimasto* intatto. (Pa 1) (Slov. *je ostalo*) instead of *era rimasto*

A similar situation can be observed with reference to past posterior actions in which NNS do not point out the temporal relationships expected in the Italian verbal system, expressed by the compound conditional:

(5) [...] quando mi hai pochi mesi dopo [...] detto che inietterai /.../. (Pa 1) (Slov. *boš vbrizgal*) instead of *avresti iniettato*

Another set of uncertainties is constituted by the use of verb forms that contribute primarily to the expression of modality (cf. Miklič nad Ožbot 2007: 70). This is particularly the case with the subjunctive with its specifically wide array of verb forms, which usually result in numerous perplexities on the morphological, syntactic, and textual level. For this reason NNS tend to avoid these verb forms, either by using elements that do not require the use of the subjunctive or by falling back on the indicative. In the business texts collected the following examples were retrieved in the syntactic constructions listed as follows:

that- and *wh-* clauses:

(6) Credo che li *non ci sono* differenze. (Bo 12) instead of: *non ci siano* (Slov. *ni razlik*)

(7) Mi fa proprio piacere che qualcuno della P*** dopo 14 giorni mi *ha* finalmente *contattato* (Pa 3) (Slov. *je kontaktiral*) instead of *abbia contattato*

(8) [...] *e'* stato un miracolo che *potevano finire* l'intervento. (Pa 1) (Slov. *so lahko zaključili*) instead of *potessero finire*

comparative clauses

(9) [...] quando vengono fuori d'all acqua il orologio continua a misurare come se *fanno* ancora immersione. (IM 28) instead of: *faceessero* (Slov. *se potapljajo*)

c) conditional clauses

(10) Sarrebbe perfetto se *copriremo* almeno la meta dei costi della traduzione. (IM 30) instead of: *se copriissimo* (Slov. *če bi pokrili*)

concessive clauses

(11) Nonostante il fatto che le perdite *non hanno raggiunto* il valore dell'anno precedente, sono ancora significative. (MK 1) (Slov. *niso dosegle*) instead of *non abbiano raggiunto*

In addition to the deviations in finite clauses presented in examples (1) to (11), it is also possible to identify a certain degree of divergence from the target language norms in non-finite clauses. Usually such deviations take place when the direct object of the main clause and the subject of the subordinate clause are coreferential. This is the case in example (12), in which the finite forms are used according to Slovene syntactic patterns. The same patterns are transferred into the foreign language text production, which results in a significant and general underuse of non-finite forms at all levels of linguistic competence.

(12) Ti pregherei anche se me gli puoi mandare così gli posso mostrare al cliente. (IM 30) instead of: *Ti pregherei anche di mandarmeli* (Slov. *Prosil bi te tudi, če mi jih lahko pošlješ*)

A similar case of avoidance behavior related to non-finite forms is evident in temporal clauses introduced by the conjunction *prima*, when the subject of the main clause and the subordinate clause have the same reference:

(13) Ma *prima* Vi manderemo questo Contratto, Vi informiamo che in nuovo Contratto, A*** vuole [...] (A 8) instead of: *prima di mandarvi questo contratto, Vi informiamo* (Slov. *preden vam bomo poslali to pogodbo, vas obveščamo*)

All these examples indicate that NNS tend to use patterns deriving from their source language. This is even the case with high-proficiency speakers, as shown in examples (1), (3), (4), (5), and (11) who, despite their ability to compose efficient, eloquent, and pragmatically adequate texts and to use communication avoidance strategies, cannot avoid L1 background effects on their temporal-aspectual-modal target language processing.

Verb forms in authentic texts

Considering the evidence of native language transfer summarized in the previous section, the question arises as to how often various verb forms are actually used in real-life texts. To answer this question a sample of twenty of the most complex e-mail messages of the corpus was studied according to the presence of individual verb forms. Ten of these texts were written by NS and ten by NNS. The texts that are here defined as complex are the ones containing more than 200 words and displaying six or more different verb forms. The messages refer to the following genres: product and/or company presentation, work report, negotiation, complaint, answer to complaint, reminder, and answer to reminder (cf. also Lenassi 2015: 94).

Of course, the number of different verb forms depends not only on the number of words in a text. There are also short messages that feature a relatively high number of verb forms as in the example below, which contains 79 words and seven different verb forms: present indicative, compound past, imperfect, simple future, simple conditional, imperative, and simple infinitive.

(14) N*,
l'iniziale obiettivo del 31/03 è abbondantemente *raggiunto*; *sarà* on line entro metà febbraio.
A proposito di sito: *vorrei fare* una brochure sulla parte consulenziale relativa all'analisi F-DT. Io *provo ad impostarla*, ma se tu *hai* qualcosa, ben venga. Questo per PE.
Lato K***, invece, *ho preso* tutte le info dal sito s*** e *ho fatto* 5 brochure (quella PDF *esisteva* ed *era già fatta*).
Dai un'occhiata, e *dimmi* se *possono esser messe* sul sito di K***.
Ciao
L* (MH 17)

Example (14) demonstrates a vivid use of verb forms which, together with the temporal adverbials scattered throughout the text and with the syntactic structure, as well as with textual procedures, text type, and language used, form a kind of mechanism for signalization and interpretation of temporality in actual texts (cf. Miklič 1994: 80). Given such a large series of parameters that influence the text production process, it is to be expected that they represent a constant source of inconsistency and difficulty for NNS. However, more proficient speakers are aware of these obstacles and capable of facing them.

Graph 1 clearly indicates that the most extensively used verb form in both NS and in NNS texts is the indicative present. Its extent might be explained with the rather comparable use of the indicative present and the corresponding present tense in both languages, allowing for the positive transfer in foreign language users' texts: both verb forms are used to express actions in independent clauses and in some subordinate clauses in the following temporal spheres: momentary present (current activities), the extended present (habits), extratemporality (e.g., in proverbs), future, and past (the historical present in the historical narrative procedure) (cf. Miklič 2000: 96; 211-212).

The second most-used verb form is the simple infinitive, one of the six non-finite forms that can cover a wide range of semantic relations and are used to refer to actions in all the temporal spheres (past, present, extratemporality, etc.). Not only the simple infinitive, but also other Italian non-finite forms have no equivalent structures in Slovene spoken discourse, and so in foreign language text production NNS tend to avoid them and default to finite forms, as already stated in the previous section (cf. also Lenassi 2004). The only exception in non-finite forms is the compound infinitive (used to designate anterior actions), which is completely absent in NS texts, but correctly used in high-proficiency NNS messages.

Another of the frequently used verb forms is the compound past, with reference to a) anterior actions, seen in their entirety in all the temporal spheres, and b) past actions seen in their entirety. These past actions can be remote, but are nevertheless in the speaker's psychological vicinity (cf. Miklič 2000: 99). In NNS messages this verb form is widely used; its use can be ascribed not only to the contents conveyed (descriptions of actions already carried out), but also to the avoidance of other linguistic features offered by the Italian system to express anterior actions in the past (pluperfect indicative, pluperfect subjunctive, compound infinitive, past participle, and compound gerund). A rather similar situation as far as the foreign language users' preferences are concerned can be observed in the use of the imperfect: it is favored because it carries out functions that are erroneously attributed to it (and as such it replaces the compound past and other past verb forms).

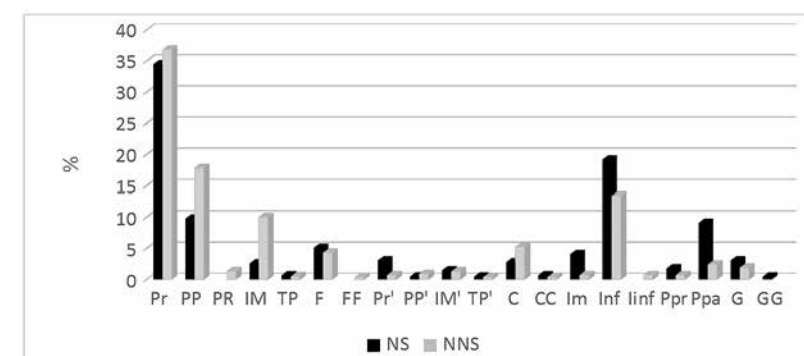
A very interesting difference from what might be expected is the use of the simple past in NNS texts, whereas in NS texts this verb form is completely absent. The simple past is used to denote completed past events, in which the speakers perceive the events they are making reference to as entirely in the past, having no connection with the present (cf. Miklič 2000: 100). The highly proficient Slovene communicator that incorporated this verb form into the

text used its semantic potential as much as possible, creating a very effective complaint with a detailed description of past actions.

As far as the future verb forms are concerned, the use of the simple future in NS and NNS texts are comparable, whereas the compound future, used to denote anterior actions in the future, occurs only in a message composed by a high-proficiency Slovene communicator.

The part of the graph showing the occurrences of the subjunctive confirms the avoidance behavior previously discussed (cf. examples (6) to (11)) determined by cross-linguistic differences and Slovene speakers' subsequent uncertainties.

An interesting disproportion in the use of single verb forms can be detected in the manifestations of the imperative and the simple conditional. The simple conditional is more preferred by the Slovene communicators, whereas the imperative is more often selected by the Italian speakers. Given its semantic properties, the Slovene conditional usually does not represent a source of interference in the Italian L2 production process, so the simple conditional is used by NNS relatively often and (pragmatically) appropriately. In the texts studied this verb form is most often used by NNS to express polite requests, whereas NS prefer to choose the imperative to perform the acts of requesting. Obviously, this does not mean that the Italian speakers tend to use more direct speech acts than their Slovene business partners. However, in order to confirm or reject this assumption, further research is needed as to the relationship between the two companies, whose representatives may assume either the role of the assertive or the auxiliary partner (mother company vs. daughter company), the reciprocal hierarchical position of the communicators (buyer vs. supplier), the nature of prior contacts, and so on.



Graph 1: Verb forms in complex e-mail messages

Pr – presente dell'indicativo (indicative present), PP – passato prossimo (compound past), PR – passato remoto (simple past), IM – imperfetto dell'indicativo (imperfect indicative), TP – trapassato prossimo (pluperfect), F – futuro semplice (simple future), FF – futuro composto (compound future), Pr' – presente del congiuntivo (subjunctive present), PP' – passato del congiuntivo (subjunctive past), IM' – imperfetto del congiuntivo (imperfect subjunctive), TP' – trapassato del congiuntivo (pluperfect subjunctive), C – condizionale semplice (simple conditional), CC – condizionale composto (compound conditional), Im – imperativo (imperative), Inf – infinito semplice (simple infinitive), IInf – infinito composto (compound infinitive), Ppr – participio presente (present participle), Ppa – participio passato (past participle), G – (gerundio semplice) simple gerund, GG – gerundio composto (compound gerund)

Graph 1 shows that practically all the Italian verb forms¹ are used in business correspondence, but with varying frequency. Despite the fact that they appear in different topics and their occurrence depends on various parameters (cf. Miklič 2012: 102), with the expected uncertainties for NNS, they are important indicators of the text composition trends (in our corpus, long and elaborate texts imply the text producer's desire to be cooperative regardless of the intricacy of the situation). Therefore, they are important conveyors of meanings which non-native communicators should be acquainted with.

Tasks regarding verb forms in Business Italian textbooks

Numerous NNS uncertainties presented previously bring up the question of how many and what type of tasks actually focus learners' attention on verb forms within business correspondence in Business Italian textbooks. The tasks in the six textbooks studied offer an interesting overview of the situation and trends, which are here presented just in a concise way and in the form of a summary, although very detailed analyses were carried out as to the subgroups of single linguistic categories examined and the activities the learners are engaged in.

As mentioned above, verb tenses were examined within the grammatical aspect of this study, even though the selection of tense forms is to be observed as a distinct textual phenomenon and could, therefore refer to textual/discourse competence. However, tasks designed to develop discourse competence are

¹ The only exception is represented by the pluperfect trapassato remoto which has a very limited use (cf. Miklič 2000: 107).

oriented to the understanding and production of entire texts and are not focused exclusively on one grammatical category (cf. tasks for developing discourse competence: Lenassi 2011). The reasons to include the presentation of verb tense tasks within the limitations of grammar are also the following: a) verb tenses are traditionally referred to as a *grammatical category* (together with aspect, voice, etc.); b) verb tenses usually represent a source of NNS perplexities in combination with some characteristic *word classes* or *parts of speech*, which are also traditionally treated within the grammatical aspect of a language. As such, they are presented here together with the prepositions and pronouns. Other word classes are not retrieved in business correspondence tasks and, consequently, they are not examined here (Table 1). However, it is necessary to point out that there are various other word classes (articles, nouns, adjectives, adverbs, etc.) and grammatical categories (number, gender etc.) that often give rise to diverse NNS linguistic difficulties and, as such, they should be adequately covered in foreign business language classroom practice.

The tasks intended to develop awareness of Italian tenses in the materials studied are usually designed at the level of complete texts, although in some rare cases certain types of tasks are set on the sentential level. Complete text tasks are not always typical representatives of business messages; this is especially the case with informal communication in which the sender, for example, describes his or her work day or a business trip to a relative or to a friend. Despite the fact that such texts are not characteristic business genres, they were included in this study. To be specific, these tasks were taken into account because the predominant aim of this type of communication is to underline the importance of less formal registers in the workplace, often found in authentic texts collected for the research.

The verb forms to be used in the productive type of tasks are usually the present indicative and compound past. These two are covered in all the textbooks regardless of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) level intended for the book users, whereas the subjunctive present, simple infinitive, and past participle are covered only in one textbook intended for higher proficiency levels (B2–C2)².

Table 1 shows that verb forms are only rarely included in the textbooks or they can even be entirely absent from them. The decision to dedicate a certain

¹ For the definition of grammatical category cf. Nordquist 2017.

² In TB 2 the CEFRL level is not defined. In other materials offer the following indications: TB 1: level A1/A2–B1/B2; TB 3: level B2–C2; TB 4: level A2+/B2; TB 5: level A1–A2; TB 6: level A1.

amount of space to the category of tense depends on various parameters: the more or less communicatively oriented approach of single textbooks, the importance attributed to commercial correspondence, the linguistic competence learners are to achieve by using single materials according to the CEFRL level, and so on.

Verb forms with their particular temporal-aspectual-modal selection principles are not offered in all the teaching materials examined. A greater number of tasks dedicated to this specific linguistic category and their proportional distribution in a foreign language class could sensitize users/ learners to have more focused and accurate awareness in recognizing the combinations of elements that trigger the use of particular verb forms. The aim of such an approach or sensitization is to acquire an adequate comprehension of texts and to compose pragmatically effective messages.

Textbook	Prepositions	Pronouns	Verb forms	Total
TB 1		1		1
TB 2				
TB 3			2	2
TB 4			1	1
TB 5	1		1	2
TB 6	1	1	7	9
Total	2	2	11	15

Table 1: Number of verb form tasks within grammatical competence in business Italian textbooks with reference to business correspondence texts

Conclusion

These study findings indicate that in the business Italian teaching practice more focused attention ought to be paid to the grammatical category of verb forms. Given the complexity of the Italian verb system, it is evident that the subject matter to be offered to the learners should be well planned, adequately limited, and introduced step by step into the teaching practice. This does not imply that teachers should refrain from using texts, structures, and terms that have not yet been included in their learners' L2 repertoire in a productive manner. LSP learners are adults with developed carrier content knowledge pertinent to their studies (i.e., economics, business) and well able to integrate the comprehension of more complex texts into their foreign language acquisition. If the selected textbook does not offer satisfactory resources for a particular type of business communication (business correspondence in our case) either at the receptive or at the productive level, it is always the teacher that should expose learners to more complex authentic texts that reflect the real-world language. And it is clear that a vast array of verb forms is used to meet the purpose of communication in this language.

With pertinent research that leads to ample input in classroom practice, followed by well-organized elicitation techniques and corrective feedback, autonomous text production skills can be developed that foster the composition of precise, informative, and situationally adequate texts.

Textbooks

TB 1 Gombač, E. and C. Bajec (2011). *Poslovni tuji jezik II. Italijanščina*. Ljubljana: Zavod IRC. Taken from < http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Poslovni_tuji_jezik_2-italijanscina-Gombac_Bajec.pdf.> (December 20, 2017).

TB 2 Tata, G. and C. Donatelli Noble (2011). *L'italiano per gli affari. Corso introduttivo al mondo aziendale italiano*. Firenze: Polistamapa.

TB 3 Cherubini, N. (2012). *Convergenze: iperlibro di italiano per affari*. Roma: Bonacci.

TB 4 Pelizza, G. and M. Mezzadri (2015). *Un vero affare! Corso di italiano per gli affari*. Torino: Loescher.

TB 5 Incalcaterra McLoughlin, L., A. Ruggiero and G. Schiavo (2016). *Affare fatto! 1. Corso d'italiano aziendale*. Roma: Edilingua.

TB 6 Pepe, D. and G. Garelli (2016). *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo*. Torino: Loescher.

References

1. Ayoun, D. (2013). *The second language acquisition of French tense, aspect, mood and modality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
2. Ayoun, D. and M. R. Salaberry (2008). Acquisition of English tense-aspect morphology by advanced French instructed learners. *Language Learning*, 58 (3), 555-595.
3. Bertinetto, P. M. (2010) Non-conventional uses of the Pluperfect in the Italian (and German) literary prose. *Quaderni del laboratorio di linguistica*, 9 (2). Taken from <<http://linguistica.sns.it/QLL/QLL10/Bertinetto.pdf>> (December 20, 2017).
4. Crippa, F. (2014). Considerazioni sull'acquisizione dei tempi verbali dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni. *Italiano lingua due*, 6 (1). Taken from <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4231>> (December 20, 2017).
5. Domínguez, L. et al. (2012). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (3), 558-577.
6. Guglielmi, L. (2008). L1 lingua serba e croata e italiano LS. Sistemi verbali in contatto e transfer. *Bollettino Itals. Settembre 2008*. Taken from <<http://www.italy.it/l1-lingua-serba-e-croata-e-italiano-ls-sistemi-verbali-contatto-e-transfer>> (December 20, 2017).
7. Housen A. (1994). Tense and aspect in second language learning: The Dutch interlanguage of a native speaker of English. In: Vet C. and Vetter C. (eds.) *Tense and aspect in discourse*, Berlin: Mouton de Gruyter, 257-291.
8. Lenassi, N. (2004). Implicitne glagolske konstrukcije: problem njihovega poučevanja v okviru poslovnega italijanskega jezika. *Vestnik*, 38 (1-2), 173-195.
9. Lenassi, N. (2011). Task types for Italian business correspondence within LSP. In: Ignjačević A. et al. (eds.) *Jezik struke: izazovi i perspektive: zbornik radova*. Belgrade: Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 246-256.
10. Lenassi, N. (2015). Some linguistic and pragmatic aspects of Italian business email. In: Darics E. (ed.) *Digital Business Discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 80-98.
11. Letica, S. and S. Mardešić (2007). Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In: Horváth J. and M. Nikolov (eds.) *UPRT 2007: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 307-318.
12. Leung Chan H. et al (2012). L2 acquisition of tense-aspect morphology. Lexical aspect, morphological regularity, and transfer. In: Filipović L. and K. M. Jaszczolt (eds.) *Space and Time in Languages and Cultures: Linguistic diversity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 181-206.
13. Li, N. and Y. Shirai (2015). The acquisition of the present in the Japanese tense-aspect system: Evidence for a tripartite system? In: Ayoun, D. (ed.) *The Acquisition of the Present*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 215-252.
14. McManus, K. (2015). L1-L2 differences in the acquisition of form-meaning pairing: A comparison of English and German learners of French. *Canadian Modern Language Review*, 71 (2), 51-77.
15. Merlo, L., Y. van Spijk and M. Pinto (2017). Il tempo e l'aspetto nel discorso. Italiano e olandese a confronto. *Incontri: Rivista Europea di Studi Italiani*, 31 (2), 9-27.
16. Mertelj, D. (2006). Urjenje večstavčnih povedi pri pouku italijanščine kot drugega/tujega jezika. *Vestnik*, 40 (1-2), 49-62.
17. Mertelj, D. (2010). Testiranje receptivnih in jezikovne zmožnosti v italijanščini med študenti italijanistike. *Vestnik za tuje jezike*, 2 (1-2), 143-158.
18. Mertelj, D. (2014). Teaching complex-clause syntax through texts: from beginners to pre-intermediate learners in Italian as a foreign language. *Estudos linguísticos: revista do Centro de linguística da Universidade nova de Lisboa*, 10, 381-396.
19. Mertelj, D. and M. Premrl (2013). Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine: učenci med pozitivnim transferom in interferenco. *Vestnik za tuje jezike*, 5 (1-2), 217-238.
20. Miklič, T. (1991). Kontrastivna analiza i lingvistika teksta. *Simpozijum Kontrastivna jezička istraživanja 4, 1989, Novi Sad*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 38-44.
21. Miklič, T. (1994). Besedilni mehanizmi učasovljanja zunajjezikovnih situacij. *Uporabno jezikoslovje: revija Društva za uporabno jezikoslovje Slovenije*, 2, 80-99.
22. Miklič, T. (2000 a). Odnosi med glagolskimi oblikami glavnega in odvisnega stavka: sosledica časov = (concordanza dei tempi/consecutio temporum). M. Uršič et al. (eds.) *Italijanski jezik, Slovnične strukture, besedje, kontrastiranje: dodatek k predmetnemu izpitnemu katalogu za*

- maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center, 116-121.
23. Miklič, T. (2000 b). Kontrastiranje: primerjanje rab slovenskih glagolskih oblik z italijanskimi. M. Uršič et al. *Italijanski jezik, Slovnicihne strukture, besedje, kontrastiranje: dodatek k predmetnemu izpitnemu katalogu za maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center, 209-232.
 24. Miklič, T. (2002). Su alcuni usi tempo-aspettuali dei paradigmi verbali italiani trapassato prossimo e imperfetto. *Linguistica*, 42, 47-64.
 25. Miklič, T. (2005). Testo letterario in classe d'italiano L2: Come aiutare lo studente ad esplorare il lato espressivo dell'opera per capirla e gustarla meglio. In: Lavinio, C. (ed.) *Educazione linguistica e educazione letteraria: intersezioni e interazioni*. Milan: FrancoAngeli, 286-293.
 26. Miklič, T. (2008). Polisemia e sinonimia dei mezzi espressivi italiani usati in un espediente retorico largamente diffuso: l'indeterminatezza del *flash forward*. In: Mollica, A., R. Dolci and M. Pichiassi (eds.) *Linguistica e glottodidattica: studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra, 297-309.
 27. Miklič, T. (2012). Alcuni moduli narrativi e l'uso dei paradigmi verbali in chiave contrastiva: riflessioni sulla necessità di includere la presentazione delle funzioni retoriche testuali nell'educazione linguistica materna e nell'insegnamento delle lingue straniere. In: Ljubičić, M., I. Peša Matracki and V. Kovačič (eds.) *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Josipa Jerneja (1909 – 2005.)*, *Filozofski fakultet, Zagreb*, 13. – 14. *studenoga 2009*. Zagreb: Filozofski fakultet, FF-press, 101-117.
 28. Miklič, T. and M. Ožbot (2007). Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica*, 47, 6-76.
 29. Moderc, S. (2003). L'acquisizione dell'imperfetto da parte di discendenti aventi come lingua madre il serbocroato. Problemi aspettuali e temporali. In: Giacomo-Marcellesi M. and A. Rocchetti (eds.) *Il verbo italiano: Studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici*. Rome: Bulzoni, 571-584.
 30. Nordquist, R. (2017). What Is an English Grammatical Category? ThoughtCo, Apr. 18, 2017. Taken from <<http://www.thoughtco.com/what-is-a-grammatical-category-1690910>> (December 20, 2017).
 31. Premrl, M. (2009). Commento delle scelte delle forme verbali nei *cloze* degli studenti di Italianistica e di Traduzione: identificazione dei punti critici e confronto tra i gruppi. *Linguistica*, 49 (2), 61-203.
 32. Rosi, F. (2008). L'acquisizione della morfologia aspettuale fra valori lessicali e funzioni discorsive. In: Bernini G., L. Spreafico and A. Valentini (eds.) *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia: Guerra, 383-404.
 33. Rosi, F. (2009). *Learning Aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*. Milan: FrancoAngeli.
 34. Salaberry, M. R. (2005). Evidence for transfer of knowledge about aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. In: Salaberry M. R. and D. Ayoun (eds.) *Tense and Aspect in Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 179-210.
 35. Salaberry, M. R. and D. Ayoun (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. In: Salaberry M. R. and D. Ayoun (eds.) *Tense and Aspect in Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-34.
 36. Squartini, M and P. M. Bertinetto (2000) The Simple and Compound Past in Romance languages. In: Dahl Ö (ed.) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton-de Gruyter, 403-440. Taken from <<http://linguistica.sns.it/QLL/QLL95/PMBMSSimpleCompound.pdf>> (December 20, 2017).
 37. Stanič, D. (2017). Analisi degli errori nella produzione scritta degli studenti di italiano come LS a livello universitario. *Vestnik za tuje jezike*, 9 (1), 255-285.

Nives LENASSI

L'uso delle forme verbali nella corrispondenza commerciale italiana redatta dai non madrelingua

Sintesi

Il complesso sistema delle forme verbali italiani presenta interessanti sfide sia per i comunicatori non madrelingua, sia per gli autori dei materiali volti all'insegnamento della lingua italiana per gli affari, dai quali ci si aspetta che seguano i modelli linguistici e sociopragmatici dei testi autentici redatti da soggetti madrelingua. Per rilevare le tendenze generali relative all'uso dei paradigmi verbali italiani nelle situazioni reali che si verificano nel mondo aziendale, il presente contributo espone un'analisi dei testi della corrispondenza commerciale italiana redatta dai parlanti sloveni che operano nel mondo degli affari. Tali testi vengono paragonati a quelli redatti dai madrelingua, in particolare per quanto concerne le occorrenze e le tendenze d'uso dei singoli paradigmi verbali. Inoltre, l'articolo presenta le attività didattiche tese allo sviluppo e all'approfondimento della competenza ricettiva e produttiva del sistema verbale italiano nell'ambito della corrispondenza commerciale. Dette attività didattiche sono state esaminate in sei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano per gli affari, pubblicati tra il 2011 e il 2016.

Parole chiave: corrispondenza commerciale, non-madrelingua, attività didattica, libro di testo.

ANALIZA DISKURSA TURISTIČKIH BROŠURA NA FRANCUSKOM JEZIKU

Sažetak: *Turističke brošure imaju ulogu da privuku i informišu potencijalne turiste. U ovom radu ćemo istražiti stilske, leksičke i gramatičke odlike diskursa turističkih brošura na francuskom jeziku u zavisnosti od komunikativne funkcije samog teksta. Cilj nam je da otkrijemo ponavljanje izvesnih obrazaca tipičnih za žanr brošure. Jedna od osnovnih odlika jezika turističkih brošura jeste korišćenje pozitivnih prideva koji pripadaju novinarskom stilu ili stilu reportaže. Izbor adekvatne kolokacije prideva i imenice utiče na svrsishodnost promotivnog materijala da podstakne čitaoca na putovanje. Pored toga, upotreba metafore je vrlo značajna zato što se metafore obraćaju direktno emotivnom delu ličnosti, čitaočevoj mašti i omogućavaju mu da vizualizuje apstraktne sadržaje. Upotreba imperativa i zamenice drugog lica množine su gramatičke odlike stila turističkih brošura kojima se postiže veća ubeđivačka moć reklamne poruke i efekat direktnog obraćanja čitaocu. Pomoću postavljanja retoričkog pitanja, postiže se sugestivnost predloga. Kondicionalne rečenice takođe služe da ponude neku opciju turistima i da im pruže osećaj da se vodi računa o njihovim interesovanjima i raspoloženju.*

Ključne reči:

turistička brošura,
kolokacije,
metafora,
imperativ,
stilske odlike

Turizam je jedna od najznačajnijih privrednih grana Francuske. Po rečima ambasadorke Francuske u Srbiji Kristin Moro „Francuska je sa 84 miliona posetilaca godišnje, jedna od najatraktivnijih turističkih destinacija u svetu, [...] Broj turista u Francuskoj je u stalnom porastu, uprkos nemilim događajima iz novembra 2015. zahvaljujući, između ostalog, i ulaganjima u kvalitet usluga, koja su dostigla 13 milijardi evra u 2014. godini“ (2016).

Efikasan i najčešće korišćen način da se privuku turisti jesu svakako propagandno-prodajne edicije.

Turistička brošura

Turistička brošura predstavlja jedno od najrasprostranjenijih grafičkih propagandno-prodajnih sredstava. „Zadatak propagande je da privuče pažnju potencijalnog potrošača (turiste) i da utiče na donošenje odluke o kupovini“ (Spasić / Rabotić 2009: 182). „Cilj svake promotivne aktivnosti je da informiše, uveri i podseti“ (McCarthy 1971: 514). „Problem je što je turista nepoznat, udaljen i sklon promenama već donetih „čvrstih“ odluka“ (Vukonić 1988: 233). Tekst turističkih brošura je namenjen prosečnom čoveku nezavisno od pola i starosti. Važno je pravilno doziranje količine informacija jer preobiman tekst može da deluje zamarajuće na potencijalnog turistu i može da oteža snalaženje prilikom traženja podataka. Savremenu tendenciju predstavljaju elektronske brošure, to jest korišćenje interneta u promociji.

Brošure su kao recepti jer nude brojne praktične preporuke kako da se postigne određeni cilj. Turista se smatra „novajlijom“ kome je potreban savet. Vodiči i brošure se razlikuju po obimu i zbog toga vodiči imaju više informativnu funkciju, dok brošure imaju više reklamnu funkciju.

Na osnovu korpusa prikupljenog iz autentičnih turističkih brošura na francuskom jeziku, različitih francuskih i srpskih autora, analizirali smo odlike turističkog diskursa u želji da utvrdimo najsvrsishodnije sheme izražavanja.

Turistički diskurs

Diskurs je „realizacija jezika u vezanom govoru“ (Bugarski 1991: 149). Diskurs „nije stalna jedinica jezičkog sistema, nego nadrećenična celina koja se svaki put izgrađuje u procesu jezičke komunikacije“ (Bugarski 1991: 151).

Turistički diskurs je vrsta reklamnog diskursa koja ima za cilj da privuče potencijalnog turistu.

Pored toga, turistički diskurs ima karakteristike ideološkog diskursa, jer pomaže da se stvori pozitivna slika, koju karakteriše odsustvo kritike.

U turističkom diskursu pribegava se strategiji zbližavanja sa primaocem poruke. Po mišljenju Sophie Moirand (2004: 152) primaocu se pruža kognitivna podrška – „prise en charge cognitive“ (govori mu se o destinaciji i uslugama), čulna podrška – „prise en charge sensorielle“ (omogućava mu se da „vidi“

destinaciju) i stručna podrška – „une relation de conseil“ (tačno mu se kaže šta da radi a šta da izbegava).

Primarna funkcija turističkih brošura je emotivna (afektivna), „da se prenese ne samo ideja, već i emocije i osećanja“ (Dann 1996: 35). Jezički elementi kojima se realizuje ta funkcija su emotivna obojenost teksta (kada izražavamo emotivan odnos prema onome o čemu govorimo ili pišemo) i može se postići, na primer, korišćenjem superlativa koji pomažu u stvaranju gotovo euforične atmosfere. Tekst postaje interesantniji i prijatniji za čitanje ukoliko se koriste i stilske figure: komparacija, metafora, aliteracija... Magična konotacija autorove poruke bi trebalo da preobradi čitaoca u putnika i da ga podstakne da poseti destinaciju gde ta magija navodno postoji. Turisti ne putuju kako bi proverili da li slika koju stvara turistički vodič ili brošura odgovara realnosti, već naprotiv, da li realnost odgovara slici koju stvara vodič ili brošura.

Druga važna funkcija turističkog diskursa je konativna (motivaciona) funkcija, to jest „želja da ubedi primaoca poruke, da se izvrši uticaj na njega da postupi na način na koji to želi nosilac propagandno-prodajne poruke, često kroz vokative i imperative“ (Dann 1996: 35).

Konačno, treća funkcija – informativna (referentna) je da informiše primaoca.

S druge strane, postojanje elemenata iz različitih sfera društva (sport, kultura, ekonomija, nauka, istorija, kulinarstvo itd) u turističkim tekstovima, dovodi do toga da mnogi istraživači vide turistički diskurs kao određenu vrstu institucionalnog diskursa sa mnogim podvrstama.

Stilske odlike diskursa turističkih brošura

U turističkim brošurama zastupljen je novinarsko-publicistički stil. Jedna od karakteristika novinarskog stila, usmerenog mnogobrojnim čitaocima različitog porekla, obrazovanja i socijalnog statusa, jesu ustaljene fraze i šabloni jer su oni sredstvo kojim se pojednostavljuje čitaočevu razumevanje:

un centre historique magnifiquement préservé

Izbor adekvatne kolokacije prideva i imenice utiče na svrsishodnost promotivnog materijala:

panoramas saisissants

statues imposantes

choix étendu

circuit commenté ou visite commentée

au temps jadis

*un accueil chaleureux
plan harmonieux
ciel étoilé
événement marquant
la bonne chère
une riche histoire
la façade monumentale
un intérieur somptueux
fer forgé
Christ sanglant
shopping branché
rues passantes
rues commerçantes*

Lažni parovi predstavljaju teškoće u prevođenju kolokacija (npr. *un haut lieu* nije visoko mesto već značajno mesto).

Obeležje publicističkog stila su eksklamativne rečenice, koje su emocionalno markirane i kojima se postiže veća ubeđivačka moć reklamne poruke i efekat direktnog obraćanja čitaocu a koje imaju za cilj podsticanje potencijalnog turista da se upusti u avanturu i poseti destinaciju kojoj je posvećena data brošura:

Préparez-vous à revenir au temps du Roi Louis XIII!

Parcourez le ménager, observez les simples médecines, admirez le préau piqué de fleurs!

Rajeunissez de 100 ans!

Croquez la pêche!

Kada smo uporedili turističke brošure starijeg i novijeg datuma, konstatovali smo da autori više ne koriste formulu *N'hésitez pas à + infinitif*:

N'hésitez pas à rester un peu tard dehors pour profiter des illuminations de la cité (2003)

Objašnjenje bi moglo biti sledeće: onog trenutka kad se čitaocu obratite sa *ne oklevajte da*, njegov mozak po automatizmu briše negaciju i počinje da okleva.

U brošurama su česta i retorička pitanja koja imaju zadatak da privuku pažnju čitalaca, da ih prividno uključe u razmišljanje i davanje odgovora a zapravo predstavljaju sugestiju i poziv na putovanje:

Pourquoi s'imposer des choix lorsque tout s'offre à vous?

Aviez-vous déjà été si près du bonheur?

Qui pourrait ne pas être sensible à la qualité de la production ostéicole et mytilicole de ce joli petit port vendéen?

Korišćenje zamenice drugog lica množine je gramatička odlika stila turističkih brošura kojom se takođe postiže efekat direktnog obraćanja čitaocu:

Il reste encore trente-deux ponts: à vous de trouver le vôtre!

Comme le Quasimodo de Victor Hugo, vous serez alors nez à nez avec quelques-unes de ses grimaçantes gargouilles.

Nažalost, autor brošure *Serbie, la vie au rythme d'un battement de cœur* ne prati šemu turističkog diskursa i ne koristi priliku da se direktno obrati čitaocu i potencijalnom turistu. Umesto toga, stičemo utisak da autor podnosi izveštaj:

Depuis Belgrade, les visiteurs peuvent visiter de nombreux endroits intéressants...

Les visiteurs peuvent bénéficier d'un grand choix d'hébergements tels que des villas, appartements, des chalets, ou des hôtels récemment construits.

Takvom utisku doprinosi i korišćenje potpuno banalnih kolokacija *des endroits intéressants* et *un grand choix*.

Autor teksta kao da zaboravlja da je zadatak turističke brošure da zagolica maštu čitaoca, da ga očara i da ga sa što manje reči, prelazeći odmah na suštinu, ubedi da poseti željenu destinaciju. Tako, pišući o skijalištima Srbije, autor počinje tekst rečenicom:

Le ski en tant que sport et loisir récréatif, s'est développé entre les deux guerres mondiales.

Usudujemo se da kažemo da je ovo potpuni promašaj, jer autor ne samo da nije izrazio emotivan odnos prema onome o čemu piše, niti je zaintrigirao čitaoca da nastavi sa čitanjem, niti je promovisao destinaciju, niti je ovakvim uvodom podstakao čitaoca da se preobrazi u turistu i kupi promovisani proizvod, ali, što je najstrašnije, nije mu pružio ni relevantnu informaciju.

Sa druge strane, brošura *Horizons Vendée verte et bleue* maksimalno koristi ekspresivni potencijal francuskog jezika:

Une féerie de bleu et des activités nautiques variées pour le plaisir de tous! De vrais bonheurs et des souvenirs inoubliables à partager en famille!

U samo dva reda autor koristi tri emotivno obojene imenice: *féerie, plaisir, bonheur* čime se postiže konotacija magičnosti dotične destinacije.

Čak i kada je reč o predstavljanju smeštajnih kapaciteta, francuski autor iznosi svoj sud kojim stvara pozitivnu sliku kod čitaoca:

Découvrez une large gamme d'hébergements qui vous séduira par leur authenticité et le raffinement de leur décor. Logis, manoirs, châteaux et autres

demeures se transforment tantôt en gîtes, tantôt en chambres d'hôtes qui vous garantissent un accueil personnalisé.

Emotivna obojenost teksta postiže se korišćenjem superlativa ili prideva kojim se iskazuje da je neka osobina zastupljena u najvećoj meri:

Les nuits de Belgrade sont réputées pour être parmi les plus trépidantes d'Europe.

A Belgrade, le charme et l'hédonisme sont un art de vivre. Il y règne une atmosphère unique.

Kognitivna lingvistika, čije temelje nalazimo kod Lakoff-a i Johnson-a, tretira pojmovne metafore kao mehanizme kojima se strukturira mišljenje, razumevanje i sam jezik: „the metaphors are that structure how we perceive, how we think, and what we do“ (1980: 4). To su kognitivni procesi kojima se preslikava struktura jednog pojmovnog domena (izvornog domena) na drugi pojmovni domen (ciljni domen) i „that allows us to comprehend one aspect of a concept in terms of another“ (1980: 10).

Navešćemo nekoliko metaforičkih izraza kojima se TURISTIČKA ATRAKCIJA metaforički konceptualizuje kao OSOBA. Autori brošura personifikuju turističku atrakciju čime se obraćaju direktno emotivnom delu ličnosti čitaoca i njegovoj mašti i omogućavaju mu da vizualizuje apstraktne sadržaje.

„C'est à cet emplacement qu'a commencé à battre le cœur de la Cité, à l'époque gallo-romaine.“

„La Seine raconte Paris, du berceau de la Cité jusqu'au renouveau des quais de Bercy en amont et la triomphante Dame Eiffel en aval.“

„...les bras de la Seine...“

„L'hôtel de ville prête son parvis à des parties de beach-volley.“

„ce petit port de plaisance pourrait se confondre avec ses cousins du bord de mer“

Autori brošura se služe i pojmovnom metaforom TURISTIČKA POSETA je IGRA. Evo primera kojima ćemo ilustrovati ovu pojmovnu metaforu u diskursu turističkih brošura:

„Le Louvre joue à cache-cache avec un bateau de croisière“

„La chasse aux trésors vous mènera au pied du livre sculpté de la façade de Notre-Dame“

„Arpentez le dédale des ruelles de la rive gauche“

Primetili smo da u brošurama novijeg datuma nema kondicionalnih rečenica kojih je bilo u starijim izdanjima, recimo u brošuri *Val de Loire* iz 1994. godine:

Si l'on aime une nature intacte, il faut parcourir lentement ces 166000 ha de landes et d'étangs...

Mišljenja smo da je do toga došlo kako bi se postigla konciznost kojoj se teži. Autor polazi od toga da čitalac sigurno želi da poseti regiju, da se rekreira, da proba lokalne specijalitete, pa je na njemu samo da mu da gotova rešenja kako da to i ostvari recimo uz pomoć glagola *permettre*. Tako, umesto da napiše:

Si vous voulez découvrir et observer une nature préservée et sauvage, vous pouvez profiter de plus de 100 kilomètres de chemins balisés (pédestre, équestre, VTT),

autor se odlučuje da stavi u prvi plan ponudu:

Plus de 100 kilomètres de chemins de randonnée balisés (pédestre, équestre, VTT) permettent à chacun de découvrir et observer une nature préservée et sauvage.

Ili pak, umesto da napiše:

Si vous avez envie d'observer des écosystèmes variés, vous pouvez voyager à travers la campagne serbe,

autor piše:

Voyager à travers la campagne serbe vous permettra d'observer des écosystèmes variés.

„Bogatstvo jednog jezika se meri više brojem sinonima nego brojem reči“ (Larousse 1900: 7). Kod francuskih autora je primetna tendencija upotrebe velikog broja sinonima:

flâner, arpenter, déambuler, se promener

abriter, héberger, se trouver

serti, enchâssé, encadré, entouré

le havre, le rendez-vous

conjuguer, amalgamer, mâtiner, mêler

le symbole, l'emblème

Nasuprot tome, u brošuri Turističke organizacije Beograda na francuskom jeziku *L'éternelle Skadarlija* prevodilac u prvom tekstu koristi 3 puta glagol *construire*, dok mu na raspolaganju stoje i glagoli *édifier, bâtir, élever, ériger, dresser*. Na 11. strani u samo 20 redova koristi tri puta glagol *se trouver* dok u brošuri *Paris est à vous* koju je izdala Turistička organizacija Pariza tog glagola gotovo da i nema.

Nažalost, već u prvom tekstu naše brošure o Skadarliji na francuskom jeziku prevodilac na dva mesta greši i piše *à l'endroit de* umesto *à l'emplacement de*, dok izraz koji je on upotrebio znači *prema, s obzirom na a ne na mestu*.

Sa druge strane, prevodilac brošure Turističke organizacije Srbije *La Serbie: un pays pour vos cinq sens* odlično poznaje stilske odlike teksta brošure i vlada klišeima i šablonima ovog žanra. Pretragom na internetu, pronašli smo da je prevod ove brošure uradio francuski novinar Jean –Arnault Dérens, urednik internet stranice *Le Courrier des Balkans*.

Karakteristika novinarskog stila je i stilska figura elipsa, odnosno izostavljanje nekog od elemenata koji je inače potreban da bi sintaksička struktura bila potpuna.

Intacte!

Courage!

Takođe i stilska figura inverzija, to jest promena uobičajenog redosleda elemenata u konstrukciji radi posebnog isticanja:

Des thermes antiques, visibles aussi de l'extérieur, subsistent la salle tiède creusée de baignoires et le caldarium, sorte de sauna.

Du quartier Montorgueil au lacis des rues commerçantes du Marais s'étend la capitale des enfants terribles de la mode...

Chaque été s'y tient «EXIT»

Čest je slučaj da subjektu rečenice prethodi apozicija:

Fleuron de l'Exposition universelle de 1900, le pont Alexandre-III célèbre l'amitié franco-russe.

Refuge des artistes et des poètes, l'île Saint-Louis est aussi le havre des gourmets.

Sites de rassemblement et de célébration, les places sont des lieux hautement symboliques.

Baptisé «Athènes» de la Serbie, Novi Sad est un lieu de savoir et de culture où fleurissent musées, galeries d'art, bibliothèques et théâtres. (ovde imamo primer i inverzije i elipse)

Brošurama i reklamama nisu strani ni razgovorna leksika, ni žargon, ni neologizmi. Tako se odeljak o Comédie-Française završava uzvikom *cut, pst: Chut!*

a za etno-selo Drvengrad se kaže da je *Un must pour tous les visiteurs!*

Pozajmljenice u turističkoj terminologiji francuskog jezika

Francuski jezik sadrži 12% reči stranog porekla, od čega četvrtinu anglicizama. (Walter 1997: 472).

Anglicizmi su strane reči preuzete iz engleskog jezika koje uglavnom zadržavaju izvornu ortografiju i izgovor, a na morfološkom planu dolazi

do nešto većeg prilagođavanja francuskom jeziku u vidu dodavanja člana, određivanja roda: *une family room, une suite*.

Turizam je posebno dinamična privredna grana a turistički diskurs se stalno obogaćuje sa pojavom novih sportova, kulturnih manifestacija, načina provođenja slobodnog vremena. Kako je došlo do formiranja jedinstvenog turističkog tržišta usled globalizacije, a i veliki broj publikacija o turizmu je na engleskom jeziku, jedna od karakteristika savremene francuske turističke terminologije je veliki broj pozajmljenica iz engleskog jezika.

Upotreba anglicizma je uslovno opravdana ukoliko je on kraći ili ekonomičniji od izraza na francuskom jeziku, a sasvim opravdan ukoliko služi za popunjavanje jezičkih praznina, dok je apsolutno neopravdana kada je reč o pomodarstvu koje se ogleda u korišćenju stranih reči za postojeću istoznačnu domaću reč: *camping-car (autocaravane), package (forfait), touropérateur (voyagiste)*. Poplava anglicizama u francuskoj turističkoj terminologiji govori u prilog činjenici da francuski jezik nije u dovoljnoj meri razvio terminološki rečnik u sektoru turizma: *De l'happy hour... aux afters...; night-club; music-hall; gay-friendly*.

Status anglicizama u francuskom jeziku još nije u potpunosti rešen, uprkos zvaničnim preporukama da se izvrši njihova zamena francuskim ekvivalentima. Tako se umesto anglicizma *rafting* preporučuje *radeau en eau vive*. Kao što vidimo, francuski ekvivalent je mnogo duži i nije dovoljno precizan.

Ima pozajmljenica i iz drugih jezika:

le sauna - iz finskog

le hammam – iz arapskog

le jacuzzi – deponovana marka, italijansko prezime osnivača firme

le farniente – iz italijanskog

Didaktičke implikacije

Nakon izvršene analize jezičkih sredstava koja se koriste u promotivnim turističkim tekstovima na francuskom jeziku, dobijeni rezultati bi mogli da se koriste u nastavi francuskog jezika struke (*français de spécialité*) namenjenoj studentima turizma kako bi se oni što bolje pripremili za različite situacije u kojima će se naći kada budu radili u turizmu.

Od studenata treće godine Visoke turističke škole u Beogradu tražili smo da smisle adekvatne naslove ili podnaslove tekstova koristeći metafore i tako smo došli do slogana: *Gračanica – joyau architectural, Divčibare – havre de*

paix, Golija – écrin naturel intact. Potom smo insistirali na korišćenju sinonima radi izbegavanja čestog ponavljanja zadatih reči. Tako smo dobili: *Skadarlija est le havre des gourmets* umesto *le rendez-vous, les jeunes déambulent* (ou *flânent*) *le long du quai du Danube* umesto *postojéćeg se promènent, le mausolée abrite le tombeau du Soldat Inconnu* umesto *le tombeau du Soldat Inconnu se trouve dans le mausolée*. Najzad smo zahtevali od studenata da preformulišu kondicionalne rečenice da bi postigli veću ubeđivačku moć, ističući ponudu u prvi plan i koristeći glagol *permettre* kao što je već bilo reči u tekstu.

Zaključak

U ovom radu smo nastojali da analiziramo karakteristike diskursa brošura na francuskom jeziku koje imaju za cilj da promovišu turističke destinacije. Brošure su po svom stilu vrlo bliske reklamama jer i kod njih pretežu emotivna i konativna funkcija, a sve kako bi se čitalac preobratio u turistu. Predmet našeg istraživanja bila su jezička sredstva kojima se autori turističkih brošura služe da bi zainteresovali potencijalnog turistu i zadržali njegovu pažnju. Posebnu pažnju posvetili smo kolokacijama prideva i imenica, stilskim figurama, naročito metafori, upotrebi imperativa, retoričkih pitanja i zamenice drugog lica množine kojima se postiže efekat direktnog obraćanja čitaocu. Na kraju rada ponudili smo nekoliko vežbi koje se mogu primeniti u nastavi francuskog jezika turističke struke, a koje su proistekle iz rezultata naše analize.

Bibliografske reference

1. Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Dann, G. M. S. (1996). *The language of tourism. A sociolinguistic perspective*. Wallingford: CAB INTERNATIONAL.
3. Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
4. Larousse, P. (1900). *Cours de style. Livre du maître*. Paris: Larousse.
5. McCarthy, J. (1971). *Basic Marketing – A Managerial Approach*. Momewood, Illinois: R. D. Irwin Inc.
6. Moirand, S. (2004). *Le même et l'autre dans les guides de voyage au XXIe siècle*. Paris: L'Harmattan.

7. République Française, Ministère des Affaires Etrangères, Francuska Ambasada u Srbiji. *Turizam u Francuskoj: novine u 2016*. Objavljeno 29. marta 2016. Preuzeto sa <https://rs.ambafrance.org/Turizam-u-Francuskoj-novine-u-2016> (pristupljeno 28. septembra 2017).
8. Spasić, V. i Rabotić, B. (2009). *Poslovanje turističkih agencija*. Beograd: Visoka turistička škola.
9. Vukonić, B. (1988). *Turističke agencije*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Walter, H. (1997). *L'Aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris: Editions Robert Laffont, S.A.

Izvori

- Brive-la-Gaillarde et sa région au croisement des sens* (2004). Brive-la-Gaillarde: Office de Tourisme.
- Horizons Vendée verte et bleue* (2005). La Roche sur Yon: Comité Départemental du Tourisme de la Vendée.
- La Serbie: un pays pour vos cinq sens* (2006). Beograd: Turistička organizacija Srbije.
- L'éternelle Skadarlija* (2009). Beograd: Turistička organizacija Beograda.
- Paris est à vous* (2008). Paris: Office du Tourisme et des Congrès de Paris.
- Serbie: la vie au rythme d'un battement de cœur* (2016). Beograd: Turistička organizacija Srbije.
- Val de Loire* (1994). France: Comité régional du Tourisme et des Loisirs.

Jelena MILOŠEVIĆ

Analyse du discours des brochures touristiques en français

Résumé

Le secteur du tourisme connaît actuellement une forte croissance mondiale et il publie d'innombrables écrits touristiques qui ont pour but de promouvoir la destination. Comment faire pour intéresser un touriste potentiel, comment capter son attention? Le présent article a pour but d'analyser les caractéristiques textuelles du discours touristique. Les brochures touristiques utilisent souvent les fonctions du langage suivantes: la fonction émotive qui veut embellir le texte et qui se traduit par l'utilisation des expressions valorisantes ou des superlatifs pour attirer l'attention des lecteurs; la fonction conative afin de convaincre et de persuader les destinataires et de les convertir en touristes, par exemple moyennant l'impératif ou le vocatif; la fonction référentielle qui se centre sur le contenu pour répondre à la demande d'information pratique et culturelle. Un langage euphorique caractérise le discours touristique au niveau stylistique. On emploie différentes figures de style, comme des métaphores, des allitérations, des hyperboles, des comparaisons, des analogies pour rendre le texte plus agréable à lire. Entre autres, nous traitons le phénomène de l'emprunt lexical. Nous nous appuyons sur un corpus écrit des brochures touristiques en français portant sur les deux pays, la France et la Serbie. Comparées aux brochures touristiques des auteurs serbes, celles des auteurs français suivent mieux les régularités discursives spécifiques aux discours écrits des brochures touristiques et elles contiennent un nombre plus élevé d'expressions valorisantes qui contribuent à la création d'une image positive de la destination. Enfin, nous proposons des activités didactiques, visant à exploiter les données collectées, destinées aux étudiants de la filière tourisme, qui les prépareront aux différentes situations de communication qu'ils auront à confronter dans leurs futurs métiers de tourisme.

STATUT ACTUEL DU FRANÇAIS COMME LANGUE SCIENTIFIQUE

Résumé: *La prédominance d'une langue scientifique est due au caractère universel de la science. Le rôle de lingua franca scientifique, longtemps joué par le latin et le français, est actuellement accordé à l'anglais. Le monde moderne est confronté à un paradoxe : on prône le plurilinguisme, mais on soutient l'hégémonie de l'anglais. Le présent travail examine le statut actuel du français en sciences naturelles et sciences humaines et sociales par l'analyse des listes de revues scientifiques de référence. Il est attendu que les résultats soutiennent l'hypothèse que le français garde encore son intérêt au moins dans la recherche en sciences humaines.*

Mots-clés:

français,
revue scientifique,
sciences naturelles,
sciences humaines
et sociales

Introduction

La science appartient à tous. Ses résultats et progrès tendent depuis toujours à être communiqués de telle manière qu'ils soient compréhensibles au moins pour tous les membres d'une communauté scientifique. Pour cette raison elle peut être qualifiée de globale, universelle. C'est aussi pour cette raison que les scientifiques s'imposent la tâche de construire la terminologie internationalement reconnue. Et de là le fait que la primauté d'une langue scientifique n'est pas un phénomène nouveau.

A ses débuts, la science était la plus développée en Grèce antique et par conséquent le grec ancien avait une influence considérable sur la formation du vocabulaire savant. On ne peut négliger non plus l'importance de l'arabe pendant une certaine période, surtout dans le domaine des mathématiques et de la médecine. Le Moyen Âge est l'époque où le latin prend la relève et devient la seule langue dans la science permettant la communication entre les professeurs et les étudiants dans les universités naissantes (Gingras 2002: 38). Mais c'est à cette période-là que des langues nationales commencent à

apparaître dans les œuvres scientifiques: Galilée les rédige en italien et Bacon en anglais.

L'hégémonie du latin va durer jusqu'au XVII^e siècle lorsque le français obtient le statut de *lingua franca*. Wright (2006: 36-37) avance que ce sont des raisons plutôt extralinguistiques qui ont créé le besoin d'utilisation globale du français. A l'époque, la France était un pouvoir militaire, économique, colonial et culturel. Au XVIII^e siècle le français «atteint une intensité qu'il n'aura plus jamais par la suite» (Klinkenberg 2008: 12). La science des XVIII^e et XIX^e siècles sera marquée par les ouvrages des plus grands scientifiques, innovateurs, philosophes et penseurs qui étaient français (tels que Lavoisier, d'Alembert, Coulomb, Ampère, Pasteur, Montesquieu, Voltaire, Rousseau). Vers la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle trois langues scientifiques sont importantes: le français pour le droit, la médecine et les sciences politiques, l'allemand en médecine, chimie et philosophie¹ et l'anglais dans le domaine d'économie et de géologie. C'est également la période d'un vrai plurilinguisme: les scientifiques publient en leurs langues maternelles tout en comprenant leurs collègues utilisant d'autres langues (Hamel 2008: 87).

Alors, que s'est-il passé avec le français? D'où ce déclin important? Peu à peu, la France perd son influence politique, militaire et économique. La Seconde Guerre mondiale laisse derrière soi une Europe dévastée et les Etats-Unis commencent leur ascension à l'échelle mondiale. L'anglais devient d'abord une langue d'importance croissante pour devenir *lingua franca* du monde moderne. «L'anglais exprime aujourd'hui notre monde globalisé, médiatique, technique et commerçant; les fonctions qu'il remplit étant, en outre, des plus visibles, il est perçu comme hégémonique, voire menaçant» (Cerquiglini 2008: 16). Il reste à voir quel avenir est réservé à l'anglais en Europe après le Brexit.

Et quelle est la position actuelle du français? D'après les données présentées dans le Rapport de l'Observatoire de la langue française (*La langue française dans le monde 2014*) le français se situe au deuxième rang comme la langue la plus apprise au monde, la langue de travail dans la plupart des organisations internationales et la langue d'informations internationales dans les médias. Elle est, par la suite, la troisième langue des affaires. Finalement, elle occupe la quatrième position comme la langue d'Internet. Ces données sont en partie confirmées par l'enquête conduite en 2012 dans 27 états membres de l'Union européenne concernant leur expérience et leurs perceptions en matière de plurilinguisme (Eurobaromètre spécial 386). Les résultats montrent

¹ Après la Seconde Guerre mondiale l'allemand perd son importance pour des raisons évidentes.

que l'anglais est de loin perçu comme la langue (a) la plus fréquemment parlée (38%); (b) la plus utile pour le développement personnel (67%); et (c) la plus importante pour l'avenir (79%). De plus, l'anglais connaît une constante hausse dans ces trois domaines. Il est vrai que le français détient la seconde place comme la langue la plus fréquemment parlée (12%), qu'elle partage cette même position avec l'allemand comme la langue la plus importante pour l'avenir (20%) et qu'elle se trouve au troisième rang parmi les langues les plus utiles pour le développement personnel (16%) après l'anglais et l'allemand. Pourtant, les pourcentages, surtout par rapport à l'anglais, sont très faibles et ils baissent constamment.

Ces résultats névoquent que la position internationale du français général. C'est pourquoi il faut soulever la question du statut du français de spécialité utilisé dans les publications de professionnels de diverses disciplines scientifiques.

Évaluation des activités scientifiques

Les revues scientifiques sont considérées comme «la matérialisation principale de la dissémination des connaissances techniques» et le fait que l'évaluation des activités scientifiques s'y associe n'est pas récent (Heinderyckx *et al.* 2012: 158, 161). Mais à la différence des époques précédentes où l'évaluation était associée uniquement aux critères qualitatifs, elle est désormais basée sur les critères quantitatifs dits bibliométriques. La bibliométrie a comme objectif primaire de mesurer la production scientifique en appliquant les différentes méthodes mathématiques ou statistiques, et non pas de la juger ou évaluer (Rey 2009). Or, la publication des résultats de recherche dans les revues jugées pertinentes, le nombre de publications et de citations, facteur d'impact, indice H sont de nombreux critères quantitatifs dont on tient compte pour le *ranking* des universités, mais aussi lors de l'évaluation et de la promotion des enseignants-chercheurs. Une pareille orientation suscite de nombreuses polémiques et controverses dans la communauté scientifique internationale (Rey 2009).

Les critères quantitatifs négligent des spécificités disciplinaires et ne sont pas applicables d'une manière uniforme à toutes les sciences. Dans les sciences biomédicales, par exemple, les articles dans les revues scientifiques ont un plus grand intérêt que dans les sciences humaines et sociales où d'autres types de communication des résultats, tels que les monographies, les conférences ou les textes de vulgarisation scientifique, devraient être pris en considération

(Archambault et Vignola-Gagné 2004: 11; Hamel 2013: 55, Heinderyckx *et al.* 2012: 163). Puis, le facteur d'impact se réfère le plus souvent à des articles très récents, importants pour des sciences biomédicales, tandis que le temps d'évolution des connaissances en sciences humaines et sociales est plus long (Heinderyckx *et al.* 2012: 163). De plus, le facteur d'impact est avant tout l'indicateur de la qualité moyenne d'une revue, mais il est en même temps considéré (à tort?) comme l'attestation de qualité d'un article. Reste la question des critères d'inclusion des revues sur les listes de référence qui, paraît-il, favorisent la publication anglo-saxonne. Le modèle *english only* ne pourrait jamais être acceptable dans les sciences humaines et sociales qui tiennent beaucoup, même aujourd'hui où l'anglais est *lingua franca* dans la science, à la tradition de publier en langues nationales.

Cette manière d'évaluer le travail des enseignants-chercheurs les emmène à adopter des stratégies lors de la communication de leurs résultats et met en question leur conduite, les vraies valeurs de ces mêmes résultats ou/et celles des revues où ils sont publiés. Les chercheurs prêtent plutôt attention à des sujets dont la recherche aboutira à la publication dans les revues «de qualité» qui sera par la suite fortement appréciée et permettra leur promotion. C'est la raison pour laquelle les revues ou les conférences au niveau national ainsi que de nombreux moyens de communication de résultats de recherches et de connaissances scientifiques perdent leur importance.

Il est clair que les «petites» langues scientifiques (le serbe, par exemple) sont sérieusement menacées à cause de l'application des critères cités ci-dessus. Mais il serait intéressant de voir quelle est la position des langues ayant un grand nombre de locuteurs dans le monde, comme le français.

Méthodologie de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'examiner et d'évaluer le statut actuel du français comme langue scientifique et plus particulièrement de déterminer le nombre de revues scientifiques de référence dans divers domaines scientifiques publiant des articles uniquement en français et de celles dont le français est une des langues de publication.

Partant des objectifs fixés, les hypothèses suivantes ont été formulées:

- a) Le français est la deuxième langue de publication dans les revues scientifiques de référence.
- b) Les sciences humaines et sociales accordent une plus grande importance au français que les sciences naturelles.

c) Les Français publient plus souvent en français qu'en anglais.

Notre étude consistait d'abord en la recherche de *Web of science* (WOS), service d'information universitaire en ligne donnant accès à des bases de données bibliographiques de référence en divers domaines scientifiques, et puis d'Index européen de référence pour les revues en sciences humaines et sociales (*The European Reference Index for Humanities and the Social Sciences* - ERIH PLUS). En recherchant WOS, on a obtenu trois bases de données bibliographiques: *Science Citation Index Expanded* (SCIE, édition juillet 2017), *Social Science Citation Index* (SSCI, édition mai 2017) et *Arts & Humanities Citation Index* (AHCI, édition mai 2017) qui comptent respectivement 8880, 3250 et 1784 revues de référence classées par ordre alphabétique. Les listes ont été téléchargées en format PDF et ensuite converties en Excel où les tableaux croisés dynamiques ont été créés ce qui a permis l'analyse des données par l'application des filtres suivants: langue et pays de publication.

L'analyse d'ERIH PLUS a été effectuée de juin à novembre 2017 sur son site internet (<http://erihplus.nsd.no>), lui-même disponible uniquement en anglais. Depuis 2014 cette liste englobe non seulement des revues des disciplines de sciences humaines, mais aussi celles de sciences sociales et compte 6358 revues de référence. La recherche avancée a été utilisée puisqu'elle offre la possibilité d'application et/ou de croisement de différents critères dont nous avons utilisé: langue, pays de publication et discipline.

Résultats et discussion

Le premier paramètre analysé était la langue de publication. Les pourcentages de revues publiant en français, anglais, allemand et espagnol, mais aussi de celles acceptant des publications en plusieurs langues, ont été calculés. Par ailleurs, il a été constaté que chaque liste comporte des revues publiant en langues nationales dont le nombre varie entre 15 pour SSCI et 26 pour ERIH PLUS. Leur proportion a été aussi prise en considération. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 1.

	SCIE (8880 revues)	SSCI (3250 revues)	AHCI (1784 revues)	ERIH PLUS (6358 revues)
Français	0,53%	0,70%	3,59%	2,50%
Anglais	87,75%	89,70%	65,64%	46,80%
Allemand	0,90%	1,40%	3,31%	1,40%

Espagnol	0,75%	2,20%	3,40%	8,30%
Plusieurs langues	8,14%	4,40%	18,22%	26,20%
Autres langues	1,91%	1,60%	5,43%	14,80%

Tableau 1: Proportion de différentes langues de publication

Comparé à l'anglais, l'allemand et l'espagnol, le français se trouve en troisième position pour les listes AHCI et ERIH PLUS et il est la dernière langue de publication dans les revues classées par SCIE et SSCI. Ces résultats infirment notre hypothèse que le français est la deuxième langue de publication scientifique. Comme supposé, l'anglais est de loin la langue la plus utilisée pour la publication des articles dans tous les domaines scientifiques. Pourtant, on remarque que la part de l'anglais diminue significativement pour les revues de sciences humaines à l'échelle internationale et surtout européenne, tandis que la proportion du français augmente légèrement. Ce constat confirme l'hypothèse sur une plus grande importance du français pour les sciences humaines.

Vu que chacune des listes englobe des revues publiant en plusieurs langues, le nombre de celles publiant entre autres en français a été par la suite analysé. Pour ce faire les critères langue et pays de publication ont été croisés. Les pays choisis étaient ceux où le français et la/une des langues officielles (France, Belgique, Canada et Suisse), sur quoi on peut baser notre supposition qu'il est une des langues de publication. Comme le montre le Tableau 2, la proportion des revues acceptant des articles en français reste très faible, mais garde le rapport entre les sciences naturelles et les sciences humaines et sociales.

	SCIE	SSCI	AHCI	ERIH PLUS
Français	0,53%	0,70%	3,59%	2,50%
Plusieurs langues (France, Belgique, Canada, Suisse)	1,63%	1%	3%	2,30%
Total	2,16%	1,70%	6,59%	4,80%

Tableau 2: Proportion de revues publiant uniquement en français ou acceptant des articles en français

Ensuite, l'analyse a été centrée sur la proportion des revues scientifiques éditées en France et incluses dans les listes de référence, sans se soucier de la langue de publication. Les résultats sont assez inquiétants. De 8880 revues de la liste SCIE, uniquement 172 revues, soit 1,3%, sont françaises. La situation est encore pire pour SSCI (3250 revues) où seulement 26 (0,8%) revues éditées en

France ont été notées. Le nombre de revues augmente pour ERIH PLUS (6358 revues; 196 soit 3% françaises) et AHCI (1784 revues; 70 soit 3,9% françaises), mais insuffisamment.

Puis, le critère langue (français, anglais, plusieurs langues) a été croisé avec le critère pays de publication (France). Le Tableau 3 résume les résultats de l'analyse.

	SCIE (172 revues)	SSCI (26 revues)	AHCI (70 revues)	ERIH PLUS (196 revues)
France / français	46 (26,7%)	20 (76,9%)	49 (70%)	111 (56,6%)
France / anglais	63 (36,6%)	2 (7,7%)	4 (5,7%)	7 (3,6%)
France / plusieurs langues	63 (36,6%)	4 (15,4%)	17 (24,3%)	77 (39,3%)

Tableau 3: Nombre de revues éditées en France en français, anglais et en plusieurs langues

On observe que le plus grand pourcentage de revues publiant en français par rapport au nombre total de revues françaises se trouve sur les listes de sciences humaines et sociales. Le nombre de revues sur ces listes publiant en anglais est négligeable. Par contre, la liste SCIE classe le plus grand nombre de revues françaises publiant en anglais. La part des revues acceptant des articles en français est assez grande, surtout sur les listes SCIE et ERIH PLUS.

Finalement, on a procédé à l'analyse de la répartition des revues publiant en français selon la discipline du domaine des sciences humaines. Ce type d'analyse était possible uniquement sur le site d'ERIH PLUS. Les pays choisis étaient la France, la Belgique, le Canada et la Suisse, pour des raisons déjà expliquées ci-dessus. Les disciplines sélectionnées étaient celles traditionnellement enseignées en Serbie. Les résultats, présentés au Tableau 4, pourraient servir de base pour une étude approfondie sur les besoins d'apprentissage du français des différents profils d'étudiants à la Faculté de philosophie de l'Université de Belgrade.

	France		Belgique		Canada		Suisse		Total
	français	plusieurs langues	français	plusieurs langues	français	plusieurs langues	français	plusieurs langues	
Anthropologie	15	13	1	-	1	1	-	1	31
Archéologie	9	8	-	4	-	-	-	-	21
Histoire de l'art	3	7	1	4	1	-	-	-	16

Lettres classiques	6	7	2	12	-	2	-	-	29
Histoire	32	20	3	19	-	2	-	3	79
Linguistique	18	22	1	7	1	1	1	3	54
Littérature	14	21	3	9	3	6	1	1	58
Pédagogie	20	6	-	-	2	4	-	-	32
Philosophie	5	5	2	3	1	-	-	2	18
Psychologie	13	2	-	-	1	-	-	1	17
Sociologie	9	7	-	-	1	-	1	-	18

Tableau 4: Répartition des revues selon la langue, le pays et les disciplines en novembre 2017

On peut supposer que tous les résultats obtenus sont dus à plusieurs raisons. La première est constitué de ce que Gingras (2002) appelle «collectivisation de la recherche» et «internationalisation de la production des savoirs». La recherche en sciences naturelles s'effectue le plus souvent en équipes multinationales à la différence des recherches en sciences humaines et sociales où domine le travail individuel. Les pourcentages des publications ayant plus d'un chercheur dans la période entre 1986 et 1997 démontrent cette tendance. Le plus fort taux de publications en collaboration en sciences sociales était de 29,2% tandis que celui pour les sciences biomédicales était de 54,9% (Gingras 2002: 33). Bien que nous n'ayons pas pu trouver des données plus récentes, nous pouvons supposer que ce rapport se maintient aujourd'hui. Par la suite, le niveau de collaboration internationale est beaucoup plus faible pour les sciences sociales (8,6% en 1997) que pour les sciences biomédicales (16,2% en 1997), mais il augmente constamment car en 2015 il a atteint 54,1% toutes sciences confondues (Gingras 2002: 35; EESR 2017). Le travail en équipe et la collaboration internationale ont pour conséquence l'utilisation beaucoup plus fréquente de l'anglais comme langue d'intercompréhension des membres d'équipe, ce qui entraîne, bien évidemment, la publication des articles en cette même langue.

Les sujets traités dans de nombreuses disciplines de sciences humaines et sociales (telles qu'ethnologie, pédagogie, histoire, par exemple) ont habituellement un intérêt national et sont spécifiques à une culture particulière (Archambault et Vignola-Gagné 2004: 17-18). Pour cette raison les publications dans ce domaine se font plus souvent en langues nationales, en l'occurrence le français. Une autre spécificité s'impose en sciences humaines. Pour pouvoir exprimer ou saisir la subtilité des idées ou des analyses, le chercheur en

sciences humaines recourt plus fréquemment à sa langue maternelle ou à la bibliographie en langue source des informations pertinentes pour sa recherche spécifique (Wieviorka et Moret 2017: 50). Il est par ailleurs possible que les chercheurs en sciences humaines et sociales sont plus souvent dans la position d'apprendre sur l'importance du plurilinguisme grâce aux traitement de ce sujet par différentes disciplines: linguistique, sociologie, science de l'éducation etc. et qu'ils le respectent par conséquent.

La faible proportion de la langue française sur les listes est provoquée surtout par les critères de sélection de revues. Les revues classées par WOS favorisent les publications en anglais, tandis que celles françaises sont sous-représentées (Archambault et Vignola-Gagné 2004: 21; Heinderyckx *et al.* 2012: 163). D'ailleurs cela est clairement signalé par les articles expliquant le processus de sélection de revues par WOS. L'anglais y est considéré comme la langue universelle et la plus importante de la science et les auteurs publiant en d'autres langues (acceptées tout de même) sont incités à fournir des titres d'articles, résumés et mots-clés en anglais, essentiels s'ils souhaitent atteindre le plus large public possible (Testa 1998, 2016). Par la suite, on constate:

[...] C'est pour cette raison que nous nous concentrons sur des revues publiant des articles ou au moins des informations bibliographiques en anglais. [...] il est évident que les revues les plus importantes dans la communauté internationale des chercheurs publient des articles en anglais. [...] les articles en texte intégral en anglais sont hautement souhaitables, surtout si la revue a l'intention de servir une communauté internationale des chercheurs. (Testa 2016)

Ayant en vue cette prise de position de WOS, il serait intéressant d'analyser le nombre et la position des revues françaises en fonction de leur indice d'impact. Bien que l'analyse de ce critère n'ait pas été prévue par notre recherche, les informations sur ce sujet, rencontrées lors de la consultation des sources, vont être présentées pour en permettre un bref aperçu. Comme présumé, les revues anglophones ont un plus fort impact que les revues publiant en d'autres langues (van Leeuwen *et al.* 2001: 345). Pour les sciences biomédicales, à part

¹ Le texte original en anglais dont nous avons fait la traduction en français: " [...] For this reason our focus is on journals that publish full text in English or, at the very least, bibliographic information in English. [...] it is clear that the journals most important to the international research community are publishing full text in English. [...] full text English is highly desirable, especially if the journal intends to serve an international community of researchers. "

les Etats-Unis, ce sont le Royaume-Uni et les Pays-Bas qui produisent des publications à fort impact (EESR 2017). Cette information nétonne pas étant donné que ces trois pays sont les plus grands éditeurs de revues scientifiques classées par WOS. Quant à la France, son indice d'impact est supérieur à la moyenne pour les sciences naturelles, mais inférieur pour les sciences humaines et sociales¹ (EESR 2017).

Le résultat sur une forte proportion de revues françaises publiant des articles uniquement en anglais dans les sciences naturelles témoigne du pragmatisme des chercheurs dans ces disciplines pour qui la visibilité internationale importe plus que le respect de la langue nationale. D'ailleurs, ce n'est pas uniquement le cas de la France, car, vers la fin du XX^e siècle, la diffusion scientifique totale en anglais pour les sciences naturelles était 90%, dont uniquement 41% a été faite par les Etats-Unis et la Grande Bretagne (Hamel 2008: 88). Dans les sciences naturelles, le français est marginalisé depuis longtemps: 96% de chercheurs français le jugent important envers 2% de ceux qui optent pour le français. Dans les sciences humaines et sociales cette proportion est aussi favorable envers l'anglais (59%), mais le français, comme nous l'avons supposé, garde quand-même son importance avec 23% (Héran 2013).

Conclusion

Depuis des années 80 du siècle dernier, de grandes polémiques ont été lancées, même des lois promulguées dans le but d'améliorer le statut du français dans les sciences. Mais, malheureusement, il paraît qu'il a perdu sa lutte contre l'anglais dans les sciences naturelles et qu'il garde difficilement sa position dans les sciences humaines et sociales. L'anglais est incontestablement La langue véhiculaire de la recherche. Plus de trois quarts de chercheurs français en sont conscients à tel point qu'ils pensent que la question de la langue ne se pose plus (Héran 2013).

Alors, que faire? Tout d'abord, comme nous vivons à l'ère d'Internet, il est d'une importance vitale d'y renforcer la position du français. Ensuite travailler sur les politiques linguistiques dans le domaine de la recherche, mais aussi dans celui de l'éducation, notamment de l'éducation supérieure et cela non seulement en France, mais aussi à l'étranger. Les universités devraient assurer aux étudiants «une formation linguistique du haut niveau dans au moins deux

langues étrangères» (Hamel 2008: 90). Cette dernière proposition nous semble très importante pour la Serbie, puisque des changements (non seulement souhaitables, mais essentiels) dans ce domaine agiront en faveur des étudiants et de tous les chercheurs.

L'importance de l'anglais est la réalité que nul scientifique ne peut nier. Mais, la science ne devrait-elle pas permettre à chaque chercheur de s'exprimer dans la langue qu'il maîtrise le mieux pour pouvoir expliquer ses idées le plus précisément possible, ce qui est d'ailleurs une des demandes fondamentales dans la communication scientifique? Donc, comme le dit Claude Hagège (2012: 107) «je ne me bats pas contre l'anglais, je me bats pour la diversité».

Références bibliographiques

1. Archambault, E. et E. Vignola Gagné (2004). L'utilisation de la bibliométrie dans les sciences sociales et les humanités. Préparé pour le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Disponible sur: http://www.science-metrix.com/pdf/SM_2004_008_CRSH_Bibliometrie_Sciences_Sociales.pdf (consulté le 6/12/2017).
2. Cerquiglini, B. (2008). L'héritage du passé: Au XX^e siècle, un nouveau marché des langues. Dans: Maurais, J. (eds.) *et al. L'avenir du français*. Paris: Édition des archives contemporaines en partenariat avec AUF, 15-18.
3. Commission européenne (2012). Eurobaromètre spécial 386 - Les Européens et leurs langues. Disponible sur: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf (consulté le 25/05/2017).
4. Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 31-45.
5. Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris: Editions Odile Jacob.
6. Hamel, R. E. (2008). Les langues de la science: (a) Vers un modèle de diglossie gérable. Dans: Maurais, J. (eds.) *et al. L'avenir du français*. Paris: Édition des archives contemporaines en partenariat avec AUF, 87-94.
7. Hamel, R. E. (2013). L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 8, 53-66.

¹ En 2013, la France occupait la 15^e position en termes d'indice d'impact sur la liste SSCI (Thiétart 2013: 17).

8. Heinderyckx, F., Hardy, M. et M. Vanholsbeeck (2012). Les revues scientifiques en information-communication. L'ère des mutations ?. *Questions de communication*, 21, 151-170.
9. Héran, F. (2013). L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France. *Population et Sociétés*, 501, 4p. Disponible sur: https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19169/population_societes_2013_501_langues_recherche.fr.pdf (consulté le 07/12/2017).
10. Klinkenberg, J.-M. (2008). L'héritage du passé: Aux origines de l'expansion du français. Dans: Maurais, J. (eds.) *et al. L'avenir du français*. Paris: Édition des archives contemporaines en partenariat avec AUF, 9-14.
11. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France (EESR), Rapport n°10. Disponible sur: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid115635/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-en-france-n-10-avril-2017.html> (consulté le 13/12/2017).
12. Norwegian Centre for Research Data. The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences. Disponible sur: <http://erihplus.nsd.no> (consulté entre juin et novembre 2017).
13. Organisation Internationale de la Francophonie - Observatoire de la langue française (2014). *La langue française dans le monde 2014*. Paris: Nathan. Disponible sur: <https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf> (consulté le 05/03/2017).
14. Rey, O. (2009). Productivité et qualité scientifique : avec quelles publications compter ?. *Dossier d'actualité de la VST*, 46, 1-14. Disponible sur: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/46-juin-2009.php> (consulté le 29/11/2017).
15. Source Publication List for Web of Science (2017). Arts & Humanities Citation Index. Clarivate Analytics. Disponible sur: http://mjl.clarivate.com/publist_ah.pdf (consulté le 07/09/2017).
16. Source Publication List for Web of Science (2017). Science Citation Index Expanded. Clarivate Analytics. Disponible sur: http://mjl.clarivate.com/publist_sciex.pdf (consulté le 07/09/2017).
17. Source Publication List for Web of Science (2017). Social Science Citation Index. Clarivate Analytics. Disponible sur: http://mjl.clarivate.com/publist_ssci.pdf (consulté le 07/09/2017).
18. Testa, J. (1998). The ISI Database: The Journal Selection Process. Disponible sur <https://cs.nju.edu.cn/gchen/isi/help/HowToSelectJournals.html> (consulté le 5/12/2017).
19. Testa, J. (2016). The Journal Selection Process. Disponible sur <https://clarivate.com/essays/journal-selection-process/> (consulté le 5/12/2017).
20. Thiétart, R.-A. (2013). Pour la langue permettant l'échange scientifique le plus large. *Le Libellio d'AEGIS*, 9 (3), 17-18.
21. van Leeuwen, T. N. *et al.* (2001). Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparisons of national research performance. *Scientometrics*, 51 (1), 335-346.
22. Wiewiorka, M. et J. Moret (2017). *Les sciences humaines et sociales françaises à l'échelle de l'Europe et du monde*. Paris: Les Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
23. Wright, S. (2006). French as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 35-60.

Milica MIRIĆ

Položaj francuskog kao jezika nauke

Rezime

Težnja nauke ka univerzalnosti rađa potrebu za iznalaženjem jednog jezika međusobnog sporazumevanja naučnika. Tu ulogu dugo su vršili latinski, a potom i francuski, da bi je u današnje vreme preuzeo engleski jezik. Stoga se savremeno društvo nalazi u paradoksalnoj situaciji: sa jedne strane, propagira se višejezičnost, a sa druge svedoci smo hegemonije engleskog jezika. Istraživači iz frankofonih naučnih zajednica suočavaju se sa dilemom da li da neguju naučni izraz na francuskom ili da se okrenu engleskom jeziku koji će značajno povećati vidljivost autora i njihovih naučnih rezultata. Rad se bavi aktuelnim položajem francuskog jezika u nauci kroz analizu referentnih lista časopisa iz oblasti prirodnih i društveno-humanističkih nauka na međunarodnom (SCIE, SSCI, AHCI) i evropskom nivou (ERIH PLUS). Cilj rada jeste utvrđivanje ukupnog broja časopisa koji prihvataju radove na francuskom jeziku, a zatim i onih koji se izdaju u Francuskoj kako na francuskom, tako i na engleskom jeziku. Gde to bude moguće, pored jezika i zemlje izdavanja biće uključen i kriterijum naučne discipline. Očekuje se da rezultati istraživanja pokažu da Francuzi češće objavljuju na francuskom jeziku i da francuski kao jezik publikovanja ima najveći značaj u oblasti humanističkih nauka.

ГРАМАТИЧКИ САДРЖАЈИ У КУРИКУЛУМИМА И УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Сажетак: У раду се даје опис и анализа граматичких садржаја у актуелним студийским курикулумима и уџбеницима руског језика струке за друштвено-хуманистичке факултете у Србији. Даје се детаљни преглед граматичких садржаја и типологија вежбања, врши њихово вредновање на квантитативном и квалитативном нивоу и предлажу одређене корекције, дојуне и концепцијска решења у циљу оптимизације наставе граматике и побољшања квалитета постојећих курикулума и уџбеника руског језика струке на поменутиим факултетима.

Кључне речи:

језик струке,
руски језик,
граматика,
уџбеник,
курикулум

У историји наставе страних језика питање о месту и улози граматичких садржаја решавало се на различите начине. Однос према граматички одређивао је специфику једне или друге методе, поступка и принципа учења, при чему се најчешће ишло из једне крајности у другу: традиционална граматичко-преводна метода темељила се на схватању да се страни језик може усвајати искључиво на бази граматике, те се сав садржај наставе сводио на учење граматичких правила, анализу реченица, читање и превод текстова; с друге стране, директна метода стајала је на становишту да у настави страног језика граматика није потребна, тј. да се страни језик, а нарочито усмени говор могу усвојити и без познавања граматичких правила (Капитонова et al. 2009: 27-79; Точанац-Миливојевић 1997: 9; Хавронина, Балыхина 2008: 33).

У савремено конципираној практичној настави страног (руског) језика граматика заузима централно место. Овако значајна позиција граматике објашњава се пре свега чињеницом да она има кључну улогу у организацији говора – како продуктивног, тако и рецептивног. Управо

граматика заједно са лексиком и фонетиком обезбеђује материјал, тј. средства која су неопходна за комуникацију. Циљ наставе граматике био би да научи студента да се служи граматичким средствима у практичне сврхе. Стога свака граматичка јединица, реч, синтаксички модел и конструкција мора представљати средство за проширивање комуникативних могућности студената, конструисање сопствених мисли, исказивање и разумевање различитих значења и интенција.

Специфичност руског граматичког система чине веома разграната флективност, сложен глаголски систем, као и разноврсност структурних типова просте реченице са различитим средствима и начинима изражавања субјекта радње или стања. Ове чињенице указују на неопходност граматикализације како општег курса руског језика за странце, тако и курса страног језика струке.

У раду дајемо преглед граматичких садржаја у нормативним документима и уџбеницима руског језика струке за друштвено-хуманистичке факултете у Србији, анализирамо њихову заступљеност, функционалност и саображеност циљевима наставе, издвајамо најважније и најфреквентије елементе теоријског садржаја, дајемо општу оцену постојећег стања и предлажемо одређене корекције за побољшање квалитета наставе граматике. Као извор грађе за анализу послужили су нам актуелни нормативни документи и уџбеници руског језика струке за учитељске, педагошке, правне и филозофске факултете у Србији и за Православни богословски факултет у Београду.

Циљ рада је да утврди да ли је, и у којој мери, граматика заступљена у курикулумима и уџбеницима руског језика за поменуте друштвено-хуманистичке факултете, да истакне њено место и улогу у контексту наставе језика струке и укаже значај који она има у формирању професионалних комуникативних компетенција потенцијалних стручњака у области друштвено-хуманистичке сфере.

У наставку излагања износимо најважнија запажања, примедбе и препоруке у вези са проблематиком која је предмет истраживања.

Грамматички садржаји у курикулумима за руски језик струке

Грамматички садржаји наставе руског језика струке заступљени су у готово свим нормативним документима које смо прегледали.

Уочавају се заједнички елементи теоријског садржаја наставе граматике на учитељским, педагошким, филозофским и правним

факултетима. Као основни циљ наставе граматике најчешће се истиче обнављање и систематизација граматичких знања стечених у претходном школовању (К РЈ1-РЈ2 ПФС; К РЈ ПФБГ) са посебним освртом на обнављање именских речи, глагола (категорија вида, систем глаголских времена, глаголи кретања) и синтаксе (предлошко-падешке конструкције за изражавање места и правца кретања, времена, циља, допуштања; синтакса просте и сложене реченице: просторни и временски односи, исказивање намене, намере, могућности/ немогућности, циља, узрока и услова вршења радње; исказивање питања и одрицања; потенцијал; императив; директан и индиректан говор) (К РЈ1-РЈ2 УФБГ; К РЈ1-РЈ2 УФУ; К РЈС ФПНЈ; К РЈ1-РЈ2-РЈ3 УФЛ; К РЈ1 ФФБГ).

Посебно место у граматичким садржајима заузима синтакса руског језика, нарочито синтакса научног стила. Тако се у курикулумима за предмет Руски језик 1 Учитељског факултета у Београду наводе проста и сложена реченица и предлошко-падешке конструкције за изражавање времена, места и правца (К РЈ1 УФБГ), за предмет Руски језик 2 – реченице за изражавање временских и просторних односа, циља, намере, узрока, услова, допуштања, питања, одрицања (К РЈ2 УФБГ). На дипломским (мастер) академским студијама посебна пажња поклања се синтаксичким особеностима научног текста, употреби партиципа и глаголских прилога у стручној литератури (К РЈМ УФБГ). На учитељском факултету у Врању синтаксички садржаји своде се на обраду чланова реченице, глаголске придеве и прилоге, партиципске обрте (К РЈ2 УФВ). У курикулумима за руски језик Учитељског факултета у Ужицу помињу се граматичке структуре својствене говорној и писаној комуникацији (К РЈ1-РЈ2 УФУ), глаголски придеви и прилози са својим конструкцијама (К РЈ2 УФУ). На Факултету педагошких наука у Јагодини и Учитељском факултету у Лепосавићу посебна пажња посвећује се независно- и зависносложеној реченици и њеном функционисању у структури научног текста (К РЈС-РЈМ ФПНЈ; К РЈ3 УФЛ). У курикулуму за предмет Руски језик 3 на Учитељском факултету у Лепосавићу у исходима наставе предвиђа се препознавање и разумевање граматичких структура типичних за језик педагошке струке у писаном језику, а у садржајима предмета наводе се типови реченице, чланови реченице, појам синтагме (словосочетания) у руској синтаксичкој теорији, општа карактеристика сложене реченице, зависносложене реченице са значењем времена, узрока, циља, услова, као и синтаксичке вежбе на материјалима ужестручних психолошких и педагошких текстова (К РЈ3 УФЛ).

На Правном факултету у Београду циљ наставе руског језика је усвајање граматичких структура кључних за разумевање научно-стручног дискурса правне струке, а у језичким садржајима наводе се: обнављање и увежбавање активних и пасивних партиципских конструкција (рецептивно), њихова замена релативном реченицом; обнављање и увежбавање глаголских прилога (рецептивно) (К РЈ ПФБГ). На Правном факултету у Нишу у синтаксичке садржаје наставе руског језика укључени су глаголски прилози, активни и пасивни партиципи презента и перфекта, као и њихово превођење на српски језик (К РЈ ПФН).

На Православном богословском факултету у Београду садржаји теоријске наставе за предмет Руски језик 1 укључују синтаксу синтагме и синтаксу реченице (К РЈ1 ПБФ). Настава руског језика на дипломским (мастер) академским студијама базира се на синтаксичким специфичностима научног стила, тј. теолошког текста уже струке (К РЈМ ПБФ).

Детаљнија спецификација граматичких садржаја даје се у курикулумима Филозофског факултета у Београду. Циљ наставе у овом профилу је овладавање граматичким структурама с тежиштем на морфосинтаксичким и синтаксичким карактеристикама општег академског језика у оквиру научних дисциплина које се изучавају на датом факултету (К РЈ1 ФФБГ). У садржаје наставе за предмет Руски језик 1 улазе синтакса реченице, релативна и комплетивна реченица, изражавање времена, узрока, последице, намере, хипотезе, компарације, концесије и опозиције различитим средствима, изражавање модалних значења, категорија стања – актив и пасив, систем партиципа, партиципске конструкције, глаголски прилози несвршеног и свршеног вида, изражавање негације. У засебној напомени се наглашава да се граматички садржаји обрађују на синтаксичком нивоу, на примерима и краћим текстовима из научних области које се изучавају на датом факултету (К РЈ1 ФФБГ).

Осим Филозофског факултета у Београду, детаљнији преглед граматичких садржаја даје се у студијским курикулумима за руски језик на Учитељском факултету у Лепосавићу и Правном факултету у Нишу. У граматичке садржаје курикулума за руски језик на поменутиим факултетима укључени су и елементи контрастивне анализе, па се тако на Филозофском факултету у Београду и Учитељском факултету у Лепосавићу систем глаголских времена у руском језику изучава у поређењу са српским (К РЈ1 ФФБГ; К РЈ2 УФЛ), а на Правном факултету

у Нишу програмским садржајима обухваћене су основне разлике у функционисању руског и српског граматичког система, разлике у употреби глаголског вида, глаголски придеви (партиципи) и њихово превођење на српски језик, глаголи са различитом и истом рекцијом у руском и српском језику (К РЈ ПФН).

У курикулумима за руски језик појединих друштвено-хуманистичких факултета граматички садржаји сведени су на минимум. Тако се, на пример, на Филозофском факултету у Нишу граматика руског језика углавном своди на именске речи, док су глаголи у потпуности изостали из граматичких садржаја. Помињу се само глаголски придеви у именичкој функцији у оквиру предмета Руски језик 2 (К РЈ2 ФФН). На Педагошком факултету у Сомбору граматички садржаји не прелазе оквире граматичког минимума за средњу школу, и углавном се свде на обнављање граматичких знања стечених у претходном школовању (К РЈ1-РЈ2 ПФС). Стога предлагемо да се у постојеће курикулуме за руски језик на поменутиим факултетима унесу одговарајуће корекције, тј. укључе граматички садржаји, релевантни за језик струке датих профила, синтаксичке специфичности научног стила, тј. ужестручних текстова из научних области које се на датим факултетима изучавају.

Општа оцена је да су граматички садржаји у курикулумима за руски језик на друштвено-хуманистичким факултетима заступљени на адекватан начин. Аутори курикулума, који су истовремено креатори и реализатори наставног процеса, правилно су уочили место и улогу граматике у процесу формирања умења адекватног разумевања и продуковања научних саопштења у писаној и усменој форми, те су граматичким садржајима дали одговарајуће место у студијским програмима.

Настава граматике је садржајна, разноврсна и укључује како обнављање и систематизацију знања из претходног школовања, тако и проширивање постојећих знања новим елементима из области руске синтаксе и синтагматике, елементима научног стила и његовим специфичним карактеристикама без којих није могуће формирање лингвистичке, комуникативне и преводилачке компетенције у сфери професионалне комуникације.

Корекције које смо предложили обогатиле би постојеће курикулуме новим квалитетом, учиниле их теоријски и практично садржајнијим, адекватнијим и ближим актуелним циљевима наставе руског језика струке за нефилолошки (друштвено-хуманистички) профил.

Граматички садржаји у уџбеницима руског језика струке

У домаћим уџбеницима руског језика струке за друштвено-хуманистичке факултете граматика заузима значајно место. Аутори углавном примењују селективни приступ у презентацији граматичких садржаја, те су тако у актуелне уџбенике језика струке укључене оне граматичке чињенице и појаве које су актуелне, фреквентне и релевантне за језик научних области и дисциплина које се изучавају на конкретним друштвено-хуманистичким факултетима. Елементи руског граматичког система сагледавају се не само из парадигматског, већ и из синтагматског аспекта, наводе се примери њиховог функционисања на нивоу синтагме и реченице и описује њихово значење.

У већини уџбеника које смо прегледали градиво је организовано тако да се граматички систем усваја полазећи од облика и синтаксичких јединица према значењу. Истовремено, вештим упућивањем и повезивањем граматичке грађе у низу случајева успешно је реализовано усвајање одређених граматичких садржаја у смеру од конкретне појмовно-семантичке категорије ка граматичким средствима за њено изражавање.

Граматички садржаји се не описују изоловано, већ комплексно, тј. паралелно са лексиком, елементима читања, писања, превођења и говорења. Аутори често прибегавају контрастирању елемената граматичких система руског и српског језика, с циљем указивања на специфичне разлике у њиховом функционисању, тј. превенције интерференције, али и са циљем покретања позитивног трансфера из матерњег језика студената који може бити важан мотивациони фактор у учењу језика.

Граматички материјали се излажу најчешће линеарно по принципу прогресије. Аутори се углавном држе традиционалног редоследа презентације материјала, па се тако најпре изучавају именске речи, затим глаголске, па самосталне, док се највише простора посвећује синтакси. Заступљени су сви подсистеми синтаксе – синтакса речи, синтагматика, синтакса просте и сложене реченице, описане су различите врсте синтаксичких веза, типова синтагми и реченица, функције реченичних чланова, а посебна пажња посвећена је лексичким, морфолошким и синтаксичким одликама научног стила.

У уџбеницима је заступљен велики број граматичких вежбања. Према карактеру и типу задатака који се постављају пред студенте, као и степену самосталности неопходном за њихову израду, поделили смо их у две групе.

У издвајању и класификацији најтипичнијих примера ослањали смо се на типологију коју је у књизи „Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај“ понудила К. Кончаревић (2002: 123-139).

I

У готово свим уџбеницима које смо прегледали учили смо низ вежбања базираних на посматрању, опсервирању и анализи језичких појава и елемената.

- 1) Обраћање пажње, уочавање и меморисање одређених језичких чињеница и елемената:
 - » Обратите пажњу на употребу кратких облика партиципа. (ВОИ: 153)
 - » Прочитајте и запамтите моделе реченица. (РЈП: 6)
 - » Запомните основные значения именительного падежа в научном стиле. (РЯРК: 18)
- 2) Упоредивање и објашњавање појава и елемената језичког система:
 - » Сравните структуру активной и пассивной конструкции. (РЯРК: 99)
 - » Упоредите реченице. Уочавате ли разлику између везника *что* и *чтобы*? Објасните. (ВОИ: 54-55)
- 3) Идентификовање врсте речи и граматичких облика у реченици или везаном тексту:

Найдите в тексте причастия и деепричастия. Укажите способы их образования (РЈУФ В: 132)

Выпишите из текста причастия в краткой форме и скажите какая их роль в предложениях. (РЈФФ Н II: 21)
- 4) Идентификација и класификација речи према одређеним граматичким карактеристикама:
 - » У датој групи речи означите именице које немају облик једине, групишите их према значењу. (РЈФФ Н I: 11)
 - » Найдите в тексте видовые пары следующих глаголов. Какого вида они – совершенного или несовершенного? Какое их значение? Как они образованы? (РЈУФ С:13)

- 5) Идентификација синтаксичких конструкција и типова реченица у тексту:
 - » Найдите в тексте сложноподчинённые предложения с придаточным условием и объясните их значение. (РЈУФ С: 33)
 - » Выпишите безличные предложения и объясните чем выражено сказуемое в каждом из них. (РЈФФ Н II: 132)
- 6) Самостално извођење правила (генерализације) или закључка (инструкције):
 - » Знате ли како се гради партицип презента актива? Прокоментаришите примере из табеле. Формулишите правило. (ВОИ: 131)
 - » Сравните структуру сложных и простых предложений причины. Сравните, сделайте выводы. (РЯРК: 120)
- 7) Опсервирање праћено превођењем на матерњи језик:
 - » Упоредите реченице из леве и десне колоне, а затим их преведите на српски језик. Има ли разлике у значењу? О каквом партиципу је реч у колони лево? (ВОИ: 158)
- 8) Опсервирање на бази отвореног контрастирања:
 - » Прочитајте реченице, па реците каква је радња у њима исказана. Упоредите их са одговарајућим српским еквивалентима и констатујте разлике између два језика. (ВОИ: 74)
- 9) Састављање реченица правилним повезивањем њених делова према моделу или без њега:
 - » Повежите реченице из леве и десне колоне у једну сложену према моделу. Користите везнике *так как* или *потому что*. (ВОИ: 61-62)
- 10) Избор једног од понуђених облика, адекватно смислу реченице:
 - » Употребите дуги или кратки облик партиципа према смислу. (ВОИ: 155)

У наведеним вежбањима оперисање језичким материјалом врши се на основу максималне задатости свих елемената неопходних за њихово решавање. Дакле, студенти на бази претходно задатих елемената (табела, образаца, правила) треба да прочитају, обратe пажњу, уоче, запамте,

упореде, објасне или самостално формилишу правило или закључак. Иако је пажња студената усмерена искључиво на спољашњу, формалну структуру језичке грађе, наведена вежбања представљају важну етапу у формирању навика самосталног оперисања језичким и говорним материјалом и истовремено су предуслов (припремна етапа) за даље овладавање језиком на продуктивном и рецептивном плану.

II

Другу велику групу чине вежбања базирана на делимичном лексичко-граматичком структурирању са унапред одређеним садржајем. Пажња студената усмерена је на формалне, морфолошке и синтаксичке одлике исказа. У оквиру ове групе издвојили смо следеће типове вежбања:

- 1) Обликовање граматичке структуре реченице:
 - а) дописивање префикса или наставка:
 - » Вместо точек прибавьте префикс, подходящий по смыслу. (РЈУФ В: 161)
 - » Прочитајте пажљиво текст, па упишите одговарајуће наставке. (ВОИ: 90)
 - б) постављање речи у одговарајући облик:
 - » В данных предложениях слова в скобках употребите правильно. (РЈП: 109-110)
- 2) Избор потребне речи у реченици и њено граматичко обликовање:
 - » Вставьте необходимый по смыслу глагол в правильной форме. (РЯРК: 101-102).
 - » Вместо точек вставьте по смыслу местоимения *каждый, всякий и любой* в нужной падежной форме. (РЈП: 35)
- 3) Замена једне речи другом без измене структуре реченице:
 - » В следующих предложениях глагол *быть* замените глаголом *ходить*. (РЈП: 13)
- 4) Замена броја израженог цифром речју:
 - » Прочитајте реченице, а затим кратко одговорите на питање. Цифре пишите словима. (ВОИ: 94-95)

5) Састављање синтагми:

а) састављање синтагми према моделу:

- » Составьте словосочетания из данных слов.

Образец: балет/ Пётр Ильич Чайковский – балет Петра Ильича Чайковского (РЯРК: 30)

б) синтагматска трансформација:

- » Замените словосочетания из двух существительных сочетаниями прилагательного с существительным.

Образец: свет луны – лунный свет (РЈФФ Н I: 43)

6) Састављање реченица:

а) састављање реченица по обрасцу:

- » Составите још неколико реченица са компаративом. Користите модел. (ВОИ: 19)

б) састављање реченица граматичким обликовањем реченичних чланова:

- » Од датих речи саставите реченице. Водите рачуна о редоследу речи. Реченицу почните од прве речи у низу. По потреби користите предлоге. (ВОИ: 89)

в) формулисање питања према задатим речима у реченицама:

- » Поставите питање које се односи на партицип према моделу. (ВОИ: 132)

г) одговори на питања са ослонцем на задате речи:

- » Одговорите на питања користећи пасивне партиципске конструкције дате у загради. (ВОИ: 152)

д) довршавање реченице на основу задатих речи:

- » Дополните предложения словами из скобок. (РЈУФ В: 188)

ђ) синтаксичка трансформација реченице:

- » Замените данные предложения неопределённо-личными. (РЈУФ С: 106)

- » Замените директни говор индиректним. (РЈ ВОТ: 40)

- » Изразите мисао на други начин. (РЈУФ В: 137-138)

е) обједињавање две реченице у једну са пратећом изменом граматичке структуре:

- » Повежите две реченице у једну сложену према моделу. (ВОИ: 67)

7) Условно-комуникативна вежбања:

- » Дајте потврдне одговоре према моделу.

Користите речи и изразе дате у задатку.

– Ты идёшь в театр? (премьера «Ревизора»)
– Да, на премьеру «Ревизора».

(ВОИ: 116-117)

8) Условљени говорни чиновни у унапред задатим ситуацијама.

- » Прочитајте ситуације. Изразите молбу користећи облике за императив према моделу. (ВОИ: 123)

У вежбањима која смо навели од студената се очекује да самостално обликују исказ или део исказа чији је садржај унапред одређен. Иако је пажња студената усмерена искључиво на спољашњи – формално-граматички облик исказа, тј. његову морфолошку и синтаксичку структуру, наведена група вежбања несумњиво игра важну улогу у формирању и усавршавању граматичких навика говорења на продуктивном и рецептивном плану, као и у њиховом трансферу са ограниченог броја речи и синтаксичких конструкција на целокупан активни, пасивни и потенцијални лексички фонд студената и могуће морфосинтаксичке варијанте већ познатих конструкција. Дакле, овај тип вежбања има улогу синтезе, тј. генерализације свих језичких чињеница и знања која је студент до тада стекао, и као такав представља припремну етапу у формирању умења самосталног конструисања везаног исказа (Кончаревић, 2002: 129). Аутори домаћих уџбеника руског језика струке увидели су значај ових вежбања, те су их уврстили у језичке садржаје уџбеника у великом броју, примењујући широки дијапазон методичких решења у њиховом обликовању и презентацији.

Међутим, без обзира на велику заступљеност и разноврсност овог типа вежбања, ауторима би се могла упутити примедба на рачун формалности и конвенционалности у формулисању инструкција за израду вежбања. Наиме инструкције типа *Дополните предложения словами из скобок, Вставьте необходимый по смыслу глагол в правильной форме, Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках, Прочитайте пажливо текст, на упишите одговарајуће наставке* имају строго формални карактер, те са становишта мотивације не могу бити у довољној мери подстицајне за студента. Конвенционалну и стереотипну инструкцију могла би заменити проблемска или комуникативно интонирана инструкција која би подстакла активан однос студената

према језичком материјалу и прикрила преткомуникативни или условно-комуникативни карактер вежбања. У савременој концепцији уџбеника страног (руског) језика се сматра да креативан и комуникативно формулисан захтев пружа већу мотивациону подршку не само у решавању конкретних задатака или вежбања, већ и у изграђивању позитивног односа према уџбенику, самосталном раду, читању и учењу уопште.¹

Закључак

Анализа граматичких садржаја у студијским курикулумима и уџбеницима руског језика струке за друштвно-хуманистичке факултете у Србији показала је следеће:

1. Граматички садржаји су презентовани систематично, прегледно и на начин који је доступан и разумљив студенту. Аутори примењују линеарни и комбиновани приступ у излагању граматичке грађе, уз могућност увежбавања и утврђивања наставних садржаја кроз велики број граматичких вежбања. Нови граматички материјали се логички надовезују на старе, познате, при чему се у већини уџбеника које смо прегледали обрађује најпре систем именских речи, падежи са најфреквентнијим предлошко-падешким конструкцијама, глаголи, систем глаголских времена, даје се преглед најважнијих глаголских облика, а највише простора посвећује се синтакси, нарочито морфолошким и синтаксичким карактеристикама научног стила.

2. Један део аутора определио се за традиционални начин презентације граматике у виду специјално креираних теоријско-спознајних текстова у којима се дају неопходна граматичка објашњења и дефинишу граматичка правила (РЈУФ В, РЈФФ I-II Н, РЈП, РЈУФ БГ). Јасно дефинисана правила се затим примењују и увежбавају на одабраним примерима из текстова или у оквиру граматичких вежбања која обично прате теоријско-спознајни текст.

Аутори новијих уџбеничких издања углавном су се определили за презентацију граматичких садржаја у виду језичких и говорних модела, табеларних приказа и схема уз минимално присуство објашњења и граматичких правила (РЈ ВОТ, ВОИ, РЈРК, РЈУФ С, РЈЮ). Нама је концепцијски, свакако ближи методички приступ аутора новијих

уџбеника, који су вештом комбинацијом традиционалног и савременог приступа настојали да дођу до методички најоптималнијег решења у презентацији граматичке грађе.

3. Граматичка вежбања су разноврсна и заступљена у довољном броју. Међутим, без обзира на велику заступљеност и разноврсност, граматичка вежбања се углавном базирају на посматрању, опсервирању и оперисању језичким јединицама без могућности њихове употребе у конкретним комуникативним ситуацијама. Доминантни преткомуникативни карактер вежбања донекле се може објаснити настојањем аутора да код студената формирају добру лингвистичку основу за касније усавршавање продуктивних говорних вештина. Међутим, наше је мишљење да поред преткомуникативних облика рада у граматичке садржаје треба укључити и вежбања са елементима условно-комуникативних и комуникативних радњи.

У уџбеницима које смо прегледали пронашли смо само мали број условно-комуникативних вежбања, док су комуникативно оријентисана граматичка вежбања готово потпуно изостала. Стога сматрамо да би оптимално решење у конципирању савременог уџбеника страног (руског) језика струке било у комбинованом приступу, који би поред обавезних преткомуникативних вежбања омогућио укључивање већег броја условно-комуникативних и комуникативних вежбања у уџбенички корпус.

4. Такође се залажемо за већи број проблемски креираних граматичких вежбања у оквиру којих би студенти сами вршили анализу језичких чињеница, њихово унутарјезичко и међујезичко компарирање и самостално, „методом открића“ долазили до одређених сазнања и граматичких правила (Рожкова 1983, 35). Дедуктивни принцип у презентацији граматичке грађе који је доминантан у појединим уџбеницима анализираног корпуса, није примерен универзитетском нивоу наставе на коме се од студента очекује аналитички приступ наставним садржајима, промишљање и самостално извођење закључака и правила. И овде оптимално решење видимо у комбиновању индуктивног и дедуктивног принципа, уз вођење рачуна о карактеру градива и поштовању различитих когнитивних стилова у учењу и усвајању страног језичког материјала.¹

¹ О значају инструкције за израду вежбања в: Бим 1977: 273, Пассов 1989: 83-84, Кончаревић 2002: 176.

¹ О граматички у настави руског језика струке детаљније в: Папрић 2016: 143-185.

Библиографске референце

1. Бим, И. Л. (1977). *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва: Русский язык.
2. Капитонова, Т. И., Московкин Л. В., Шукин, А. Н. (2009). *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык курсы.
3. Кончаревић К. (2002). *Савремени уџбеник сѣраној – руској језика: сѣрукѣура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Папрић, М. (2016). *Систем наставе руској језика као језика сѣруке на хуманисѣичким сѣудијама у срѣској јоворној и социокулѣурној среддини*. Докторска дисертација (рукопис). Филолошки факултет, Београд.
5. Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
6. Рожкова, Г. И. (1983). *К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам*. Москва: Изд. МГУ.
7. Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Методје у настави и учењу сѣраној језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Хавроница, С. А., Балыхина Т. М. (2008). *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» (учебное пособие)*. Преузето са http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-Havronina-_Balyhina.pdf (приступљено 5. 9. 2017)

Извори

Студијски курикулуми:

- К РЈ1-РЈ2 УФБГ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Учитељског факултета у Београду (2014)
- К РЈМ УФБГ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Учитељског факултета у Београду (2014)
- К РЈ1-РЈ2 УФУ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Учитељског факултета у Ужицу (2013)
- К РЈ1-РЈ2-РЈ3 УФЛ – Курикулуми за Руски језик 1, 2 и 3 на основним академским студијама Учитељског факултета у Лепосавићу (2013)
- К РЈ2 УФВ – Курикулум за Руски језик 2 на основним академским студијама Учитељског факултета у Врању (2014)
- К РЈ1-РЈ2 ПФС – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Педагошког факултета у Сомбору (2009)
- К РЈС ФПНЈ – Курикулум за Руски језик струке на основним академским студијама Факултета педагошких наука у Јагодини (2013)
- К РЈМ ФПНЈ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Факултета педагошких наука у Јагодини (2013)
- К РЈ1-РЈ2 ФФБГ – Курикулуми за Руски језик 1 и 2 на основним академским студијама Филозофског факултета у Београду (2009)
- К РЈ2 ФФН – Курикулум за Руски језик 2 на основним академским студијама Филозофског факултета у Нишу (2014)
- К РЈ ПФБГ – Курикулум за Руски језик на основним академским студијама Правног факултета у Београду (2013)
- К РЈ ПФН – Курикулум за Руски језик на основним академским студијама Правног факултета у Нишу (2014)
- К РЈ1 ПБФ – Курикулум за Руски језик 1 на основним академским студијама Православног богословског факултета у Београду (2014)
- К РЈМ ПБФ – Курикулум за Руски језик на дипломским (мастер) академским студијама Православног богословског факултета у Београду (2014)

Уџбеници

- PJ BOT – Белокапић Шкунца, В. (2009). Руски језик: васпитно-образовна тематика. Београд: Универзитет „Браћа Карић“.
- PJYФ В – Богдановић, С. (1998). Руски језик за студенте Учитељског факултета. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- PJФФ Н I – Величковић, Д. (1993). Руски језик I за студенте Филозофског факултета. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- PJФФ Н II – Величковић, Д. (1993). Руски језик II за студенте Филозофског факултета. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- PJPK – Дамљановић, Д. (2009). Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля. Београд: Завод за уџбенике.
- PJYФ С – Јермоленко, Н. (2004). Руски језик за студенте Учитељског факултета. Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- PJП – Милинковић, Љ. (2000). Руски језик за правнике. Београд: Савремена администрација.
- ВОИ – Папрић, М., Белокапић Шкунца, В. (2015). Воспитываем, обучаем, играем: уџбеник руског језика за студенте Учитељског факултета. Београд: Учитељски факултет.
- PJYЮ – Стаменковић, П. (1995). Русский язык для юристов. Београд: Издавачка агенција „Драганић“.
- PJYФ БГ – Pecović, M. (1997). Ruski jezik: udžbenik za studente učiteljskih fakulteta. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Марианна ПАПРИЧ

Грамматический материал в учебных программах и учебниках по русскому языку профессионального общения

Резюме

В данной работе описывается и анализируется грамматический материал в рамках актуальных учебных программ и учебников по русскому языку профессионального общения на гуманитарных факультетах в Сербии. В работе проводится анализ грамматического материала, предлагается типология грамматических упражнений, даётся оценка их представленности в количественном и качественном отношении, а также предлагаются определённые поправки, дополнения и концептуальные решения, призванные оптимизировать процесс обучения грамматике и усовершенствовать имеющиеся учебные программы и учебники по русскому языку профессионального общения на данных факультетах. Проведённый анализ показал, что грамматический материал в данных учебных программах и учебниках по русскому языку разнообразен. Он включает повторение и систематизацию языкового материала, а также расширение знаний по грамматике за счёт новой информации из области русского синтаксиса и синтагматики, знакомства с научным стилем и его особенностями, имеющими большое значение для развития навыка профессионального общения.

THE ROLE OF NEWSPAPERS IN TEACHING LEGAL ENGLISH¹

Abstract: *Recent studies and research indicate that young legal professionals are ill-equipped to deal with different types of legal texts in the workplace because they lack knowledge of cognitive processes and reading strategies. This paper offers a concise overview of some theoretical studies concerning different reading styles and strategies in general, with particular focus on metacognitive strategies. The newspaper-based reading activities suggested in the article enable law students to practice how to deduce the meaning of unfamiliar words, understand the text structure and relationships in the text, summarise the salient points and read efficiently by applying different reading strategies.*

Keywords:

**Legal English,
reading strategies,
activities**

Introduction

Newspaper articles can be employed in a great variety of ways in teaching legal English. This article focuses mainly on the advantages of using newspapers to familiarise law students with the numerous benefits of using different reading skills and strategies with a view to improving their reading proficiency.

Studying law is reading-oriented. So is lawyering. During their previous schooling, relatively little time, if any, was devoted to explicitly discussing the complexity of the reading process or to the reading skills and strategies associated with different types of reading tasks. Consequently, most law students are woefully ill-equipped with the skills and strategies needed to tackle the vast amount of reading they are required to do during their course of study and later on in the workplace.

¹ This paper has been written within the project *Identity Transformation of Serbia*, carried out by the Faculty of Law University of Belgrade.

In 2016, two American legal scholars, Anna Sinsheimer, a Professor of Legal Writing at the University of Pittsburgh School of Law, and David J. Herring, a Professor of Law at the University of New Mexico School of Law, published an article on the reading, writing, and communication practices of legal professionals. The article is the result of their three-year study of junior assistants in their workplace and provides an overview of the types of tasks junior associates are required to complete in law firm settings. Based on their observations, Sinsheimer and Herring came to the conclusion that 'lawyering for these junior associates was fundamentally about reading' (2016: 72). Needless to say, reading occupied much of their working hours. Apart from reading the types of texts they had grown accustomed to while they were at law school (e.g. judicial opinions, statutes, regulations, etc.), they also had to read various types of texts that were part of legal practice such as contracts, depositions, pleadings, discovery documents, motions, etc. In addition, they read non-legal texts such as newspapers not only to keep abreast of local and international news but also to find information about other cases in the news that might bear similarities to the ones they were working on or to get additional background information about their clients. Sinsheimer and Herring also noted that the young associates they observed employed different reading skills and strategies – “they “problematised” the text, trying to make it meaningful or relevant to themselves by posing questions or contemplating how the information could be useful; the process is sometimes referred to as “talking back to a text” (2016: 87). In essence, they unknowingly used metacognitive reading strategies, as well as skimming, scanning and close reading, depending on the task and purpose for which they were reading.

Although the topic of this research concerns young legal practitioners whose mother tongue is English; its findings could be relevant to all those who teach legal English as well as English for Academic Purposes. In order to prepare for their exams, write seminar papers, participate in moot court competitions, etc., the law students whom I teach at the Faculty of Law University of Belgrade have to read extensively not only in Serbian but in English as well. Therefore, they should be taught a variety of reading strategies to help them achieve their reading goals in and outside classroom context.

Metacognitive strategies for reading comprehension

The term *metacognition* literally means cognition about cognition, or more informally, thinking about thinking. Metacognition is often defined as

thinking about one's thinking processes and refers to our ability to know what we know and what we do not know. American developmental psychologist John Flavell who coined the term 'metacognition', defined it in the following manner:

Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as fact. (1976: 232)

He defines metacognitive skills as “the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes” (1976: 232). In his article *Metacognition and Cognitive Monitoring*, Flavell (1979: 906) defines the four components of metacognition: a) metacognitive knowledge, b) metacognitive experiences, c) goals or tasks, d) actions or strategies. Flavell argues that the interactions among these components are responsible for the monitoring of various human activities.

According to Flavell, metacognitive knowledge is “that segment of your... stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experience” (1979: 906). He further explains that it “consists primarily of knowledge and beliefs about what factors or variables act and interact in what ways to affect the course and outcome of cognitive enterprises” (1979: 907). It is acquired knowledge about cognitive processes which can be used to control such processes. Flavell also identifies three categories within this concept: person, task and strategy. The person category of metacognitive knowledge covers general knowledge about how we learn and process information, as well as the individual knowledge of one's own learning processes, cognitive strengths and weaknesses, and the factors that facilitate or inhibit one's learning processes. Thinking that you are not good at English grammar or that your friend is better at English grammar than you are, is an example of personal category. The task category of metacognitive knowledge includes one's knowledge of the nature of the task, its purpose, the challenges it represents and the information and resources needed for its completion. For instance, your knowledge that reading judicial opinions will be more demanding than reading a novel or a newspaper article would fit into this category. The strategy category of metacognitive knowledge incorporates strategies that should be applied in a flexible way to accomplish the task successfully. For example, knowing how to activate prior knowledge before reading legal texts and materials, using different reading styles (e.g.

scanning and skimming), looking up unfamiliar words in the dictionary, making notes, etc. would fit into this category. Needless to say, the strategy category of metacognitive knowledge plays an important role in second language acquisition. Livingston gives an example of these three categories or variables. "I know that I (person variable) have difficulty with word problems (task variable), so I will answer the computational problems first and save the word problems for last (strategy variable)" (1997: 3).

Flavell defines metacognitive experiences as "any conscious cognitive or affective experiences that accompany or pertain to any intellectual enterprise" (1979: 906). According to Flavell, these experiences can occur before, during or after a cognitive enterprise. He also states that these experiences tend to happen in all those situations which require reflective thinking or previous planning.

Goals or tasks, the third category in Flavell's model of metacognition, refer to the actual purpose of a cognitive undertaking such as reading and understanding a text about the difference between strict and vicarious liability for a midterm test.

Finally, the actions or strategies category refers to activities and techniques used by students in order to achieve their cognitive and metacognitive objectives.

As a psychologist, Flavell was primarily focused on explaining human cognitive experiences in general with his model of metacognition. However, he also acknowledged its significance and applicability to learning foreign languages, and he pointed out that metacognition, "plays an important role in oral communication of information, oral persuasion, oral comprehension, reading comprehension, writing, language acquisition, attention, memory, problem solving, social cognition, and various types of self-control and self-instruction" (1979: 906).

When Flavell wrote the article on metacognition back in 1979, the research on metacognition and metacognitive development was confined to the memory functions of children and adults, to their knowledge of how they remember and how such knowledge relates to memory performance. However, the scope of research into metacognition extended significantly over the past three decades, and Flavell's model of metacognition served for many years as a foundation for research in the field of second language learning and metacognitive reading strategies.

Wenden (1998) adapted Flavell's framework of metacognition and explored further the function of metacognitive knowledge in foreign language acquisition. She distinguishes three types of metacognitive knowledge: a)

person knowledge (acquired knowledge about the human factors which facilitate or inhibit learning, e.g. motivation, age, language aptitude), b) task knowledge (learners' knowledge about the demands, nature and purpose of a task), and c) strategic knowledge (learners' knowledge about the applicability and effectiveness of particular strategies) (1998: 516). Pae, Sevcik, Greenberg, Daphne and Kim (2016) examined how metacognitive skills were associated with listening and academic reading in L2. The results of their study showed that the application of a wide variety of metacognitive strategies such as planning, drawing inference, identifying the main idea and summarising, had a positive impact on the participants' reading competence.

But the question that needs to be investigated further is: What can second language teachers do to facilitate metacognitive development?

Metacognition requires a more complex intellectual activity as it involves students' ability to regulate and evaluate their learning process. "A 'metacognitive' approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them" (Bransford et al., 2000: 18). According to Anderson "second language teachers can help students learn to think about what happens during the language learning process, which will lead them to develop stronger learning skills" (2002: 3).

Legal section of newspapers

Authentic newspaper and magazine articles provide valuable learning opportunities for law students. Hence, they have been used for a long time in a variety of ways in teaching both general English and English for Specific Purposes. For instance, all the textbooks for teaching legal English, such as *Professional English in Use* by Gillian D. Brown and Sally Rice (2007), *Introduction to International Legal English* by Amy Krois-Linder and Matt Firth (2008), and *International Legal English* by Jeremy Day and Amy Krois-Linder (2006), feature abridged or unabridged newspaper articles. In *Market Leader Business Law* by Tricia Smith (2002) all units and reading comprehension tasks are entirely based on authentic articles from the *Financial Times* and other sources. Admittedly, the newspaper articles in textbooks become dated very quickly. Students are more motivated to read an article based on current news than to do reading comprehension exercises from relatively dated materials in textbooks. Subsequently, it is of utmost importance to update textbooks on a regular basis to ensure that they always provide articles or learning materials

covering the latest developments in the field of law. Another advantage of using up-to-date newspaper articles is that students may have read about a particular piece of news in their own language and may be able to draw upon their prior knowledge to anticipate the content of the article. Furthermore, although all textbooks offer plenty of opportunities to practise and develop reading skills, students should be pushed beyond the predictability of their comfort zone by being encouraged to read unabridged articles and practise the reading strategies they will be able to use in their study and subsequent practice of law.

Thanks to the new generation of mobile phones, accessing the endless supply of newspaper articles on the Internet has become highly convenient. Despite numerous bans and restrictions, our students bring their smartphones to lectures and use them for texting and browsing social media sites in class. Speaking from my personal experience, smartphones have a huge potential to become a part of language learning. As far as I am concerned, using these handheld computers to encourage my students to browse and read online e-paper articles was one of my first steps in the process of integrating them in language teaching. Although students appear to be constantly online, they know very little, if anything, about smartphone applications and options which are highly beneficial for enriching their English vocabulary, improving their grammar and expanding their knowledge of legal English. For example, by pressing and holding an unknown word while reading a text on their smartphones, they can easily access its dictionary definition, even if their phones do not have an inbuilt dictionary. Obviously, students need to be guided how to use their smartphones constructively for improving their knowledge of English because learning on the smartphones can extend beyond the confines of classroom time.

I have been using <https://www.theguardian.com/law> - the online version of the *Guardian* daily newspaper for a long time as a source of supplementary reading material for teaching legal English, primarily with a view to developing my students' reading skills. Being constantly updated, this site offers an array of articles on current legal topics not only in the UK but the EU as well, which makes it particularly interesting and relevant to my students. Consequently, students can experience 'real' language in 'real' context, learn something new about law, while working on their reading skills and enlarging their legal English vocabulary.

Since these articles are written for the general public, they do not contain too much specialist legal terminology that could present a serious obstacle for students to grasp the gist of the story. However, the potential

problem with newspaper articles is that they contain journalese, a style of language considered typical of newspapers, with colloquial expressions, mixed metaphors, cultural references and clichés that may puzzle even fairly advanced students. According to Zinsser (2001: 32), "it's a quilt of instant words patched together out of other parts of speech", where adjectives are often used as nouns (*greats, notables*) and where eminent people are *famed* and their associates are *staffers*. Students should be aware of the idiosyncrasies of the journalese because unfamiliar vocabulary is the main reason why they become frustrated and unwilling to continue reading an article. It should be pointed out to students that consulting a dictionary every time they stumble upon an unfamiliar word is time-consuming and will prevent them from reading effectively. Therefore, they need to receive explicit instructions on how to overcome this problem by employing different strategies for working out the meaning of unfamiliar words, such as deducing the meaning from the context, focusing on the root word by removing prefixes and suffixes, relying on their knowledge of Latin as many words in legal English have Latin origin (the same is true of Serbian), etc.

Selecting suitable articles

Nowadays, a great variety of law-related newspaper articles are readily available. To maximise the benefits of using them in the classroom, their content and readability should be carefully evaluated.

First and foremost, the content should be relevant and interesting enough to hold the students' attention. In most cases, I select articles that support the prescribed textbook content. For instance, after covering the unit concerning criminal law, I use the article *Oscar Pistorius trial: the full story, day by day* (*The Guardian*, 21 October 2014), as an illustration of the criminal procedure and criminal trial in the common law system. Since this article enables them to practice and reinforce relevant legal English vocabulary most commonly used in criminal law and criminal trials, which can help them prepare for the midterm test and final exam, students feel that they are doing something worthwhile. Another example is *Vandals sentenced to read books about racism and anti-Semitism* (*The Guardian*, 7 February 2017), which prompted a discussion on the appropriateness and purpose of punishment. Two years ago, during the migration crisis in Europe, my students showed a genuine interest and enthusiasm in reading *Migrants, refugees and asylum seekers: what's the difference?* (*The Guardian*, 28 August 2015), an insightful article on

the rights of migrants, refugees and asylum seekers based on international laws and conventions.

As far as the level of linguistic difficulty is concerned, an article that considerably exceeds students' knowledge of general English because it contains complex sentences, unfamiliar vocabulary and structures can be intimidating. Relatively easy articles, which are slightly beyond students' comprehension, are undoubtedly more appropriate. However, instead of opting to provide an appropriately edited text and abridged version, it is often better to grade the reading comprehension tasks related to the text, as well as post-reading activities/exercises, to meet the needs of all students in a multi-level class. At the beginning, when students are asked for the first time to read an authentic online article, it should be short and should not be very demanding linguistically. The students' realization that they can deal with it successfully will boost their confidence and motivation to tackle more complex articles.

Activities

As a rule, most ESL and ESP students are inefficient readers even though they are efficient readers in their own language. They think they do not know the English language well enough to read efficiently. They start reading a newspaper article fearing that they are going to have problems with vocabulary and unfamiliar structures, so they read painstakingly slowly and carefully.

Before using an online article for the first time with a new group of students, without explicitly mentioning skimming and scanning or metacognitive reading strategies, I start a discussion about the reasons why they read different types of texts, and then ask about the way in which they read a newspaper or a magazine when deciding which article they would like to read in detail or how they go through a sports page in order to find out whether the team they support has won the match. The main point of this introductory discussion is to raise the students' awareness of different purposes for reading, which consequently influence their choice of reading skills and strategies. I go on to point out the usefulness of skimming and scanning in general and in particular when, for example, they need to write a seminar paper and are required to read and select information from several sources.

European judges uphold British courts' right to impose 'whole life' tariffs (*The Guardian*, 3 February 2015) is one of the articles I use to introduce my students to the benefits of employing metacognitive reading strategies. Before telling them that the purpose of reading the article is to find information

regarding the political significance and legal implications of the European Court of Human Rights ruling, we discuss the significance and usefulness of planning (pre-reading), monitoring (during reading) and evaluating (post-reading) strategies.

First of all, the pre-reading or planning activities in this case should encourage students to activate and rely on their background knowledge about the European Court of Human Rights, its jurisdiction and the European Convention on Human Rights. Then, in order to familiarise themselves with the text itself, they should examine the structure of the article, read the heading and the subheadings. These clues provide them with a set of expectations about the text content and as they read they make predictions based on these expectations – not predictions of what exactly is coming next, but of the kind of information that is coming next. Based on the title of the article, they make predictions concerning the legal vocabulary they are likely to encounter, for example, *murder, rape, terrorism, treason, human trafficking* (the types of crimes that carry life imprisonment, i.e. whole life tariff), *bring a case, trial, ruling, sentence, appeal against the conviction/sentence, quash/uphold the sentence*, etc. Undertaking these pre-reading activities will increase their reading speed, and enhance their reading comprehension as the article itself is no longer an unknown quantity.

The use of monitoring strategies enables students to identify the main idea of each paragraph in the text. They should pause occasionally while reading to ask themselves if they understand what they have read so far and what they should do to meet the goal of understanding the article. As they read, their predictions get confirmed and they continue to read to comprehend. If the text stops making sense and they have difficulty understanding it, they should retrace their mental steps until it begins to make sense again. Finally, evaluation strategies can help students determine the appropriateness of the selected reading strategy, especially when it comes to dealing with unfamiliar vocabulary and working out the meaning of the new words from the context (for example: the most *heinous* cases of murder; an agreement *brokered* by the former attorney general, etc.). Students can be taught how to apply metacognitive reading strategies, however, reading is a skill that every student must develop over time and with a great deal of practice.

Post – reading tasks and exercises can include the usual range: comprehension questions, true – false statements, etc. as well as written assignments and speaking practice. Summary writing is a particularly important exercise for developing students' ability to discriminate relevant

from irrelevant in a text, as they are required to write a summary in English when publishing their papers in Serbian. Newspapers are organised in a clear and straightforward way to help readers follow the story with ease. The headline is often eye-catching and summarises the main idea of the article and the lead paragraph contains the answers to the 5 W's – who, what, when, where and why. The rest of the article is clearly organised into paragraphs providing additional information concerning the 5 W's. This predictability of text organisation makes it easy for students to learn how to identify the main points.

The reading comprehension articles could be a starting point for discussions, class debates and group presentations. Unlike some other e-papers, the *Guardian* offers unlimited access to all its articles completely free of charge. Therefore, students can browse this site for articles related to the topic they have been assigned to or have chosen for their presentation. Group presentations are particularly popular among my students. They foster teamwork, provide opportunities for collaboration and communicative interaction and increase students' confidence in using English in legal settings inside and outside the classroom. In addition, most students are unaware of the fact that one of the most important skills they need in order to be successful lawyers is the ability to be a useful member of a team. Nowadays, lawyers work in a team-oriented manner and co-operation in a group presentation can help future lawyers learn how to work collaboratively and effectively, listen attentively to other viewpoints, think critically and argue persuasively.

Conclusion

Newspaper articles can be used in a variety of ways to teach legal English. Easy access and availability of online newspapers makes them a very practical tool for increasing students' reading competence as well as improving their overall English language skills. For law students it is an imperative to be proficient readers not only in L1 but in L2 as well. During their course of study and later in the workplace, they are required to read, analyse and synthesize different types of legal and non-legal texts both in Serbian and in English. Learning to read efficiently is a very important but rarely taught skill in our educational institutions. As a result, most students are unfamiliar with different reading skills and strategies; they tend to read painstakingly slowly, which consequently has a negative effect on their overall academic performance. One of the goals of using newspaper articles in teaching legal English is to

familiarise students with the benefits of applying a wide variety of reading skills and strategies, including metacognitive strategies, in order to help them improve their reading comprehension skills and reading speed. By practising how to employ these strategies, students will become more efficient readers, capable of dealing with any type of text they have to read either for study or work.

References

1. Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
2. Bransford JD, Brown AL, and Cocking RR (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
3. Brown, G. D. and Rice, S. (2007). *Professional English in Use*. Cambridge University Press: Cambridge.
4. Day, J. and Krois-Linder, A. (2006) *International Legal English*. Cambridge University Press: Cambridge.
5. Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
7. Krois-Linder, A. and Firth, M. (2008) *Introduction to International Legal English*. Cambridge University Press: Cambridge.
8. Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved June 23, 2017 from <<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>>, 1-5.
9. Pae, H.K.et.al. (2016). Relationships among metacognitive skills, listening, and academic reading in English as a foreign language. *Linguistic Research*. Retrieved February 12, 2018 from <https://www.researchgate.net/journal/1229-1374_Linguistic_Research>, 1-27.
10. Sinsheimer, and Herring, D. J. (2016). *Lawyers at Work: A Study of the Reading, Writing, and Communication Practices of Legal Professionals*. *The Journal of the Legal Writing Institute* Vol. 21, 63-125.

11. Smith, T. (2002). *Market Leader Business Law*. Pearson Education Limited: Harlow.
12. Wenden, A. (1998). *Metacognitive knowledge and language learning*. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
13. Zinsser, W. (2001) *On Writing Well*, 6th ed. HarperCollins: New York.

Silvana POPOVIĆ

Uloga novinskih članaka u nastavi engleskog jezika pravne struke

Rezime

Novinski članci su zastupljeni u gotovo svim udžbenicima koji se koriste u nastavi engleskog jezika za opšte potrebe kao i u nastavi jezika za posebne i akademske potrebe. Činjenica je da ti članci brzo gube na aktuelnosti, stoga nastava stranog jezika struke može biti znatno unapređena ukoliko se pored udžbenika uvode i primenjuju izvorni novinski članci. U radu se kroz niz primera iz britanskih dnevnih novina ukazuje na činjenicu da novinski članci pružaju autentičan kontekst i direktan kontakt sa jezikom kojim se pravnici služe u različitim svakodnevnim situacijama. Osnovni cilj rada je da se ukaže na potrebu posvećivanja veće pažnje razvijanju veštine čitanja u nastavi jezika struke. Koristeći metakognitivne strategije tokom čitanja, studenti se fokusiraju na pronalaženje svrhe čitanja, podešavaju strategije čitanje prema toj svrsi i selektuju relevantne informacije u skladu sa zadatkom i ciljem čitanja. Pored toga, dati su i primeri upotrebe izvornih novinskih članaka u nastavi engleskog jezika pravne struke, imajući u vidu potrebe studenata Pravnog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Kroz različite pisane i usmene aktivnosti, kao što su pisanje sažetaka pročitanih članaka i individualno ili grupno prezentovanje tema obrađenih u izabranim novinskim člancima, studenti imaju mogućnost da uvežbaju i lakše usvoje neophodnu pravnu terminologiju.

KURIKULUMI ZA STRANI JEZIK STRUKE OD POČETNOG NIVOA¹

Sažetak: *Predmet rada je mogućnost kreiranja kurikuluma za strani jezik struke od početnog nivoa, tako što se već od prvih časova uvode elementi jezika struke a nastavne aktivnosti, didaktički materijal i metodološki pristup prilagođavaju datom nivou i usmeravaju na sticanje kompetencija koje će studentima biti potrebne u budućem profesionalnom kontekstu. U radu su prikazani program nastave francuskog jezika struke za nivo A1 za studente Fakulteta bezbednosti i rezultati istraživanja sprovedenog u cilju provere njegove efikasnosti. Kreiranje sličnih kurikuluma za druga stručna usmerenja moglo bi doprineti proširivanju ponude stranih jezika u našim visokoškolskim ustanovama i na jezike koji nisu bili obuhvaćeni prethodnim školovanjem.*

Ključne reči:

strani jezik struke,
kurikulum,
plurilingvizam,
Zajednički evropski
referentni okvir,
Evropski jezički
portfolio

Uvod

Nastava jezika struke ima veoma dugu tradiciju u Srbiji i njeno uvođenje u obrazovne ustanove nije kasnilo za uvođenjem nastave opšteg jezika. Kao što institucionalizovana nastava stranih jezika kod nas počinje četrdesetih godina XIX veka, sa otvaranjem prvih državnih škola (Filipović et al, 2007: 232) tako se i jezik struke uvodi u drugoj polovini XIX veka, u doba otvaranja prvih srednjih stručnih škola (Ignjačević, 2011: 938).

Nažalost, i pored tako duge tradicije učenja jezika struke, situacija na našim fakultetima danas, a posebno nakon pristupanja Bolonjskom procesu ne daje mnogo povoda za optimizam. Podaci o zastupljenosti stranih jezika u našim visokoškolskim ustanovama (Ignjačević, 2011: 939) svedoče o smanjenju ponude jezika u kojoj uglavnom preovlađuje engleski, zatim o nepovoljnom

¹ Članak je rezultat rada na projektu *Identitetski preobražaj Srbije (2017)* čiji je nosilac Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu.

statusu jezika koji na mnogim fakultetima imaju status izbornog predmeta, a takođe i o smanjenju fonda časova.

Francuski jezik struke se u našim visokoškolskim ustanovama retko uči od početnog nivoa. Jedan od razloga je činjenica da se uglavnom u okviru predmeta strani jezik struke izučavaju jezici koji su obuhvaćeni prethodnim školovanjem i da se očekuje da su studenti već dostigli nivo B1. Predmet ovog istraživanja je mogućnost da se sačine kurikulumi za jezik struke od početnog nivoa, koji podrazumevaju da se već od prvih časova uvode elementi jezika struke, a nastavne aktivnosti, didaktički materijal i metodološki pristup prilagode datom nivou i usmere na sticanje kompetencija koje će studentima biti potrebne u budućem profesionalnom kontekstu.

Teorijska razmatranja

Dugo je važno mišljenje da je cilj nastave stranog jezika struke usavršavanje znanja opšteg jezika i zbog toga se ona svodila na usvajanje stručne terminologije i prevođenje stručnih tekstova. Stoga su i specijalizovani udžbenici pisani najčešće tek počev od nivoa B1. Nastava jezika struke na nematičnim fakultetima koncipirana je u najvećem broju slučajeva tako da podrazumeva predznanje studenata i najčešće se fokusira na rad na stručnim tekstovima. Jedan od argumenata koji su navođeni u prilog ovoj tvrdnji je da je stručni diskurs kompleksniji od diskursa opšteg jezika.

Međutim, krajem XX i početkom XXI veka, sa ekspanzijom potrebe učenja jezika za profesionalne namene, raste i potreba publike da u što kraćem roku i što efikasnije savlada jezičke elemente u specifičnoj profesionalnoj oblasti i to često bez ikakvog predznanja, tako da se pred didaktičare postavilo pitanje najnižeg nivoa na kome se može predavati/učiti jezik struke.

Odgovor nije jednostavan, kao ni odgovori na druga pitanja koja se odnose na upotrebu autentičnog nastavnog materijala, potrebna znanja nastavnika o datoj struci i izbor metodološkog pristupa. Razlog za to je činjenica da nastava jezika u profesionalnom kontekstu obuhvata veliki broj izuzetno različitih nastavnih situacija: različite obrazovne i starosne profile učenika, različite ciljeve zbog kojih oni uče strani jezik, različite prostorne i vremenske kontekste održavanja nastave. Da bi se odgovorilo na ovo pitanje, stručnjaci ističu da je najpre neophodno proceniti koliko su te situacije „jezički zahtevne“ (Mangiante & Parpette 2004: 137). Postoje situacije koje prevashodno obuhvataju dijaloge o konkretnim sadržajima, koji nisu previše kompleksni i sadrže značajan vizuelni momenat, odnosno uključuju mimiku,

gestove i konkretne predmete kao što je nastava namenjena stručnjacima iz oblasti poljoprivrede ili arheologije koji treba da sarađuju na konkretnom projektu sa svojim frankofonim kolegama. S druge strane, diskursi sa kojima se suočavaju studenti humanističkih nauka koji nastavljaju studije na nekom frankofonom univerzitetu mnogo su zahtevniji u jezičkom smislu. Oni su mnogo kompleksniji i skoro da ne uključuju nikakve „vizuelne ni gestualne kompenzacione elemente“ (Mangiante & Parpette 2004: 137). Treba takođe uzeti u obzir stepen prožimanja stručnih znanja i jezičkih kompetencija koje su u prvom primeru razdvojene, dok su u drugom slučaju, na primer kod studenata ekonomije ili prava, stručne i jezičke kompetencije ne samo tesno povezane, već je i jezička kompetencija prioriteta (Mangiante & Parpette 2004: 137). Verovatno je to razlog što su prve oblasti u kojima su se pojavili udžbenici jezika struke na nivoima A1 i A2 bile ugostiteljstvo, turizam i poslovna komunikacija. Kako navode autori, dijalozi koji se odvijaju u situacijama na recepciji, u turističkoj agenciji ili prilikom obilaska turističkih znamenitosti veoma su slični svakodnevnom diskursu (Mangiante & Parpette 2004: 138). Takođe treba imati u vidu vremenski i prostorni okvir nastave, odnosno oceniti koji je vremenski period u kome se odvija nastava kao i kontekst upotrebe jezika po završetku nastave.

Sva ova pitanja obuhvaćena su različitim etapama kreiranja programa nastave. Didaktičari se slažu da je planiranje nastave jezika za posebne namene veoma složen proces koji obuhvata detaljno analiziranje zadatog cilja i potreba učenika, izbor kompetencija, jezičkih i nejezičkih elemenata, prikupljanje nastavnog materijala, njegovu adaptaciju i izradu nastavnih aktivnosti (Mangiante & Parpette 2004, Qotb 2009, Carras et al. 2007). Po našem mišljenju, najznačajnije etape za kreiranje uspešnog kurikuluma stranog jezika struke su identifikacija cilja nastave, analiza profila i potreba učenika i izbor kompetencija kojima će se dati prioritet.

Polazna tačka u izradi programa je precizno utvrđivanje ciljeva. Ključne tačke na koje treba obratiti pažnju su raspoloživi rok, precizno definisana profesionalna oblast, nivo i homogenost grupe i preciznost zahteva, zbog toga što se u praksi događa da zahtev institucije ne bude precizno formulisano ili da se ne poklapa sa potrebama, predznanjem ili heterogenim profilom grupe (Carras et al. 2007: 25). Prikupljene informacije dopunjuju se prilikom analize profila i potreba studenata, odnosno tokom prikupljanja informacija o njihovom obrazovanju, predznanju, potrebama i očekivanjima, načinu na koji su ranije učili jezik i njihovom okruženju. U praktičnom smislu, analiza potreba sastoji se u postavljanju pitanja koja obuhvataju sledeće ključne tačke: kontekst u

kome će se odvijati komunikacija (koja je sredina u pitanju i koji je sektor aktivnosti zastupljen: trgovina, pravo, bankarstvo, medicina itd), modalitet budućih kontakta (da li će samo prisustvovati predavanjima ili će komunicirati sa jednom ili više osoba, da li će prisustvovati sastancima, da li će se obraćati publici itd), zadatke koje treba da ostvari (da li će najčešće biti u situaciji da sluša predavanja, da govori, čita tekstove ili da piše), način komunikacije koji će koristiti (telefon, pismena komunikacija, internet, elektronska pošta), status i uloga njegove komunikacije (da li je u pitanju komunikacija među kolegama, odnos lekar-pacijent, odnos podređeni-nadređeni itd).

Na osnovu svih prikupljenih informacija, nastavnik određuje kojim će kompetencijama dati prioritet (usmenom ili pismenom razumevanju, usmenom ili pismenom izražavanju), definiše jezičke i vanjezičke elemente koji će učenicima biti potrebni i pristupa didaktičkoj obradi prikupljenog materijala, izboru autentičnog i/ili udžbeničkog materijala i izradi nastavnih aktivnosti.

Značajan argument u prilog mišljenju da je moguće kreirati kurikulum jezika struke od početnog nivoa je i objavljivanje sve većeg broja udžbenika jezika struke namenjenih potpunim početnicima. Kada je reč o francuskom jeziku, jedan od prvih bio je udžbenik *Objectif diplomatie*¹, namenjen nastavi francuskog jezika za međunarodne odnose. Konceptija ovog udžbenika odličan je primer u prilog tvrdnji da se nastava jezika struke može realizovati već na početnom nivou, tako što se situacije i govorni činovi opšteg jezika smeštaju u specifični kontekst. U okviru predstavljanja i upoznavanja, na primer, govornici koji se predstavljaju i upoznaju su diplomate ili predstavnici međunarodnih organizacija, govorni čin lokalizacije odvija se u zgradama diplomatskih i međunarodnih institucija, deskripcija se uvežbava kroz opisivanje funkcija itd.

Takođe se može primetiti da se udžbenici namenjeni nivoima A1 i A2 izdati u poslednjih deset godina u Francuskoj ne ograničavaju samo na turizam, ugostiteljstvo ili gastronomiju, oblasti u kojima su zastupljeniji diskursi slični opštem jeziku (*Tourisme.com*², *Hotellerie-restauration.com*³ i *En cuisine!*⁴), već da se pojavljuju udžbenici namenjeni nivou A2 u drugim oblastima kao što su medicina *Santé-médecine.com*⁵, zaštita sredine *Environnement.com*⁶

¹ Riehl L., Soignet M., Amiot M.-H. (2006). *Objectif diplomatie 1: le français des relations européennes et internationales*. Paris: Hachette.

² Corbeau S, Dubois Ch, Penformis J.-L. (2013). *Tourisme.com*. Paris: CLE international.

³ Corbeau S. et al, (2013). *Hôtellerie-restauration.com*. Paris: CLE international.

⁴ Cholvy, J. (2014). *En cuisine!*. Paris: CLE international.

⁵ Tolas J, Mourlhon-Dallies, F. (2004) *Santé-médecine.com*. Paris: CLE international.

⁶ Paris D, Foltete Paris B. (2009) *Environnement.com*. Paris: CLE International.

a posebno udžbenici namenjeni potpunim početnicima u oblasti poslovne komunikacije kao *Français.com : débutant 2e édition*¹, *Objectif express 1 : le monde professionnel en français (nouvelle édition)*² ili vojne nauke *En avant ! 1. Méthode de français pour les militaires : Afrique – Océan indien*³.

Analiza ovih udžbenika pokazuje i da je veoma zastupljen autentični nastavni materijal kao i da se sve veći broj autora opredeljuje za akcioni pristup, budući da je cilj nastave osposobljavanje učenika za realizovanje zadataka u profesionalnom okruženju.

Prikaz kurikuluma

Polazeći od stanovišta da je moguće kreirati programe nastave jezika struke od početnog nivoa, kreiran je jedan ovakav program za studente Fakulteta bezbednosti. Reč je o pilot projektu realizovanom u okviru Inovacionog centra Fakulteta bezbednosti sa namerom da se odgovori na zahteve studenata da im se pruži mogućnost da u okviru fakulteta uče još jedan strani jezik struke. U cilju provere efikasnosti ovakvog programa sprovedeno je akciono istraživanje čiji će rezultati takođe biti prikazani.

Na Fakultetu bezbednosti izučava se samo jedan strani jezik i to engleski, tokom četiri semestra, sa statusom obaveznog predmeta. Međutim, studenti se već nekoliko godina zalažu za uvođenje drugog stranog jezika. Svesni da im je neophodno da koriste stranu stručnu literaturu, kao i da u svojoj budućoj profesiji koriste više stranih jezika, studenti su izrazili želju da pored engleskog mogu da se opredele za francuski ili nemački kao obavezni ili izborni predmet. Razmatrala se i mogućnost da kurs drugog stranog jezika struke studenti pohađaju fakultativno i da se podaci o tome unesu u njihove indekse, ali da dobijena ocena ne ulazi u prosečnu ocenu tokom studija. Kako fakultet nije bio u prilici da im u skorijem periodu izađe u susret zbog komplikovane procedure oko uvođenja novog stranog jezika, ovu mogućnost ponudio im je Inovacioni centar koji pored ostalih delatnosti organizuje obuke iz različitih oblasti: od veštine komunikacije, pregovaranja, preko procena rizika do kurseva boričkih veština. Inovacioni centar Fakulteta bezbednosti

¹ Penfornis J.-L., Oddou M., (2012) *Français.com : débutant 2e édition*, Paris: CLE international.

² Tauzin B, Dubois A.-L., (2013) *Objectif express 1 : le monde professionnel en français (nouvelle édition)*. Paris: Hachette FLE

³ Mraz C, Burguiere Ch. (2012) *En avant ! 1. Méthode de français pour les militaires : Afrique – Océan indien*. Ministère des Affaires étrangères et européennes.

osnovan je 2011. godine i zamišljen je kao most između naučno-istraživačkih institucija i privrednih subjekata koji se bave bezbednosnom praksom. Probni projekat planiran je za studente prve i druge godine. Bilo je predviđeno da se organizuje nastava za nivo A1 za zainteresovane studente u periodu od četiri meseca i da se po završetku nastave izvrši testiranje, a da se kasnije u zavisnosti od interesovanja i mogućnosti organizuju naredni kursevi sve do nivoa B1. U zahtevu upućenom nastavniku navedeno je da bi bilo poželjno da već prvi kurs obuhvati elemente jezika struke budući da je nazvan „francuski jezik za menadžere bezbednosti“. Precizirano je da su za studente prve i druge godine najznačajnije oblasti međunarodni odnosi, naoružanje i osnovna pravna terminologija, ukoliko je moguće da nastavnik-kreator programa prilagodi ove elemente početnom nivou. Zahtev je obuhvatao i izradu skripte, odnosno zbirke nastavnog materijala, budući da je to uobičajena praksa Centra za sve druge obuke. Takođe je napomenuto da bi kurs trebalo da obuhvati pripremu studenata za polaganje ispita DELF prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru*.

Na osnovu analize zahteva i raspoloživih podataka o profilu i potrebama studenata utvrđeni su elementi koji treba da predstavljaju okosnicu programa. Potrebe studenata su sagledane kako kratkoročno, u smislu prioriternih kompetencija za prvi kurs (A1), tako i dugoročno u smislu kompetencija koje bi trebalo da poseduju po završetku studija. Stoga je, na primer, razumevanje jednostavnijih stručnih tekstova svrstano u kratkoročne potrebe imajući u vidu dugoročnu potrebu studenata da kasnije koriste stručnu literaturu na francuskom jeziku.

Kada je reč o delu koji se odnosi na jezik struke, izdvojeni su sledeći elementi:

- » upoznavanje sa osnovnom terminologijom u oblasti naoružanja, opreme i konflikata;
- » upoznavanje sa osnovnom pravnom terminologijom;
- » razumevanje kratkih tekstova u kojima se predstavljaju evropske institucije i njihove nadležnosti;
- » pronalaženje informacija u jednostavnim stručnim tekstovima;
- » razumevanje vizuelnih dokumenata u kojima se predstavljaju međunarodne organizacije;
- » razumevanje jednostavnijih tekstova (novinskih članaka ili dokumenata učitanih sa interneta);
- » globalno razumevanje jednostavnijih tekstova iz oblasti prava i međunarodnih odnosa.

Kada je reč o komunikaciji u osnovnim situacijama koje se odnose na svakodnevni život na nivou A1 i pripremi za polaganje ispita DELF A1 izdvojene su sledeće komunikativne funkcije:

- » predstavljanje, pozdravljanje, pružanje osnovnih informacija o sebi;
- » opisivanje;
- » postavljanje pitanja;
- » komunikacija u kafeu i prodavnicu, naručivanje, kupovina, plaćanje računa;
- » izražavanje ukusa i interesovanja, konverzacija o slobodnom vremenu;
- » snalaženje u vremenu i prostoru;
- » komuniciranje u osnovnim situacijama vezanim za putovanja;
- » opisivanje ulice i kvarta u kome živimo;
- » snalaženje u gradu: pitati za put ili pokazati nekome put;
- » gledanje na sat, svakodnevne radnje, opisivanje uobičajenog radnog dana;
- » izražavanje naredbi i zabrana;
- » učtivi pozivi, prihvatanje ili odbijanje poziva;
- » izražavanje budućnosti;
- » komentarisanje, izražavanje mišljenja.

U izradi skripte, opredelili smo se za kombinaciju odlomaka iz udžbenika opšte namene, odlomaka iz specijalizovanih udžbenika i autentičnog nastavnog materijala. Kada je reč o udžbeniku opšte namene odabrali smo jedan od novijih francuskih udžbenika, napisan prema akcionom metodološkom pristupu i fokusiran na razvijanje komunikacionih kompetencija i izvršavanje zadataka koji uključuju upotrebu jezika, *Nouveau Rond-Point*¹. Skripti su dodati odlomci iz francuskih specijalizovanih udžbenika *Le français juridique*², *Objectif diplomatie*³, autentični materijal i vežbanja koja je izradio nastavnik.

Opis istraživanja

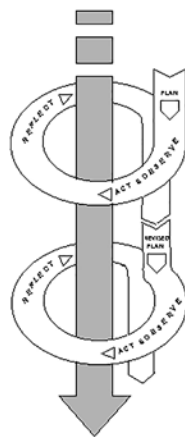
U cilju provere efikasnosti ovakvog programa sprovedeno je akciono istraživanje koje pruža mogućnost kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih elemenata, korišćenje više različitih izvora podataka i upoređivanje podataka dobijenih različitim instrumentima. Iako je prvobitno nastao u

¹ Flumian, C. et al. (2011). *Nouveau Rond Point*. Paris: Editions Maison des langues.

² Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris: Hachette.

³ Riehl, L., Soignet M., Amiot, M.-H. (2006). *Objectif diplomatie*. Paris: Hachette.

okviru medicinske struke kao proces posmatranja simptoma, prikupljanja podataka dobijenih ispitivanjem i istraživanjem, primene zaključaka u lečenju i vrednovanje rezultata lečenja (Markowitz 2011: 14), koncept akcionog istraživanja sve je zastupljeniji u pedagoškim istraživanjima zbog snažne povezanosti između teorije i prakse i mogućnosti da se dubinski posmatraju unutrašnji procesi nastave i učenja i na osnovu dobijenih podataka odmah preduzmu dalje akcije. Prema jednoj od definicija koje se navode u naučnoj literaturi, akciono istraživanje se može opisati kao kritički, samorefleksivni i sistematični pristup istraživanju sopstvenog nastavnog konteksta (Burns 2010: 5). Drugim rečima, akciono istraživanje se može shvatiti kao ispitivanje sopstvene nastavne prakse putem akcije i razmišljanja. To je dinamičan proces čije se osnovne etape - planiranje, akcija, posmatranje i razmišljanje međusobno prepliću i najčešće spiralno ponavljaju, kao što se vidi na slici 1, na kojoj je prikazan model akcionog istraživanja koji su izradili Kemmis i McTaggart (Kemmis, McTaggart 1988).



Slika 1 - Spirala akcionog istraživanja
(prema Kemmis & McTaggart 2005: 564)

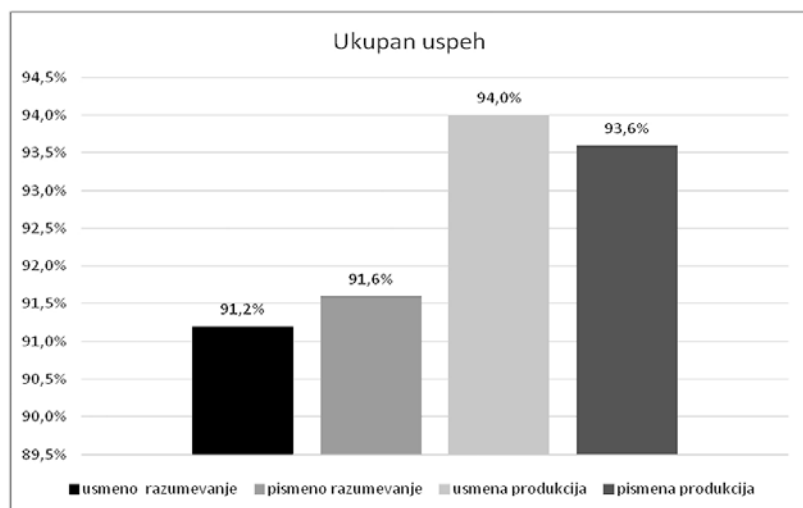
Prema tom modelu, etapa planiranja neke promene ili uvođenja drugačije nastavne tehnike vodi ka akciji i istovremenom posmatranju efekata te akcije, koje vodi ka razmišljanju o uočenim efektima i eventualnom ponovnom planiranju, što akciono istraživanje čini posebno prikladim za istraživanja u oblasti nastave stranih jezika. Drugi razlog zbog koga smo se odlučili za ovaj pristup je što je, za razliku od tradicionalnog istraživanja, moguće

kombinovati kvalitativne i kvantitativne elemente. Takozvani arhivski izvori informacija (postignuće na testovima, podaci o pohađanju nastave, referentni materijali, nastavni planovi) (Sagor 2000 u Markowitz 2011: 20) kombinuju se sa podacima prikupljenim pomoću instrumenata za prikupljanje podataka koje izrađuje nastavnik-istraživač (ankete, intervjui, fokus grupe, portfolioji, dnevni). U okviru ovakvog istraživanja insistira se na više izvora podataka i na upoređivanju podataka dobijenih različitim instrumentima primenom postupka trijagulacije.

Rezultati studenata na jezičkim testovima

Po završetku nastave, organizovan je ispit koji je, kao i nastavni program, obuhvatio obe komponente: elemente opšteg jezika i poznavanje jezika struke, kao i sve četiri kompetencije, koje su vrednovane jednako (maksimalno 10 bodova za svaku kompetenciju). Prvi deo testa sastojao se iz vežbanja usmenog razumevanja predviđenih za polaganje ispita DELF A1¹. Deo testa koji se odnosio na pismeno razumevanje bio je sastavljen od nekoliko vežbanja koja su po formi identična kao vežbanja na ispitu DELF ali su se odnosila na razumevanje pravnih tekstova. Delovi testa kojima su evaluirane kompetencije usmenog i pismenog izražavanja takođe su odgovarale kompetencijama na nivou A1 prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru*: sastavljanje najprostijih rečenica korišćenjem jednostavnih izraza, predstavljanje, davanje informacija o sebi i drugima, traženje informacija i govornu interakciju u osnovnim životnim situacijama (Conseil de l'Europe 2001). Svi studenti uspešno su položili test. Kao što se može videti iz priloženog grafikona, postigli su približno jednak broj bodova iz sva četiri dela ispita što je u skladu sa kurikulumom kojim je predviđen razvoj sve četiri kompetencije. Zanimljivo je da su studenti prve godine pokazali nešto slabije rezultate na delu testa u kome je trebalo povezati tekst sa nekom od grana prava. Pokazalo se da su te greške bile posledica nepoznavanja same materije, a ne nepoznavanja jezika, jer su studenti objasnili da su razumeli smisao svih tekstova, ali su se dvoumili oko grane prava koja odgovara situaciji opisanoj u tekstu. Studenti druge godine, koji su već položili ispit iz predmeta *Uvod u pravo* načinili su mnogo manje grešaka.

¹ Korišćena su vežbanja iz priručnika za pripremu tog ispita: Schmitt, S. (2008). *Tout va bien*. Paris: CLE International.



Slika 2 - Uspeh studenata Fakulteta bezbednosti na testu A1

Autoevaluacija studenata

Drugi instrument istraživanja bile su liste za autoevaluaciju. Sa ciljem da se proverí efikasnost programa nastave, kao i da se sagledaju mišljenja studenata o sposobnostima da koriste francuski jezik, ispitanici su zamoljeni da označe kompetencije koje smatraju da poseduju po završetku kursa. Popunjavanje lista za samoprocenu bilo je upotpunjeno grupnim intervjuom, kako bi se kroz razgovor i komentare ispitanika stekao dublji uvid u njihovo mišljenje o stečenim sposobnostima. Polazna tačka za kreiranje ove liste za evaluaciju bile su tabele za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* i deskriptori na nivou A1, ali su dodate neke kompetencije koje se odnose na upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu koje su bile utvrđene kao prioritetne u odnosu na potrebe studenata. Stoga su listi dodate tvrdnje kao na primer: „mogu da povežem kratak tekst sa granom prava na koju se odnosi“, „mogu da razumem jednostavan tekst u kome se predstavlja neka međunarodna organizacija i njene nadležnosti“. Upitnik se sastojao iz 6 rubrika: slušanje, čitanje, govorna interakcija, govorna produkcija, pisanje i strategije, što odgovara listama za autoevaluaciju *Evropskog jezičkog portfolija* (Conseil de l'Europe 2000). Tvrdnje u listi za autoevaluaciju formulisane su tako da budu pozitivne i da sadrže ono što je učenik u stanju da uradi, kao i ograničenja (na primer: „mogu da postavim neke pitanja koja se odnose na mesto stanovanja, zanimanje, stvari koje mu pripadaju i da odgovorim na takva pitanja, ako su formulisana polako

i razgovetno“). Uobičajena dva ponuđena odgovora u *jezičkim portfolijima* („to mogu“ i „to mi je prioritet“) proširena su tako da su u našoj tabeli bila ponuđena tri odgovora: „to mogu dobro i lako“, „to mogu“ i „to ne mogu i to mi je prioritet u budućem učenju“, sa ciljem da se dobiju bolje iznijansirani odgovori o tome kako studenti ocenjuju svoje znanje i da se njihovi odgovori uporede sa rezultatima jezičkih testova. Odgovori pokazuju da su studenti stekli sve kompetencije predviđene programom nastave. Što se tiče slušanja, ocenili su da su stekli sve navedene kompetencije (90% odgovora „mogu brzo i lako“ i 20% odgovora „mogu“), u rubrikama govorne interakcije i produkcije svi su izabrali jedan od odgovora koji potvrđuje da mogu da izvrše navedene zadatke (90 % odgovora „to mogu brzo i lako“ i 10% odgovora „to mogu“). Kod kompetencije pisanja, samoprocene studenata takođe se uglavnom poklapaju sa rezultatima jezičkih testova (80% odgovora „to mogu brzo i lako i 20 % odgovora „to mogu“). Takođe su pozitivno označili sve tvrdnje vezane za kompetenciju čitanja, kako one koje se odnose na razumevanje opšteg jezika, tako i one koje se odnose na razumevanje jezika struke (80% odgovora „to mogu brzo i lako i 20 % odgovora „to mogu“).

Budući da se u okviru ovako koncipiranog programa, u skladu sa idejama iznetim u *Zajedničkom evropskom referentnom okviru* i drugim referentnim delima posvećuje veliki značaj razvoju strategija, deo upitnika posvećen je i izjavama u vezi sposobnosti primene različitih strategija. Odgovori su pokazali da su polaznici u potpunosti savladali predviđene strategije za nivo A1 (da brzo i lako mogu da kažu da nešto ne razumeju, da zamole sagovornika da ponovi iskaz ili da govori sporije).

Podaci prikupljeni pomoću upitnika o zadovoljstvu kursom

Pošto je cilj istraživanja bio prikupljanje podataka o efikasnosti sprovedenog kurikuluma, a posebno uvid u individualna stanovišta studenata, ispitanici su zamoljeni da popune kratki upitnik o zadovoljstvu kursom. Upitnik je bio anoniman i obuhvatao pet zatvorenih i četiri otvorena pitanja. U okviru zatvorenih pitanja studenti su ocenjivali koliko su globalno zadovoljni kursom, da li su zadovoljni delom koji je obuhvatao opšti jezik i da li deo kursa koji obuhvata jezik struke odgovara njihovim profesionalnim potrebama. Četvrto pitanje odnosilo se na korišćenu skriptu. Radi potpunije slike o njihovim utiscima, studenti su zamoljeni da odgovore na ova četiri zatvorena pitanja dopune komentarom. Tema petog pitanja bile su najzanimljivije nastavne aktivnosti, a ponuđeni su sledeći odgovori: rad na zadacima/rad po grupama,

igre po ulogama, vežbe usmenog razumevanja, vežbe pismenog razumevanja, rad na stručnim tekstovima, govorne aktivnosti, drugo (navesti). Ovaj oblik pitanja u kojima je ponuđeno više odgovora ali i data mogućnost da ispitanici sami dodaju odgovor koji nije ponuđen, pruža mogućnost da se dobiju potpuniji podaci. Stručnjaci savetuju i da se u otvorenom obliku ponovi pitanje koje je prethodno postavljeno u zatvorenom obliku, jer se na taj način predmet istraživanja može sagledati iz drugačije perspektive (Burns 2010: 85). Zbog toga su usledila otvorena pitanja u kojima ispitanici treba da navedu šta im se najviše dopalo na kursu, šta im se najmanje dopalo i koje aktivnosti su im bile najteže.

Ispitanici su pozitivno ocenili kurs u celini, aktivnosti koje su obuhvatale opšti jezik (100% ispitanika izjavilo je da su zadovoljni u potpunosti) i aktivnosti koje se odnose na jezik struke (90% zadovoljni u potpunosti i 10% delimično zadovoljni). Kada je reč o komentarima ispitanika, navodimo nekoliko iz kojih se može zaključiti da studenti daju prioritet primenljivosti stečenog znanja i činjenici da su od samog početka mogli da uče jezik struke: „S obzirom da ništa nisam znala da kažem na francuskom jeziku, veoma sam zadovoljna naučenim do sada i sigurno ću moci naučeno da primenim u komunikaciji na francuskom jeziku“, „Na A1 nivou pre svega mi je bilo bitno da naučim opšte reči i izraze, jer ni njih nisam znala, ali uz njih sam uspeła da naučim i neke stručne izraze“. U odgovorima na pitanje koje se odnosilo na nastavne aktivnosti, najveći broj studenata ocenio je da su najinteresantnije vežbe realizovanje zadataka, igre po ulogama, vežbe pismenog razumevanja kratkih autentičnih tekstova iz skripte i rad na stručnim tekstovima.

U odgovorima na otvorena pitanja studenti su kao prednosti kursa naveli metodološki pristup i pozitivnu atmosferu: „To sto smo od prvog dana svi govorili na francuskom, čak i ako smo pogrešno izgovarali neke reči, ipak smo pričali. Ta metoda učenja jezika je veoma delotvorna“, „Najviše mi se svidelo što smo kroz igru i opuštenu atmosferu mnogo toga naučili“. Kao nedostatke kursa naveli su probleme sa čestim menjanjem sale u kojoj se izvodi nastava i heterogenost grupe, jer je troje studenata ranije učilo francuski jezik. Kao najteže aktivnosti naveli su kontinuirano usmeno izražavanje. U odgovorima koji su se odnosili na skriptu, studenti su naveli kao nedostatak da je reč o fotokopiranom materijalu što neke ilustracije čini manje zanimljivim, ali su istakli da su veoma zadovoljni činjenicom da su na ovaj način dobili neku vrstu udžbenika jezika struke koji je veoma moderan i napisan prema njihovim potrebama i koji će moći i kasnije da koriste i povremeno prelistaju.

Zaključci na osnovu rezultata istraživanja

Na osnovu rezultata prikupljenih opisanim instrumentima, mogu se doneti zaključci ne samo o efikasnosti ovakvog programa nastave, nego i o primeni određenih metodoloških postupaka, kao i o svesti studenata o značaju učenja stranog jezika u savremenom evropskom kontekstu.

Sama činjenica da je kurs organizovan na zahtev studenata i da oni već nekoliko godina traže da im fakultet omogući da pored engleskog uče još jedan strani jezik struke, svedoči o tome koliko su svesni značaja učenja stranih jezika i mogućnosti koje im znanje stranih jezika pruža u profesionalnom kontekstu. Analiza prikupljenih podataka o stavovima studenata pokazala je i da oni smatraju da je pored receptivnih kompetencija veoma značajan razvoj komunikativne kompetencije i da se njihovi ciljevi u vezi nastave/učenja jezika ne svode na čitanje stručnih tekstova i korišćenje stručne literature nego da uključuju aktivnu upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu kao i komunikaciju vezanu za druga područja aktivnosti. Drugim rečima, studenti su bolje prepoznali značaj učenja stranih jezika u profesionalnom kontekstu nego kreatori obrazovne politike i rukovodioci obrazovnih institucija¹.

Takođe smo mogli da uočimo vezu između nastave jezika struke i nastave stručnih predmeta u visokoškolskim ustanovama. Budući da su podaci prikupljeni na osnovu jezičkog teksta pokazali da su studenti prve godine postigli lošije rezultate na delu testa koji je obuhvatao poznavanje prava, bilo bi poželjno da teme koje se obrađuju na časovima jezika struke prate oblasti koje studenti izučavaju iz stručnih predmeta. Iako smo svesni da je u našim uslovim veoma teško izvršiti ovakve promene, smatramo da je ipak važno napomenuti da bi navedeno usklađivanje bilo korisno za studente, kao i usklađivnje programa nastave različitih stranih jezika u nastavnim institucijama u kojima se izučava više jezika².

Efikasnost kurikuluma potvrđuju rezultati jezičkih testova koji pokazuju da su studenti stekli sve predviđene kompetencije. Podaci prikupljeni na osnovu upitnika za autoevaluaciju jednako su značajni jer, pored toga što se poklapaju sa jezičkim testovima, pokazuju da su studenti svesni kompetencija

¹ Ovu situaciju opisali su i drugi autori (na primer, Miroslav 2010).

² Danijel Kost se, na primer, zalaže za stvaranje plurilingvalnih kurikuluma na nivou školskih ustanova. On smatra da kurikulumi ne treba da budu napisani za svaki jezik posebno pa kasnije međusobno usklađeni, nego da postoje globalni plurilingvalni programi koji bi omogućili da na kraju školovanja, na primer, jedan francuski učenik može da pročita tekst na engleskom a da zatim napiše njegov rezime na španskom i da ta njegova plurilingvalna kompetencija bude valorizovana (Coste 2001).

koje su usvojili, što će ih u budućnosti učiniti samopouzdanim korisnicima stranog jezika.

Odgovori na pitanja iz upitnika o zadovoljstvu kursom koja se odnose na aktivnosti na času pokazuju da je akcioni pristup ne samo zanimljiv i motivišući za studente nego i da pozitivno utiče na razvoj komunikativne kompetencije. Studenti su dali prednost primenljivosti stečenog znanja i činjenici da su od samog početka mogli da uče jezik struke, kao i da su već od prvih časova bili sposobni da se izraze na stranom jeziku. To ukazuje da prednost pedagogije zadataka koja je usmerena na smisao, odnosno na realizaciju zadatka, a ne na formu, odnosno gramatičku ispravnost i, pored jezičkih, podstiče mobilisanje drugih, nejezičkih kompetencija učenika-korisnika jezika.

Rezultati ukazuju i na značaj razvoja svesti kod studenata da sposobnost učenja stranih jezika postoji kod svakog pojedinca i da svako može da razvija svoj plurilingvalni repertoar i dopunjuje ga novim jezicima na različitim nivoima i sa različitim namenom tokom celog života.

Uspešna primena predstavljenog programa ukazuje na opravdanost kreiranja kurikuluma jezika struke od početnog nivoa, pod uslovom da se nastavne aktivnosti, didaktički materijal i metodološki pristup prilagode datom nivou, da polazna tačka u kreiranju programa bude analiza potreba studenata i da se nastava usmeri na sticanje onih kompetencija koje će studentima biti potrebne u budućem profesionalnom kontekstu. Kao što smo naveli na početku, jedan od razloga što se u našim visokoškolskim ustanovama ne uči više stranih jezika i što se studenti uglavnom opredeljuju za engleski ili drugi jezik koji su već učili tokom prethodnog školovanja je činjenica da su kurikulumi jezika struke koncipirani za nivo B1. Pružanje mogućnosti studentima da uče drugi strani jezik struke koji nisu učili tokom prethodnog školovanja ili neki od jezika koji se ne uči u osnovnom i srednjim školama ili se uči veoma retko (kao na primer italijanski, španski ili neki od manjinskih jezika), mogao bi da bude krupan korak u formiranju budućih generacija plurilingvalnih pojedinaca sposobnih da aktivno koriste više stranih jezika na različitim nivoima u svom profesionalnom okruženju.

Bibliografske reference

1. Burns, A. (2010). *Doing action research in english language teaching*. London: Routledge.
2. Carras, C. et al. (2007): *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, CLE International, Paris.
3. Conseil de l'Europe. (2000). *Portfolio européen des langues – principes et lignes directrices*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
4. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues- Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Didier, Paris.
5. Coste, D. (2001). *La notion de compétence plurilingue*. Preuzeto sa <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> (pristupljeno 27.11.2017).
6. Filipović, J, Vučo, J. & Djurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. U: *Current Issues in Language Planning*: Vol. 8:2, 222-242.
7. Ignjačević, A. (2011). University of Belgrade: Reality of LSP teaching challenge in Serbia. U: Ignjačević et al. (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive*, Beograd, Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 938-942.
8. Kemmis, Stephen and Robin McTaggart (eds.), 1988. *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
9. Mangiante, J-M. & Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique*. Paris: Hachette.
10. Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U: *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 11-27.
11. Miroslav, Z. (2010). Jezična politika i njen utjecaj na strani jezik kao čimbenik poslovnog uspjeha. U: *Zbornik, 2nd International Conference "Vallis Aurea"*, (ur. Branko Katalinić), Veleučilište u Požegi i DAAAM International, Požega/Vienna, 0943-0951.
12. Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris: Publibook.

Katarina RADOJKOVIĆ ILIĆ

Curriculums de langue de spécialité pour débutants

Résumé

Nous vivons dans une époque où la mobilité étudiante et professionnelle devient incontournable, où les professionnels sont amenés non seulement à communiquer avec leurs collègues et consulter les publications scientifiques mais à réaliser les tâches professionnelles qui impliquent l'utilisation des langues étrangères. Cette expansion d'échanges professionnels, scientifiques et universitaires nécessite une nouvelle approche à l'enseignement de la langue de spécialité qui ne serait pas seulement ciblé vers l'aspect lexical et terminologique et qui ne sera pas limité à la lecture des textes techniques et à la traduction mais qui prendra en compte la relation entre la formation et les besoins futurs professionnels des étudiants. Dans cet article nous présentons un curriculum de français de spécialité pour des débutants, créé d'après l'analyse des besoins des étudiants de la Faculté des études de sécurité, ainsi que les résultats de recherche menée pour évaluer les résultats obtenus. L'élaboration des curriculums de langue de spécialité pour débutants pourrait promouvoir la diversité linguistique et améliorer le statut de l'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur.

LE FOS DANS LE TOURBILLON DE LA GRANDE GUERRE

Résumé: *Cet article vise à démontrer l'intérêt pédagogique et didactique de l'exploitation linguistique et culturelle de la Grande Guerre. L'étude de la Grande Guerre, vue par des textes littéraires, constitue un outil méthodologique innovant qui facilite l'acquisition des aptitudes linguistiques, cognitives et socioculturelles. Elle aiguisé la compétence historico-culturelle des cadets permettant de faire le lien entre les générations du passé, qui ont vécu la guerre et celles d'aujourd'hui, qui étudient la guerre et s'y préparent. Elle satisfait les besoins des apprenants en favorisant une communication et collaboration féconde et efficace. Elle répond à la pédagogie humaniste appliquée à l'enseignement des langues-cultures.*

Mots-clés:

FOS,
Grande Guerre,
outil
méthodologique
innovant,
pédagogie
humaniste

Introduction

La didactique du FOS est entrée dans l'ère contemporaine où les nécessités d'apprentissage différentes d'une société plurilingue et pluriculturelle exigent le développement des compétences à la fois linguistiques, socioculturelles et interculturelles. Les objectifs redéfinis de l'enseignement du FOS ne se limitent plus à la communication avec l'Autre, mais à la co-action. Il s'agit «de partager avec lui les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action, ce qui implique les valeurs.» (Puren, 2009).

L'exploitation de la Grande Guerre, vue par des textes littéraires, véhicule des connaissances linguistiques, cognitives et socioculturelles. Elle constitue un outil méthodologique innovant qui facilite l'acquisition des aptitudes linguistiques. Elle aiguisé la compétence historico-culturelle des cadets permettant de faire le lien entre les générations du passé, qui ont vécu la guerre et celles d'aujourd'hui, qui étudient la guerre et s'y préparent. Elle répond à

la pédagogie humaniste appliquée à l'enseignement des langues-cultures qui s'enrichit d'une dimension psychanalytique «censée découvrir et interpréter le rôle de l'inconscient dans l'apprentissage académique» (Calliabetsou, 2012:26). Elle favorise une communication et collaboration féconde et efficace.

Le Cadre Institutionnel

Les objectifs institutionnels

Le Ministère envisage l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective de plurilinguisme et de pluriculturalisme dans le cadre de l'Europe Unie, des Balkans, de l'O.T.A.N. et d'autres postes à l'étranger.

L'Académie Militaire dispense un enseignement pluridisciplinaire de haut niveau adapté aux exigences d'une armée moderne.

Les études à l'Académie Militaire durent quatre ans (8 semestres).

Le Cadre Académique

A part les Grecs, hommes et femmes, il y a des étrangers qui proviennent de 22 pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique.

Les cadets de la deuxième et de la troisième année participent à des visites-échanges aux autres académies équivalentes de l'Europe et des Etats-Unis.

Les dernières années, l'Ecole participe également au programme «Erasmus militaire» et «Erasmus +».

Les objectifs du cours

Le français est enseigné pendant quatre semestres consécutifs (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème}). Les cadets 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.

L'enseignement du français, dans ce cadre bien spécifique prend en considération aussi bien les paramètres institutionnels et académiques que les besoins des apprenants.

a) Les objectifs généraux

L'enseignement vise à développer chez les apprenants les aptitudes cognitives nécessaires à la communication liée aux situations professionnelles et sociales et à inculquer aux cadets les réalités de la guerre pour leur faire acquérir la dimension psychanalytique, dans le sens de «découvrir et interpréter le rôle de l'inconscient dans l'apprentissage académique».

b) Les objectifs didactiques

L'enseignement vise à:

- remédier aux écarts linguistiques
- faire acquérir aux cadets les compétences nécessaires pour établir le contact avec leurs homologues français ou francophones
- provoquer la sensibilité et la curiosité des cadets
- motiver leur savoir-faire
- mobiliser leur envie de s'impliquer activement et d'une manière personnalisée dans le processus de l'acquisition de la langue cible.

Approche didactique et pédagogique

Le texte littéraire fait partie des textes authentiques qui favorisent et développent des objectifs transversaux et simultanés.

Qu'est-ce que c'est un texte authentique littéraire?

Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, nous lisons la définition suivante: «Le texte, c'est un écrit considéré dans sa rédaction originale et authentique».

texte textus (lat.)= tissu, trame, d'où «enchaînement d'un récit, texte».

texte textere (lat.) = tisser

authentique autentike (lat.jur.) authenticus (grec) = principal, primordial.

Le terme renvoie à la notion d'auteur et d'autorité.

littérature litteratura(lat.) = écriture; bibliographie d'une question;

ensemble des ouvrages publiés sur cette question

Le texte littéraire dans sa continuité devient le support d'une perpétuelle recherche sur les pouvoirs du langage. Il met en jeu toutes les virtualités du langage pour exprimer l'infinie variété de l'expérience humaine.

Le texte littéraire satisfait les besoins didactiques, pédagogiques et linguistiques. Il est le champ privilégié de socialisation et responsabilisation de tout auteur social. Il est générateur d'un mode de communication qui favorise la mise en place d'un apprentissage à la fois individualisé et collectif.

Mode de communication¹

	Texte littéraire étudié
Ancre	est inscrit dans un espace et une société, ne se comprend qu'en contexte
	est inscrit dans un Temps T et ne peut être lu qu'avec une perspective «historique»
Auteur	est le produit d'un auteur «acteur social»

¹ Lherete, A., Journées des langues

Lecteur	vise un groupe d'acteurs sociaux
Forme	a une composante essentiellement rhétorique
Visée	a une portée de détection et d'éveil
	Apprenant: lecteur parmi d'autres > inclusion possible témoin non informé > exclusion du fait

b) La Méthodologie

Choix des textes

Les textes sont tirés du livre intitulé *La Grande Guerre et les Ecrivains Français*. C'est le produit de mon travail sur la littérature de guerre et en l'occurrence sur la littérature de la guerre de 1914, la guerre qui a bouleversé le mode de vie de toute une population enthousiaste et qui a fait naître nombre d'émouvants témoignages sur la vie et la mort des combattants.

Les écrivains combattants sont en quête d'une écriture de la guerre, en tant que tels, ils sont partagés entre littérature et témoignage. Leur témoignage littéraire évoque des thèmes récurrents comme: la vie dans les tranchées, la camaraderie entre les poilus, les angoisses et inquiétudes de ceux qui sont au front mais aussi de ceux qui sont à l'arrière. Les combats servent de toile de fond afin de rendre le témoignage plus véridique et le situer dans le temps et dans l'espace. La réalité de la guerre et ses conséquences aussi bien au niveau national qu'au niveau individuel ont été une déception pour certains et c'est pourquoi ils ont parlé de l'absurdité et de l'inutilité de la guerre.

La guerre par définition bouleverse l'ordre et déclenche des réactions inattendues. Elle met l'homme devant ses responsabilités et le conduit à l'exploration des nouvelles voies de vie et d'expression. La littérature de guerre est l'incarnation des résultats de cette exploration.

Le choix est inscrit dans le but de motiver les cadets à l'apprentissage du français, de doter l'apprenant de mécanismes linguistiques, de faire découvrir des techniques de compréhension de textes et d'expression écrite, de sensibiliser au maniement de la langue française dans des situations de la vie active d'un officier.

Propositions didactiques et pédagogiques

Enseigner une langue, c'est enseigner un code linguistique, mais aussi montrer qu'il existe chez les locuteurs utilisant ce code autre, une autre «programmation mentale»¹.

Nous mettons, par conséquent, en œuvre une pédagogie de la

compréhension et de l'expression propres à générer des apprentissages culturels et linguistiques.

Nous évaluons la pertinence du texte au regard du niveau cible visé, en sachant qu'il n'existe pas de texte A2, ou B2. C'est le niveau de traitement que nous visons qui permettra de mobiliser les compétences aux niveaux équivalents.

L'ouvrage *La Grande Guerre et les Ecrivains Français* comporte trois parties, décrivant d'abord la toile de fond de l'Europe et de la France à la veille de la Grande Guerre et par la suite il explore les textes des auteurs évoquant leurs expériences de guerre et leurs désillusions. Des textes authentiques sur la vie dans les tranchées, le vocabulaire des poilus et du quotidien de l'époque «L'Illustration» sont inclus dans les Annexes et appuient les témoignages littéraires des écrivains.

Première Partie: L'Europe au début du XXe siècle

- 1) L'Europe en 1914
- 2) La France à la veille de la Grande Guerre

Deuxième Partie: La Grande Guerre.

- 1) Les causes de la guerre
- 2) D'une guerre de mouvement à une guerre de position
- 3) Les conséquences de la guerre

Troisième Partie: Les Ecrivains Français

Premier Chapitre: L'expérience de la guerre

- 1) Henri Barbusse : «Le Feu»
- 2) Roland Dorgelès : «Les Croix de bois»
- 3) Louis-Ferdinand Céline : «Le Voyage au bout de la nuit»
- 4) Maurice Genevoix : «Ceux de 14»
- 5) Jean Giono : «Le Grand Troupeau»
- 6) Jules Romains: «Les Hommes de bonne volonté»
- 7) Blaise Cendrars : «J'ai tué», «La Main coupée»

Deuxième Chapitre: La désillusion de la guerre

- 1) Georges Duhamel : «Vie des martyrs», «Civilisation 1914-1917»
- 2) Henry de Montherlant : «Le Songe»
- 3) Roger Vercel : «Capitaine Conan»
- 4) Roger Martin du Gard : «Les Thibault»
- 5) Alain: «Souvenirs de guerre»

¹ Hofstede, G., Cultures et organisations. Nos programmations mentales

Annexes

Annexe 1: La vie au quotidien dans les tranchées (1914-1918)

Annexe 2: Le vocabulaire poilu

Annexe 3: L'Illustration

La toile de fond de l'Europe et de la France à la veille de la Grande Guerre permet de mieux comprendre l'état psychologique des écrivains-combattants et saisir leur enthousiasme du début et leur déception finale. Cette initiation historique est enrichie par la projection des vidéos et des films. Ce sont les cadets eux-mêmes qui sont à la recherche de ce matériel- première tâche d'acteur social et de coopération avec les camarades de classe.

Les différentes étapes de la Grande Guerre animent leur curiosité et suscitent leur intérêt parce qu'ils explorent les réalités du conflit et peuvent étudier du point de vue militaire et stratégique son déploiement. La consultation des Annexes et la découverte d'autres documents constituent la deuxième tâche de la démarche suivie.

L'exploitation du texte littéraire commence par la présentation de la vie de l'auteur, l'auteur choisi pour notre proposition didactique est Maurice Genevoix et son œuvre *Ceux de 14*. L'identification du texte le situe dans le temps et dans l'espace de la production littéraire et lui confère son style propre.

Maurice Genevoix: *Il est né à Decize dans la Nièvre. Après avoir passé son enfance aux confins de la Sologne, il entreprend des études universitaires à l'Ecole Normale Supérieure qui sont interrompues par la guerre. Blessé en 1915, il est réformé. En 1925, il obtient le prix Goncourt avec Raboliot. Lauréat du Grand Prix national des Lettres, membre de l'Académie française depuis 1946, Maurice Genevoix est mort en septembre 1980.*

Ceux de 14: Témoignage authentique et précis de ce qu'il avait vécu et observé, entre 1916 et 1921: *Sous Verdun, en avril 1916, Nuits de Guerre, en décembre 1916, Au seuil des guitounes, en septembre 1918, La Boue, en février 1921 et Les Eparges, en septembre 1921. En 1949, il regroupera cet ensemble de récits de guerre dans un même recueil intitulé Ceux de 14, aux éditions Flammarion.*

Texte: Dans le texte qui suit les Allemands sont tout proches. Des soldats français, mutilés, terrorisés, se replient dans le désordre. Le lieutenant Genevoix tente de rassembler ses hommes pour donner l'assaut:

«Ligne de sections par quatre, sous bois, gravissant la pente. Je réagis mal contre l'inquiétude que m'inspire la nervosité des soldats. J'ai confiance en eux, en moi; mais je redoute, malgré que j'en aie, quelque chose d'impossible à prévoir, l'affolement, la panique, est-ce que je sais? *Comme nous montons lentement! Mes artères battent, ma tête s'échauffe. Ah! ... Violente, claquante, frénétique, la fusillade a jailli vers nous comme nous arrivions au sommet. Les hommes, d'un seul mouvement impulsif, se sont jetés à terre. «Debout, nom d'un chien! Regnard, Lauche, tous les gradés, vous n'avez pas honte? Faites-les lever!» Nous ne sommes pas encore au feu meurtrier. Quelques balles seulement viennent nous chercher, et coupent des branches au-dessus de nous. Je dis, très haut: «C'est bien compris? Je veux que les gradés tiennent la main à ce que personne ne perde la ligne. Nous allons peut-être entrer au taillis, où l'on s'égare facilement. Il faut avoir l'œil partout.» Là-bas, dans le layon que nous suivons, deux hommes ont surgi. Ils viennent vers nous, très vite, à une allure de fuite. Et petit à petit je discerne leur face ensanglantée, que nul pansement ne cache et qu'ils vont montrer aux miens. Ils approchent; les voici; et le premier crie vers nous: «Rangez-vous! Y en a d'autres qui viennent derrière!»*

.....
Chaque commandement porte. Ça rend: une section docile, intelligente, une belle section de bataille! Mon sang bat à grands coups égaux. A présent je suis sûr de moi, tranquille, heureux. Et je remets dans son étui mon revolver épouvantail. On n'entend plus les sonneries boches; les mausers ne tirent plus qu'à coups espacés. Qu'est-ce qu'ils font, les Boches? Il faut voir. «Cessez le feu!»

.....
Mon pauvre bataillon! Ce combat encore lui a été lourd. La 5^e, qui fut anéantie voilà deux semaines, aux tranchées de la Vaux-Marie, cette fois encore a cruellement souffert. Autour de moi, j'ai su très vite ceux qui manquaient: Lauche, mon sergent, le seul qui m'était resté depuis la Vaux-Marie - la Vaux-Marie toujours! - je l'avais vu, comme avait dit Vauthier, griffer l'herbe du fossé; je savais déjà. Pour le grand Brunet aussi, et pour quelques autres frappés à côté de moi. Mais lorsque j'ai demandé aux caporaux l'appel de leurs escouades, des voix m'ont répondu qui n'étaient pas les leurs. Et chacun des «première classe» ou des anciens soldats qui se sont avancés à dit d'abord: «Caporal Regnard, blessé», ou: «Caporal Henry, tué.» Et Morand? pensais-je. «Caporal Morand, blessé», a prononcé la voix d'un ancien. «Est-ce grave? - Je ne pense pas, mon lieutenant; une balle dans le bras comme on allait aux tas de fagots.»

La lecture du texte, par les cadets de niveau plus avancé, favorise l'ouverture à l'ampleur langagière et stylistique de l'auteur et conduit les cadets de tout niveau à noter les différences phonologiques de la langue française. C'est le premier contact avec la prosodie et la phonétique de la langue cible.

Nous relevons les sons qui risquent de nuire à la communication et par la suite les sons propres qui caractérisent le français:

son	signifiant
[y]	la fusillade
[u]	la bougie = la tête
[ɛ]	la crèche = l'abri
[e]	les légumes = les chefs
[ā]	l'antidérapant = le vin
[Ē]	blindé = homme ivre
[œ]	Tu me prends pour <u>un</u> baigneur = tu te moques de moi
[R]	les tartines = les chaussures
[j]	la tranchée

Après cette distinction, le cadet écoute la différence phonétique entre les phrases suivantes et saisit son importance communicative:

- ✓ **Tu** vas bien - **Tout** va bien
- ✓ Ma maison est **près** des **prés**

Nous notons de passage les particularités des **consonnes** et nous expliquons la phonétique des consonnes «C» et «G» selon la voyelle qui suit.¹ 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 **diphthongues**.²

L'apprenant enregistre dans son code phonologique ces sons et son énonciation devient fluide et compréhensible. L'acquisition des sons accentue le contact cognitif avec l'identité propre du français.

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.

Après la lecture et la mise au point des particularités phonétiques, nous

¹ Sofiou, S., Phonétique, Grammaire et Syntaxe de la langue française

² ibid

procédons à la traduction du texte. La traduction est liée à la dimension communicative de la langue, elle sert de pont entre deux systèmes linguistiques dont l'ampleur et dynamisme sémantique, morphosyntaxique, langagier et stylistique s'entrecroisent et s'enrichissent. L'écrivain Alexakis a souligné l'importance de cette heureuse rencontre quand il a remarqué que pour que quelqu'un connaisse sa langue il doit apprendre une langue étrangère¹. Evidemment, chaque langue privilégie certaines formes discursives qui reflètent son identité culturelle. Le but de la traduction est de mieux comprendre le texte, enrichir le vocabulaire et les tournures morphosyntaxiques.

Avec **la lecture**, nous découvrons la langue-cible; avec **la traduction**, nous investissons dans le fonctionnement de son système.

Le parallélisme entre les deux systèmes nous permet d'étudier le lexique, l'orthographe, la grammaire, la syntaxe.

Enrichissement lexical

Militaire :

- » les unités : le bataillon
- » les grades: lieutenant
- » les commandements : cessez le feu
- » les armes: le fusil

de Guerre:

- » la bataille
- » fusillade
- » tranchée
- » feu meurtrier

Les noms géographiques:

- » la Vaux-Marie

Le vocabulaire poilu:

- » Les Boches : les Allemands

Les locutions

- » Faire saigner la pastèque = frapper à la figure
- » Débocher les pékins = tranquilliser les civils

Selon l'intérêt des cadets et les besoins du cours, nous pouvons approfondir la recherche sur les différents champs lexicaux, par exemple: étude des unités et leur fonctionnement dans l'armée grecque; étude des cartes

¹ Alexakis, V., Discours d'ouverture, 9^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français, 20-23 Octobre 2016

géographiques et des terrains environnants.

L'étude de l'orthographe

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], [i] qui est due à l'origine grecque des mots, ainsi que la présence de la lettre «h» dont le comportement cocasse, dans certains mots elle peut être muette et dans d'autres aspirée, transcrit l'origine du terme.

sons	orthographe	exemples
[i]	i	griveton = soldat
	y	système D
[f]	f	frigo = viande congelée
	ph	éphémère
[t]	t	cartouche
	th	théâtre des opétations
h aspiré	h	la honte
h muet		l'herbe

Les cadets saisissent ainsi l'importance des menus secrets de la procédure orthographique qui selon Paul Valéry est «une des fabrications les plus cocasses du monde».

L'étude 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.

Les articles

- » le 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, et que les homonymes se distinguent par le genre d'article

Exemples: l'armistice (genre masculin en français-genre féminin en grec)

la poêle =ustensile de cuisine

locution: secouer la poêle à marrons = corriger, battre quelqu'un

le poêle = appareil de chauffage clos

Les noms

- » formation du féminin
- » formation du pluriel
- » désinences indiquant le genre des noms
 - tion (féminin) *exemple:* section
 - ment (masculin) *exemple:* bombardement

Les adjectifs qualificatifs:

- » formation du féminin et les changements phonétiques impliqués
- » formation du pluriel
- » place de l'adjectif- épithète

L'étude de la syntaxe

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'analyse des textes, 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.

- » Construction des phrases simples: S – V – C
- » Construction des phrases complexes

Le degré de complexité de la phrase employée fait partie du style de l'auteur. C'est la cellule de toutes les virtualités du langage qui exprime l'infinie variété de l'expérience humaine. L'étude de la phrase associe longueur et rapidité comme pour se faire l'écho de l'attente dans les tranchées et de la vitesse des tirs.

La compréhension écrite tente de conduire les apprenants à l'approfondissement du texte, la récapitulation des connaissances linguistiques, historiques et militaires acquises. Les questions, ouvertes ou fermées, vrai ou faux servent de révision, d'évaluation ou même d'auto-évaluation.

Des exercices d'application et d'approfondissement aident à l'assimilation des connaissances grammaticales et du fonctionnement du discours. Les activités grammaticales et syntaxiques contextualisées, sont soumises à des «objectifs fonctionnels qui permettent le passage à un savoir procédural» (Cuq et Gruca, 2008: 387). L'interaction entre l'acte de la lecture approfondie et celui de l'écriture créative apparaît évidente. L'écriture permet de lire autrement. S'identifier à ce qu'on lit, se confondre avec le personnage, c'est rester dans un rapport fusionnel avec ce qu'on lit, au risque de l'aliénation. Le lecteur est certes impliqué mais vit alors par procuration, dans un processus primaire. Pour le faire accéder à une lecture distanciée, il faut lui donner l'autorisation d'écrire, lui permettre de discuter les choix de l'auteur, l'inciter

à «devenir créateur [...], à se poser aussi les problèmes de l'auteur, et pas seulement ceux du personnage.» (Oriol-Boyer, 2002: 24)

Les tâches de production écrite que les apprenants peuvent réaliser sont nombreuses et peuvent être fixées en fonction de la thématique des extraits.

A titre indicatif, nous proposons de:

Chercher :

le vocabulaire militaire,
le vocabulaire d'un poilu

Présenter: les personnages

les lieux
les situations
les conditions de vie
la psychologie des combattants

Faire une analyse:

historique
littéraire
sociale
militaire (combats...) sur la Grande Guerre

Comparer:

les œuvres littéraires françaises et
les œuvres grecques:
exemple: «L'histoire d'un prisonnier»
de Stratis Doukas

Il est important qu'on apprenne à utiliser la langue pour résoudre des tâches privilégiant «l'interaction en contexte social et interculturel.» (Proscolli, 2014: 30)

Conclusion

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» (Saussure, 1995).

Les textes authentiques littéraires répondent 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.

Les résultats pédagogiques de cette approche didactique sont fructueux et encourageants, ils se concrétisent non seulement dans la construction d'une compétence de communication opérationnelle dans la vie quotidienne mais aussi dans l'acquisition d'un bagage de référents professionnels élargi et diversifié.

Références bibliographiques:

1. Calliabetso-Coraca P. (2012). *La didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes: Eiffel.
2. Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL)
3. Cuq, J.P., et Gruca Is. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG, nouvelle édition
4. Dictionnaire *Le Petit Robert*, (1981)
5. Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Revised and expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill USA. (En français : Cultures et organisations. Nos programmations mentales, 2010. Pearson Education).
6. Lherete, A., Journées des langues CDDP33, 24 Novembre 2010, crdp.ac-bordeaux.fr
7. Oriol-Boyer, C. (2002). «Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative», in *Aventures d'écritures. Pratiques d'ateliers: un nouveau rapport à l'écriture*. Paris: Adapt Éditions.
8. Proscolli, A. (2013). «L'influence du contexte sur la culture didactique et la pratique professionnelle de l'enseignant FLE», Actes du 10^e Grand Séminaire annuel de Rentrée 2013, *Contact+*, n° 64, Athènes: A.P.F., 28-35.

9. Puren, Chr. (2009) "Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle". Publié en ligne (février 2009) sur le site de l'APLV.
10. Saussure (de), F. (1995). *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
11. Sofiou, S. (2014). Phonétique, *Grammaire et Syntaxe de la langue française*, Athènes.
12. Sofiou, S. (2014). *La Grande Guerre et les Ecrivains Français*, Athènes.

Stamatia SOFIOU

The FOS in the storm of the Great War

Summary

The instructive practices, especially those of the foreign languages, within the scope of a contemporary internationalizing environment, have to follow the evolutionary progress of society, focus on the utilitarian approach of knowledge and cultivate the learners' participation in the educational process.

Terminology enriches foreign language literacy, not only by ensuring "language competency" but by conveying cultural elements of specific gravity too. At the same time, it builds up a characteristic of intercultural that of "dynamic interaction".

The two-way relation between terminology and intercultural contributes to the evolutionary process of interactive education and gives shape to an innovative teaching approach of the French language, taking into consideration the needs and requirements of the contemporary international environment.

In the present announcement in the context of teaching and learning the French language in the Hellenic Army Academy, we study the Great War French literature. This 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. It sharpens the cadet's historico-cultural competence. It satisfies the principles of humanistic education applied to the teaching of languages-cultures.

STRATEGIJE UČENJA I POSTIGNUĆA STUDENATA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: *Strategije učenja jezika predstavljaju specifične procedure koje olakšavaju savladavanje jezičkih veština i rešavanje konkretnih jezičkih problema. Učesnici u istraživanju su studenti Visoke škole primenjenih studija u Vranju koji su izveštavali o sopstvenom strateškom ponašanju pomoću upitnika, nakon čega su dobijeni rezultati upoređivani sa rezultatima postiglim na testu, koji predstavljaju pokazatelje jezičkih postignuća studenata. Svrha istraživanja je ispitivanje povezanosti između odgovora koje su studenti davali na pitanja u upitniku i odgovora na pitanja u testu. Dobijeni rezultati mogu imati praktične implikacije jer pokazuju da se strategije koje su povezane sa postignućima studenata mogu primeniti u nastavi engleskog jezika struke.*

Ključne reči:

strategije učenja
jezika,
strateško
ponašanje,
strateška
kompetencija,
engleski jezik
struke,
nastava

Uvod

Strategije učenja jezika (engl. *language learning strategies*) predstavljaju podvrstu strategija učenja (engl. *learning strategies*) kao šireg pojma, a u najopštijem smislu mogu biti definisane kao specifična sredstva, koraci, tehnike, delatnosti, oblici ponašanja ili mentalne aktivnosti kojima se studenti služe kako bi olakšali ili poboljšali učenje. To su, dakle, posebne misli ili postupci koji učenicima pomažu da razumeju, nauče ili upamte nove informacije i pristupaju im po potrebi (O'Malley, Chamot 1990: 1).

Danas strategije učenja jezika predstavljaju opšteprihvaćen koncept¹, jer su priznate kao specifična sredstva koja služe lakšem pamćenju jezičkih informacija, poboljšanju komunikativne kompetencije, razvijanju jezičkih

¹ Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

veština i rešavanju raznovrsnih jezičkih problema, dok razvoj strateške kompetencije studenata predstavlja imperativ savremene nastavne metodologije koja je usmerena ka studentima (engl. *learner-centered*) i načinima na koje oni uče (v. Celce-Murcia 2001). Naime, strateška kompetencija u opštem smislu predstavlja širi pojam od strateške kompetencije kao dela komunikativne kompetencije (Oxford 1990: 7, O'Malley, Chamot 1990: 75). Ona se odnosi na poznavanje i adekvatno korišćenje različitih strategija učenja jezika koje se primenjuju na sve četiri jezičke veštine u cilju lakšeg i bržeg savladavanja gradiva, odnosno prevazilaženja jezičkih poteškoća, i na taj način doprinose razvoju komunikativne kompetencije (Oxford 1990: 7-9).

U istraživanju sprovedenom sa studentima engleskog jezika struke u ovom radu korišćen je adaptirani upitnik *ELLSI* (*English Language Learning Strategy Inventory*), čiji je autor Kerol Grifits (Griffiths 2003). Učesnici u istraživanju su studenti prve godine Visoke škole primenjenih studija u Vranju koji su izveštavali o sopstvenom strateškom ponašanju pomoću ovog upitnika, nakon čega su dobijeni rezultati upoređivani sa rezultatima koje su studenti postigli na kolokvijumu realizovanom u obliku jezičkog testa, koji je ujedno i pokazatelj njihovih jezičkih postignuća. Cilj istraživanja je utvrđivanje učestalosti primene strategija učenja jezika od strane studenata engleskog jezika struke; u prvom redu njegova svrha je identifikovanje strategija učenja jezika koje koriste uspešni studenti, kao i ispitivanje povezanosti između strateškog ponašanja uspešnih studenata i njihovih jezičkih postignuća. Istraživanje može imati praktičnih implikacija, jer može naći svoju primenu u nastavi engleskog jezika struke.

Strategije učenja jezika

Strategije učenja jezika predstavljaju specifične aktivnosti, ponašanja, korake ili tehnike koje učenici drugog ili stranog jezika svesno upotrebljavaju u cilju poboljšanja napretka u procesu usvajanja, internalizovanja i korišćenja drugog ili stranog jezika (Oxford 1990), odnosno „alati” koji služe kako aktivnom, tako i samostalnom, *samousmerenom* učenju (engl. *self-directed language learning*), u okviru kojeg student sebi postavlja izvodljive ciljeve, bira resurse za njihovu realizaciju i procenjuje sopstveni napredak u učenju. U tom smislu, O'Mali i Šamo (O'Malley, Chamot 1990: 1) definišu strategije kao posebne misli i radnje koje ljudi koriste za razumevanje, učenje i upamćivanje nove informacije. Primarni cilj njihove upotrebe je razvoj komunikativne kompetencije studenata (Ellis 1994: 696).

Izučavanje strategija učenja jezika započeto je studijama o uspešnim učenicima sedemdesetih godina prošlog veka, pod pretpostavkom da je osim individualnih sposobnosti upotreba strategija od suštinskog značaja za učenike koji postižu uspeh, odnosno ostvaruju dobre rezultate tokom procesa usvajanja stranog jezika (Rubin 1975; Naiman et al. 1975). U tom smislu, Rubin (Rubin 1975) je ispitivala strategije učenja jezika koje koriste „dobri učenici” (engl. *good language learners*) odnosno oni koji su uspešniji u rešavanju jezičkih problema u odnosu na „loše učenike” (engl. *bad language learners*), koji predstavljaju njihove manje uspešne kolege. Shodno tome, Rubin (Rubin 1975) je pokušala da utvrdi načine na koje uspešni učenici uče, kako bi njihove strategije bile iskorišćene u nastavnom procesu, tj. bile od koristi manje uspešnim učenicima. Smatralo se, dakle, da je upotreba strategija učenja u tesnoj vezi sa uspehom prilikom učenja, odnosno postignućima studenata, što je i rezultiralo pokušajima pravljenja lista korisnih strategija. U tom pogledu, Rubin (Rubin 1975: 43) je strategije učenja opisala kao tehnike ili sredstva koje učenik koristi za sticanje znanja.

Naznačajniji teoretičari na polju strategija učenja jezika su Rebeka Oksford i O'Mali i Šamo, koji su definisali i klasifikovali prethodno popisane strategije. Dok Oksford (Oxford 1990: 8) definiše strategije kao specifične radnje koje učenik poduzima da bi učinio učenje lakšim, bržim i efikasnijim, O'Mali i Šamo (O'Malley, Chamot 1990: 23) ih definišu kao skup operacija ili koraka koje služe da olakšaju usvajanje, skladištenje, izvlačenje iz memorije i korišćenje informacija.

Međutim, teorijski koncept strategija učenja jezika je do danas ostao nejasan, odnosno nedovoljno precizno definisan, usled čega je bilo predloga da se on zameni dinamičnijim konceptom *samoregulacije* (engl. *self-regulation*) (Dörnyei 2005). U tom smislu, samoregulacija bi se koristila kao istraživački koncept u toku ispitivanja strateškog ponašanja, dok bi strategije učenja bile posmatrane isključivo kao pedagoška paradigma. Ipak, iako nema koncenzusa među teoretičarima i istraživačima u pogledu definisanja koncepta strategija učenja jezika, dve decenije duga istraživanja na polju strategija učenja ne mogu biti eliminisana, niti korisnost strategija učenja može biti dovedena u pitanje.

Bilo da se strategije posmatraju bihevioristički, kao oblici ponašanja, bilo da se poimaju kognitivistički, u vidu mentalnih aktivnosti, čak i oni autori koji insistiraju na kognitivnoj prirodi strategija, kao što su O'Mali i Šamo (O'Malley, Chamo 1990) ne isključuju aktivnu prirodu strategija, dok Rebeka Oksford (Oxford 1990) smatra da strategije obuhvataju i fizičke radnje, poput glumljenja situacije u kojoj se nova reč javlja, pa se na taj način bihevioristički

stav o vidljivoj i konkretnoj prirodi strategija prepliće se sa kognitivističkim sagledavanjem strategija kao mentalnih aktivnosti.

Strategije se uglavnom definišu kao svesne (eksplicitne) delatnosti (Griffiths 2008), mada mogu obuhvatati i nesevesne (implicitne) procese. Skoro sve definicije strategija podrazumevaju da one predstavljaju svesne, ili makar delimično svesne akcije. U tom smislu, Griffiths (Griffiths 2008: 87) definiše strategije kao aktivnosti koje učenik svesno bira u cilju regulisanja sopstvenog učenja. Takođe se ističe da strategije koje se najpre koriste svesno, vremenom počinju da se primenjuju automatski (Grabe 2009). Pored toga, iako je i sam pojam svesti, odnosno svesnosti, nejasan, dosta se polemisalo o tome da li strategije predstavljaju svesne ili podsvesne aktivnosti. U tom pogledu, *hipoteza o primećivanju* (engl. *noticing hypothesis*) bazirana je na pretpostavci da učenje počinje primećivanjem kao svesnim procesom, odnosno da se primećivanje posmatra kao oblik svesti. Stoga ova hipoteza podrazumeva da učenici drugog ili stranog jezika ne usvajaju jezičke jedinice ukoliko ih ne prime (Schmidt 1990).

Dok su za pojedine istraživače strategije nevidljive, drugi ističu da strategije mogu predstavljati i opipljive tehnike, poput traženja značenja nove reči u rečniku ili njenog zapisivanja. U tom smislu, o strateškom ponašanju studenata zaključuje se na osnovu različitih metoda pomoću kojih se strateško ponašanje opisuje i analizira, od kojih je najrasprostranjeniji upitnik. Najpoznatiji upitnik za ispitivanje strategija učenja jezika je upitnik pod nazivom *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)* koji je osmislila Rebeka Oksford (Oxford 1990).

O'Mali i Šamo (O'Malley, Chamo 1990) strategije učenja jezika dele na: (1) kognitivne (npr., objašnjavanje, beleženje skladištenje informacija); (2) metakognitivne (poput planiranja ili samoprocenjivanja) i (3) društveno-afektivne strategije (koje podrazumevaju saradnju sa drugima, traženje pomoći od nastavnika ili drugih lica, i sl.) S druge strane, Oksfordova (Oxford 1990) je izdvojila sledeće grupe strategija: kognitivne, metakognitivne, strategije pamćenja, kompenzacijske, afektivne i društvene strategije. Njenu taksonomiju strategija učenja jezika kasnije je iskoristio Šmit (Schmitt 1997) za kreiranje sopstvene taksonomije strategija učenja vokabulara (engl. *vocabulary learning strategies*), kao i njihove dihotomije, podelivši ih na *strategije otkrivanja* (engl. *discovery strategies*), koje služe za otkrivanje značenja nepoznatih reči, i *strategije konsolidacije* (engl. *consolidation strategies*), koje služe lakšem pamćenju oblika i značenja reči čije je značenje prethodno otkriveno.

Kognitivne strategije, poput prevođenja ili korišćenja rečnika,

predstavljaju mentalne aktivnosti koje pomažu studentima da direktno koriste jezičke materijale, kao npr., putem rezonovanja, analize, beleženja ili sinteze (Ehrman et al. 2003: 316).

Metakognitivne strategije služe za organizovanje i kontrolu, odnosno nadgledanje da li je cilj koji je postavljan pomoću kognitivnih strategija ispunjen. Njima se reguliše proces učenja, uključujući planiranje, nadgledanje grešaka, i evaluaciju svrhe učenja.

Strategije pamćenja (poput korišćenja ključnih reči, mentalnih slika ili akronima) pomažu učenicima da povežu određenu reč i/ili koncept u stranom jeziku sa maternjim jezikom u cilju lakšeg memorisanja izgovora i/ili spelinga reči.

Strategije kompenzacije obuhvataju pogađanje značenja nepoznatih reči na osnovu konteksta ili drugih izvora znanja, kao i gestove i pauze čija je svrha da se nadoknade praznine u znanju i omogući nesmetana komunikacija.

Afektivne strategije, poput dubokog disanja, smanjenja napetosti, samonagrađivanja ili ohrabrivanja, odnosno pozitivnog razgovora sa samim sobom pomažu učenicima da kontrolišu sopstvene emocije i nivo motivacije.

Društvene strategije uključuju saradnju sa drugima, poznavanje strane kulture i društvenih normi. One podrazumevaju postavljanje pitanja nastavniku ili kolegi, razgovor sa izvornim govornicima, i sl.

Mnogobrojni faktori mogu uticati na upotrebu, odnosno odabir strategija, poput motivacije, pola, uzrasta, nivoa jezičke kompetencije, vrste zadataka, kulture kojoj pojedinac pripada, stilova učenja, stavova ili verovanja (Oxford, 1990). U tom pogledu, na osnovu stepena jezičke kompetencije kao faktora koji determiniše odabir strategija, smatra se da uspešni studenti koriste strategije na efikasniji način od njihovih manje uspešnih kolega, koji ih koriste nasumično, nesistematično, nepovezano ili nekontrolisano (Ehrman et al. 2003: 316), a uz to ostvaruju bolju kombinaciju strategija, koje prilagođavaju zadatku, odnosno svrsi učenja, tj. efikasniju *orkestraciju* strategija (engl. *strategy orchestration*).

U tom smislu, Erman i dr. (Ehrman et al. 2003: 316) podvlače da je korišćenje strategija učenje povezano sa postignućima studenata, kao i da studenti koji ih često koriste poseduju visok stepen samoeфикаsnosti (engl. *self-efficiency*), koja predstavlja njihovu percepciju o tom da li su uspešni u učenju stranog jezika. Dakle, efikasniji studenti pažljivo biraju i koriste ciljane strategije. Shodno tome, studenti koji efikasno koriste strategije kako bi razumeli i proizveli različite jezičke poruke nazivaju se *stratezima* (engl. *strategic learners*).

Na isti način, strategije se mogu i podučavati, kako eksplicitno, tako

i implicitno, pri čemu se metakognitivne strategije, koje se podvode pod objedinjeni pojam metakognicije, jer obuhvataju znanje o kogniciji i regulaciju iste, mogu podučavati podjednako uspešno kao i kognitivne. Takođe se u načelu smatra da je svesno (eksplicitno) podučavanje efikasnije (Chamot 2004), te da ono dovodi do svesne upotrebe strategija. Program podučavanja strategijama (engl. *strategies-based instruction, strategy training*) može biti integrisan u nastavu, ili predstavljati zaseban kurs ili deo kursa (Oxford 1990) koji ima za cilj da se studenti osposobe da strateški pristupaju učenju jezika, kao i da uvežbavaju pravilnu primenu korisnih strategija.

Istraživačka metodologija

Polazeći od stava da su strategije povezane sa jezičkim postignućima studenata, rađeno je istraživanje sa studentima engleskog jezika struke u cilju utvrđivanja prirode njihove povezanosti. Uzorak u istraživanju činili su studenti prve godine Visoke škole primenjenih strukovnih studija u Vranju, uzrasta od 19 do 21 godine. U istraživanju je učestvovalo ukupno 112 ispitanika, od kojih je 60 muškog, a 52 ženskog pola. Kako bi se utvrdilo njihovo strateško ponašanje, odnosno strateški postupci kojima pribegavaju pri učenju engleskog jezika, oni su najpre radili jezički test postavljen u formi kolokvijuma, a nakon toga popunjavali upitnik o strategijama učenja jezika. Na osnovu rezultata postignutog na testu studenti su podeljeni u dve grupe od kojih je 60 svrstano u prvu grupu, jer je imalo više od 50 poena na testu, dok je 52 ispitanika sa manje od 50 poena postignutih na jezičkom testu koji je korišćen za sprovođenje kolokvijuma svrstano u drugu grupu. Pomenuti test sastojao se od davanja odgovora na postavljena pitanja (čime je testirana veština pisanja) i testa višestrukog izbora (koji je poslužio za testiranje gramatičkih jedinica). Prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike (Savet Evrope, 2001)¹ prva grupa ima nivo znanja B2, a druga grupa nivo znanja B1.

Korišćen je adaptirani upitnik pod nazivom ELLSI (*English Language Learning Strategy Inventory*), čiji je autor Karol Grifits (Griffiths 2003), kojim se ispituju stavovi studenata, tačnije njihova percepcija o sopstvenom strateškom ponašanju i postupcima kojima se rukovode pri učenju engleskog kao jezika struke. Prikupljeni podaci obrađeni su pomoću programa SPSS, a dobijeni rezultati prikazani u Tabeli 1.

¹ Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation (2001) (<http://culture.coe.int/portfolio>)

Strategija	AS	SD	nikad	Ponekad	Često	vrlo često	uvek
Radim domaće zadatke	3.01	1.20	13.4	20.5	33	17.9	15.2
Učim od nastavnika	3.93	1.05	1.8	9.8	18.8	33	36.6
Čitam na engleskom	2.72	1.31	23.2	22.3	25	17.9	11.6
Koristim računar	4.29	1.00	2.7	4.5	10.7	25.9	56.3
Gledam TV na engleskom	3.46	1.25	9.8	10.7	28.6	25	26.9
Obnavljam gradivo	3.28	1.05	6.3	15.2	33.9	33.9	10.7
Slušam pesme na engleskom	3.90	1.15	5.4	7.1	17.9	31.3	38.4
Koristim programe za učenje engleskog	3.31	1.22	9.8	12.5	35.7	20.5	21.4
Koristim platforme za učenje engleskog	3.01	1.15	10.7	21.4	35.7	20.5	11.6
Koristim društ. mreže na engleskom	3.31	1.34	11.6	17.9	24.1	20.5	25.9
Pišem mejlove na engleskom	2.73	1.30	22.3	23.2	25	17.9	11.6
Razgovaram sa studentima na engleskom	2.78	1.34	20.5	25.9	24.1	14.3	15.2
Koristim rečnik	3.14	1.05	6.3	19.6	38.4	25	10.7
Čitam novine na engleskom	2.36	1.22	32.1	25	23.2	14.3	5.4
Učim gramatiku	2.95	1.10	13.4	18.8	32.1	31.3	4.5
Učim novi vokabular	3.11	1.06	8	18.8	35.7	29.5	8
Beležim u svesci	3.25	1.29	12.5	15.2	28.6	22.3	21.4
Pričam sa izvornim govornicima	3.05	1.38	19.6	15.2	23.2	24.1	17.9
Beležim jezik u okruženju	2.87	1.22	16.1	21.4	33	17.9	11.6
Ne brinem o greškama	2.91	1.18	13.4	24.1	30.4	22.3	9.8
Pokušavam da razmišljam na engleskom	3.21	1.25	12.5	14.3	30.4	25	17.9
Slušam izvorne govornike	3.40	1.26	9.8	15.2	22.3	30.4	22.3
Učim na greškama	3.44	1.26	9.8	14.3	21.4	31.3	23.2
Provodim mnogo vremena učeći	2.96	1.24	12.5	25.9	29.5	17	15.2
Gledam filmove na engleskom	3.80	1.27	6.3	13.4	15.2	24.1	41.1
Slušam radio na engleskom	3.09	1.29	14.3	17	33.9	15.2	19.6
Pišem na engleskom (npr. vodim dnevnik)	2.65	1.27	20.5	30.4	24.1	13.4	11.6

Tabela 1. Deskriptivna statistika

Ispitanici su ocenjivali tvrdnje o strateškom ponašanju, odnosno stavove iz upitnika pomoću petostepene Likertove skale procene u rasponu od 1-nikad ne koristim do 5-uvek koristim.

Od statističkih procedura najpre je korišćena deskriptivna statistička analiza, kako bi se stekao uvid u to koje su strategije najčešće, a koje najređe korišćene (v. Tabelu 1). Utvrđene su srednja vrednost, izražena aritmetičkom sredinom (AS) i standardna devijacija (SD), koja pokazuje odstupanje od srednje vrednosti, odnosno prikazuje u kojoj meri srednja vrednost reprezentuje posmatranu pojavu.

Prema podacima u tabeli 1, najčešće korišćene strategije učenja su korišćenje računara (56.3% ispitanika računar uvek koristi, a 25.9% veoma često), gledanje filmova na engleskom (41.1% učesnika u ispitivanju uvek primenjuje ovu strategiju, a 24.1% veoma često), slušanje pesama na engleskom (38.4% studenata tvrdi da ovu strategiju koristi uvek, a 31.3% njih to čini veoma često) i učenje od nastavnika (36.6% tvrdi da uvek uči od nastavnika, dok 33% veoma često pribegava ovoj strategiji).

Najređe korišćene strategije su čitanje novina na engleskom (32.1% ih nikad ne čita, a 25% ponekad), pisanje na engleskom (20.5% navodi da nikad ne piše na engleskom, a 30.4% da to čini ponekad) i konverzacija na engleskom sa drugim studentima (20.5% učesnika po sopstvenoj tvrdnji nikad ne razgovara na engleskom sa svojim kolegama, a 25.9% to ponekad čini), pri čemu razgovor na engleskom sa kolegama spada u društvene strategije.

Kada je u pitanju standardna devijacija, najmanje neslaganje u odgovorima ispitanika, koje se manifestuje kao najmanje raspršenje oko srednje vrednosti, prisutno je kod strategije korišćenja računara (SD= 1.00).

Učenje pomoću računara spada u učenje uz pomoć računara (engl. Computer Assisted Language Learning) koje se realizuje u različitim oblicima i formatima (v. Stanojević Gocić 2013) i poslednjih godina ubrazano razvija u elektronsko učenje (engl. E-learning), mobilno učenje (engl. M-Learning) i učenje na daljinu (engl. Distance Learning). Pomenuti oblici učenja zahtevaju digitalnu kompetenciju studenata, odnosno računarsku (informatičku) pismenost i digitalnu pismenost. Razvoj savremenih digitalnih i mobilnih tehnologija omogućio je učenje jezika pomoću platformi za učenje, multimedijalnih kurseva, blogova, vebinara, elektronskih rečnika, i sl. dok Gugl prevodilac kao alatka mašinskog prevođenja može predstavljati pomoćni ili dopunski resurs. Uz to, razvija se kombinovano učenje (engl. blended learning), koje je još poznato pod nazivima mešovito učenje (engl. mixed-mode learning) ili hibridno učenje (engl. hybrid learning). Ono kombinuje tradicionalnu nastavu sa korišćenjem onlajn (mrežnih) digitalnih resursa.

S druge strane, najveće neslaganje u odgovorima ispitanika, koje se manifestuje kao najveće raspršenje oko srednje vrednosti, prisutno je kod

razgovora sa izvornim govornicima (SD= 1.38).

Kada se analizira percipirano strateško ponašanje ispitanika, rečniku kao kognitivnoj strategiji učenja studenti umereno često pribegavaju (AS= 3.14), iako on spada u najznačajnije izvore učenja vokabulara.

Cilj statističkih istraživanja je uopštavanje podataka dobijenih na osnovu uzoraka na čitavu populaciju, koju u našem slučaju predstavljaju studenti engleskog jezika struke. Primenjen je i T-test kojim je upoređivana učestalost korišćenja strategija između grupe studenata koji su postigli bolje rezultate na jezičkom testu i grupe studenata koji su bili manje uspešni na istom testu, kako bi se utvrdila razlika među njima. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 2.

T-test (engl. Paired-samples t-test) je parametarski test parova koji se koristi da bi se utvrdilo da li se dva skupa podataka međusobno značajno razlikuju, odnosno da li postoji statistički značajna razlika između dva zavisna para, u našem slučaju grupa studenata. Nakon toga, pristupilo se utvrđivanju Spirmanovog koeficijenta korelacije u cilju utvrđivanja postojanja povezanosti između učestalosti korišćenja strategija i skora koji su studenti postigli na jezičkom testu, što je bio i primarni cilj našeg istraživanja. One strategije kod kojih postoji statistički značajna povezanost, pri čemu se pozitivna veza javlja u slučajevima kada je $p < 0.05$, mogu biti od značaja kako za studente, tako i za nastavnika koji osmišljava i realizuje program jezika struke. Dakle, u tabeli 2 prikazane su i vrednosti korelacija između korišćenih strategija i uspeha na testu.

	Grupa 1 M (SD)	Grupa 2 M (SD)	T statistic (Sig.)	Spearman's Rho (Sig.)
Domaći zadaci	3.23 (1.28)	2.75 (1.15)	2.08 (p.05)	.188 (p.05)
Upotreba računara	4.50 (.77)	4.04 (1.18)	2.47 (p.05)	.205 (p.05)
Društvene mreže	3.58 (1.37)	3.00 (1.25)	2.33 (p.05)	.233 (p.05)
Učenje vokabulara	3.32 (1.36)	2.87 (1.06)	2.29 (p.05)	.235 (p.05)
Učenje na greškama	3.73 (1.13)	3.10 (1.33)	2.73 (p.01)	.252 (p.01)
Gledanje filmova na engleskom	4.13 (1.12)	3.42 (1.34)	3.03 (p.01)	.279 (p.01)

Tabela 2. Statistički značajne razlike u upotrebi strategija između dve grupe i povezanost strategija sa uspehom

Rezultati T-testa pokazuju da 6 od 27 strategija studenti sa boljim uspehom na testu (grupa 1) češće koriste u odnosu na one sa slabijim uspehom (grupa 2). Podaci pokazuju da je najviši stepen korelacije sa uspehom na testu dobijen u slučaju strategije gledanja filmova ($r=.279$, $p.01$) (oni studenti koji su navodili da učestaliije gledaju filmove, postigli su bolje rezultate na testu) i strategijom učenja na greškama ($r=.252$, $p.01$) (studenti koji su tvrdili da češće uče na sopstvenim jezičkim greškama, postigli su bolji skor na testu). To bi značilo da oni studenti koji češće gledaju filmove na engleskom jeziku i oni koji obraćaju više pažnje na greške koje prave istovremeno ostvaruju bolje rezultate na testovima i uspešnije rešavaju jezičke probleme, pri čemu $p.01$ pokazuje izrazitu statističku značajnost. Nakon toga slede strategija aktivnog učenja vokabulara ($r=.235$, $p.05$), upotreba društvenih mreža ($r=.233$, $p.05$) i upotreba računara ($r=.205$, $p.05$). Najniži stepen pozitivne povezanosti jezičkih postignuća sa korišćenim strategijama dobijen je kod strategije koja se tiče izrade domaćih zadataka ($r=.188$, $p.05$). Osim gore navedenih strategija, upotreba ostalih strategija nije ni pozitivno ni negativno korelirala sa rezultatima testa, pa samim tim nije ni povezana sa ostvarenim uspehom. A pošto nije dobijena nijedna negativna korelacija, nema nijedne strategije čije bi učestalo korišćenje dovelo do negativnih rezultata na testu.

Prisustvo pozitivnih korelacija, koje se javljaju u slučajevima kada obe varijable imaju isti smer, odnosno obe rastu, pa sa porastom upotrebe pojedinačne strategije kao nezavisne varijable, raste i uspeh studenata na testu kao zavisna varijabla, implicira poseban značaj onih strategija za koje je pozitivna korelacija utvrđena. Polazeći od pretpostavke da studenti koji učestaliije koriste pomenute strategije imaju veći stepen metakognitivne svesti, smatra se da uspeh studenta, između ostalog, zavisi od načina upotrebe tih strategija. Te strategije, naime, u sprezi sa drugim faktorima, poput motivacije, stepena jezičke kompetencije ili stilova učenja, mogu imati pozitivno dejstvo na uspeh studenata pri učenju jezika struke.

Pedagoške implikacije i zaključak

Sprovedeno istraživanje povlači za sobom niz praktičnih implikacija, polazeći od pretpostavke da se dobijeni rezultati mogu iskoristiti u nastavi engleskog jezika struke, te istu unaprediti. Imajući u vidu da postoje znatni dokazi da podučavanje studenata kognitivnim strategijama, uz razvoj njihove metakognitivne svesti koja uključuje planiranje, nadgledanje i evaluaciju učenja, pozitivno utiče na postignuća studenata (Grabe 2009).

Na osnovu postignutih rezultata nastavnik jezika struke može usmeriti nastavni proces tako što bi osmislio podučavanje studenata engleskog jezika struke strategijama učenja i ovaj vid podučavanja integrisao u nastavu jezika struke. Strateški pristup, koji bi predstavljao deo organizacije nastavnog procesa, bio bi integrisan u okviru postojećih nastavnih jedinica predviđenih nastavnim planom i programom. Primera radi, iako je rečnik najznačajniji izvor učenja vokabulara, nedovoljno korišćenje rečnika od strane naših ispitanika upućuje na zaključak da studente treba uputiti u pravilnu primenu rečnika u okviru razvijanja strategija učenja jezika kod studenata, pri čemu se rečnik može koristiti i na času, a ne samo kao pomoćno nastavno sredstvo. Prema tome, one strategije koje studenti ne koriste u dovoljnoj meri mogu imati posebno mesto u nastavi, pored onih za koje je dokazano da postoje pozitivne korelacije između frekventnosti njihovog korišćenja i jezičkih postignuća studenata.

Pošto mnogobrojna istraživanja potvrđuju pozitivan uticaj strategija na učenje i uspeh učenika stranog jezika u procesu učenja (Griffiths 2003, 2008), učestaliije i efikasnije korišćenje pojedinačnih strategija, poput učenja engleskog jezika pomoću računara, ili kombinacije efikasnih strategija, u sadejstvu sa drugim faktorima, poput motivacije ili jezičke kompetencije, dovelo bi do pozitivnih ishoda u učenju. Ali da bi studenti mogli da koriste strategije na efikasan način, moraju biti podučavani njihovoj pravilnoj i delotvornoj primeni. U tom smislu, nastavnik jezika struke treba da obezbedi odgovarajuću stratešku intervenciju, odnosno strateški input u kome bi najpre eksplicitno i/ili implicitno prezentovao model ciljane strategije studentima, a nakon demonstracije i uvežbavanja njene implementacije na praktičnim primerima, vršio procenu njene efikasnosti i ishoda učenja zajedno sa studentima.

Rezultati takođe pokazuju da studenti ne koriste pojedine strategije u dovoljnoj meri, te impliciraju zaključak da studenti koji izučavaju engleski jezik struke nisu dovoljno fokusirani na upotrebu strategija učenja, već na izučavanje samog jezika, pošto je glavni zahtev koji pred njih postavlja nastava jezika struke izučavanje specifičnog registra sačinjenog od više elemenata, uključujući tehnički vokabular i gramatiku. Rezultati mogu implicirati i da studenti jezika struke nisu u zadovoljavajućoj meri metakognitivno svesni potencijala korišćenja različitih strategija koje treba da prilagode svrsi učenja, odnosno njihovih mogućih kombinacija.

Sprovedeno istraživanje može predstavljati polaznu osnovu za dalja istraživanja vezana za odnos između učestalosti korišćenja strategija i uspeha studenata jezika struke, koji može biti uslovljen uticajem strategija učenja, ali i drugim faktorima. Uz to, može poslužiti kao osnov za osmišljavanje nastavnog

programa u kome će biti integrisane odgovarajuće strategije učenja jezika, kao i program podučavanja strategijama u okviru kojeg nastavnik obezbeđuje strateški input tako što eksplicitno i implicitno podučava studente korišćenju određenih strategija i uvežbava njihovu primenu na času. Kao krajnji rezultat, studenti će razviti sopstvenu stratešku kompetenciju.

Uz razvoj metakognitivne svesti studenata i samoregulacije, koja obuvata i motivaciju kao posebnu dimenziju učenja, razvijena strateška kompetencija može pomoći studentima u samostalnom, odnosno autonomnom učenju, pošto se danas od njih zahteva da znaju kako da uče, da procenjuju sopstveni napredak i primenjuju samostalno stečena znanja u praktične svrhe, a s druge strane, od nastavnika se očekuje da ih nauči kako da uče, razvijaju korisne strategije i pravilno usmeravaju sopstvene potencijale.

Bibliografske reference

1. Celce-Murcia, M. (ed.) (2001). Teaching English as a second or foreign language. 3th ed. Boston: Heinle & Heinle.
2. Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1), 14-26.
3. Dörnyei, Z. (2005). The psychology of language teaching. Mulwah, NJ: Erlbaum.
4. Ehrman, M. E., B. L. Leaver and R. Oxford (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. System, 31, 313-330.
5. Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
6. Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press.
7. Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. System, 31, 367-383.
8. Griffiths, C. (ed.) (2008). Lessons from good language learners. Cambridge: CUP, 83-98 Cambridge: Cambridge University Press.
9. Naiman, N., M. Frohlich and A. Todesco (1975). The good second language learner. TESL Talk, 6, 58-75.
10. O'Malley, J. M. and A. U. Chamot (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
12. Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. TESOL Quarterly, 9, 41-51.
13. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11, 129-158.
14. Schmitt, N. and M. McCarthy (eds.) (1997). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Stanojević Gocić, M. (2013). Značaj primene informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika. Nastava i vaspitanje, 1, 115-125.

Maja STANOJEVIĆ GOCIĆ

Learning strategies and achievements of ESP students

Summary

Language learning strategies are specific procedures that facilitate the acquisition of language skills and solving of specific language problems. Participants in the research are students studying ESP at College of Applied Professional Studies in Vranje, who reported on their own strategic behavior by means of a questionnaire; afterwards the obtained results were compared with their language test results, which were indicators of students' achievements. The purpose of the research is to examine whether there is a correlation between answers students gave to questions in the questionnaire and the answers they gave to questions in the test. The obtained results may have practical implications as they show that the strategies that positively correlate with students' achievements can be applied in ESP education.

UČENJE UČENJA KAO PUT KA AUTONOMIJI U NASTAVI JEZIKA STRUKE

Sažetak: Tema rada jeste istraživanje odnosa između strategija i autonomije. Prvi deo posvećen je pojmu autonomije kao jednom od proklamovanih ciljeva nastave stranih jezika. Posmatrajući autonomiju kao cilj, postavlja se pitanje načina na koji taj cilj može da se postigne. Došli smo do uvida da se i u teoriji i u praksi upravo strategije definišu kao put ka ostvarenju navedenog cilja, tako da je drugi deo rada posvećen pojmu strategija i ovladavanja njima u smislu jednog metakognitivnog postupka „učenja učenja“. Treći i zaključni deo rada posvećen je mogućim praktičnim implikacijama ovog odnosa u okviru nastave.

Ključne reči:

strani jezik struke,
autonomija,
samoodređenost,
strategije,
autorefleksija

Uvod

Tema rada koji je pred nama jeste istraživanje pitanja na koji bi način u okvirima nastave, a naročito nastave jezika struke na nematičnim fakultetima, mogao da se postigne jedan od ciljeva, kojem se – ne samo u poslednje vreme – poklanja posebna pažnja ne samo u nastavi (što ćemo u daljem tekstu i videti), već je, čak i pre nego što je pronašao put u oblast nastave i posebno nastave stranih jezika, definisan i kao jedan od postulata za prevazilaženje velikih problema koje je sa sobom doneo napredak ljudskog roda. Najteži od tih problema svakako je tzv. *human gap* (Club of Rome, 1998: 6) kao veliki izazov za ljudski rod uopšte, a najvažnije oružje u premošćavanju tog rascjepa jeste sposobnost (doživotnog, ergo autonomnog) učenja. Taj cilj koji je kasnije, što se nastave stranih jezika tiče, postavljen kao jedan od proklamovanih ciljeva i Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (koji će u daljem tekstu biti citiran kao GER – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: Europarat: GER, 2001) jeste autonomija, veoma širok pojam, kojem ćemo, upravo iz tog razloga, posvetiti prvi deo rada.

Ukoliko, saglasno većem broju autora, autonomiju shvatimo kao cilj koji, između svih ostalih ciljeva, treba da se dosegne, ili, tačnije rečeno, kojem bi trebalo da se teži u nastavi stranih jezika - premda je pitanje o autonomiji kao cilju (vidi, između ostalog i kod: Prenzel 1993: 239-253) veoma interesantno samo po sebi i zaslužilo bi da mu se posveti posebno istraživanje - onda se pred nas kao one koji su tu da pomognu u postizanju tog cilja postavlja praktičan zadatak i pitanje na koji način ili na koje načine da se to učini. Ukoliko se složimo sa prethodno izraženim stavom da je autonomija prevashodno cilj, a tek onda eventualno i sredstvo i put, onda ćemo se složiti i sa onim što se na taj stav nadovezuje, a to je da je put koji vodi ka ostvarivanju tog cilja primarno metakognitivan, da podrazumeva svest o sebi kao onome ko uči i svest o samom procesu učenju (*learnig awereness*), te da razvoj od učenika do autonomnog učenika pretpostavlja na prvom mestu „učenje učenja“, što, prevedeno na jezik metodike, suštinski znači savladavanje određenih strategija, te sposobnost da se te strategije na odgovarajući i primeren način i kasnije praktično primene u daljem procesu učenja. Zbog toga će drugi deo teksta biti posvećen pojmu strategija.

Nije potrebno posebno razrađivati činjenicu da je isticanje autonomije kao jednog od proklamovanih ciljeva nastave stranih jezika postavilo osnove za suštinsko menjanje odnosa u učionici, odnosa između nastavnika i učenika, te pred nastavnike postavilo veoma zahtevne zadatke, a u optimalnim slučajevima motivišuće izazove, da napusti svoju tradicionalnu poziciju u učionici, svoju nasleđenu ulogu, i da se prilagodi novim zahtevima koji će se neminovno odražavati ne samo na koncepciju nastave, odnosno časa kao takvog, dakle, koji će imati i određene didaktičke implikacije, počev i od npr. koncepcije nastavnog materijala, tj. udžbenika, pa sve do izvođenja nastave. Sve to bi moralo da prati ovako postavljene ciljeve i da na neki način inkorporira i pitanje strategija, odnosno u jednom svom aspektu pomogne učeniku da „nauči da uči“. O ovim implikacijama biće reči u trećem delu rada.

1. Pojam autonomije

Autonomija u učenju je tema koja je u okviru nastave stranih jezika na značaju dobila naročito od donošenja i dan-danas jednog od najznačajnijih referentnih dokumenata u oblasti nastave stranih jezika, Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike, rezultata desetogodišnje aktivnosti Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope (1991-2001). Osnovna ideja koja prožima ovaj dokument je ideja plurilingvizma, a metodološki pristup se

bazira na dva temeljna koncepta: akcionom pristupu i razvijanju učenikove autonomije (o ovome detaljnije u: Radojković-Ilić, 2017: 257). Tako se u Poglavlju 1, u odeljku 1.2 – Ciljevi jezičke politike Saveta Evrope, među tzv. Opštim merama navodi i nastojanje da se „nastavnici i učenici podstaknu, ohrabre i podrže da u konkretnoj situaciji primenjuju načela sticanja jezičkih znanja tako što će:

- 1.1 podučavanje i učenje jezika biti usmereno na potrebe, motivaciju, dispozicije i mogućnosti učenika [...]“ (Europarat, GER, 2001: 16)
- 1.2 te da je potrebno da se, s tim u vezi, „razvijaju metode savremene nastave stranih jezika, koje će jačati nezavisno razmišljanje, prosuđivanje i delanje zajedno sa socijalnim sposobnostima i svesću o sopstvenoj odgovornosti“ (Europarat, GER, 2001: 16). U odeljku 1.4 se, nadalje, kaže: „Da bi se ostvarili ovi ciljevi, učenje jezika mora da bude doživotni zadatak kojeg će podržavati svi segmenti obrazovnog sistema, od vrtića pa sve do obrazovanja odraslih“ (Europarat, GER, 2001: 16). A kada je reč o svrsi ovog dokumenta, posebno je izdvojeno „planiranje samo-određenog učenja, koje uključuje razvijanje svesti učenika o stepenu znanja koji su dosegli, utvrđivanje dostižnih i razumnih ciljeva od strane samih učenika, izbor materijala i primenu instrumenata samoevaluacije“ (Europarat, GER, 2001: 16).

Time je pojam autonomije („samo-određenog učenja“) „na velika vrata“ ušao u oblast nastave stranih jezika, ali istraživanje ovog pojma dovešće nas do toga da je grupa istaknutih pojedinaca iz oblasti politike, nauke i biznisa, okupljena u okviru tzv. Rimskog kluba (Club of Rome), a čiji je cilj ukazivanje na problematiku trenutnog stanja ljudskog društva, te predlaganje rešenja, kao jedan od najvećih problema današnjice izdvojila tzv. *human gap* i njegove posledice po opstanak i dostojanstvo ljudskog roda (Club of Rome, 1998: 6). Istovremeno, kao rešenje za premošćavanje tog jaza Rimski klub još 70-tih godina dvadesetog veka predlaže, pored integracije, na prvom mestu autonomiju u učenju.

“Autonomy, in terms of formal education, derives from the development of critical judgement. A basic condition for improving the capacity of master growing complexity and uncertainty is a well-developed sense of critical judging. The transmission of off-the-shelf knowledge, a method characteristics of most schools, does not develop this capacity. [...] While autonomy is necessarily a goal of learning, it can only be achieved when learning itself becomes a process of exercising autonomy. This „point of educational autonomy“ is reached when people, on their own incentive, can continue to

learn, irrespective of outside help and assistance.“

Jednostavno rečeno, Rimski klub autonomiju proglašava najvažnijim faktorom za rešavanje problema budućnosti ljudskog roda, naglašavajući da se ona postiže tako što će i samo učenje već sadržavati elemente autonomije.

I evo nas već kod prvog od mnogih problema kod određivanja ovog pojma: ovde npr. možemo da se zapitamo kako npr. neko ko kao učenik još nije dostigao određeni stepen autonomije može da bude u stanju da autonomno uči. Na ovaj problem ukazuje npr. Prenzel (Prenzel 1993: 239-253), pri čemu će ga pokušaj da ovaj paradoks reši dovesti do jedne takođe veoma interesantne teme, a to je odnos motivacije i njena uloga u postizanju autonomije. Ono što može da nas zbuni kod definisanja pojma autonomije jeste njena ukorenjenost i u neke druge naučne discipline, od politike pa naročito do psihologije od koje, izgleda, ne može da pobegne niti jedan pokušaj definicije ovog pojma. Odatle i terminološka zbrka i razne kontroverze: autonomija, samoodgovornost, samoodređenost, samo-određeno učenje, pa se čak u toj zbrci pojmova nađe i samoukost (Prenzel 1993, Dobrota 2009). Benson npr. definiše autonomiju kao kapacitet ili ponašanje koje je obeleženo učenikovom odgovornošću ili kontrolom, te je psihološki fenomen koji čak ima i političke implikacije. Holec definiše autonomiju kao sposobnost da se rukovodi sopstvenim procesom učenja, kao sposobnost učenika da deluje nezavisno, postavlja ciljeve, bira materijal, metode i zadatke, kao i da učestvuje u postavljanju kriterijuma evaluacije. Litl pod autonomijom podrazumeva sposobnost distanciranja, kritičke refleksije, odlučivanja i nezavisne akcije. Povezujući definiciju autonomije sa pitanjem motivacije, Prenzel se nadovezuje na Šifelea koji autonomiju zahvata iz perspektive unutrašnje motivacije. Pomenimo ovde da je sistematizacija tog odnosa, ili, bolje rečeno, trougla između autonomije, motivacije i učenja na teorijskoj osnovi možda najupečatljivije izvedena u radovima Decija i Rajana. (detaljan pregled literature i rezultata istraživanja koja su se bavila upravo ovim aspektom autonomije može da se pronađe npr. u: Brofi, Dž., 2015: 283 ff). Ovaj veoma kratak i apsolutno nepotpun pregled nekih od definicija pojma autonomije dat je ovde samo kao ilustracija kontroverzi i poteškoća na koje nailazimo kada pokušamo da damo teorijski okvir ovog pojma. Uzevši u obzir sve te različitosti, pa i terminološke neusaglašenosti i nesporazume, možemo da zaključimo da je jednoznačno definisanje ovog pojma nemoguće, ali i nepotrebno, pošto će svaka definicija zavisiti od polazišta sa kojeg se fenomen posmatra. Napomenimo ovde da se nama, budući vezanima za praksu nastave stranog jezika struke, najbližom učinila Holecova definicija, pa s tim u vezi, ako i ne možemo da pronađemo neoborivu

definiciju pojma autonomije, možemo poprilično precizno da odredimo šta je to što bi trebalo da karakteriše autonomnog učenika, odnosno koje osobine bi učenik trebalo da ima, da bismo mogli da govorimo o autonomiji:

1. sopstveni uvid u obrasce i strategije učenja (tako da budu u stanju da samostalno primenjuju odgovarajuće strategije);
2. aktivan pristup učenju i zadacima (samostalno odlučuju o tome koje materijale i pomoćna sredstva će da koriste);
3. spremnost na rizik (npr. na komunikaciju na ciljnom jeziku bez obzira na prepreke);
4. otvorenost;
5. usmeravanje pažnje kako na formalnu, tako i na sadržinsku stranu (važnost pridaju ne samo tome da formulišu ono što im je intencija, već i da to učine korektno);
6. odnos prema ciljnom jeziku je fleksibilan, tolerantan i proaktivan (Dobrota, 2009).

Iz ovoga proizlazi da su u idealnoj situaciji ostvarene autonomije u učenju učenici ti koji iniciraju i organizuju svoj proces učenja i njime upravljaju, što pretpostavlja, kao prvu prepreku koju je potrebno savladati, ogromnu samodisciplinu i snagu volje, kao i motivaciju. Imajući to u vidu, iznećemo ovde stav – koji će poslužiti kao jedan od osnova za zaključna razmatranja ovog rada – da su upravo pripadnici one „ciljne grupe“ kojoj se obraćamo mi kao nastavnici stranog jezika struke na nematičnim fakultetima, dakle odrasli, najbolji i najpodesniji kandidati za primenu metoda sa ciljem postizanja autonomije u učenju. Odrasli učenici se, kako navodi i Nouis, odlikuju sledećim osobinama:

1. Potreba za znanjem — odrasli učenici imaju potrebu za određenim znanjem, pre nego što krenu da ga svesno usvajaju;
2. Percipiranje samog sebe — odrasli učenici su odgovorni za svoje odluke i treba im pružiti mogućnost samostalnog usmeravanja;
3. Uloga prethodnih iskustava — odrasli učenici imaju različita životna iskustva na kojima treba temeljiti učenje. Ova iskustva neretko nose i predrasude;
4. Usmerenost prema učenju — odrasli učenici su motivisani za učenje čiji sadržaji mogu da im koriste u svakodnevnom životu (Knowles, M. et. al. 2014).

Naravno da će situacija nastave stranih jezika struke na nematičnim fakultetima nužno pretpostaviti postojanje izvesnih rezervi u odnosu na gore navedene postavke, naročito što se motivacije tiče. Veoma interesantno

istraživanje vezano za problem motivacije za učenje nemačkog jezika struke koje upravo dokazuje da je smanjena motivacija jedan od najvećih izazova sa kojima se susreću predavači, ali i koje u zaključnim razmatranjima ukazuju i na mogućnosti prevazilaženja tog problema, prikazala je K. Krželj (2007: 142-151). Složićemo se, međutim, da uzrast i očekivanja koje odrasli učenici postavljaju pred nastavu stranih jezika stvaraju nužno drugačije i povoljnije tle za razvijanje autonomije, pogotovo ako imamo u vidu da autonomija kao cilj u nastavi stranih jezika struke dobija posebno istaknuto mesto samim tim što se kao neki od nastavnih ciljeva uvek postavljaju i osposobljavanje za efikasnije bavljenje odabranom profesijom, omogućavanje daljeg (pa i doživotnog) usavršavanja u svojoj struci, što u našem vremenu globalizacije nužno podrazumeva mobilnost, sposobnost komunikacije, kao i praćenja relevantne i aktuelne literature na ciljnom jeziku.

2. Strategije učenja u službi postizanja učeničke autonomije

Kao što smo napomenuli u uvodnom delu teksta, kognitivni pristup tumačenju autonomije, prisutan npr. kod Eblija, te na sličan način kod Šifelea ili Klauera (Prenzel 1993: 241), za koji bismo se na ovom mestu opredelili upravo zbog toga što na najbolji mogući način povezuje pojam autonomije sa strategijama, razdvaja „učenje učenja“ kao put i „autonomno učenje“ kao cilj. Time se učenje posmatra na jednom metakognitivnom nivou i tematizuje i kao predmet učenja.

Na ovom mestu bi bilo dobro da ukažemo na moguću zabluđu, a to je da je autonomno učenje neko „učenje bez nastavnika“. To svakako nije slučaj. Naprotiv, to je oblik učenja u kojem je nastavnik tu da pomogne učeniku da se sam izbori sa eventualnim izazovima na koje bi mogao da naiđe učeći strani jezik. Da bi nastavniku to pošlo za rukom, on mora da raspolaze poznavanjem različitih strategija čiji je cilj da olakša transfer odgovornosti za proces učenja sa nastavnika na učenika. *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* strategiju definiše kao „svaki organizovani, ciljani i usmeravani sled radnji ili procesa koje neka osoba bira da bi izvršila neki zadatak koji sama sebi postavlja, ili zadatak koji je pred nju postavljen“ (Europarat, GER, 2001: 22). Generalno, pod strategijama podrazumevamo niz mentalnih koraka i operacija u kojima učestvuju različite tehnike učenja, sa ciljem da se unapredi sopstveni proces učenja i da se uspostavi osećaj sopstvene odgovornosti za taj proces. Na ovakvo objašnjenje pojma strategija, koje se veoma dobro nadovezuje na temu odnosa autonomije i strategija,

podstaklo me je izlaganje dr A. Šmidjel, a slične postavke mogu se pronaći kod Vendena (izvodi iz izlaganja dostupni na: <https://www.hueber.de/media/36/Lernen.pdf>). Definisane na ovaj način, strategije možemo da podelimo na kognitivne (prerađivanje i produkovanje iskaza, odnosno tekstova na stranom jeziku, te se samim tim odnose na sve oblasti učenja jezika – slušanje, čitanje, govor, pisanje, gramatiku, vokabular, a od uobičajenih tehnika tu često nailazimo na ponavljanje, prevođenje, pravljenje beležaka, konsultovanje rečnika i sličnih izvora, transfer, tj. korišćenje znanja iz maternjeg jezika da bi se lakše usvojili sadržaji iz stranog jezika, traženje objašnjenja i sl.), metakognitivne (koncentrisanost na sopstveno učenje, organizacija i planiranje sopstvenog učenja, kontrola i ocena rezultata sopstvenog učenja, a od tehnika se primenjuju npr. usmeravanje pažnje, selektivna pažnja, samoopažanje, samoevaluacija, te na kraju i samonagrađivanje za postignuti uspeh) i socijalne, koje se odnose na saradnju sa ostalim učenicima uključenim u proces učenja stranog jezika (najčešća tehnika je traženje pomoći od drugih). (Kostur ove podele smo, uz neznatne dopune, preuzeli iz: Goethe Institut InterNationes, *Rahmencurriculum* 2000: 20). Jasno je da će odrasli učenici (u našem slučaju studenti koji uče jezik struke) u početku posezati za kognitivnim strategijama kao nasleđenim, međutim, nastavnik kojem je jedan od ciljeva i da razvije autonomiju kod svojih učenika dužan je da se što je moguće više oslanja na metakognitivne strategije, odnosno one strategije koje smo i u naslovu našeg rada, a i kasnije na nekoliko mesta u tekstu označili kao „učenje učenja“ i da tako činjenicu da radi sa odraslim učenicima preokrene u svoju korist, imajući u vidu našu napred navedenu tvrdnju da su upravo odrasli učenici, naša „ciljna grupa“ dakle, najbolji i najpodesniji kandidati za primenu metoda sa ciljem postizanja autonomije u učenju jer u idelanom slučaju imaju izraženiju potrebu za znanjem, odgovornost za svoje odluke pa time, i pored različitih iskustava u ovoj tački, i viši stepen motivisanosti.

3. Praktične konsekvence u pogledu nastave jezika struke

„Učenje učenja“, odnosno učenje strategija, je polje koje nam još uvek nudi mnogo prilika za eksperiment, istraživanje novoga i praktičnu primenu u nastavi. Kao što kažu Hojserman i Pifo, ova oblast pokazuje još uvek jednu neuobičajenu stranu, a to je da praksa kaska za teorijom, što znači da u oblasti nastave stranih jezika, na polju razvijanja svesti o učenju, tj. „učenja učenja“, još uvek ima mnogo otvorenih polja, mnogo mesta za eksperimentisanje, za nove ideje i mnogo izazova za sve koji nastavu stranih jezika posmatraju i kao mesto

za izražavanje kreativnosti (Häusserman, Piepho 1996: 437). Podrazumeva se da to nije nimalo lak zadatak. Postavljanje učeničke autonomije kao cilja, te učenje učenja, odnosno ovladavanje strategijama kao put do tog cilja, neminovno je dovelo do tektonskih promena u odnosu nastavnik-učenik, izmeštajući nastavnika iz centra ovog procesa, a dovodeći u centar procesa učenika. Ovakva situacija u učionici je, barem kod nas, još uvek novina, kako za nastavnike, tako i za učenike, i zahteva mnogo strpljenja i opreznosti sa obe strane. Pri tome nastavnik mora da bude svestan i određenih zamki u koje bi, slepo jureći ka tome da kod svojih učenika razvije autonoman odnos prema učenju, mogao da upadne. Prva opasnost se odnosi na to da cilj njegovih nastojanja ne sme da dovede do toga da svoje učenike preplavi lavinom saveta vezanih za strategije autonomnog odnosa prema učenju i da time zapravo uguši svaku njihovu inicijativu, čime bi se postigao efekat upravo suprotan onome što bi trebalo da bude cilj. Druga zamka je u nekada nesvesnom pokušaju nastavnika da učenike istrgne iz već usvojenih i duboko ukorenjenih navika u usvajanju znanja, zanemarujući činjenicu da učenik pred njim nije *tabula rasa*, a to je situacija koja je naročito aktuelna upravo u nastavi stranog jezika struke na nematičnim fakultetima, te za nas posebno zanimljiva. Kako kaže Dreksler: „Pravilno shvaćeno učenje učenja odraslog učenika ne smatra *tabula rasa*-om, već bavljenje procesom učenja ima za cilj da po potrebi tematizuje njegova prethodna iskustva i da mu, upoznajući ga sa daljim mogućnostima, ponudi priliku da optimizuje svoje veštine“ (Dräxler 1996: 127)

Napred smo već naglasili da autonomno učenje ne treba shvatiti kao neko učenje bez nastavnika. Međutim, na kraju krajeva su ipak učenici ti koji moraju da se pozabave sticanjem znanja i procesom učenja, i da, u skladu sa tim ciljem, razvijaju kompetencije i strategije koje im pre toga posreduje nastavnik, te da rešavaju postavljene zadatke i izvršavaju zadate aktivnosti da bi ostvarili cilj nastave stranog jezika. Međutim, a smatram da je to naše zajedničko iskustvo kao nastavnika jezika struke na nematičnim fakultetima, mali je broj učenika koji procesu učenja pristupaju aktivno i koji su spremni da preuzmu bar deo odgovornosti i inicijative u pogledu planiranja, organizovanja i sprovođenja nastavnog procesa. Većinom je njihov pristup reaktivan i završava se u najboljem slučaju na praćenju instrukcija i izvršavanju aktivnosti koje im zada nastavnik. Problem je u tome što ovakav pristup može da funkcioniše u okvirima formalne nastave, ali čim se okonča taj formalni segment, učenici su upućeni na autonomno učenje, odnosno učenje kojim sami upravljaju. Zajednički evropski referentni okvir za jezike nam u tom pogledu sugerise sledeće: „Autonomno učenje može da se unapredi ukoliko učenje učenja

posmatramo kao čvrst sastavni deo učenja stranog jezika, i to tako što će se kod učenika produbljivati svest o sopstvenim metodama učenja, kao i mogućim opcijama, te o tome koje od njih su u datoj situaciji najpogodnije. Pa čak i u sklopu institucionalnog učenja stranih jezika učenici će tako biti u stanju da u sve većoj meri biraju ciljeve, materijale i metode koji su u skladu sa njihovim sopstvenim potrebama, motivacijom, karakteristikama ličnosti i postojećim resursima.“ (Europarat, GER 2001: 140)

Iz napred navedenog nameće se kao zaključak preporuka da se strategije učenja tokom celokupnog trajanja nastave stranog jezika, u našem slučaju jezika struke, integrišu kao sastavni deo kursa, tako što će se redovno tematizovati i uvežbavati u okviru nastave. Ali, da bi učenici mogli da razviju strategije učenja, neophodan preduslov je njihova svest o sopstvenom delanju, a način na koji utičemo na razvijanje te svesti jeste navođenje učenika na autorefleksiju, odnosno refleksiju o sopstvenom učenju. Zbog toga smatramo da je razvijanje sposobnosti za autorefleksiju neophodan korak koji će, ukoliko se uspešno sprovede, predstavljati odličan temelj za kasnije razvijanje strategija kao puta ka autonomiji. Sa praktične strane, nastavniku za ostvarenje ovog cilja na raspolaganju stoji dosta mogućnosti u vidu zadataka čiji je cilj npr. utvrđivanje motivacije, uočavanje onih stilova učenja koji najviše odgovaraju ličnosti učenika, ocena postojećeg nivoa znanja jezika, refleksija o navikama u učenju itd. (Veoma širok spektar praktičnih primera zadataka ove vrste možemo da pronademo npr. u: Häussermann, Piepho 1996: 439 ff.).

Savremeni kurikulumi, nastali na temelju preporuka Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike zaista imaju u vidu sve napred rečeno, a ovde bismo kao primer mogli da istaknemo *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*, koji takođe insistira na konsekvantnom učenju učenja, tj. na posredovanju strategija tokom celokupnog trajanja nastave nemačkog kao jezika struke na nematičnim fakultetima. S tim u vezi, *Rahmencurriculum* nam daje jedan veoma jasan i praktičan pregled karakteristika uspešnog posredovanja strategija učenicima (2000: 20):

- » Uvežbavanje strategija ne treba da bude odvojen „trening“, već integrisano u nastavu, tj. ciljano povezano sa određenim tipom zadatka;
- » Veoma je korisno da se učenici redovno i detaljno informišu o strategijama i njihovoj primeni;
- » Učenici treba da dobiju priliku da praktično primene strategije u nastavi;
- » Potrebno je da se ciljano uvežbavaju i metakognitivne strategije (planiranje i evaluacija sopstvenog učenja), da bi se učenici osposobili

da samostalnije upravljaju svojim proesom učenja i evaluacije (ovde bismo dodali ono čuveno *last but not least*, pošto smo mišljenja da su metakognitivne strategije ne samo prateće strategije, već preduslov za kasnije razvijanje autonomnog učenja i po završetku institucionalizovanog učenja, odnosno osnov za kasnije doživotno učenje).

Takve su preporuke kako Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike, tako i kurikuluma koji su nastali uvažavajući njegove preporuke, međutim, situacija sa udžbenicima u koje bi sve ove preporuke trebalo da budu integrisane nije baš tako jednoznačna i ružičasta. Ja bih se na ovom mestu osvrnula na tri načina uključivanja „učenja učenja“ u udžbenik: koncipiranje nastavnih jedinica tako što im prethodi aktiviranje postojećeg poznavanja jezika, odnosno aktiviranje sadržinskih znanja i iskustava (naročito korisno u nastavi stranog jezika struke, jer se time često kompenzuje ovaj prvi momenat). Drugi, veoma zastupljen način, bio je inkorporiranje promišljanja o udžbeniku u vidu klasičnog predgovora, koji je često sadržavao i određena metodička i didaktička uputstva u koje su neki autori uključivali i napomene o strategijama. Treći način, nekako najmanje zastupljen, ali veoma koristan, je tzv. „nulta lekcija“, koja najčešće upravo i sadrži ono što smo označili kao „učenje učenja“. Ovim smo se dotakli jedne veoma široke teme, koja bi, pored osvrta na koncepciju udžbenika, mogla da uključi i konsekvence odnosa između autonomije i svesti o sopstvenom učenju (*learning awareness*) i strategija kao puta ka ostvarenju, ali i da ukaže na samu ulogu nastavnika, njegovu autonomiju i njegove potrebe doživotnog i autonomnog usavršavanja, ali to bi mogla da bude tema za neko buduće istraživanje.

Bibliografske reference

1. Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
2. Club of Rome (1998). *No Limits to Learning – Bridging the Human Gap: A Report of Club of Rome*. Oxford: Pergamon Press.
3. Goethe Institut InterNationes (2000). *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag: Fraus.
4. Borg, S. – Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council.
5. Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
6. Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation – a Literature Review. *System*, 23, 165-174.
7. Dobrota, C. (2009). Learner Autonomy in ESP Adult Courses. Preuzeto sa <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A3422/pdf> (pristupljeno 28.decembra 2017.)
8. Dräxler, H.-D. (1996). *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*. München: Goethe-Institut.
9. Gvardjančič Svetlin, P. (2009). Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Lernerautonomie. *Jezik struke: Teorija i praksa*, Zbornik radova, 355-368.
10. Häussermann, U./Piepho H-E. (1996). *Aufgaben - Handbuch - Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben - und Übungstypologie*. München: iudicium.
11. Knowles, M. – Holton, E.F.III – Swanson, R. (2014). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London, New York: Routledge.
12. Krželj, K. (2007). Faktori motivacije za učenje nemačkog jezika struke. *Jezik struke: izazovi i perprektive*, Zbornik radova, 142-151.
13. Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 239-253.
14. Radojković-Ilić, K. (2017). Uticaj evropske obrazovne politike na nastavu stranog jezika struke. *Identitetski preobražaj Srbije. Prilozi Projektu 2016*, Kolektivna monografija, Univerzitet u Beogradu, Pravni fakultet, 243-258.
15. Rösler, D. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes“ Fremdsprachenlernen. *Info DaF* 25, 3-20.
16. Wisniewska, H. (2007). Vocabulary Self-Assessment in Adult Language Learning. *Jezik struke: izazovi i perprektive*, Zbornik radova, 227-233.

Danka STOJAKOVIĆ

„Lernen lernen“ als Weg zur Autonomie im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

Im Fokus unserer Überlegungen in dieser Arbeit steht die Frage, wie im Rahmen des studienbegleitenden und fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts das Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu verwirklichen sei, das bereits im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen für eines der Hauptziele erklärt worden ist. Es handelt sich nämlich um den Begriff der Lernerautonomie. Vom Standpunkt ausgehend, dass die Lernerautonomie vorrangig als Ziel (und erst danach eventuell als Mittel, was aber weiterer Untersuchungen bedarf) verstanden wird, haben wir zum Schluss gekommen, dass der Weg zur Verwirklichung dieses Zieles als metakognitiv erfasst werden muss und dass er das Wissen um das eigene Lernen (*language learning awareness*) voraussetzt. Hieraus ergibt sich in methodischer Hinsicht, dass (nicht nur) im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht Lernern konsequenterweise auch eine lernstrategische Kompetenz vermittelt werden sollte, die während der gesamten Dauer des Unterrichts als fester Bestandteil des Kurses eingebaut sein müsste, indem die Lernstrategien regelmäßig thematisiert und eingeübt werden. Es ist selbstverständlich, dass eine solche Auffassung der Lerner- und Lehrerrolle Auswirkungen sowohl auf den Unterricht als auch auf Lehr- und Lernmaterialien haben wird, aber zusammenfassend kann man die Frage, ob die Lernerautonomie möglich, realisierbar und vor allem vorteilhaft ist, durchaus positiv beantworten.

ULOGA UDŽBENIKA U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: Udžbenička literatura ima veliki značaj za usvajanje stranog jezika struke. Ako postojeći udžbenik ne zadovoljava potrebe studenata određenog studijskog programa, nastavnik može sam da pripremi materijal koji će koristiti na času ili ga može adaptirati i prilagoditi potrebama studenata. Imajući u vidu značaj udžbenika za učenje stranog jezika struke, sproveli smo anketu među kadetima Vojne akademije kako bismo saznali njihovo mišljenje o udžbenicima koji se koriste u nastavi engleskog jezika. Anketa je obuhvatila 68 kadeta različitih rodova i službi. Rezultati su pokazali da su kadeti i te kako svesni važnosti udžbenika koji se koriste u nastavi. Anketom je obuhvaćeno trinaest pitanja. Kroz prvih jedanaest pitanja studenti su ocenjivali kvalitet udžbenika. Opcije koje su ponuđene kao odgovori su „slažem se”, „ne slažem se” i „možda”. Kroz poslednja dva pitanja je studentima omogućeno da daju svoje predloge u vezi sa načinom učenja i poboljšanjem kvaliteta nastave engleskog jezika. Obradeni podaci ankete pokazali su da su studenti najmanje zadovoljni podsticanjem interesovanja za učenje engleskog jezika putem udžbenika (67%), aktuelnošću tema koje se obrađuju u udžbeniku (67%), nepostojanjem CD (70%), nepostojanjem rešenja vežbanja (61%), nepostojanjem vežbanja kojima se podstiče prava komunikacija među studentima (78%), zanimljivošću gramatičkih vežbanja (63%) i nepodsticanjem rada u paru i rada u grupi putem vežbanja (69%).

Ključne reči:

udžbenik,
jezik struke (vojni
engleski jezik),
adaptacija,
udžbenika,
nastava,
studijski program

Glavni cilj našeg istraživanja bio je prikupljanje podataka u vezi sa udžbeničkom literaturom za predmet Engleski jezik u Vojnoj akademiji, što bi uticalo na poboljšanje kvaliteta nastave iz pomenutog predmeta. Upravo

veliki značaj koji engleski jezik ima za studente Akademije nas je i naveo da sprovedemo ovo istraživanje. U našem istraživanju koristili smo kvantitativnu metodu koju smo kombinovali sa metodom ankete (uključuju statističku obradu podataka i tabelarni prikaz rezultata ankete). Pitanja koja se nalaze u anketi su koncipirana tako da se u odgovorima dobiju informacije o svim bitnim aspektima udžbeničke literature.

Za učenje bilo kog predmeta, a to znači i predmeta Engleski jezik, veoma je važno postojanje udžbenika. Izabrali pravi udžbenik nije nimalo lak zadatak. Ovo obično rade nastavnici koji izvode nastavu iz određenog predmeta. Kada pomenemo studente Vojne akademije odmah pomislimo na jezik struke, odnosno vojni engleski jezik. Ponekad se stiče utisak da je nastavnicima koji izvode nastavu iz jezika struke na nekom od fakulteta ili viših škola posao u vezi sa izborom udžbenika za ovaj predmet lakši, pošto se buduće zanimanje ovih studenata može predvideti. Međutim, i pored toga nije sve baš tako jednostavno. Kada govorimo o vojnom engleskom jeziku jedan od problema jeste taj što nema uvek udžbeničke literature koja bi bila odgovarajuća za studente ovog profila. U tom slučaju nastavnici obično koriste one udžbenike koji su im dostupni. Nije uvek lako uklopiti sadržaj postojećih udžbenika sa stvarnim potrebama studenata. Jedan od problema koji se može javiti u vezi sa odabirom udžbenika jeste nedovoljan broj primeraka. U tom slučaju neophodno je da nastavnik fotokopira materijal kako bi svi studenti mogli nesmetano da prate nastavu. Takođe, teško je pronaći udžbenik koji obuhvata sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje i govor). Ovo su samo neki od problema na koje nailaze nastavnici jezika struke kada biraju udžbenik za svoj predmet. Govoreći o odabiru i evaluaciji udžbenika Aleksandra Skirso kaže sledeće:

„Važnost udžbenika na času engleskog kao drugog jezika/engleskog kao stranog jezika čini proces izbora presudnim. Neka je obaveza nastavnika da izaberu udžbenik koji će koristiti u datom razredu. Sa druge strane, čak i u zemljama i školskim sistemima gde obaveza prihvatanja udžbenika zavisi od školskog odbora ili države, još uvek je potrebno da nastavnici znaju kako da na dnevnoj osnovi procene određeni tekst da bi korisno upotreбили njegove prednosti i nadoknadili njegova ograničenja primenjujući ga na potrebe studenata i ciljeve časa. Osim toga, na kraju godine nastavnike bi mogli pitati da daju svoje mišljenje što se tiče prikladnosti udžbenika. Većina informacija ovde datih takođe bi bila korisna u pripremi jedne takve procene” (Celce-Murcia 2001: 432).

Kada se bira udžbenik treba voditi računa o učenicima koji će ga koristiti, to jest o potrebama učenika. A kada je sve ovo uzeto u obzir, može se preći na procenu. Govoreći o proceni udžbenika autor Džeremi Harmer u svojoj knjizi *The Practice of English Language Teaching* predlaže sledeće: prvo, da se popuni formular za procenu materijala, i drugo, da se udžbenik isproba sa malom grupom učenika i da se na osnovu rezultata odluči da li će svi razredi u školi koristiti taj udžbenik ili ne (Harmer 1996: 276).

Majkl Dž. Volis smatra da kada je reč o udžbenicima, procena ili pomaže da izaberemo pravi udžbenik, ili nam pomaže da identifikujemo oblasti u kojima se materijali koje trenutno koristimo mogu poboljšati na neki način (Wallace 1998: 190).

S druge strane, autor Triša Hedž smatra da postoje dve faze u proceni udžbenika, a to su: procenjivanje sadržaja udžbenika u odnosu na očite ciljeve i procenjivanje udžbenika prema potrebama i kontekstu budućih učenika (Hedge 2000: 357).

Studenti Vojne akademije podeljeni su u različite rodove i službe. Takođe, svi studenti Vojne akademije imaju različite studijske programe. Međutim, ono što je svima njima zajedničko jeste to što svi oni u okviru predmeta Engleski jezik rade vojni engleski jezik, odnosno engleski za specijalne namene. Kako se na Vojnoj akademiji školuju i studenti Vojnog vazduhoplovstva, oni pored vojnog engleskog jezika u jednom periodu školovanja imaju predmet Vazduhoplovna frazeologija. Poput vojnog engleskog jezika i vazduhoplovni engleski jezik ili Airspeak spada u engleski za specijalne namene. Iz prethodno pomenutog moglo bi se zaključiti da i nema puno nedoumica kada se radi o izboru udžbenika za izvođenje nastave iz predmeta Engleski jezik na Vojnoj akademiji. Međutim, kao što je već rečeno nije sve baš tako jednostavno u vezi sa izborom udžbenika, naročito ako se zna da nema puno objavljenih udžbenika iz ovih oblasti. Stoga nastavnici biraju materijal koji im je na raspolaganju. Nastavnici engleskog jezika na Vojnoj akademiji ne popunjavaju formular za procenu materijala. Međutim, oni pažljivo pregledaju udžbenike koji su im na raspolaganju i trude se da odaberu one za koje procene da će biti najpodesniji za studente. Govoreći o ulozi materijala u nastavi engleskog jezika za specijalne namene autori Toni Dadli Evans i Megi Džo Sent Džon kažu sledeće:

„Mnogi učenici engleskog za specijalne namene imaju malo vremena za kontakt na času i oslanjaju se na mešavinu časova, samostalno učenje i pomoćnu literaturu. U svrhu samostalnog učenja ili pomoćne literature

potrebno je da materijali budu potpuni, dobro uređeni i jasni. Učenik će zahtevati objašnjenja (možda na maternjem jeziku, kao i na engleskom jeziku), primere i vežbanja koji imaju odgovor i rešenja za diskusiju. Biće potrebno da ovi materijali vode računa o različitim stilovima učenja i da se omogućiti istraživaču da završi tok misli; posmatraču da bira i izabere nasumice; i organizatoru da obrađuje metodički” (Dudley-Evans i St John 1998: 172).

Naše iskustvo pokazalo je da studenti imaju više vremena za kontakt na času kada su u manjoj grupi. Da li će studenti biti u većoj ili manjoj grupi kada se radi o časovima iz predmeta Engleski jezik ne zavisi uvek od nastavnika, već od planera nastave. Ponekad je moguće da nastavnik stranog jezika interveniše i da traži manje grupe za časove iz svog predmeta, ali češće se dešava da su grupe veće. Bez obzira na veličinu grupe trudimo se da studenti budu podjednako angažovani tokom časa. Što se tiče samostalnog učenja i pomoćne literature studente najviše usmeravamo u ovom pravcu kada je reč o gramatici i rečnicima koje je potrebno konsultovati u vezi sa određenim gramatičkim kategorijama i vokabularom zastupljenim u tekstovima koji se obrađuju na časovima engleskog jezika.

Krajem 20. i početkom 21. veka ostvaren je veliki napredak u oblasti informacionih tehnologija. Pre svega se misli na uvođenje Interneta. Zahvaljujući upotrebi Interneta nastavnici stranog jezika već duže vreme mogu veoma brzo da dođu do raznih tekstova (koji su u skladu sa temama koje se obrađuju na časovima iz predmeta Engleski jezik) i da sami prave materijal za časove. Govoreći o materijalima i tehnologiji prethodno pomenuti autori navode sledeće:

„Tehnologija nudi mogućnost alternativnih materijala i interakcija u učionici. Posle zvučnih i video kaseti, sledeća glavna tehnološka promena osamdesetih godina bila je upotreba kompjutera i prilika da se uvede učenje jezika pomoću kompjutera. Programi za učenje jezika pomoću kompjutera su uglavnom linearni, napravljeni uporedo sa određenim modelima razmišljanja, sa samo jednim ili ograničenim odgovorom. Razvoj kompakt-diskova doneo je interaktivnije pakete. Učeniku kompakt-disk nudi informacije i priliku da stalno vežba. Kompakt-disk nudi veću interaktivnost od papirnih materijala, ali je još uvek ograničeniji nego kada se radi sa ljudima. Što su aktivnosti više nezavršene, potrebna je interakcija sa nekim. Internet donosi dalje promene pošto sada kurseve možemo preuzeti iz celog sveta. Za nastavnika kao dobavljača materijala, najveći problem će biti da procenjuje i koristi materijale pre nego da ih priprema – i skoro svi oni zahtevaju više vremena

za pregledanje od papirnih materijala” (Dudley-Evans i St John 1998: 184-185).

Učenje jezika pomoću kompjutera još uvek se ne koristi na Vojnoj akademiji. Mogućnosti za to postoje, ali se svi nastavnici stranog jezika oslanjaju na starije pristupe u nastavi. Ukoliko je neko od studenata zainteresovan za učenje putem kompjutera (programi za učenje engleskog jezika) to može da ostvari u Centru za samostalno učenje koji postoji na Vojnoj akademiji. S druge strane, nastavnici stranog jezika dosta koriste kompjuter (Internet) kada žele da pronađu tekstove koji su u skladu sa studijskim programom studenata, kao i da sastave vežbanja koja prate tekst.

Kao što je već pomenuto, udžbenik je veoma važan za nastavu stranog jezika. Ponekad važnosti udžbenika mogu da doprinesu i sami nastavnici. Svaki nastavnik pristupa udžbeniku na različit način. Kako Peni Ur navodi, neki nastavnici uzimaju udžbenike zdravo za gotovo. Drugi, pak, smatraju da nastava stranog jezika može savršeno da funkcioniše i bez udžbenika, pa nastavnik radi prema nastavnom planu i programu, ili prema sopstvenom programu, koristeći udžbenik i dodatni materijal po potrebi. Postoji i treća mogućnost, koja je neka vrsta „kompromisa“, gde se udžbenik koristi selektivno i po redu, i znatno se dopunjuje drugim materijalom (Ur 1996: 183).

U skladu sa sopstvenim iskustvom možemo reći da smo najbolje rezultate u nastavi ostvarili kada se nismo strogo pridržavali ni jednog od tri pomenuta pristupa, već smo ih kombinovali. Uočili smo da studenti vole da imaju udžbenik, ali s druge strane nisu uvek oduševljeni materijalom koji se u njemu nalazi i koji se obrađuje na časovima. Zbog toga smo uvek koristili i dodatni materijal (najčešće onaj koji smo samostalno osmislili i pripremili, uz pomoć Interneta).

Kada neke lekcije iz udžbenika ne odgovaraju temi koju nastavnik želi da obrađuje sa učenicima, onda dolazi do adaptacije udžbenika. Ovo se često dešava. U rečnicima možemo pronaći sledeću definiciju adaptacije: “Kada neki nastavnik vrši izmene na objavljenim tekstovima ili materijalima da bi ih učinio podesnijim ili prikladnijim za neku određenu grupu učenika ili određenu nastavnu potrebu, to se zove adaptacija.” (Richards et al. 1996: 5-6).

Nastavnici uglavnom sami odlučuju o adaptaciji. Postoji mnogo razloga za adaptaciju. Džo Mekdonou i Kristofer Šo navode neke od sledećih:

- » nedovoljno gramatike;
- » nedovoljno vežbi u vezi sa gramatičkim partijama koje su posebno teške učenicima;

- » u odeljcima za čitanje ima previše nepoznatih reči;
- » pitanja kojima se proverava razumevanje su previše laka, jer se odgovori mogu prepisati direktno iz teksta bez stvarnog razumevanja;
- » tema nije odgovarajuća za učenike tog uzrasta i intelektualnog nivoa;
- » količina materijala je prevelika/premala da bi se obradila u vremenu koje je predviđeno za lekcije;
- » previše ili premalo raznovrsnosti u aktivnostima;
- » bilo bi korisno da postoje spisak reči i rešenje vežbanja;
- » potrebni su propratni tekstovi itd (McDonough and Shaw 1993: 86).

Postoje razne tehnike koje se primenjuju pri adaptaciji materijala. Džo Mekdonou i Kristofer Šo navode sledeće tehnike:

1. Dodavanje (*adding*);
 2. Brisanje ili izostavljanje (*deleting or omitting*);
 3. Menjanje (*modifying*);
 4. Pojednostavljivanje (*simplifying*);
- Ponovno ređanje (*re-ordering*) (McDonough and Shaw 1993: 88-95);

Dodavanje podrazumeva dodavanje u već postojeći materijal. Može se uraditi na dva načina, a to su:

- » Dodavanje, ali istog (*extending*) i
- » Dodavanje metodologiji i to tako što se ide izvan nje i što se ona razvija u novim pravcima (*expanding*).

Brisanje ili izostavljanje je potpuno suprotna tehnika od dodavanja. I ovde, kao i kod dodavanja, postoji *extending* i *expanding*. Jedan od načina da se smanji dužina materijala je oduzimanje. U tom slučaju to se ne odražava previše na ukupnu metodologiju. Međutim, ako se radi skraćivanje onda su promene veće.

Menjanje može da se podeli na dve potkategorije: prerađivanje i restrukturiranje. Prerađivanje se odnosi na izmenu lingvističkog sadržaja, a restrukturiranje se odnosi na organizaciju časa (*classroom management*).

Pojednostavljivanje je jedna vrsta modifikacije, naime aktivnost prerađivanja. Ona može da obuhvata instrukcije i objašnjenja koja prate vežbanja i aktivnosti, i slično. Ova tehnika najčešće se primenjuje na odlomke za čitanje, a to se uglavnom radi da bi se tekst približio nivou znanja određene grupe učenika.

Ponovno ređanje predstavlja ređanje delova udžbenika različitim redosledom. Ovo može da se primenjuje unutar svake pojedine jedinice, ili na način da se svaka jedinica ređa drugačijim redosledom.

Ono što je zajedničko svim ovim tehnikama, i o čemu treba voditi računa jeste prava mera. Preterano korišćenje bilo koje od pomenutih tehnika moglo bi da bude opasno.

Govoreći o izmenama koje nastavnik može sam da sprovede u udžbeniku koji koristi u nastavi Džeremi Harmer kaže sledeće: "Baš zato što nije sve u udžbeniku divno – i zato što nastavnici žele da donesu sopstvenu ličnost u nastavni zadatak – su dodavanje, adaptacija, i zamena toliko važni. Tada nastavnikova sopstvena kreativnost stvarno stupa na scenu. Tada dijalog između nastavnika i udžbenika stvarno radi u korist studenata." (2000: 117).

Procena materijala je veoma važna, zato što pomaže nastavnicima da uoče neke stvari u udžbeniku koje bi trebalo poboljšati. Ako procenom nastavnici otkriju da mnogo toga u udžbeniku nije kako bi trebalo da bude, onda se prelazi na adaptaciju.

I autor ovog rada s vremena na vreme pribegava adaptaciji. Kada je neophodno da se postojeći materijal adaptira onda su tehnike koje najčešće primenjujemo pojednostavljivanje i ponovno ređanje. Tehniku pojednostavljivanja koristimo onda kada se u tekstovima koje obrađujemo sa studentima nalazi puno reči čije je značenje studentima nepoznato, te stoga može da predstavlja problem. U tom slučaju koristimo sinonime ili na neki drugi način (na primer, slika) pokušavamo da približimo značenje reči. Ukoliko sami pripremamo tekst (na primer, tekst iz vojnih časopisa) onda "problematične" reči odmah zamenimo sinonimima kako bismo njihovo značenje približili studentima. Druga tehnika u okviru adaptacije materijala koju često koristimo jeste ponovno ređanje. Ovoj tehnici pribegavamo onda kada se teme koje treba da obradimo sa studentima ne poklapaju sa redosledom datim u udžbeniku. U udžbenicima za predmet Engleski jezik na Vojnoj akademiji zastupljeni su i adaptirani i originalni materijali.

Pošto su udžbenici veoma važni za nastavu stranog jezika i dosta utiču na motivaciju studenata, posebno ako su u upotrebi tokom cele godine, sprovedi smo anketu među studentima Vojne akademije, da bi se videlo njihovo mišljenje o udžbenicima za predmet Engleski jezik. Anketa se odnosi na sledeće udžbenike: *Military English*, *Engleski jezik 1 i 2* i *Engleski jezik za Vazduhoplovnu Vojnu akademiju* (v. Bibliografiju). Anketa je obuhvatila 68 studenata sledećih rodova: 38 studenata Kopnene vojske, 6 studenata Vojnog vazduhoplovstva i protivvazduhoplovne odbrane i 24 studenta Logistike.

Rezultati pomenute ankete su prikazani u Tabeli 1.

PITANJE	ODGOVORI (%)		
	Slažem se	Ne slažem se	Možda
Sadašnji udžbenik podstiče interesovanje studenata za učenje engleskog jezika.	6	67	27
Teme koje se obrađuju u udžbeniku su aktuelne.	11	67	22
Udžbenik engleskog jezika bi trebalo da ima CD.	70	15	15
Tekstovi u udžbeniku sadrže previše nepoznatih reči što otežava razumevanje.	28	43	29
Bilo bi dobro da udžbenik ima rešenje vežbanja.	61	12	27
Uvođenje ESP – English for Specific Purposes - Military English u drugom semestru prve godine je preuranjeno.	49	35	16
Udžbenik ne sadrži vežbanja koja podstiču pravu komunikaciju između studenata.	78	9	13
Gramatička vežbanja koja prate svaku lekciju su zanimljiva.	9	63	28
Pitanja koja se nalaze iza svake lekcije, a kojima se proverava razumevanje obrađenog teksta su isuviše laka, jer se odgovori mogu pronaći direktno u tekstu bez stvarnog razumevanja.	46	28	26
Udžbenik u velikoj meri određuje tok časa i aktivnosti na času.	31	28	41
Vežbanjima u udžbeniku ne podstiče se rad u paru i rad u grupi.	69	18	13

Tabela 1. Rezultati ankete

Što se tiče predloga studenata u vezi sa poboljšanjem nastave engleskog jezika navodimo one koji se najviše ponavljaju odnosno one koje je najveći broj studenata navodio. A to bi izgledalo ovako: studenti bi želeli da teme tekstova koji se obrađuju na časovima budu iz svakodnevnog života, želeli bi više komunikacije. Takođe bi voleli da uče engleski jezik gledajući filmove na engleskom, ali bez prevoda, zatim bi voleli da se organizuju posete Filološkom fakultetu, da se organizuje razmena studenata i putovanje u Englesku, želeli bi da imaju učionice sa posebnom opremom (fonolaboratorija, kompjuteri). Manji broj studenata predložio je povećanje broja časova engleskog jezika. Neki studenti su naveli da im je teško da prate nastavu stranog jezika zato što u školi nisu dovoljno savladali gramatiku, pa ti studenti predlažu podelu studenata na početnike i one koji imaju bolje predznanje iz engleskog jezika.

Rezultati sprovedenog istraživanja jasno pokazuju stav studenata Vojne akademije u vezi sa udžbeničkom literaturom. Mišljenje studenata dobijeno putem ankete je bilo dragoceno jer je pomoglo nastavniku da uoči najvažnije probleme u vezi sa udžbenicima koji se koriste u nastavi i da u skladu sa tim unese određene izmene. Po dobijanju rezultata ankete trudili smo se da čas osmislimo tako da on podrazumeva veće angažovanje studenata na času, kao i da podstaknemo rad u paru i rad u grupi. Uveli smo još više aktuelnih tekstova iz vojnih časopisa koji su u skladu sa studijskim programom studenata. Svi tekstovi preuzeti iz časopisa su praćeni vežbanjima koja smo sami sastavili. U međuvremenu su se na tržištu pojavili udžbenici stranih autora koji obrađuju vojnu terminologiju. Radi se o manjem broju udžbenika, ali svi oni uključuju dosta materijala za slušanje što znači upotrebu kompakt diskova. Svi tekstovi i vežbanja su na engleskom jeziku. U ovim udžbenicima ima i dosta slika u boji, kao i vežbanja kojima se podstiče ponavljanje i uvežbavanje određenih gramatičkih kategorija.

Iz svega što je prethodno pomenuto može se zaključiti da udžbenik ima važnu ulogu u nastavi stranog jezika struke. Većina nastavnika koristi udžbenike za izvođenje nastave iz stranog jezika struke. Kraj dvadesetog i početak dvadeset prvog veka obeležio je veliki razvoj informacionih tehnologija. Zahvaljujući upravo ovom razvoju nastavnicima stranog jezika je omogućeno da mnogo brže i jednostavnije dolaze do materijala koje mogu koristiti u nastavi. Bez obzira na ovu mogućnost većina nastavnika ipak daje prednost udžbenicima. Naravno, svaki nastavnik može i da adaptira udžbenik koji koristi ukoliko primeti da neki sadržaji nisu prikladni za nastavu. Da bi nastavnik adaptirao postojeći udžbenik potrebno je da ima dosta znanja i iskustva.

Zahvaljujući rezultatima sprovedenog istraživanja dobili smo jasniju sliku o udžbenicima za predmet Engleski jezik na Vojnoj akademiji. Posle toga u nastavu su uvedeni udžbenici stranih autora. Između ostalog ovi udžbenici imaju kompakt diskove, kao i bezbroj vežbanja različitog tipa kojima se proverava razumevanje saslušanog. Komunikativni pristup je najzastupljeniji u ovim udžbenicima, za razliku od prethodnih koji su se uglavnom oslanjali na gramatičko–prevodni. Pored toga, materijal i vežbanja su osmišljeni na način da omogućavaju nastavniku engleskog jezika da uvede i provežba sve četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, govor i pisanje). Naravno, nastavnik ima slobodu da i sam bira materijal (Internet i slično) i sastavlja vežbanja koja će raditi sa studentima u zavisnosti od konkretnog studijskog programa.

Bibliografske reference

1. Budisavljević, N. i D. Stojanović (1983). *Military English*. Beograd: Vojnoizdavački zavod Škole stranih jezika JNA.
2. Budisavljević, N., D. Stojanović i N. Dimitrijević (1989). *Engleski jezik 1 i 2*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
3. Celce-Murcia, M. (ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Massachusets: Heinle&Heinle Thomson Learning.
4. Dudley-Evans, T. and M. J. St John (1998). *Developments in ESP A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Harmer, J. (1996). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
6. Harmer, J. (2000). *How to Teach English An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
7. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
8. McDonough, J. and C. Shaw (1993). *Materials and Methods in ELT A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell Publishers.
9. Pajković-Perović, S. (1980). *Engleski jezik za Vazduhoplovnu Vojnu akademiju*. Beograd: Vojnoizdavački zavod, Škola stranih jezika JNA.
10. Richards, C. J., J. Platt and H. Platt (1996). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
11. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tamara VUKOMANOVIĆ

The role of the textbook in English for Specific Purposes

Summary

Textbooks have great importance when acquiring English for specific purposes. If the existing textbook does not meet the needs of the students, a teacher himself can prepare material that will be used in the lesson. The other thing the teacher can do is to adapt the textbook in order to adjust it to the needs of the students. Taking into account the importance of textbooks for ESP learning we conducted a survey with the Military Academy cadets in order to find out their opinion about textbooks that were used in the English language teaching. The survey included 68 cadets from different arms and services. The results showed that the cadets are pretty aware of the importance of the textbooks used in teaching. The survey included thirteen questions. Through the first eleven questions students evaluated quality of the used textbooks. Options that were offered as answers are I agree, I disagree and maybe. Through the last two questions students were enabled to make suggestions concerning learning strategies and improvement of the English language teaching quality. The processed survey data showed that students are least satisfied with motivation of students for English language learning through the used textbooks (67%), topicality of texts presented in the textbooks (67%), absence of the CDs (70%), absence of the answer key (61%), absence of exercises that stimulate true communication between students (78%), lack of interesting grammar exercises (63%) and lack of motivation for pair and groupwork through exercises (69%).

ZASTUPLJENOST ENGLESKOG JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE U STUDIJSKIM PROGRAMIMA ANGLISTIKE NA UNIVERZITETIMA U BEOGRADU, NOVOM SADU I NIŠU

Sažetak: *S obzirom na zastupljenost kurseva engleskog jezika za posebne namene na univerzitetima, postoji potreba za obrazovanjem nastavnog kadra iz te oblasti. Stoga je izvršena analiza nastavnih programa i specifikacija predmeta za Engleski jezik i književnost na tri najveća univerziteta u Srbiji. Cilj istraživanja je bio da se opiše situacija u oblasti osposobljavanja nastavnika za predavanje engleskog jezika struke. Rezultati ukazuju na to da jezik struke nije zastupljen u specifikacijama predmeta. Međutim, prisutni su jezički i metodički predmeti preko kojih se na indirektan način upoznaje s jezikom struke. Postoji tendencija opadanja broja metodičkih predmeta s povećanjem nivoa studija.*

Ključne reči:

**jezik struke,
engleski jezik za
posebne namene,
metodički
predmeti,
anglistika**

Uvod

Engleski za posebne namene definiše se kao pristup podučavanju jezika u kojem se odluke u vezi sa nastavnim sadržajem i metodama donose na osnovu razloga učenika za učenje (Hutchinson i Walters 1991: 19). U okviru jezika za posebne namene razlikuju se, na primer, tehnički engleski, poslovni engleski, pravni engleski, medicinski engleski, ekonomski engleski itd.

Engleski jezik za posebne namene naročito se razvija od šezdesetih godina i usko je vezan za akademski engleski jezik, mada zbog porasta multikulturalne poslovne saradnje raste i potreba za poslovnim jezikom (Dudley-Evans i

St John 2012: 19). Dadli Evans navodi apsolutne i varijabilne karakteristike engleskog jezika za posebne namene koje nam mogu pomoći u njegovom definisanju:

Apsolutne karakteristike: 1. Engleski jezik za posebne namene definiše se da bi se zadovoljile posebne potrebe učenika. 2. Engleski za posebne namene koristi osnovnu metodologiju i aktivnosti discipline kojoj služi. 3. Engleski za posebne namene je usredsređen na jezik koji je prikladan za ove aktivnosti u smislu gramatike, leksike, registra, veština učenja, diskursa i žanra. (Dudley-Evans, 1997 prema Anthony, 1997)

Na osnovu navedenih obaveznih karakteristika, može se primetiti da je težište engleskog za posebne namene na potrebama učenika, da je usko povezan sa određenom disciplinom i sa upotrebom jezika u aktivnostima te discipline, te se može primetiti da bi nastavnik koji sprovodi podučavanje te vrste engleskog jezika trebalo da bude u stanju da analizira potrebe učenika, bude upoznat s metodologijom i aktivnostima te discipline, kao i sa gramatičkim, stilskim i leksičkim odlikama engleskog jezika u okviru nje.

Promenljive karakteristike engleskog jezika za posebne namene ukazuju na ostale karakteristike koje nisu ključne, ali mogu dati smernice u njegovom definisanju, kao i u određivanju znanja neophodnih nastavnicima koji ga podučavaju:

1. Engleski jezik za posebne namene može biti povezan sa ili osmišljen za određene discipline.
2. Engleski jezik za posebne namene može koristiti drugačiju metodologiju od opšteg engleskog u određenim nastavnim situacijama.
3. Engleski jezik za posebne namene je osmišljen za odrasle učenike, bilo u ustanovi visokog obrazovanja ili u profesionalnoj tj. radnoj situaciji. Međutim, može biti usmeren i na učenike srednje škole.
4. Engleski jezik za posebne namene je obično osmišljen za učenike na srednjem ili naprednom nivou.
5. Većina kurseva engleskog jezika za posebne namene pretpostavlja postojanje osnovnog znanja o jezičkim sistemima (Dudley-Evans 1997 prema Anthony, 1997).

Na osnovu promenljivih karakteristika, bilo bi korisno da nastavnik bude upoznat sa specifičnom metodologijom engleskog za posebne namene, karakteristikama učenja odraslih i njihovog motivisanja, kao i da proceni i konsoliduje osnovna znanja o jezičkim sistemima. Pored toga, navodi se pet ključnih uloga nastavnika engleskog jezika za posebne namene: uloga

nastavnika, uloga osmišljavanja kursa i izrade nastavnog materijala, saradnika, istraživača i evaluatora učenika i nastavnog materijala (Dudley-Evans i St John 2012: 13). U okviru nastave jezika za posebne namene može se očekivati da učenik zna više o stručnom sadržaju učenja nego nastavnik, od koga se očekuje da sarađuje s učenikom i da se prilagođava njegovom nivou znanja. Još jedna specifičnost jezika za posebne namene je da nije dovoljno koristiti određeni udžbenik bez korišćenja dodatnog materijala, a da ponekad takvi materijali za određenu oblast nisu dostupni (Dudley-Evans i St John 2012: 14). Zbog navedenog preporučljivo je da nastavnici jezika za posebne namene u okviru svog obrazovanja dobiju smernice u okviru nastavnih kurseva na fakultetima.

U obrazovnom sistemu Republike Srbije, engleski jezik za posebne namene uči se u srednjim školama i na univerzitetima, i stoga je evidentno postojanje potrebe za obrazovanjem nastavnog kadra koji će biti osposobljen da podučava učenike i studente nastavnim sadržajima iz te oblasti i da se nosi sa svim izazovima koje takav rad podrazumeva. Od donošenja Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009. (Sl. glasnik RS br. 72/09, 52/2011, 55/2013, 35/2015, 68/2015 i 62/2016) prisutan je sistematičniji pristup obrazovanju nastavnika na nivou države, koji se očituje u tome da su svi nastavnici koji obavljaju obrazovno-vaspitni rad prema Članu 8 obavezni da u toku studija ili posle diplomiranja steknu minimalno 36 bodova iz pedagoških, psiholoških i metodičkih disciplina (30 ESPB iz PPM predmeta i 6 ESPB iz metodičke prakse u obrazovnoj ustanovi). Pored toga, na univerzitetima su dostupni i programi pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika, da bi se novi metodički zahtevi uskladili s navedenim zakonskim zahtevima. U okviru tog obrazovanja trebalo bi da u određenoj meri bude zastupljen i jezik za posebne namene, imajući u vidu da je prisutan u nastavnim sadržajima.

Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je da utvrdi u kojoj meri je jezik struke zastupljen u akreditovanim nastavnim planovima i programima i specifikacijama nastavnih predmeta na studijskim programima anglistike na Univerzitetu u Beogradu, Novom Sadu i Nišu, zatim da li se zastupljenost jezika struke razlikuje u odnosu na nivo studija (osnovne studije, master studije i doktorske studije) i konačno, da li je jezik struke uključen u metodičku praksu budućih nastavnika. Na osnovu odgovora na ova pitanja može se izvesti zaključak o tome u kojoj meri su buduća nastavnika engleskog jezika osposobljeni za predavanje engleskog jezika kao jezika struke.

Metodologija

Prilikom izrade rada analizirani su akreditovani planovi i programi anglistike na vebstranicama Filološkog fakulteta u Beogradu, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Filozofskog fakulteta u Nišu.

Osnovni korpus za analizu predstavljali su akreditovani planovi i programi za nastavu engleskog jezika i književnosti na nivou osnovnih akademskih, master i doktorskih studija. Ukoliko je prilikom analize plana i programa utvrđeno da se radi o predmetu koji potencijalno može sadržati nastavne sadržaje vezane za jezik struke, izvršena je i analiza sadržaja specifikacije navedenog predmeta.

Istraživanje je bilo zasnovano isključivo na podacima dostupnim na vebstranicama, tako da se mogu navesti ograničenja u smislu eventualne (ne)aktuelnosti podataka i dodatnih sadržaja koji se izučavaju na kursovima, ali nisu eksplicitno navedeni u nastavnim planovima i programima, niti u specifikacijama predmeta.

Rezultati i diskusija

Analizom nastavnog plana i programa osnovnih studija anglistike na Filološkom fakultetu u Beogradu utvrđeno je da postoji niz kurseva direktno posvećenih metodici nastave engleskog jezika: Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 1 (III semestar), Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 2 (IV semestar), Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 3 (V semestar), Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika IV (VI semestar), Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 5 (VII semestar), Specijalno stručno-aplikativni predmet 1 (VII semestar) i Specijalno stručno-aplikativni predmet 2 (VIII semestar). Analizom sadržaja pomenutih kurseva utvrđeno je da se oni uglavnom bave opštim metodičkim temama, kao što su: karakteristike dobrog nastavnika, nastava receptivnih jezičkih veština, nastavni materijali, motivacija za učenje jezika, podučavanje gramatike, upotreba maternjeg jezika u nastavi stranog jezika, disciplina, osmišljavanje nastavnog plana i programa, stručno usavršavanje nastavnika, korišćenje tehnologije u nastavi itd. Izuzetak je kurs Primenjena lingvistika i nastava engleskog jezika 5, koji je posvećen usvajanju znanja i veština neophodnih za predavanje deci predškolskog i školskog uzrasta.

Specijalno stručno-aplikativni predmet 1 i 2 predstavljaju metodičku praksu u osnovnoj ili srednjoj školi po izboru, koja se sprovodi kroz opservaciju i izvođenje časova. Iako ovi predmeti imaju u svom sadržaju učenje mnogih

veština neophodnih studentima za podučavanje jezika za posebne namene, kao što su npr. osmišljavanje nastavnog plana programa i stručno usavršavanje, nijedan od njih ne pominje jezik za posebne namene.

Što se tiče ostalih kurseva, studenti se u okviru kurseva Savremeni engleski jezik G3 i Savremeni engleski jezik G4 upoznaju sa razlikama između registara i stilova i uče da kreiraju glosare i prevode tekstove raznovrsnog sadržaja, čime stižu prenosive veštine korisne za podučavanje jezika struke. U okviru kurseva Prevod ne-književnog teksta 1 i Prevod ne-književnog teksta 2 studenti usvajaju stručnu terminologiju iz raznih oblasti (prava, ekonomije, evropskih integracija, prirodnih, medicinskih, tehničkih nauka, ekologije, politike i dr.). Iako se na taj način budući nastavnici uče da koriste stručnu terminologiju i stil svojstven određenom registru, čime stižu veštine primenjive i na podučavanje jezika struke, težište navedenih kurseva je na prevodjenju i prevodilačkim problemima.

Preporuka u smislu predavanja jezika za posebne namene je da specijalno stručno-aplikativni predmet uključi obaveznu opservaciju i držanje bar jednog časa stručnog engleskog jezika, dok bi se neke od karakteristika podučavanja jezika za posebne namene mogle integrisati u jedan od naprednih kurseva Primenjene lingvistike i nastave engleskog jezika.

Analizom plana i programa master akademskih studija Jezika, književnosti i kulture na Filološkom fakultetu u Beogradu nije bilo moguće utvrditi da li se u okviru kurseva Metodička praksa – hospitovanje i Nastava engleskog jezika i kultura nalaze i sadržaji vezani za jezik struke, pošto na vebstranici nisu bili dostupni opisi kurseva.

Analizom plana i programa doktorskih studija iz jezika, književnosti i kulture, utvrđeno je da ne postoji nijedan kurs posvećen metodici nastave engleskog jezika.

Što se tiče osnovnog nivoa studija anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, analiziran je studijski program 2015, pri čemu su polazna osnova bili dokumenti „Struktura studijskog programa“ i „Specifikacija predmeta“. Analizom strukture studijskog programa utvrđeno je da se sledeći predmeti direktno bave metodikom nastave engleskog jezika: Didaktika (4. semestar), Metodika nastave engleskog jezika 1 (5. semestar), Metodika nastave engleskog jezika 2 (6. semestar), Interkulturalna komunikacija u nastavi engleskog jezika (6. semestar), Testiranje – metode i praksa (7. semestar), Primenjena lingvistika (8. semestar), Metodika nastave engleskog jezika – metodička praksa (8. semestar). Analizom sadržaja navedenih kurseva utvrđeno je da se bave opštim metodičkim temama, kao što su: temeljna saznanja i ključna pitanja

didaktike i kategorijalni didaktički pojmovi (Didaktika), teorijske osnove učenja i podučavanja engleskog jezika i kvalifikacije za bavljanje nastavničkim pozivom na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou (Metodika nastave engleskog jezika 1), teorijski i praktični pristupi nastavi jezičkih vještina i praktična delatnost u razredu (Metodika nastave engleskog jezika 2), razvijanje interkulture kompetencije i njena primena u nastavi (Interkulturalna komunikacija u nastavi engleskog jezika), jezičko testiranje (Testiranje – metode i praksa), različiti teorijski i praktični aspekti nastave i učenja stranih jezika (Primenjena lingvistika) i osposobljavanje za praktično izvođenje nastave (Metodička praksa). Ni u jednoj od specifikacija predmeta ne navodi se eksplicitno engleski jezik za posebne namene, mada se ne poriče značaj usvojenih metodičkih vještina za podučavanje jezika struke.

Što se tiče ostalih kurseva, studenti u okviru kurseva Objedinjene jezičke vještine 3, 4, 5, 6, 7 i 8 uče da koriste različite vrste tekstova, funkcionalnih stilova i registara na engleskom jeziku, da izdvajaju i organizuju termine iz različitih vrsta tekstova, što su vještine prenosive i na podučavanje stručnog engleskog jezika. Na kursovima Prevod sa engleskog jezika 2 prevladava se sposobnošću analize ključnih odlika tipa i vrsta teksta i prevode se tekstovi iz oblasti sociologije, istorije, antropologije, filozofije, politike i ekonomije. Kurs Prevod sa engleskog jezika 3 ima za ishod sposobnost samostalnog utvrđivanja važeće terminologije u određenoj naučnoj oblasti i prevođenje tekstova iz oblasti po sopstvenom izboru u saradnji sa stručnim konsultantima. Kurs Prevod sa engleskog jezika 4 tiče se karakteristika prevođenja stručnih dokumenata, a Prevod sa engleskog jezika 5 prevođenja tekstova iz oblasti prava i politike. Dakle, studenti se kroz prevođenje upoznaju s odlikama engleskog jezika u različitim sferama.

Analizom strukture master studijskog programa i specifikacija predmeta Engleskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu utvrđeno je da se na narednim predmetima usvajaju metodički sadržaji: Teorija jezika i usvajanje jezika, Refleksivna praksa u nastavi engleskog jezika, Nastava engleskog jezika na predškolskom i mlađem školskom uzrastu, Individualne razlike u nastavi engleskog jezika, Hospitovanje i Metodika nastave književnosti. Engleski jezik za posebne namene nije deo sadržaja koji se izučavaju u okviru navedenih kurseva.

Analiziran je i sadržaj doktorskih studija iz Jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, program iz 2015. godine. Predmeti koji su direktno primenjivi na metodiku nastave engleskog jezika su Rad sa darovitima u nastavi stranih jezika i Odabrane teme iz psihologije obrazovanja,

ali nijedan od njih ne uključuje jezik za posebne namene.

Analizom nastavnog plana osnovnih akademskih studija anglistike iz 2014. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu utvrđeno je da se sledeći predmeti direktno bave metodikom nastave engleskog jezika: Metodika nastave engleskog jezika 1 (5. semestar), Metodika nastave engleskog jezika 2 (6. semestar), Elementi kulture u nastavi engleskog jezika (7. semestar), Gramatika u nastavi engleskog kao stranog jezika (7. semestar), Testiranje u nastavi engleskog kao stranog jezika (7. semestar), Izgovor u nastavi stranog jezika (8. semestar), Učenje jezika uz pomoć računara (8. semestar) i Stručna praksa – praktikum iz metodike nastave engleskog jezika (8. semestar). Iako se u okviru ovih kurseva stiču brojna korisna metodička znanja, ni u jednom se ni u sadržaju, niti u literaturi ne navodi jezik za posebne namene.

Analizom master akademskih studija anglistike na Filozofskom fakultetu u Nišu iz 2014. godine utvrđeno je da se kurs Metodika nastave jezika direktno bavi metodikom engleskog jezika, ali da jezik za posebne namene nije predmet njegovog sadržaja.

Analizom doktorskih akademskih studija filologije na Filozofskom fakultetu u Nišu iz 2015. godine utvrđeno je da se predmet Primenjena lingvistika bavi metodikom nastave jezika, međutim ne i jezikom za posebne namene.

Zaključak

Rezultati analize studijskih programa i specifikacija predmeta na svim nivoima studija na Univerzitetima u Beogradu, Novom Sadu i Nišu ukazuju na to da jezik struke nije zastupljen u specifikacijama predmeta anglistike. Međutim, na sva tri univerziteta prisutni su jezički kursevi (razvoj jezičkih vještina) i prevodilački predmeti preko kojih se na indirektan način upoznaje sa jezikom struke, kao i opšti predmeti iz oblasti metodike nastave, pretežno orijentisani na sticanje kompetencija za rad sa učenicima osnovnih i srednjih škola i predavanje opšteg engleskog jezika. Postoji tendencija opadanja broja metodičkih predmeta s povećanjem nivoa studija, tako da ih na osnovnim studijama ima od 7-8, a na doktorskim su najmanje zastupljeni sa 0-2 predmeta. Izuzetak je Filozofski fakultet u Novom Sadu, gde i na master studijama ima 6 metodičkih kurseva. Metodička praksa ne uključuje direktno jezik struke.

Preporuke za poboljšanje nastavnih planova i programa studija engleskog jezika uključuju razvoj većeg broja metodičkih predmeta na višim nivoima studijama, kao i kreiranje specijalizovanih kurseva posvećenih engleskom

jeziku za posebne namene u okviru master i doktorskih studija. Tokom osnovnih studija sadržaje nekih od opštih metodičkih predmeta trebalo bi obogatiti uvođenjem osnovnih postulata i smernica za podučavanje jezika struke, a u metodičku praksu uključiti i opservaciju časova jezika struke u stručnim školama.

Bibliografske reference

1. Anthony, L. (1997). English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? Preuzeto sa <<http://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html>> (pristupljeno 1. septembra 2017.).
2. Dudley-Evans, T. (2012). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Hutchinson, T. & Walters, A. (1991). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Nastavni plan – engleski jezik i književnost. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Engleski%20OAS%202015.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
5. Nastavni plan – engleski jezik i književnost. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Engleski%20MAS%202015.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
6. Nastavni plan – jezik i književnost, modul jezik. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/DS/Jezik%20i%20knjizevnost%20-%20modul%20jezik.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
7. Nastavni plan jezik i književnost, modul književnost. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/DS/Jezik%20i%20knjizevnost%20-%20modul%20knjizevnost.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
8. Raspored predmeta po semestrima i godinama studija. Preuzeto sa: <<https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/67-predmeti-oas-anglistika-2014/420-raspored-predmeta>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
9. Raspored predmeta III godina. Preuzeto sa: <<https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/67-predmeti-oas-anglistika-2014/340-treca-godina>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
10. Raspored predmeta IV godina. Preuzeto sa: <<https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/67-predmeti-oas-anglistika-2014/342-cetvrta-godina>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
11. Raspored predmeta po semestrima i godinama studija, master akademske studije. Preuzeto sa: <<https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/194-predmeti-mas-anglistika-2014/500-raspored-predmeta>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
12. Studijski program anglistike. Preuzeto sa <<http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/anglistika/studijski-program/>> (pristupljeno 2. septembra 2017).
13. Studijski program MAS. Preuzeto sa <<http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/nastava/master-akademske-studije/master-studijski-program/>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
14. Specifikacija predmeta – master akademske studije. Preuzeto sa: <<https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/194-predmeti-mas-anglistika-2014/501-predmeti>> (pristupljeno 3. septembra 2017).
15. Specifikacija predmeta engleski MAS. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Specifikacija%20predmeta%20Engleski%20MAS.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
16. Specifikacija predmeta engleski OAS. Preuzeto sa: <http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Engleski%20OAS.pdf> (pristupljeno 2. septembra 2017).
17. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html> (pristupljeno 1. septembra 2017).

Jelena ZIVLAK
Jelisaveta ŠAFRANJ

English for specific purposes in the study programmes of the English language and literature at the University of Belgrade, Novi Sad and Niš

Summary

Since ESP courses are taught at universities, there is a need for education of teachers in the field. Therefore, an analysis of curricula and course specifications for English language and literature at three main universities has been carried out. The aim of the research was to describe the situation in the field of training teachers for teaching ESP. The results indicate that ESP is not included in course specifications. However, there are linguistic and teaching methodology courses through which students are indirectly acquainted with ESP. There is a tendency of decreasing the number of teaching methodology courses with the increase in the level of studies.

ТЕРМИНОЛОГИЈА, РЕЧНИЦИ И ПРЕВОЂЕЊЕ »»
TERMINOLOGY, DICTIONARIES AND TRANSLATION »»
TERMINOLOGIE, DICTIONNAIRES ET TRADUCTION »»

DESIGNING AND COMPILING A CORPUS FOR AN ESP COURSE

Abstract: *The last two decades have seen a significant increase in the use of corpora and corpus evidence in English Language Teaching (ELT), including teaching English for Specific Purposes (ESP). Though general corpora have their applications in ESP, specialised corpora are especially suited to ESP language pedagogy as they provide insight into specific areas of language. This paper presents the process of designing and compiling a specialised corpus for teaching English for security studies, examines the interrelated issues of corpus size (number and length of texts), text diversity, balance and representativeness and briefly discusses the potential applications of the corpus in teaching English for security studies.*

Keywords:

*specialized corpus,
ESP,
security studies,
corpus design,
corpus compilation*

Introduction

For several decades, corpora and corpus linguistics have had a major role in the analysis of language and a considerable impact on many areas of language pedagogy, including teaching language for specific purposes (LSP) and teaching English for specific purposes (ESP). While general corpora have their applications in LSP teaching (see e.g. Aston 1998; Bowker & Pearson 2002), many consider specialised corpora – corpora designed to represent a particular domain (e.g. economy and law), genre (e.g. academic articles), domain and genre (e.g. fashion magazines, academic articles on environmental protection), a type of text (e.g. annual business reports), the language of a social group (e.g. teenagers), etc. – to be particularly suited to LSP and ESP (Bowker & Pearson 2002: 12; Gavioli 2005: 7; McEnery, Xiao & Tono 2006:

15). Descriptions of and information about language derived from specialised corpora are considered to “address the specific needs of students in a particular domain more directly than those taken from more general language corpora” (McEnery & Wilson 2001: 121), providing “insight into the language patterns and functions of various professional domains” (Flowerdew 2004: 23) and “indications about key lexical, grammatical or textual issues to deal with in ESP classes” (Gavioli 2005: 5). Corpus linguistics also helps LSP and ESP teachers make decision on what to teach, a key consideration in an area where the choice of “basic items to be dealt with is a key teaching problem and is closely related to single teaching environments” (Gavioli 2005: 23). Nesi suggests that “[a]n additional case can be made for the use of corpora in ESP, in that ESP practitioners are not always conversant with the professions and disciplines of their students, and may not have much intuitive understanding of the way language is used in certain specified domains” (2013: 407).

Principles of corpus design

Despite the proliferation in the number of corpora in the last two decades, existing corpora do not always meet specific LSP needs and researchers or teachers often have to build specialised corpora for LSP teaching and learning purposes. The first step in building a corpus is to define as clearly as possible the purpose of the corpus – what the corpus will be used for and what research questions it is intended to answer (McEnery et al. 2006: 59; Nelson 2010: 53; Reppen 2010: 31). Its purpose – for example, whether it is going to be used to design an ESP curriculum, to teach academic writing or to examine discourse features – bears directly on other aspects of corpus design such as its type and size, the choice of sampling method(s), the types of texts that will be included in the corpus, if these will be whole texts or extracts, as well as how balance and representativeness as fundamental principles of corpus design can be achieved (Nelson 2010: 53). The second step in corpus design is to define *the population* that the corpus as a *sample* is intended to represent (see e.g. Biber 1993; Nelson 2010) by defining the language being investigated, who uses this language and where it is used. In other words, to define the population is to define what texts belong to that population and to determine what categories of texts they belong to. In order to be able to tell with any degree of certainty that the results obtained for a corpus also apply to the whole from which it has been sampled, the corpus needs to be *representative* (Biber 1993; Leech 2007; Sinclair 2005). Representativeness – the notion that a corpus should

represent the language, variety, genre, etc. from which it has been sampled to the greatest possible degree by including all aspects of its use and the whole range of variations in it – is one of the most fundamental principles of corpus design (Biber 1993; Leech 2007; McEnery et al. 2006; Sinclair 2005). According to Koester, in highly specialised corpora, each text represents the population to a smaller or greater extent and achieving representativeness is more the question of ensuring that all variations within the population are represented in the corpus (2010: 69). Given the limitless nature of language, however, a less specialised corpus may never be able to include all patterns of use of a given language or genre (Sinclair 2005).

Another key concern in corpus design is *balance*, which is closely related to representativeness and corpus size. Though definitions of balance differ, most corpus linguists consider a balanced corpus to be a corpus that represents a small-scale model of the target population it has been sampled from by containing the full range of variations in the population and being sampled proportionally to that population (see e.g. Atkins, Clear & Ostler 1991; McEnery et al. 2006; Leech 2007). Balance can be difficult or impossible to ensure and depends largely on intuitive decisions made by corpus designers and compilers (McEnery et al. 2006; Sinclair 2005). Though balance is often considered to be a vague concept, Leech argues that representativeness and balance should not be viewed as absolute values that corpus builders can either achieve or fail to achieve, but as principles that can be attained to a greater or lesser extent through the ability that “professionally competent members of a speech community seem to have in recognizing the relative prevalence of different genres” (2007: 140).

Corpus linguists generally agree that corpora should be designed and compiled solely based on *external criteria* (extralinguistic criteria relating to those features of a text which are not related to its content) or different communicative situations and functions of the texts in a speech community, as opposed to internal criteria relating to their language content (Atkins et al. 1991; Biber 1993; McEnery et al. 2006; Sinclair 2005). Biber (1993: 245) and McEnery et al. (2006: 19–20) describe three different ways to define a population and design a corpus, depending on whether the population is defined according to language/text production, language/text reception or language/text as a product. The first two sets of criteria are demographic since they are related to the characteristics of the individuals who produce the text (e.g. their age, gender and social class), while the third set takes into consideration the range of genres or categories of texts in a population and aims to represent their

variation to the greatest possible extent. Biber (1993: 245) notes that the choice of the design and criteria depends on the population and the research purpose of the corpus while Sinclair (2005: part 1) suggests that a corpus should be designed “by an expert in the communicative patterns of the communities who use the language” so that the texts included in the corpus reflect the way the language in question is used in real life. The criteria determining the structure of the corpus, which should be small in number and clear-cut, will define the components of the corpus and divide it into portions (Sinclair 2005). Ideally, these criteria will be used to determine what texts belong to a population and provide corpus designers with a *sampling frame* or “an operational definition of the population, an itemized listing of population members” (Biber 1993: 244).

Principles of corpus compilation

Once the sampling frame has been defined, the compilers can begin sampling texts from the population. Although it is sometimes possible to sample texts using *random sampling*, other sampling methods are more prevalent in corpus building. A common sampling method is *stratified random sampling*, where the sampling frame is first divided into subgroups and then samples are selected randomly from those subgroups (McEnery et al. 2006: 20). This ensures that all subgroups are represented in the sample and increases the likelihood that the corpus will include the full variation of texts in the population, a precondition for representativeness. Rather than sample randomly from all strata, some corpus linguists prefer to order texts in each subgroup hierarchically, giving some texts a higher chance of being included in the corpus (see e.g. Atkins et al. 1991; Bowker & Pearson 2002; Leech 2007; Sinclair 2005). The rationale behind this is that such a sampling process corresponds more accurately to real language use where some texts are more important and influential than others and therefore more representative of the population. Leech (2007: 138) argues that the “importance” of a text, measured through the number of its receivers (readers or listeners), should be taken into consideration when possible. Sinclair (2005: part 1 and 5) also highlights factors such as the size of the population receiving a particular text, how large the circulation of a text is, what language (written or spoken) its users come into contact with and whether some publications are more influential or more popular than others, noting that there are no straightforward answers to these questions but that all of the factors that “might increase or decrease the importance of a text type” should be taken into account.

Although corpus compilers should strive to apply the principles of statistical sampling (*probability sampling*) and inference in corpus building, in practice it can prove difficult or impossible to precisely define the population/sampling frame, ascertain the exact proportions of texts in a population, determine what constitutes a text and how to classify texts into categories or genres, and to be certain that each characteristic of the population has been taken into account (Atkins et al. 1991: 6–7; Leech 2007: 138–140; McEnery et al. 2006: 20–21). Corpora are therefore sometimes built using *non-probability sampling* where texts are sampled when and where this is possible. These corpora are sometimes called *opportunistic corpora* since they are not designed and compiled to meet strict criteria of balance and representativeness but are compiled using whatever materials are available (McEnery & Hardie 2012: 11). Due to copyright issues, (un)availability of texts, time constraints and similar issues, corpus compilers often build either opportunistic corpora or combine both probability and non-probability sampling, revising their initial corpus design depending on what is available for sampling (Nelson 2010: 58).

Another consideration in corpus design is whether to include whole texts or extracts and the related issue of corpus size (Clancy 2010: 85). Many corpus linguists advocate sampling whole texts for different reasons such as, for example, text integrity and the uneven distribution of text features (Bowker & Pearson 2002; Nelson 2010; Nesi 2013; Sinclair 2005). In cases where the length of certain texts could affect the balance of the corpus and the size of the corpus cannot make up for the size of individual texts (see Sinclair 2005), it is possible to include some whole texts and some extracts (Nelson 2010: 58–59). Other linguists prefer sampling extracts to avoid issues of text length and copyright and point out that issues of integrity and bias can be avoided by means of balanced sampling of different parts of texts (McEnery et al. 2006: 20). In terms of corpus size, it is generally accepted that there is no ideal corpus size which can be used as a universal yardstick (see Reppen 2010; Sinclair 2005). The prevailing view is that the larger the corpus the better (Nelson 2010: 54; Sinclair 1991: 18). Reppen (2010) suggests that the size of the corpus depends on time constraints (spoken corpora are generally smaller than corpora of written language) and whether the corpus is large enough to be representative. Since specialised corpora represent domains or genres and are likely to contain more frequent and regular lexical and grammatical patterns than general corpora (O’Keffee, McCarthy & Carter 2007; Nesi 2013), they are often smaller than general corpora and contain anywhere between

several tens of thousands words and several million words (Bowker & Pearson 2002: 48; Koester 2010: 67–68; Reppen 2010: 32).

Designing a corpus for ESP for security studies: the population and sampling frame

Students at the Faculty of Security Studies of the University of Belgrade take two compulsory English language courses over four semesters, yet there are no textbooks or reference books for teaching and learning English for security studies, meaning that the decision-making for syllabus and materials design is largely up to the teachers of those courses. Since no existing corpus could meet the needs of our students, we set out to design and compile a specialized, domain-specific corpus of written English for teaching and learning English for security studies. In order to compile a representative corpus, we first needed to define the population it was intended to represent i.e. the field of security studies. We were interested in the language used to communicate about security that our students could come across during their studies and later in their careers – the language used by security scholars and practitioners when communicating about security in academic and professional settings. To define the subject matter or domain that is of particular interest for our students and delineate its scope, we consulted professors and associates from our Faculty who recommended works by eminent scholars in the field.

As can be understood from the very name of our faculty, Security Studies (or International Security Studies – ISS) is the primary field of interest for our students. However, one prominent author in this field has emphasized “there is no universally agreed definition of what ISS comprises, and hence no accepted archive of ‘ISS-documents’ that define our object of study. [...] not only is there a large body of ISS literature, it is one whose themes, discussions and participants change across time and place” (Buzan & Hansen 2009: 8). Hence, we will start from its very beginning.

From a historical vantage point, security has been understood, referred to, studied and fought over in a number of ways. For as long as there have been human societies, security has meant very different things to people (Williams 2008: 2). At the very beginning, “Security was introduced by Cicero and Lucretius referring to a philosophical and psychological state of mind, or the subjective feeling of freedom from sorrow” (Brauch 2005: 7). Later, it was used as a political concept referring to political stability, in the 16th century “security was used with regard to the ‘*securita publica*’ pointing to the protection of

the ruled provided by the rulers in peace time while the ruled are obliged to support the prince during conflict and war” (Brauch 2005: 8). During the following centuries, the conception of security reflected changing historical backdrop. With the rise of nationalism, “The security of the state became the security of the nation and of individuals as part of the nation whose identity was defined through their participation in the nation” (MacFarlane & Khong 2006: 44). Although the concept of security had been the subject of various discussions during earlier periods as the conception of state had undergone significant transformations (Buzan & Hansen 2009: 22), the 20th century witnessed some significant changes. Distinctive literature about security developed after 1945 (Buzan & Hansen 2009: 1) when International Security Studies (ISS), as a sub-field of International Relations, “grew out of debates over how to protect the state against external and internal threats after the Second World War” (Buzan & Hansen 2009: 8). State-centric and military at the beginning of the Cold War, Security Studies has evolved and diversified, its theoretical claims have been modified, its basic premises contested and challenged. Some authors argue that “it is probably more accurate to describe the concept of security as insufficiently explicated than as essentially contested” (Baldwin 1997: 24). The traditionalist military-political perspective (Buzan & Hansen 2009: 7) with a nation/state as a referent object (Buzan & Hansen 2009: 11) (too narrowly founded according to Buzan), has been replaced by a broader framework of security (Buzan 1991, as cited by Stone 2009: 2) which includes sectors (military, political, economic, societal and environmental) and levels (individual, national, regional, global). These sectors and levels incorporate concepts that have not been previously considered within security studies as referent objects – economic security, societal security, environmental security, human security, health security, food security, cyber security etc. (Buzan 1991, as cited by Stone 2009: 2). The sectors are intricately and complexly linked (Stone 2009: 3) and influenced by other disciplines and scientists (economists, sociologists, physicists, anthropologists etc.) (Buzan & Hansen 2009: 18). Consequently, debates within security studies blend into adjacent fields and blur its borders, which presented us with difficulties in defining our population completely.

	SECTORS				
	military	political	societal	economic	ecological
LEVELS					
global					
regional					
national					
individual					

Table 1. Security sectors and levels (according to Ejodus 2012)

The theoretical framework above is by no means the only theoretical framework of security studies, but it is widely-accepted and included in the textbooks our students use and it most adequately reflects our Faculty’s curriculum. This was also the most clear-cut framework we encountered, which provided us with enough structure to define our population as precisely as possible and formulate a sampling frame for all the sectors and levels, which will constitute our subcorpora. However, some overlap between different subcorpora is inevitable due to the heterogeneous nature of security studies. Since security studies is such a diverse field without distinct borders, there was no single, comprehensive catalogue of texts we could use to formulate a sampling frame either for the entire corpus or any of its subcorpora. Nevertheless, we had access to the security studies database catalogue published by the Faculty of Security Studies (Dimitrijević & Paraušić 2017) and the literature we consulted provided us with a detailed account of how security studies was institutionalised and with ample reference to key national and international bodies, institutions, organizations, think-tanks, research networks, etc. in this field (see e.g. Buzan & Hansen 2009; Williams 2008). Since there was no exhaustive list of these organisations, institutions and bodies, we could not be certain that we had identified all of them and defined our population in its entirety. We found, however, that formulating such a list was either not possible or that it would be such a time- and resource-consuming effort that it would render the compilation of our corpus impossible. We therefore undertook to compile as complete a list as possible and included all of the publications by institutions and bodies from these lists into the sampling frame.

Owing to the nature of these publications, demographic criteria were not suitable to formulate a sampling frame. Not only was it impossible to determine the demographic characteristics of the authors or readers of the texts in the population or even who the authors/readers were, but these criteria were also not suitable to the design of the corpus. As a result, we took *text as a product* as our design criterion and set out to achieve representativeness to the greatest possible degree by including the full range of text categories and variation in our population. The publications that constituted our sampling frame included both academic publications such as journal articles, international and national documents such as charters, strategies and policy-documents, but also a diverse range of other categories such as reports, magazine articles, interviews, essays, op-eds, etc.

Although spoken language is used to communicate about security studies, written communication predominates. At the same time, it is difficult to determine where spoken communication about security takes place and to gain access to a variety of examples of such communication due to issues of confidentiality and copyright. In designing the corpus, we were therefore uncertain whether we could design and build a representative subcorpus of spoken language used in communication about security, whether this subcorpus of spoken language would affect the balance of the entire corpus due to availability issues and whether we could complete the time-consuming process of transcribing spoken texts in a reasonable amount of time, which is why we opted to build a corpus of written language only. Limited resources and the time-consuming nature of corpus compilation also led us to decide to build a *static* or *snapshot* corpus rather than a monitoring one (as is the case with the majority of specialised corpora built for ESP and LSP). Although English-speaking countries are the cradle of International Security Studies (ISS), there are numerous highly influential international institutions and bodies, and institutions and bodies based in non-English speaking countries relevant to this field. We therefore decided to include and sample texts by both native and non-native speakers published by renowned publishing houses and leading institutions in the field which use English as their official language.

As we have seen, balance is a highly elusive principle in corpus design, which largely depends on the compilers estimates and intuitions and can arguably be assessed only after the corpus has been compiled (Atkins et al. 1991). We intend to apply the principle of balance in our corpus by sampling texts proportionately to their actual proportions in the population whenever and wherever these proportions can be determined with any degree of certainty,

giving practicality and time-management precedence in those cases where this is not possible (see e.g. Atkins et al. 1991; Biber 1993; McEnery et al. 2006). Given that “the more diverse it is in terms of genres and other language varieties, the more balanced and representative it will be” (Leech 2007: 138), the adequate representation of different categories of texts should offset any issues we encounter in this respect.

Compiling a corpus for ESP for security studies: sampling

Realizing that Security Studies is a multifaceted and multidimensional field of study which has undergone different transformations and has been influenced by other disciplines, we began the compiling process from a traditional i.e. narrow meaning of security – the level of *national (international) security*. As Buzan and Hansen (2009: 21) state “The dominant concept of security in ISS has been the one of ‘national’/‘international’ security [...] it has been the concept that critical, widening perspectives have had to struggle with. This concept of security defines the state as the referent object, the use of force as the central concern, external threats as the primary ones”. Once we decided to begin our sampling with national and international security, those were the key phrases we used to identify texts that belonged to this subcorpus. Although (inter)national security issues may be discussed in texts not included in our results or texts that do not contain either of these terms, we concluded that searching by key terms was the only way to ensure that only relevant texts were included in our corpus and reduce the overlap between different subcorpora to the greatest possible extent.

Due to the unavailability of some texts and different search options offered by different text sources, we found that conducting any form of random sampling in our corpus was either impossible or inadequate and that ordering texts hierarchically and sampling from a range of sources suited the purpose of our corpus best. Despite certain issues with text accessibility and availability, we did not need to resort to entirely opportunistic sampling at any point of the compiling process, though such a case might present itself in the future. Texts belonging to different categories were hierarchically ordered according to different criteria. For example, in the case of journal articles, we first selected a number of journals relying on recommendations from scholars, their prominence in relevant publications and impact factor. Articles in these journals were then selected according to their accessibility and order of relevance (defined by the journals themselves). Order of relevance was also

taken into consideration in sampling texts published by various institutions, centres, universities, etc. As far as national documents are concerned, prominence was given to documents of English-speaking countries since ISS is “usually thought of as a relatively recent and largely Anglo-American invention” (Williams 2008: 2) and only the most recent national strategies or policies were included in the corpus to ensure balance and avoid bias by including too many texts from the same category. The selection process for international documents followed a similar pattern. Due to copyright laws, we could not include publications such as books, textbooks or monographs. Given their importance as the primary source of knowledge (and consequently of language – academic language/language for specific purposes) contributing to our students’ academic and professional development and upholding their efforts to achieve excellence in the field of security studies, we will try to obtain copyright permission for some e-books. Limited resources also led us to decide not to include any publications that were available only commercially or required a paid subscription of any kind. At the same time, we did not encounter any issues with text length or insufficient availability of texts to sample and all texts were included in their entirety so as to rule out any issues with integrity and representativeness. If we obtain copyright permissions for e-books, we will consider sampling extracts from them if we determine that their length might affect the balance of the corpus (see Sinclair 2005).

The (inter)national security subcorpus currently contains 702,134 words (Table 2) and is nearing its completion, and we have begun sampling other subcorpora as well. Since corpus compilation should be conducted cyclically (Biber 1993: 256) and include continual comparisons between “the actual dimensions of the material and the original plan” (Sinclair 2005: part 4), the ultimate size of this subcorpus as well as the entire corpus of security studies has yet to be determined. Our estimate is that the compilation of the entire corpus of security studies will take upwards of two years to complete. We initially set out to compile a corpus of around one million words, but we have since revised that estimate to around five million words, taking into account the probable sizes of all the subcorpora.

Text	Number of words
Journal articles	201,423
Conference proceedings	6,138
National strategies/policies	116,782
Resolutions	32,336
Declarations/Charters	80,083
Research articles	17,341
Research papers	31,299
Working papers	46,186
Reports (official documents)	106,123
Expert briefs/Commentaries	21,850
Essays/Analyses	4,181
Op-ed	6,440
Newspaper/Magazine articles	4,452
TV reports	3,096
Newspaper/Magazine reports	2,074
Interviews	6,246
News/Press releases	10,430
Blog posts	5,654
Total	702,134

Table 2. National/international security subcorpus

Applications of the corpus

In LSP, corpora can be used to inform syllabus design, the production of materials, textbooks and reference books, testing, teachers’ education and classroom practice (McEnery & Hardie 2012; O’Keffee et al. 2007) and this is the primary purpose of our corpus. Using available annotation tools and concordancers, we expect to produce *a frequency list* and, even more importantly, *a keyword list* for the corpus and its subcorpora (using a general

corpus such as the Corpus of Contemporary American English (COCA) as a reference corpus). We also expect to gain insight into grammatical patterns and various lexical items (including collocations, idioms, lexical bundles and other multi-word units) and produce lexico-grammatical profiles of these items (see e.g. Greaves & Warren 2010: 212–222; O’Keffee et al. 2007: 11–15). This information should help resolve a key ESP issue – deciding what vocabulary and grammar to teach and in what contexts (Gavioli 2005: 23). The corpus will enable us to study genre and discourse features (see e.g. Henry & Roseberry, 2001; Biber, 2008; Lee, 2008), another vital ESP consideration (Bhatia 2002). The ultimate purpose of the corpus is to help us improve English language teaching for security studies and produce and improve teaching materials, textbooks and workbooks for our students. The corpus could also lend itself to other instructional and pedagogical uses such as *data-driven learning* (see Boulton 2009; Chambers 2010; O’Keffee et al. 2007).

Conclusion

The (inter)national security subcorpus is nearly finished and other subcorpora are currently being compiled using the same sampling procedure for all sectors and levels in order to include all types of texts covering all fields of security studies and referent objects, reflecting its diverse and cross-disciplined nature. It will pose a stimulating challenge for us to collect and include in the corpus all categories of texts along the dichotomies national/international, formal/informal (or less formal), academic/professional, theoretical/practical etc. which will best reflect our population and meet the needs of our students most adequately. Once complete, the specialised corpus of security studies, whose design and ongoing compilation have been presented in this paper, will be used as a vital decision-making tool in various aspects of teaching English for security studies.

References

1. Aston, G. (1998). What corpora for ESP? In M. Pavesi & G. Bernini (Eds.), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali* (pp. 205–226). Roma: Bulzoni.
2. Atkins, S., Clear, J., & Ostler, N. (1991). *Corpus design criteria*. Retrieved from: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/archive/vault/tgaw02.pdf> (accessed on September 20, 2017)
3. Baldwin, D. (1997). The concept of security. *Review of International Studies*, 23, 5–26.
4. Bhatia, V. K. (2002). A generic view of academic discourse. In J. Flowerdew, *Academic discourse* (pp. 21–39). London: Routledge.
5. Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8, 243–257.
6. Biber, D. (2008). Corpus-based analyses of discourse: Dimensions of variation in conversation. In V. Bhatia, J. Flowerdew, & R. H. Jones (Eds.), *Advances in discourse studies* (pp. 100–114). London: Routledge.
7. Boulton, A. (2009). Testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training. *ReCALL*, 21, 37–54.
8. Bowker, L., & Pearson, J. (2002). *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London: Routledge.
9. Brauch, H.G. (2005). *Threats, challenges, vulnerabilities and risks in environmental and Human Security*. Bonn: UNU Institute for Environmental and Human Security.
10. Buzan, B. (1991). *People, states, and fear: An agenda for international security studies in the post-Cold War era*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
11. Buzan, B. & Hansen, L. (2009). *The evolution of international security studies*. New York: Cambridge University Press.
12. Chambers, A. (2010). What is data-driven learning? In A. O'Keeffe, & M. McCarthy, (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 345–358). London: Routledge.
13. Clancy, B. (2010). Building a corpus to represent a variety of a language. In A. O'Keeffe, & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 80–92). London: Routledge.
14. Dimitrijević, I. R. & Paraušić, A. (2017). *Katalog baza podataka za istraživanja u oblasti bezbednosti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet Bezbednosti.
15. Ejđus, F. (2012). *Međunarodna bezbednost – teorije, sektori i nivoi*. Beograd: Službeni glasnik.
16. Flowerdew, L. (2004). The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language. In U. Connor, & T. A. Upton (Eds.), *Discourse in the professions: perspectives from corpus linguistics* (pp. 11–33). Amsterdam: John Benjamins.
17. Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamins.
18. Henry, A., & Roseberry, R. L. (2001). Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In M. Ghadessy, A. Henry, & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT* (pp. 93–113). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
19. Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. In A. O'Keeffe, & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 66–79). London: Routledge.
20. Lee, D. Y. W. (2008). Corpora and discourse analysis: new ways of doing old things. In V. Bhatia, J. Flowerdew, & R. H. Jones (Eds.), *Advances in discourse studies* (pp. 86–99). London: Routledge.
21. Leech, G. (2007). New resources, or just better old ones? The Holy Grail of representativeness. In M. Hundt, N. Nesselhauf, & C. Biewer, *Corpus linguistics and the web* (pp. 133–149). Amsterdam: Rodopi.
22. MacFarlane, S. N. & Khong, Y. F. (2006). *Human Security and the UN: A critical history*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
23. McEnery, A. M., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
24. McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. London: Routledge.
25. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Nelson, M. (2010). Building a written corpus: what are the basics? In A. O'Keeffe, & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 53–65). London: Routledge.
27. Nesi, H. (2013). ESP and corpus studies. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 407–426). London: Wiley-Blackwell.
28. O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

29. Reppen, R. (2010). Building a corpus: what are the key considerations? In A. O'Keeffe, & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 31–37). Abingdon: Routledge.
30. Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
31. Sinclair, J. (2005). Corpus and Text – Basic Principles. In M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Retrieved from <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/> (accessed on October 15, 2017)
32. Stone, M. (2009). Security according to Buzan: A comprehensive Security analysis. *Security Discussion Papers Series 1*, Groupe d'Etudes et d'Expertise "Sécurité et Technologies" GEEST-2009. Retrieved from: http://geest.msh-paris.fr/IMG/pdf/Security_for_Buzan.mp3.pdf (accessed on October 17, 2017)
33. Williams, P. D. (2008). Security studies: An introduction. In P. D. Williams (Ed.), *Security studies: An introduction* (pp. 1–12). Abingdon: Routledge.

Jelena BOŠNJAK
Danijela NEJKOVIĆ

Osmišljavanje i sastavljanje korpusa za potrebe nastave engleskog jezika struke

Rezime

Poslednje dve decenije raste upotreba korpusa i podataka iz korpusa u nastavi engleskog jezika, uključujući i nastavu engleskog jezika struke. Iako i opšti korpusi mogu da se koriste u nastavi i učenju engleskog jezika struke, specijalizovani korpusi su posebno pogodni za jezik struke pošto daju precizniji uvid u posebne oblasti jezika. U ovom radu su predstavljeni proces osmišljavanja i sastavljanja specijalizovanog korpusa za potrebe nastave engleskog jezika u struci nauka bezbednosti, međusobno povezana pitanja veličine korpusa (broja i dužine tekstova), raznovrsnosti tekstova, balansiranosti (srazmernosti) i reprezentativnosti, kao i moguće primene korpusa u nastavi engleskog jezika u oblasti nauka bezbednosti.

CORPUS DE SPÉCIALITÉ ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE: QUELLES PERSPECTIVES POUR LE FRANÇAIS JURIDIQUE?¹

Résumé: *Face à l'insuffisance de ressources disponibles pour l'enseignement du français juridique, il nous a paru pertinent de créer, il y a quelques années, une ressource qui puisse, du moins, compléter les méthodes existantes, en proposant des parcours pédagogiques construits sur la base de données textuelles et terminologiques retirées d'un corpus comparable bilingue français – portugais créé à cet effet. Après une brève présentation de cette ressource – une plate-forme numérique qui regroupe une centaine d'activités –, nous reconsidérerons, dans le cadre de cet article, ses points forts et ses faiblesses, tenant compte de son utilisation en classe.*

Mots-clés:

français juridique,
corpus,
plate-forme
numérique

Introduction

Actuellement les ressources disponibles pour l'enseignement du français juridique sont relativement rares par rapport au flot d'ouvrages didactiques consacrés à d'autres langues spécialisées, comme le français des affaires ou du tourisme. Afin de pallier ce manque, il nous a paru pertinent de créer une ressource qui puisse, du moins, compléter les méthodes existantes, en proposant des parcours pédagogiques qui s'inspirent des dernières avancées en linguistique et en didactique des langues et qui s'attardent, entre autres, sur l'acquisition de certaines structures terminologiques et discursives, telles que les collocations.

¹ Étude financée par la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UID/LIN/03213/2013 du Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa.

Au moment de construire ces parcours, recourir à un corpus de textes authentiques pour la création d'activités s'est présenté comme une évidence. La linguistique de corpus est depuis longtemps préconisée en didactique des langues même si elle n'est pas toujours intégrée dans la conception d'ouvrages didactiques.

L'objectif de cet article est donc de présenter la plate-forme numérique qui regroupe les parcours pédagogiques créés sur la base du corpus élaboré – corpus comparable bilingue français-portugais – et de reconsidérer cette option méthodologique. En d'autres mots, le corpus constitué a-t-il permis d'obtenir des données suffisamment fiables et valables dans une perspective d'exploitation didactique postérieure ? Son exploitation a-t-elle apporté une plus-value à la didactique du français juridique en enrichissant les ressources disponibles pour l'enseignement de cette langue spécialisée ? Enfin, quelles seraient les modifications à apporter pour optimiser le corpus et, postérieurement, la plate-forme, en permettant de cette manière une évolution positive des pratiques didactiques dans le cadre de l'enseignement du français juridique ?

État des lieux

Quand on prend quelques instants pour analyser la situation actuelle de l'enseignement/ apprentissage du français juridique, on ne peut que constater que les ressources disponibles sont peu nombreuses. Sur le marché éditorial francophone, on ne compte que trois publications¹ depuis la fin du 20^e siècle; situation assez paradoxale sachant l'importance de la maîtrise de cette langue spécialisée, dans le cadre de la rédaction et de la traduction juridique. À ce propos, et pour ne citer que cette spécialiste, Eliane Damette, dans son ouvrage *Didactique du français juridique*, souligne, à plusieurs reprises, la pertinence de l'existence de formations et de ressources en ce domaine et ajoute que «les études autour du français juridique ne sont pas encore à la hauteur des enjeux politiques et économiques de la diffusion du droit et du français dans le monde.» (2007: 193)

Par ailleurs, il faut reconnaître que l'enseignement et l'apprentissage de la langue juridique ne peuvent se limiter à une question de termes. La

dimension discursive doit être considérée et, même en se bornant à la seule dimension terminologique de la langue, on ne peut ignorer que les termes s'inscrivent dans un discours déterminé qui peut s'avérer très varié, même au sein d'un même domaine de spécialité. Ainsi, dans le contexte juridique, on a le discours législatif, le discours juridictionnel, le discours doctrinal, le discours contractuel et le discours coutumier¹ où un même terme peut assumer des acceptions diverses et se combiner préférentiellement avec certaines unités lexicales ou d'autres unités terminologiques, en formant ce qu'on appellera dorénavant les collocations terminologiques.² Au passage, on citera le cas du terme *ordonnance* et des collocations verbales *prendre une ordonnance* (discours législatif) et de *rendre une ordonnance* (discours judiciaire).³

Or ces structures ont fait peu ou pas l'objet d'une didactisation systématique dans les ouvrages évoqués précédemment et représentent une source incontestable d'erreurs qui sont difficilement corrigibles par la consultation de dictionnaires et de bases de données terminologiques.

Au vu de l'insuffisance de ressources pédagogiques disponibles et du peu d'attention accordé aux phénomènes collocationnels de la langue juridique, a été ressenti le besoin de créer une ressource dont l'objectif est de favoriser l'acquisition des collocations verbales en français juridique et qui a vu le jour en 2013. Celle-ci se présente sous la forme d'une plate-forme numérique appelée TJF – *terminologie juridique française* et comprenant plusieurs parcours pédagogiques construits sur la base d'un corpus de textes juridiques, élaboré à cet effet.

Corpus de spécialité et didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS)

De nos jours, la conception de ressources pédagogiques n'intègre pas toujours le recours à des corpus. Néanmoins, le FOS, suivant entre autres les recommandations de Mangiante et Parpette (2004), a vite perçu l'intérêt des corpus de données textuelles authentiques pour l'élaboration d'un programme de formation adapté aux besoins et aux objectifs d'apprentissage des apprenants.

¹ Typologie des discours juridiques reprise de Cornu (2000).

² On entend par collocation terminologique, une combinaison non libre constituée d'une base (terme), choisie librement et d'un collocatif qui permet d'attribuer un sens spécifique à l'expression et/ou qui l'encadre dans un discours plus ou moins spécialisé. (Dechamps, 2013a: 192)

³ Ces collocations et d'autres ont été largement étudiées dans Dechamps (2013b).

¹ Les trois ouvrages recensés sont les suivants: 1) Penformis, J.-L. (1998). *Le français du droit*. Paris: Clé International, 2) Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris: Hachette et 3) Damette, E. et Dargirolle, F. (2012). *Méthode de français juridique*. Paris: Dalloz.

Il convient de rappeler que, par définition, un corpus est une représentation de la langue, la représentation d'un discours particulier et circonscrit à une situation de communication donnée, pour autant que ce corpus ait été conçu sur des bases scientifiques solides avec des critères de sélection textuelle bien définis en fonction des objectifs de recherche et d'exploitation didactique. Il ne s'agit donc pas de collecter tout et n'importe quel texte moissonné au hasard sur le web. En fait, la représentativité du corpus est fondamentale pour intégrer, entre autres, la question de l'identité professionnelle dans la conception d'une formation en FOS qui s'appuie ainsi sur des données textuelles authentiques, miroirs du(des) discours professionnel(s) que les apprenants sont amenés à maîtriser. De cette façon, le corpus répond aux besoins d'apprentissage de ces derniers.

Ce corpus, qu'il soit monolingue ou multilingue, parallèle ou comparable dans le cas des bases de données multilingues, de petite ou de grande taille, est une aide à la fois pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

L'enseignant, dans une phase préliminaire, se sert du corpus pour identifier et analyser des faits linguistiques et discursifs propres au discours étudié et candidats à une didactisation ultérieure. Il s'en sert également pour retirer des exemples qui vont enrichir cette didactisation en fournissant des contextes authentiques. Simultanément ou postérieurement à la formation, le corpus est utilisé pour réajuster la qualité et la quantité d'activités et d'exercices. Dans un cas comme dans l'autre, on a une application indirecte du corpus dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

Pour l'apprenant - et ici en tant qu'application directe¹ -, le corpus mis à sa disposition devient une source de référence, telle qu'un dictionnaire, à consulter notamment dans le cadre d'activités de production et de médiation écrite. On pense, entre autres, à la traduction ou à la synthèse de documents (médiation) ou encore à la rédaction de documents divers (production). Ceci dit, le corpus est, surtout et de manière générale, l'opportunité pour l'apprenant d'être en contact avec des textes authentiques et d'approfondir ses connaissances au moyen d'un apprentissage sur corpus (*data-driven learning*), selon l'approche prônée par Boulton et Tyne (2014).

Cette approche s'appuie, principalement, sur les principes d'exposition à la langue-cible, d'autonomie, de centration sur l'apprenant et de motivation, ainsi que sur l'évolution des technologies de l'information et de la communication et se situe en droite ligne des préceptes de l'approche communicative qui favorise

l'utilisation de documents authentiques. Son principal intérêt est que l'on va au-delà de la simple linguistique de corpus à des fins d'analyse linguistique et discursive pour intégrer à l'exploitation du corpus une dimension didactique et pédagogique. Ainsi l'apprenant, comme le linguiste, interroge le corpus et construit son savoir. Néanmoins, il ne faudrait pas croire que l'apprentissage de la langue spécialisée puisse se circonscrire à l'apprentissage sur corpus; il s'agit plutôt d'une approche qui doit se combiner avec d'autres méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage.

La question qui se pose dorénavant est de savoir quel type de corpus utiliser. Toutefois il est assez difficile de répondre à cette question. Comme déjà mentionné, le type de corpus dépend fortement des objectifs de son exploitation. Toujours est-il que, face à la possibilité d'utiliser le web comme corpus au moyen d'outils spécifiques, on recommande plutôt la constitution de corpus *ad hoc* qui prennent différentes formes suivant les objectifs préétablis. En termes de corpus, quantité n'est pas toujours synonyme de qualité, surtout dans le contexte de l'étude des langues spécialisées. (L'Homme, 2004: 128)

Dans Dechamps (2015), nous avons tenté d'établir une synthèse à ce propos qui repose sur notre expérience et mis en évidence les critères qui sont à la base de nos choix méthodologiques pour le corpus utilisé dans le cadre du projet TJF. En quelques mots, il faut savoir qu'on a donné la préférence au corpus comparable bilingue de semi-vulgarisation scientifique. En rejetant dès le départ l'option du corpus parallèle qui pourrait être constitué de traductions de mauvaise qualité ou de qualité inférieure, ont été effectivement sélectionnés des textes originaux qui sont des introductions au droit destinés à des étudiants et lycéens, français ou portugais, et qui sont ainsi marqués par le discours scientifique pédagogique (c.-à-d. de semi-vulgarisation scientifique). Dans une volonté d'éviter une trop grande hétérogénéité et de favoriser une certaine représentativité, nous avons limité le nombre de textes à introduire dans ce corpus qui est d'une taille assez réduite. Le sous-corpus français comporte 447 275 mots et le sous-corpus portugais, 185 072 mots.

Plate-forme numérique TJF - présentation

Lors de la phase d'analyse du corpus au moyen de différents logiciels de traitement de données textuelles¹, ont été sélectionnées des collocations

¹ Les logiciels utilisés ont été les suivants: Hyperbase 9.0 d'Étienne Brunet (Université de Nice), TermoStat Web 3.0 de Patrick Droin (Université de Montréal) et SCP 4.0.9 ou Simple Concordance Program 4.0.9 d'Alan Reed.

¹ Cette distinction entre application directe et indirecte du corpus est reprise de Boulton et Tyne (2014).

verbales sur la base de critères de fréquence, critères de figement, critères terminologiques et critères didactiques. Par exemple, pour les critères didactiques, ont été considérés, dans une perspective monolingue, les phénomènes de synonymie, para-synonymie, polysémie et, dans une perspective bilingue, la charge socio-culturelle de ces collocations et les faux-amis. Les collocations verbales retenues pour la didactisation appartiennent au sous-domaine conceptuel des sources du droit; ce qui revient plus concrètement à 77 verbes (verbes supports, verbes très spécialisés ou verbes polysémiques, selon les cas¹), à 49 termes et à une centaine de combinaisons possibles.

Grâce au logiciel Hot Potatoes 6.3.0.5 et ses différentes applications, ont été conçus 92 exercices autocorrectifs logés sur une plate-forme Moodle.² On recense des exercices d'appariement (application JMatch), des questionnaires à choix multiples ou à réponses courtes (application JQuiz), des exercices avec des textes lacunaires/à trous (application JCloze), des puzzles (application JMix) et des mots-croisés (application JCross). Les collocations sont généralement présentées dans leur contexte discursif en reprenant des exemples retirés du corpus et l'approche onomasiologique est privilégiée. Dans ces exercices, il existe des aides, des commentaires et la possibilité d'échanges (a)synchrones avec l'enseignant. Tous les exercices, pouvant être réalisés en mode e-learning, sont organisés en différentes sections et sous-sections qui correspondent en grande partie aux thèmes qui ont conduit la sélection des combinaisons à didactiser et qui sont évoqués dans le paragraphe antérieur. La tâche finale



¹ Catégorisation que nous reprenons de Gross (1996) et de Lerat (2009).

² Accessible à l'adresse suivante: <https://elearning.fcsh.unl.pt/flv/login/index.php>. Après inscription afin d'obtenir des identifiants personnels (un nom d'utilisateur et un mot de passe), il faut encore insérer le mot de passe de la page où sont logés activités, exercices et ressources de TJF: «collocation».

du parcours est la construction d'un auto-dictionnaire d'apprentissage des collocations terminologiques.

Plusieurs études ont inspiré l'élaboration de cette plate-forme. En linguistique, ce sont principalement les études de John Sinclair et de Benoît Habert (linguistique de corpus), de Marie-Claude L'Homme et de son équipe (terminologie), de Charles J. Fillmore sur la sémantique des cadres, de Gaston Gross sur les schémas d'arguments et sur les classes d'objets et d'Igor Melčuk sur les fonctions lexicales (sémantique). En didactique, ce sont les études de Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette et Catherine Carras (didactique du FOS), de François Mangelot (TIC), de Jean Binon et Serge Verlinde (didactique du lexique spécialisé) et d'Alex Boulton et Henry Tyne (corpus et didactique des langues). L'objectif dans ce travail a été de réunir ce qui se fait de plus pertinent en linguistique et en didactique, en terminologie et en didactique du FOS, deux domaines qui souvent se regardent en chiens de faïence mais où la collaboration est nécessaire pour la conception de ressources de meilleure qualité.¹

Plate-forme numérique TJF - évaluation

Dès le départ, avec la construction de TJF, notre démarche d'enseignante-chercheuse s'est inscrite dans la logique de la recherche-action, défendue notamment, du côté francophone, par Catroux (2002) et Macaire (2011).

Dans un premier moment, lors de nos cours de traduction et de français juridique, un problème a été identifié: existence de déficiences au niveau de l'acquisition des collocations terminologiques, déficiences repérables par le mauvais emploi du collocatif. De là, s'est posée la question de comment le résoudre. La réponse apportée a été l'élaboration de la plate-forme numérique en tant que nouvelle stratégie d'enseignement afin d'atteindre le changement escompté. Néanmoins, le processus réflexif ne peut s'arrêter ici. Il est indispensable d'analyser à nouveau la situation et, plus particulièrement, les résultats de l'apprentissage afin d'apporter les modifications nécessaires à l'optimisation du processus d'enseignement/apprentissage. Ce type de réflexion est en quelque sorte une évaluation cyclique d'une situation d'enseignement/apprentissage déterminée.

Dans cette évaluation, il est important de ne pas perdre de vue que TJF n'a jamais eu la prétention de vouloir se substituer aux ressources déjà existantes mais plutôt se présenter comme un complément didactique pour faire face

¹ Pour plus d'informations sur TJF, voir Dechamps (2013a).

aux lacunes des méthodes et des dictionnaires juridiques en ce qui concerne l'acquisition des collocations. En ce sens, ce serait une erreur de considérer TJF comme une ressource complète qui permettrait à elle seule d'enseigner/apprendre le français juridique. Par ailleurs, cette ressource ne répond pas aux besoins et objectifs de formation d'un groupe spécifique d'étudiants. En réalité, le public-cible est assez diversifié et fluctuant d'un groupe-classe à un autre, même si tous s'intéressent de près ou de loin au français juridique. En d'autres mots, ce sont des traducteurs – apprentis ou confirmés –, des juristes, des avocats, des juges, spécialisés ou non dans un sous-domaine particulier du droit. Pour cette même raison, TJF s'est en premier concentré sur les collocations du sous-domaine des sources du droit, vu qu'il s'agit d'un sous-domaine transversal à bien d'autres.

Pendant ces quatre dernières années (2013–2017), TJF a été essentiellement utilisé par des étudiants lusophones, inscrits au Séminaire de Traduction – Français (cours obligatoire de la licence en traduction à la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université Nouvelle de Lisbonne – Nova FCSH) et au cours libre de Français Juridique offert par ILNOVA, centre de langues de la même université. Son utilisation n'étant pas obligatoire, TJF a plutôt été présenté comme un complément didactique au programme abordé dans chacun des deux cours. Concrètement, cette ressource est greffée, par le biais d'un hyperlien, aux plates-formes Moodle qui accompagnent les deux cours précités. Au fil du temps, TJF a connu de micro-ajustements suite à l'évaluation de chaque groupe-classe mais aucun changement en profondeur n'a été apporté.

Les points forts à relever sont 1) la variété des exercices qui, dans la mesure du possible, tiennent compte des recommandations en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du lexique et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et 2) la prise de conscience de la dimension collocationnelle de la langue par les étudiants, celle-ci n'étant pas forcément évidente pour ces derniers.

Les aspects négatifs à pointer sont, quant à eux, 1) la limitation du corpus aux textes exclusivement français et portugais, sans tenir compte des variantes francophones et lusophones, 2) la limitation des exercices à un sous-domaine du droit, celui des sources du droit, et 3) les limitations informatiques au niveau du traitement des données textuelles et de la didactisation de ces mêmes données.

Perspectives

Sur ce constat, plusieurs types de développements sont à envisager.

Premièrement, en ce qui concerne le corpus proprement dit, celui-ci doit être enrichi avec des textes francophones et lusophones. À l'heure actuelle, ont déjà été sélectionnés des textes belges, canadiens, congolais et suisses ainsi que des textes angolais, brésiliens et cap-verdiens qui attendent encore une analyse textuelle et collocationnelle.

Deuxièmement, pour ce qui est de la plate-forme, il est nécessaire de l'étoffer avec des activités et des exercices portant sur les collocations de d'autres sous-domaines du droit et de la rendre encore plus interactive, en bénéficiant des derniers développements de Moodle.

De plus, toujours par rapport à la plate-forme – et il s'agit ici certainement du point le plus important de cette réflexion –, il est primordial d'y intégrer progressivement l'approche sur corpus (*data-driven learning*) présentée brièvement ci-dessus. Cette approche, toute récente et surtout présente dans les pays anglo-saxons et/ou dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise, mérite de se déployer dans d'autres contextes. Le corpus élaboré qui, malgré ses limites, présente une cohérence qui fait de lui une source de données linguistiques, discursives mais aussi conceptuelles, pertinentes pour les apprenants, pourrait de cette manière être consulté directement par les apprenants, notamment lors d'activités de production et médiation écrites. Par ailleurs, dans le cadre de la réalisation de la tâche finale (élaboration d'un auto-dictionnaire d'apprentissage des collocations terminologiques), la compulsation de ce corpus s'avère très utile pour compléter les fiches terminologiques avec des données linguistiques authentiques. Comme on l'entrevoit aisément, l'approche sur corpus repose sur les principes du constructivisme mais aussi sur la logique de la perspective actionnelle où construire son(s) savoir(s) sur la base de la découverte de données brutes est fondamental.

Pour l'instant, ce corpus est accessible sur TJF par le biais de TermoStat 3.0. En cliquant sur un hyperlien, l'apprenant est dirigé vers le site¹ où le corpus est disponible et, au moyen d'identifiants fournis par l'enseignant, il a accès à ce même corpus et aux différentes options d'analyse textuelle (recherche de termes, consultation des concordances et des contextes, etc.). Il s'agit d'une solution provisoire – mais fonctionnelle – en attendant de trouver un système de consultation du corpus plus convivial et, surtout, plus adapté aux questionnements des apprenants.

¹ <http://termostat.ling.umontreal.ca/>.

Conclusion

En guise de conclusion, l'optimisation de TJF passe principalement par l'enrichissement textuel du corpus, son traitement et son accessibilité aux apprenants; ce qui renforce l'idée que l'utilisation d'un corpus est essentielle à l'évolution optimale d'une ressource, sur les plans didactiques et pédagogiques.

En bref, tout ce travail est nécessaire afin d'élargir l'éventail des ressources disponibles pour l'enseignement/apprentissage du français juridique et doit compter sur la collaboration entre terminologues, spécialistes, enseignants et didacticiens.

Références bibliographiques

1. Boulton, A. et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
2. Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI – n° 3, 8-20.
3. Cornu, G. (2000). *Linguistique juridique*. Paris: LGDJ- MontChrestien.
4. Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique*. Paris: L'Harmattan.
5. Dechamps, C. (2013a). « L'enseignement/apprentissage du français juridique: une proposition de démarche terminologique et didactique ». *Équivalences*, n° 40 /1-2, 191-224.
6. Dechamps, C. (2013b). « Traduction juridique et étude des collocations: quelles perspectives? ». *Parallèles*, n° 25, 4-18.
7. Dechamps, C. (2015). « Corpus et étude des collocations verbales ». *Polissema*, n° 15, 13-30.
8. Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français*. Paris: Ophrys.
9. L'Homme, M.-C. (2004). *La terminologie: principes et techniques*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
10. Lerat, P. (2009). « La combinatoire des termes. Exemple: *Nectar de fruit* ». *Hermès – Journal of Language and Communication Studies*, n° 42, 211-232.
11. Macaire, D. (2011). « Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement ». In: Molinié, M. (ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales, Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)*. Cergy-Pontoise: CRTF.
12. 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.

Corpus de especialidade e didática do francês para fins específicos: quais são as perspectivas para o francês jurídico?

Resumo

Atualmente os recursos disponíveis para o ensino do francês jurídico são relativamente escassos em relação à grande quantidade de obras didáticas dedicadas a outras línguas especializadas, como o francês dos negócios ou para o turismo. No intuito de colmatar esta lacuna, pareceu-nos pertinente criar um recurso que possa, pelo menos, completar os recursos existentes, propondo percursos pedagógicos que se inspiram nos resultados da investigação na área da linguística e didática das línguas e que dão uma particular atenção à aquisição das colocações terminológicas.

No momento de construir estes percursos, utilizar um corpus de textos autênticos para a elaboração de atividades apresentou-se como uma evidência. Se o interesse da linguística de corpus na didática das línguas é defendido por muitos, nem sempre foi/é integrada na conceção de recursos didáticos.

O objetivo deste artigo é apresentar a plataforma numérica que reúne os percursos pedagógicos criados na base do corpus constituído para o efeito e reconsiderar esta opção metodológica. Em outras palavras, será que este corpus permitiu obter dados suficientemente fiáveis e válidos numa perspetiva de aproveitamento didático posterior? Será que a sua utilização trouxe uma mais-valia no enriquecimento dos recursos disponíveis para o ensino desta língua especializada? Por fim, quais seriam as modificações necessárias para otimizar o corpus e, posteriormente, a plataforma, permitindo desta maneira uma evolução positiva das práticas didáticas e pedagógicas no quadro do ensino do francês jurídico?

PARALELNI KORPUSI U NASTAVI STRANIH JEZIKA STRUKE

Sažetak: *U radu se razmatraju mogućnosti korišćenja elektronskih paralelnih korpusa u nastavi i učenju jezika za posebne namene. Nakon detaljne tipologije, daje se pregled nekih relevantnih dostupnih materijala u kombinacijama koje uključuju srpski, nemački, francuski i engleski jezik. Takođe se ispituju iskustva u njihovoj upotrebi bilo u direktnom, neprerađenom obliku, bilo kao prethodno pripremljen nastavni predložak. Cilj rada je da se sagleda da li se na taj način polaznicima, pre svega studentima nefiloloških fakulteta, ali i široj nelingvističkoj publici, može pomoći u ovladavanju jezičkim umećima, veštinama i znanjima koja odgovaraju njihovim potrebama.*

Ključne reči:

paralelni korpusi,
nastavna praksa,
strani jezici struke,
kontekst,
konkordancije

Uvod

Elektronski korpusi su već izvesno vreme predmet ozbiljnih, detaljnih i sveobuhvatnih teorijskih istraživanja i proučavanja, ali i predložak koji se na različite načine koristi u oblasti korpusne i kontrastivne lingvistike, leksikografije i traduktologije. U ovom radu nećemo se stoga posebno baviti ovakvim, ali ni tehničko-informatičkim aspektima paralelnih korpusa, već ćemo nastojati da sagledamo u kojoj meri i kako oni mogu da budu korišćeni u nastavi i učenju stranih jezika struke.

S paralelnim korpusima smo se i same sretale radeći Osnovni višejezični saobraćajni rečnik, kada smo za pretragu i proveru termina u kontekstu obilato koristile Linguee (<https://www.linguee.com/>), koji je pravi paralelni korpus, ili višejezične portale Evropske unije kao što su Eurlex ili Civitas (www.eurlex.europa.eu/).

eur-lex.europa.eu, www.civitas.eu). Tu se odmah primećuje razlika između uporednih i paralelnih korpusa, uviđaju njihove specifičnosti i, shodno tome, mogućnosti upotrebe u pedagoške svrhe. Uporedne korpusne čine tekstovi nastali istim povodom (npr. novinske vesti o istom događaju na različitim jezicima), odnosno tekstovi koji su formirani nezavisno jedni od drugih i nisu rezultat prevođenja. Oni su uslovno paralelni, utoliko što su višejezični – celoviti dokumenti, tekstovi na više jezika. Paralelni korpusi su baze podataka nastale uglavnom kao produkt prevođenja, dakle tekstovi na više jezika s istom komunikativnom funkcijom. (Kana 2014: 28). Paralelni korpusi nisu rečnici, niti terminološke baze – u pitanju su tekstovi na nivou rečenice, pasusa ili dela pasusa na dva, tri ili više jezika, prikazani poravnati jedan pored drugog ili jedan ispod drugog.

Tipologija paralelnih korpusa

S obzirom na širok spektar pojava oblika paralelnih korpusa, te na elektronske medije kao njihovo osnovno izvorište, u praksi susrećemo veliki broj različitih varijacija ovih baza. Njihova podela može se izvršiti na osnovu više kriterijuma:

1. Po sadržaju, odnosno jeziku na kojem su dokumenti napisani

Ove baze se mogu klasifikovati na osnovu toga da li uključuju izvorne tekstove iste sadržine, prevode ili njihove kombinacije (Simeon 2002: 38-39):

- paralelni korpus koji sadrži tekstove izvorno napisane na jeziku A i njihove prevode na jezik B (te C, D,...),
- paralelni korpus koji sadrži jednaku količinu tekstova izvorno napisanih na jezicima A i B te njihove prevode,
- paralelni korpus koji sadrži samo prevode na jezike A, B i C, dok je tekst bio izvorno napisan na jeziku Z1.

Osim navedenih tipova, postoje i korpusi koji predstavljaju kombinaciju svih ovih kategorija. U tom smislu, kao karakteristična referenca ističe se Linguee, koji je inicijalno bio nemačko-engleski poravnati korpus, a sada (2017. godine) ima 23 jezika u kombinaciji sa engleskim, 14 s francuskim itd. Ova baza sadrži i izvorne tekstove i prevode, a u zavisnosti od upita u dve kolone prikazuju se pasusi izvučeni iz dokumenata koji mogu biti svrstani u neku od gore navedenih kategorija. U reduciranom formatu jednog upita u nemačko-francuskoj rubrici to izgleda ovako:

LINGUEE, Wörterbuch Deutsch-Französisch momentan noch im Aufbau Eisenbahnbrücke Substantiv,feminin

pont ferroviaire m

© Linguee Wörterbuch, 2017

Externe Quellen (nicht geprüft)

Brückenbalken (2) mit einer Befestigung an Träger (1) einer Stahl-Eisenbahnbrücke, wobei die Befestigung ein lösbar mit dem Träger verbundenes [...] v3.espacenet.com	[...] fixation à une poutre (1) d'un pont de chemin de fer en acier, dans laquelle la fixation présente un élément de guidage (4) relié [...] v3.espacenet.com
Die Überquerung der Eisenbahn hat auf deutschem Territorium den Bau einer Eisenbahnbrücke erforderlich gemacht. granderegion.net	Le franchissement de la voie ferrée a nécessité, sur le territoire allemand, la réalisation par anticipation d'un pont-rail. granderegion.net
[...] Tunnelstrecke unter dem historischen Stadtzentrum der Hauptstadt, zwei neue unterirdische Bahnhöfe und eine Eisenbahnbrücke. bei.europa.eu	[...] sur un tunnel de 6km sous le centre historique de Stockholm, deux nouvelles gares souterraines et un pont ferroviaire. bei.europa.eu
Auf der Teichstraße geht's zur Brücke über die Wiese und von dort nach links flussabwärts an der Wiese entlang zur Eisenbahnbrücke. tours3.com	Depuis la Teichstraße, la route passe sur le pont au dessus de la Wiese et de là, part à gauche en direction de l'aval de la rivière; elle longe la Wiese jusqu'au pont ferroviaire. tours3.com
Knapp 5 Kilometer nach Venaco überspannen gleich drei Brücken den Vecchio: Die bekannte Eisenbahnbrücke von Gustave Eiffel, sowie die alte und die neue Strassenbrücke. paradisu.de	Presque 5 kilomètres après Venaco, trois ponts tendent de suite le Vecchio: le pont de chemin de fer célèbre de Gustave Eiffel, tout comme [...] paradisu.info

2. Po nivou obrade, poravnanju, anotiranosti

U zavisnosti od načina obrade teksta korpusi mogu biti:

- » obrađeni (poravnati mašinski ili ručno, anotirani ili ne), pa prema tome omogućuju pretragu unosom termina, izraza ili rečenice. Rezultati pretrage, tj. konkordancije, prikazuju se jasno obeležene (bojom, masnim

slovima ili na sličan način), kao i anotiranost. Ona može biti bibliografska (naznaka izvora) i/ili sintaksičko-morfološka (podaci kao što su vrste reči, rod imenica, karakteristične kolokacije...). Osim navedenog korpusa Linguee, koji je i morfološki i bibliografski anotiran, u ovu kategoriju se ubrajaju i dve baze koje sadrže i tekstove na srpskom jeziku: Savremeni korpus srpskog jezika (<http://147.91.181.179/~cqp/korpus/login.php>), kreiran na Matematičkom fakultetu Univerziteta u Beogradu i Parcolab Univerziteta Žan Žores u Tuluzu (<http://parcolab.univ-tlse2.fr/sr/>). Ova dva korpusa su bibliografski anotirana. Nasuprot ovim primerima, korpus PLECI naučnih instituta FoReLL Univerziteta u Poatjeu i CECL Univerziteta u Luvenu, u delu gde je poravnanje izvršeno i dostupno na internetu (pod nazivom Cabal2), nisu anotirani, mada su svi izvori odakle su podaci crpljeni zajedno navedeni na vrhu i u dnu strane (<http://cabal.rezo.net/>);

- » neobrađeni ili delimično obrađeni. U pitanju su oni korpusi gde tekstovi ili nisu poravnati ili ako jesu, konkretne konkordancije nisu date na nivou reči ili izraza (te nisu ni označene ni anotirane), već isključivo u vidu celih rečeničnih iskaza ili pasusa. Već pomenuti Cabal2 se može podvesti i pod ovu kategoriju, jer na neke upite upućuje na pretraživanje po publikacijama, te konačno vodi na izvučene delove članaka i njihove adekvatne prevode. Sličan primer je i višejezični otvoreni paralelni korpus OPUS - Open Source Corpus (<http://opus.nlpl.eu/>). Radi se o kompilaciji različitih, na internetu dostupnih, mašinsko poravnatih prevoda sa i na čitav niz jezika. S početne strane se prvo bira željena kombinacija jezika, a potom otvara neki od ponuđenih uzoraka u datoj bazi. Kada su u pitanju varijante francusko-srpskih materijala sa ovog sajta, evo jedne kratke ilustracije:

Guide de démarrage & #160;: Graver un CD audio en 4 étapes

(trg)=»s1» Брзи водич: Нарезивање аудио ЦД- а у четири корака
(src)=»s2» Ce guide de démarrage vous présente comment créer un CD audio à l' aide de & k3b;. Pour suivre ce guide vous avez besoin d'une version opérationnelle de & k3b; et d'un dossier contenant des fichiers audio.

(trg)=»s2» Овај брзи водич показује како да направите аудио ЦД помоћу К3ба. Да бисте извели наредне кораке, потребан вам је функционални К3б и фасцикла у којој има нешто аудио фајлова.

(src)=»s3» Étape 1

(trg)=»s3» Корак први

(src)=»s4» Lorsque vous démarrez & k3b; vous devriez voir quelque chose comme ceci.

(trg)=»s4» Пошто покренете К3б, требало би да видите нешто попут овога.

Radi se dakle o poravnatom ali neobrađenom materijalu, a detaljnije traženje ekvivalenata ili konkordancija prepušteno je samom istraživaču, koji to može da obavi na neki od uobičajenih načina pretrage interneta.

3. Po broju i kombinaciji jezika na kojima su tekstovi napisani

Uzimajući u obzir ovaj kriterijum, korpusi mogu biti dvojezični, trojezični ili višejezični. Naime, pored kriterijuma bilingvalnosti ili multilingvalnosti, paralelni korpusi se međusobno razlikuju i po tome na koji način kombinuju i prikazuju tekstove na tri ili više jezika. Uzmimo za primer pomenuti korpus Parcolab: nakon što se pošalje upit, rezultati na sva tri obrađena jezika izlaze na ekranu, odnosno neposredno su jedan uz drugi poravnati pasusi i stupci na engleskom, francuskom i srpskom. Nasuprot njemu, Savremeni korpus srpskog jezika, takođe trojezičan, daje paralelne tekstove u parovima, odnosno isključivo u kombinaciji francusko-srpski ili englesko-srpski. Ovde je naveden primer za upit „chargement“:

Korpus savremenog srpskog jezika

Paralelni korpusi

1189501: Ne serait-ce pas le chargement de Joe qui retarderait notre marche?“

SR: Sem ako nam letenje ne ometa Džooov teret

313373: Il emportait un plein chargement de marchandises et de passagers.

SR: Nosio je pun tovar robe i mnogo putnika

857695: A trois heures du soir, le chargement entièrement terminé, le colonel Everest donna le signal du départ.

SR: Kad je u tri sata posle podne bio završen utovar, pukovnik Everest je dao znak za polazak

321610: Ces quais, montant et descendant avec la marée, facilitent le chargement et le déchargement des navires.

SR: Ta ploveća pristaništa koja se podižu i spuštaju sa plimom i osekom olakšavaju utovar i istovar brodova

308040: mais il ne vit que des navires en chargement ou en déchargement, et qui, par conséquent, ne pouvaient appareiller.

SR: međutim, nalazio je samo brodove koji vrše utovar ili istovar i koji prema tome nisu mogli krenuti na put

Ukupno rezultata: 5.

4. Po formi i načinu prezentacije

Posmatrajući formu i način prikaza, korpusi mogu biti:

- » horizontalno poravnati – tekstovi su jedan ispod drugog, kao u Savremenom korpusu srpskog jezika ili OPUSU
- » vertikalno poravnati – tekstovi su u kolonama, npr. Parcolab, Cabal2, Linguee
- » kombinovani – imaju oba načina prikaza, kao npr. ARTES, elektronska alatka za pomoć u prevođenju i pisanju stručnih i naučnih radova Univerziteta Pariz Didro (<https://artes.eila.univ-paris-diderot.fr/>). U pitanju je višejezični rečnik i paralelni korpus sa lingvističkim i diskurzivnim objašnjenjima i primerima, raspoređenim u tabele koje su i horizontalno i vertikalno uređene. Zbog svoje specifičnosti o njemu će posebno biti reči u delu rada koji se odnosi na mogućnosti korišćenja paralelnih korpusa u nastavi i učenju.

5. Po načinu pretrage i prikaza rezultata

Ovaj kriterijum je direktno povezan s prethodnim podelama. U zavisnosti od toga da li je korpus dvojezičan ili višejezičan, da li se i kako obrađeni jezici međusobno kombinuju, da li su tekstovi i u kojoj meri anotirani, pretraga se vrši ili direktnim unosom upita (Linguee) ili je neophodno izabrati i bazu u kojoj se konkordancije traže, bilo da je u pitanju odabir jezika ili kombinacije jezika (Savremeni korpus srpskog jezika, OPUS), publikacije (Cabal2), oblasti istraživanja (ARTES), diskurzivnih funkcija (ARTES) i slično. Kao što je već rečeno, konačni rezultati pretrage kod manuelno obrađenih i korigovanih, uređenih paralelnih korpusa vizuelno su jasno istaknuti i lako uočljivi.

6. Po izvorima

Paralelni korpusi razlikuju se i po tome odakle su crpljeni materijali koji sačinjavaju korpuse i koja je vrsta diskursa prisutna:

- » književna dela i njihovi prevodi, pre svega proza i publicistika, u prvom redu štampa i to dvojezična izdanja ili prevodi članaka. U pitanju su dakle izvori koje možemo podvesti pod kategoriju opšteg jezika (Parcolab, Savremeni korpus srpskog jezika, Cabal2),
- » specijalizovana literatura i publikacije, stručni tekstovi (autentični ili

prevodi), odnosno izvori koji potpadaju pod kategoriju jezika struke ili specijalizovanih diskursa (ARTES, Linguee),

- » kompilacija svega prethodno izrečenog. U tom pogledu karakterističan je primer otvorenog korpusa OPUS, koji na početnoj strani navodi listu izvora, odnosno potkorpusa širokog spektra, od kolekcije prevedenih književnih dela preko prevoda titlova do dokumenata UN-a i Vikipedije.

7. Po nameni, ciljnoj grupi, publici

Uzimajući u obzir korisnike korpusa, možemo ih podeliti na sledeći način:

- Paralelni korpusi namenjeni akademskoj i naučnoj zajednici

S obzirom da je najveći broj paralelnih korpusa kompilovan u naučnoistraživačkim institutima i laboratorijama fakulteta i univerziteta širom sveta u okviru projekata koji podrazumevaju primenu IKT-a u oblasti proučavanja i studija jezika, kulture i književnosti, upravo su istraživači, autori i priređivači rečnika opšteg jezika i književni prevodioci njihova primarna ciljna grupa. Navedimo dakle domene korpusne i komparativne lingvistike, leksikografije, teorije prevođenja, filologije uopšte. U ovu grupu spadaju Cabal2, Parcolab, Savremeni korpus srpskog jezika, ARTES ili pak OPUS, ali samo u delu paralelizovanih literarnih tekstova.

- Paralelni korpusi namenjeni širokoj profesionalnoj, nefilološkoj i filološkoj, ali i amaterskoj publici

Linguee i OPUS su jasno opredeljeni da budu dostupni svim zainteresovanim korisnicima. Međutim, s obzirom na njihov sadržaj, vrstu tekstova i diskursa, glavna ciljna grupa su profesionalci – specijalisti različitih profila, te stručni prevodioci. Ovde svakako možemo uključiti i autore i priređivače stručnih rečnika ili pak nastavnike i studente stranih jezika struke.

8. Po otvorenosti pristupa

Pristup paralelnom korpusu predstavlja još jedan kriterijum značajan za konkretnu pretragu, a delimično je povezan s prethodnim jer sama namena korpusa određuje u izvesnoj meri i to na koji način korisnici mogu da im pristupe. Osnovni tipovi su:

- korpusi otvoreni za sve,
- korpusi otvoreni samo za registrovane korisnike.

Otvoreni paralelni korpusi su oni poput baza Linguee i OPUS gde nije potrebna registracija korisnika. U ovu grupu, međutim, spada i Cabal2, jer mu se takođe pristupa bez prijavljivanja. Za razliku od njih, najveći broj elektronskih paralelnih korpusa namenjenih istraživačima zahteva da se

korisnici registruju, na primer naš Savremeni korpus srpskog jezika ili češki višjejezični projekat Intercorp Karlovog univerziteta u Pragu (<http://ucnk.korpus.cz/intercorp/?lang=de>).

Mogućnosti korišćenja paralelnih korpusa u nastavi i učenju stranih jezika

Kad se radi o konkretnoj primeni paralelnih korpusa u nastavi, od značaja je i činjenica da li su dotični korpusi didaktizovani, priređeni za nastavu i učenje jezika ili nisu. Nekoliko je stoga mogućnosti da se oni eksploatišu u pedagoške svrhe.

Prva mogućnost bi bila da se u neki vid nastave uključe oni paralelni korpusi koji su i namenjeni učenju stranog jezika, opšteg ili za posebne namene, te su shodno tome i obrađeni. Konkretno, već smo pomenuli da je ARTES kreiran s ciljem da pruža podršku pisanju naučnih saopštenja i prevođenju stručnih tekstova, tako da sadrži rubrike Terminologija u kontekstu, Diskurzivna frazeologija i Višekriterijumsko pretraživanje. Nije dakle u pitanju samo rečnik termina i frazeologizama, već baza sa izvučenim i paralelizovanim primerima i prevodima, odnosno datim kontekstom i naznakom izvora. Za našu temu posebno je zanimljiva druga rubrika, s obzirom na sadržaj i način na koji je organizovana:

Rechercher une fonction discursive:

OK

Fonctions discursives

Exemple

» non renseigné

Introduire une transition

ex. after these preliminary remarks, we shall address

Préciser l'ordre de son exposition

ex. the first section clarifies

Annoncer un point qui sera discuté plus tard ou plus loin dans le discours

ex. this issue will be examined in Section X

Faire un renvoi aux éléments non textuels (tables, graphiques, figures...)

ex. the Table X shows

Faire un renvoi à ce qui vient d'être traité

ex. the foregoing description is meant to illustrate

Annoncer la ou les conclusions

ex. our conclusions focus on aspects such as conclusion, to conclude;

our conclusions focus on aspects such as; in this paper, we have made the following claims:...

Iz početne tabele se klikom na željenu diskurzivnu funkciju i primer dolazi do druge tabele i mogućnosti dalje pretrage, da bi se potom pojavio ovaj tip rezultata:

to create a challenge

The lack of sturdy shelter creates much of the challenge

Traduire vers

Non renseignée

Traduire

créer un défi

vb. n.composé

dossier d'accompagnement: comment créer un défi

Source

Robert M et al - Designing and Developing Sustainable Housing for Refugee and Disaster Communities, - Institute of Electrical and Electronics Engineers. The world's largest technical professional norganization for the advancement of technology (2014)

Vidimo da se traženi izraz prikazuje u bilingvalnoj kombinaciji, ali nije sadržan u istovetnom tekstu i njegovom prevodu, već u različitim iskazima na dva jezika. Tako paralelizovani primeri pružaju odličan uvid u mogućnosti upotrebe određene kolokacije, sintagme, fraze ili sklopa reči u srodnim kontekstima. Pored unapređenja veštine pisanja i prevođenja, rad sa ovakvim resursima pomaže usvajanju konkretnih jezičkih struktura u okviru određene diskurzivne funkcije.

Elektronski priređeni paralelni korpusi sve su brojniji i kad su u pitanju drugi vidovi jezika struke i jezika za posebne namene, te različite jezičke kombinacije – na primer englesko-kineski za nastavu engleskog jezika pravne struke (Kavgić 2014: 97-98). Osim specijalizovane, svakako treba napomenuti i njihovu primenu u nastavi opšteg jezika na različitim nivoima obrazovanja.

Paralelno elektronsko montiranje dvojezičnih englesko-srpskih tekstualnih resursa za potrebe nastave engleskog u osnovnoj školi, formiranje „tekstualnih duala“ i kreiranje niza leksičkih i gramatičkih vežbanja još jedan je primer izrade nastavnih materijala ovog formata (Ristović 2016: 39-42). Dok se u slučaju ARTESA korišćenje priređene baze povezuje pre svega sa autonomnim učenjem, Ristovićevi korpusi se eksploatišu na časovima takođe (2016: 76).

Druga mogućnost upotrebe paralelnih dvojezičnih resursa u glotodidaktičke svrhe jeste da oni budu samo polazni materijal odakle se vrši ekstrakcija jezičkih sadržaja za izradu nastavnih materijala. Drugim rečima, paralelni korpus se formira kako bi poslužio nastavniku kao predložak za dalji proces didaktizacije i digitalizacije čiji su konačni rezultat aktivnosti na platformi za učenje na daljinu, pri čemu krajnji korisnici, za razliku od prethodno navedenog primera, nemaju pristup tom korpusu. Naime, polazeći od francuskih i portugalskih paralelizovanih pravnih tekstova, a u cilju podrške ovladavanju karakterističnim glagolskim kolokacijama u francuskom jeziku prava, kreirana su leksička vežbanja namenjena studentima-polaznicima ovih specijalizovanih kurseva na Novom univerzitetu u Lisabonu, kao onlajn podrška učenju jezika za posebne namene (Dechamps 2011: 9). Paralelizaciju korpusa je obavila profesorka, međutim na mreži su studentima dostupni samo nastavni sadržaji u formi pomenutih vežbanja i aktivnosti, bez uvida u korpusne resurse.

Konačno, ali ne manje važno, paralelni korpusi se mogu koristiti i u njihovom neprerađenom, sirovom obliku. Napuštanjem tradicionalnih uloga učenik-nastavnik, te uvođenjem i razvojem koncepta učenja tokom celog života, naročito u oblasti izučavanja stranih jezika, paralelni, uporedni i jednojezični korpusi postaju važna referenca u samostalnom učeničkom i studentskom radu. To znači da korisnici takvih alatki jesu mahom, mada ne isključivo „odrasli, visoko motivisani i u pogledu stepena ovladavanja stranim jezikom već na naprednom nivou, obično oni koji izučavaju jezik ili za akademske ili stručne, profesionalne potrebe.“ (Đorović 2009: 370) U tom smislu, naši polaznici, studenti nefiloloških fakulteta, osim uobičajenih priručnika kao što su rečnici i gramatike, mogu ove resurse koristiti višenamenski. Iako je srpski jezik retko prisutan u ponuđenim jezičkim kombinacijama elektronskih paralelnih korpusa, smatramo da studente treba uputiti i na druge bilingvalne baze, na primer nemačko-engleske ili francusko-nemačke, u zavisnosti od toga koje su jezike izučavali u prethodnim fazama školovanja. Ovakav pristup se čak može i ohrabrivati s ciljem razvijanja jezičke svesti (Chrissou 2011: 4), upravo da bi korisnici mogli da uoče specifičnosti pojedinačnih jezika, te da se naviknu da

izbegavaju negativne transfere iz jednog jezika u drugi.

Videli smo već da je jedna od upotreba paralelnih korpusa unapređenje veštine pisanja (ARTES). Studenti se međutim mogu uputiti na neprerađene paralelne i uporedne korpusne kada prirpemaju individualna izlaganja, pisana ili usmena, na zadatu temu. Tu se odmah aktiviraju i druge vrste kompetencija – razumevanje stručnog teksta uz medijaciju, posredovanje maternjeg ili nekog drugog stranog jezika. Pored toga, veoma je važno da je terminologija data u autentičnom kontekstu, kao i u određenim obrtima i sklopovima, što omogućava lakše i pravilnije usvajanje, ali i razlikovanje njene opšte, standardne od stručne, naučne ili specijalizovane primene (Đorović 2009: 361). Dalje, uz pomoć korpusa studenti mogu izrađivati sopstvene stručne glosare i rečnike. U zavisnosti od tipa korpusa, oni im mogu poslužiti i za traženje samih odrednica, uvid u njihovu polisemičnost čak i u okviru jedne oblasti ili discipline, za traženje i proveru ekvivalenata, odnosno pronalaženje preciznih značenja. Svakako ne treba zanemariti ni mogućnosti koje korpusi pružaju kad je u pitanju ciljano izučavanje sintakse i morfologije, odnosno usvajanje gramatičkih sadržaja (Miličević, Samardžić 2009: 391-395).

Da li i kako dalje?

U savremenom pristupu nastavi i učenju stranih jezika struke autentičnost tekstova i lingvistički elementi i iskazi u konkretnim kontekstima od presudne su važnosti kako sa aspekta efikasnog i pravilnog ovladavanja predmetom izučavanja, tako i s pozicije interkulturalnosti, boljeg uvida, spoznaje i razumevanja različitosti jednog, dva ili više jezika, ali i varijacija prisutnih u čitavom nizu oblasti, domena i disciplina unutar jednog jezika. Na taj način studenti se senzibilizuju za adekvatnu i realnu upotrebu jezika s jedne strane, ali i za bolje poimanje jezičke situacije u konkretnoj oblasti. Paralelni korpusi, u svojim brojnim varijetetima, na jednom mestu pružaju veći broj semantičkih, pragmatičkih i drugih informacija nego što to nude klasični rečnici ili terminološke baze. U tom smislu oni svakako treba da budu sastavni deo metodikog procesa, jer proširuju konkretna znanja i pospešuju različite kompetencije na nekoliko nivoa. Ovde posebno treba imati u vidu pogodnost za autonomni studentski rad.

Međutim, teškoće i izazovi uvođenja ovakvih resursa nisu zanemarljivi. Kao jedan od problema zasad jeste i veoma mali broj paralelnih korpusa koji sadrže stručne i naučne tekstove na srpskom jeziku. Ako se tome doda da i kad

postoji željena, a reprezentativna jezička kombinacija, ti korpusi nisu priređeni za direktnu, neposrednu primenu, onda to smanjuje motivaciju za njihovo korišćenje kako kod studenata, tako i kod nastavnika. S druge strane, iako se ne može poreći privlačnost digitalnog, elektronskog medija, potencijalni korisnici koji su naviknuti na izuzetno brzo, gotovo neposredno nalaženje adekvatnog odgovora na upit mogu biti demotivisani, jer je u ovakvom procesu potrebno strpljenje i temeljnost. S obzirom da je u praksi nastava stranih jezika struke skopčana s nizom profesionalnih i institucionalnih ograničenja, individualna motivacija koja podstiče kreativnost učesnika nastavnog procesa sa obe strane katedre (studenata i profesora) igra kao i uvek presudnu ulogu. Naš odgovor na prvi deo pitanja iz podnaslova jeste svakako potvrđan. Što se tiče načina, ovaj članak jeste samo jedan mali korak u nalaženju mogućih puteva.

Bibliografske reference

1. Chrissou, M. (2011). Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren. Preuzeto sa: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf (pristupljeno 22. oktobra 2017).
2. Dechamps, Ch. (2011). Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français juridique à des apprenants lusophones dans le cadre de l'enseignement de la traduction juridique. Preuzeto sa http://www.initerm.net/public/langues%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9/colloque/Christina_DECHAMPS.pdf (pristupljeno 20. septembra 2017).
3. Đorović, D. (2009). Elektronski korpusi u nastavi jezika struke – različite aktivnosti za različite učesnike. U Vučo, J. i Mlatović, B. (eds) *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova. Nikšić: Filozofski fakultet, 361-373.
4. eur-lex.europa.eu (pristupljeno 29. januara 2016).
5. <http://147.91.181.179/~cqp/korpus/login.php> (pristupljeno 18. septembra 2017).
6. <http://cabal.rezo.net/> (pristupljeno 13. septembra 2017).
7. <http://civitas.eu/civinet/civinet-francophone?page=11> (pristupljeno 28. januara 2016).
8. http://opus.lingfil.uu.se/KDE4/fr-sr_sample.html (pristupljeno 20. septembra 2017).
9. <http://parcolab.univ-tlse2.fr/sr/> (pristupljeno 12. februara 2017).
10. <http://ucnk.korpus.cz/intercorp/?lang=de> (pristupljeno 20. septembra 2017).
11. <https://artes.eila.univ-paris-diderot.fr/> (pristupljeno 13. septembra 2017).
12. <https://www.linguee.com/> (pristupljeno 28. januara 2016).
13. Kana, T. (2014). Sprachkorpora im Unterricht und Forschung DaF/DaZ. Preuzeto sa: https://is.muni.cz/repo/1201835/Sprachkorpora_DaF.pdf (pristupljeno 29. novembra 2017).
14. Kavgić, A. (2014). Interaktivna nastava korpusne lingvistike na diplomskim akademskim studijama anglistike. Preuzeto sa [http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija146666632228723.pdf?controlNumber=\(BISIS\)91544&fileName=146666632228723.pdf&id=6104&licenseAccepted=true](http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija146666632228723.pdf?controlNumber=(BISIS)91544&fileName=146666632228723.pdf&id=6104&licenseAccepted=true) (pristupljeno 13. septembra 2017).
15. Miličević, M. i Samardžić (2009). Korpusi kao sredstvo za postizanje autonomije u učenju stranog jezika. Preuzeto sa http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/zaposleni/opstaLingvistika/MajaMilicevic/milicevic_samardzic_autonomija_2010.pdf (pristupljeno 13. februara 2017).
16. Ристовић Ж, З. (2015). Кумулативни ефекти експлоатације вишејезичних корпуса у настави страних језика. Preuzeto sa <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:12100/bdef:Content/download> (pristupljeno 24. januara 2017).
17. Simeon, I. (2002). Paralelni korpusi i višejezični rječnici. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/173311> (pristupljeno 17. februara 2017).

Tanja DINIĆ
Nina POLOVINA

Les corpus parallèles dans l'enseignement des langues étrangères de spécialité

Résumé

Le présent article traite des corpus parallèles électroniques en tant que supports susceptibles d'être utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de spécialité et sur objectif universitaire. Y est d'abord proposée une classification de ces ressources selon différents critères: types de contenus, de discours, d'annotations, de présentation et d'affichage de résultats de recherche, de sources des textes alignés, ou encore nombre de langues traitées, publics visés, et accessibilité. Par la suite, quelques exemples d'exploitation sont mis en évidence en fonction de la dite typologie. Cette exploitation se décline en trois volets, du travail en classe à celui effectué en autonomie, en passant par l'utilisation des corpus parallèles par les enseignants dans la construction d'autres matériels et supports à s'en servir en présentiel. Finalement, en guise de conclusion et malgré certains dilemmes ou réticences potentielles, l'on souligne les avantages que pourrait apporter le recours à ce genre d'outils pédagogiques étant donné leur caractère authentique, interdisciplinaire, voire interculturel.

О ТЕОЛОШКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ У ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак: У уводном делу рада указује се на значај грчког језика теолошке струке. Средишњи део рада истражује проблематику превода теолошког термина и у њу сврху приказује се термин *ὑπόστασις* [hypostasis]. Након сажећег прегледа семасиолошког развоја и распада, и конституције да превод термина на латински језик има „persona“, предочава се проблематика идејне неусаглашености двају термина. У њу сврху изнесе се налази етимологије о латинском термину. Последњи семенит средишњег дела рада даје сходни приказ српског термина „личност“. У намери да укаже на степен валидности те ојављеног уопште дајих термина у усвојеним значењима, циљ рада је да оцрта однос њихових идејних садржаја.

Кључне речи:

терминологија,
термин страног
језика струке,
ὑπόστασις,
persona,
личност

О значају теолошке терминологије за научну мисао

Не изискује ни најмањег труда, што у научним круговима што у општој свакодневици, да се у знак потврде климне главом на реч да је грчки језик превасходни носилац и нештедљиви дародавалац речи и термина ван сопствених граница, које су по свом реду усвајали и одомаћивали говорници језика Европе. Директни духовни питомци латинске речи и њеног идејног зрачења, индиректни васпитаници сходног грчког ареала, преносили су и пренели сложени лик сопствене духовне историје људима и народима сасвим другачијег и њима самима сасвим непознатог и потпуно новог духовног света – зачуђујуће загонетног света идеја, веровања и религије Индијанаца, понајпре Маја и Инка. Двама поменутих обележја учесници и актери, у сходној мери и времену, духовне историје Старог света дводелне компонентности:

грчка цивилизација & римска цивилизација, сијамског близанаштва по речима Флоровског, која и њима тад и данашњем европском човеку још увек оставља простор за истраживање и тумачење, пошли су у освајање континената Новог света, изображени трећом, ништа мање сложенем компонентом – хришћанством.

Мисаони мотив, духовни покретачки замајац овог подухвата који је неизбрисиво обележио историју света било је ширење хришћанске идеје. Циљ је био пренети јеванђелску реч, слово о Исусу Христу, предати је даље и крстити тамошњег човека у име Оца, Сина и Светог Духа. У наставку, читав данашњем човеку познати свет чуће за Нову реч, која је преобразила лице земље. Контекст, тај збирни артикулациони домен у који је европски човек заоденуо Нови свет било је хришћанство. То је учинио преко речи. Поглавито преко оних постојећих које су, преосмишљене у оквиру свог новог контекста донеле нове идејне садржаје, у етар словесности одаслале нове идејне поруке.

Оригинални језик Светога Писма Новог Завета је грчки језик. И то је почетни тренутак од када креће да се гради речник сакралне терминологије, на прелазу две највеће светске ере, нове и старе. Речник који је и данас важећи и који за ову област представља јединствени стандард у свету научне мисли. Док у другим научним областима као технички термини фигурирају, поред грецизама, и латинизми, и грчко-латинске сложенице, у теолошком језику струке официјелни термилошки корпус састављен је искључиво од грчких речи. Ово се дугује у антици развијеном религијском и философском језичком апарату. У наставку овога рада настојаћемо показати како је ипак један термин, који у антици уопште није припадао религијском изразу, и који је у философски технички израз ушао тихо, готово бо(гобо)јажљиво и на самом крају старе ере, но и ту као дублет једног другог, већ постојећег техничког термина, био изабран, од Отаца Цркве, да означи јединствену духовну вредност коју је хришћанство даровало свету: личност. Та реч гласи ὑπόστασις [(h)ypóstasis, у теологији данас одомаћена као „ипостас“] и припада тежишном термилошком корпусу теолошког речника, где је незаобилазна у свим догматским дисциплинама: христолошком, пневматолошком, антрополошком, еклисиолошком учењу. Ова њена семантичка вредност установљена је у IV веку и од тада траје у континуитету у теолошкој струци. Богати заплет и још динамичнији семантички расплет, показаће се наласе упутним и поучним, док ће се стање које влада у савременим сходним нетеолошким наукама које

још увек не располажу јединственом дефиницијом личности, показати непотребним парадоксом одиста *sui generis*. На овај раскорак указују и речи уваженог савременог теолога Зизиуласа, који ће се о овом питању изразити овако:

Respect for man's "personal identity" is perhaps the most important ideal of our time. The attempt of contemporary humanism to supplant Christianity in whatever concerns the dignity of man has succeeded in detaching the concept of the person from theology and uniting it with the idea of an autonomous morality or with an existential philosophy which is purely humanistic. Thus, although the person and "personal identity" are widely discussed nowadays as a supreme ideal, nobody seems to recognize that *historically* as well as *existentially* the concept of the person is indissolubly bound up with theology. [...] attempt will be made to show how deep and indestructible is the bond that unites the concept of the person with patristic theology and ecclesiology. The person both as a concept and as a living reality is purely the product of patristic thought. Without this, the deepest meaning of personhood can neither be grasped nor justified. (Zizioulas 1993: 27)

На сагласност са овим мишљењем наилази се и у једном савременом нетеолошком извору једнако уваженог научника, Барфилда. Излажући историју појма *person* с тежиштем на његовој вредности у римском праву, извориште његовог савременог значења једнако налази у патристичкој мисли:

Take, for instance, the word person...Its present meaning of an individual human being is largely due to the theologians who hit upon it when they were looking for some term that would enable them to assert the trinity of Godhead without admitting more than one 'substance'. (Barfield 2002: 59-60)

За истраживаче сва је прилика да нема веће среће од сагласја у мишљењу научника који различитим путевима или из различитих углова стижу до поклапајућих закључака, како је то случај са цитираним ауторима. Српска реч срећа као да је дефиниција ових мисаоних сусретања, својим пореклом указујући на сусрет и сретање. Нека крај увода у овај скроман рад буде закључен речима поменутог теолога којима он, уједно проницљиво и питко, описује стање поменутог непотребног парадокса чија је невесела жртва човек:

With a rare creativity worthy of the Greek spirit they gave [Church Fathers] history the concept of the person with an absoluteness which still moves modern man even though he has fundamentally abandoned their spirit. (1993: 35)

У одељцима који следе потрудићемо се да што сажетије у датом нам на располагање простору оцртамо трновите путеве битке за артикулацију идеје личности у грчком језику, с освртом на језичке паралеле у латинском и словенском језику.

Термин ὑπόστασις [hypostasis]

Реч ὑπόστασις први пут се јавља код Хипократа¹, у медицинској терминологији. Одатле је пред њом стајао пут дуг пет векова, на концу којег је доспела у философски појмовни апарат. Надаље је било потребно још исто толико векова да би је преузела патристичка мисао и њоме означила личности у Богу. Преглед овог семантичког развоја и распона укратко гласи овако.

У свом донаучном значењу она је изражавала: подупирање (слона и сурлом: Arist. PA 659a 24); спуштање на дно, слегање, таложење (у метеорологији са терминолошким статусом: Arist. Mete. 353b, 355, 357b, 358a, 358b, 368b); угрушак, талог (крви, урина, земље: Hp. Art. 40.34, Hp. Prog. 12.1, Arist. HA 551b 29); насlage, акумулацију (облака, D.S. I 38); потом умак, сос или густу чорбу (Men. Frg. 397.10). Иако се из изнесених семантичких реализација лако читава њена заступљеност у различитим областима људског деловања, овде се не исцрпљују значења наше речи у ненаучној употреби. Она даље своје значење преноси на замишљену раван, раван представа и мисаоних слика, и ту означава: поимање, схватање (D.S. I 28); замисао, претпоставку, те смерање, наум (D.S. XV 70); замисао као основу, план (у архитектури, D.S. I 66). У наставку, значења речи преносе се на лични свет човека: ὑπόστασις је ослонац, утемељење, уздање (Plb. IV 50), и, изоштреније, самопоуздање, одлучност, решеност (Plb. VI 55). Надаље значење речи ненаметљиво задобија философски признак и то код Аристотела, иако не у философском домену: у метеорологији она означава стварно постојање (звезда за разлику од муње, дуге и слично, Arist. Mu. 395a 30). Ова предфилософска употреба речи неће остати усамљена. И Секст Емпиричар, философ и лекар², једнако је користи у општем, не уже стручном значењу: ὑπόστασις је општи реални основ,

¹ „У хипократском корпусу реч ὑπόστασις јавља се чак сто једанаест пута“ (Фемић-Касапис 2010: 81).

² Следом познији колега Хипократа који је први увео реч у употребу, по писаним изворима.

стварна подлога (при опису појава уопште узев, Sext. Emp. II 94). (Фемић-Касапис 2010: 79-93, passim).

У свом наредном семантичком помаку, реч се очекивано изједначава са термином οὐσία „суштина, бит“, једним од најјачих термина, поред physis-a (φύσις) старогрчког философског израза.³ Драгоцени податак о овој финалној истозначности даје Сократ Схоластик, Socr. Hist. h.e. III 7.41: „...треба знати да, иако код старијих философа ова реч изостаје, млађи философи редовно су употребљавали реч ὑπόστασις уместо οὐσία“ (2010: 94). Овај помак, иако је представљао новину у то време, касније ће постати камен спотицања и узрок оштрих спорова и настанка јереси. Немило стање трајаће све док Оци IV века не буду увели велику новину у мисаони строј сопственог језика. Тачку на ово идејно поклапање два термина ставили су тиме што су идејни садржај реалног основа, стварне подлоге, стварног постојања – које је исказивала ὑπόστασις, пренели, уједно одвојивши га, са суштине и бити – које је исказивала οὐσία (по свом реду изједначена са φύσις), на лице, личност Бога Оца као логичког узрока свецелог постојања у апсолутном, онтолошком смислу. Наиме, од овог времена Бог Отац је означен као личност која је узрок постојања Сина и Светога Духа (у наставку и света). Ово је имао на уму Зизиулас када је рекао да су Оци, у труду да објасне лица у тријадологији, узели термин ὑπόστασις (уп. ранији цитат).

Први пут у философији термин се јавља, поновићемо, на залазу старе ере. Неколико деценија пред нову еру реч саопштава оствареност постојања, актуализацију (Ar. Did. Fr. 27, Plot. Enn. III 6.7.13, V 4.2.36), упоредо означавајући „постајање, долазак у постојање“ (2010: 95).

Овако крајње сажето изгледа развојни пут семантичких ликова наше речи до времена хеленизованих Јевреја, апостола и јеванђелиста. Остављајући по страни песничке употребе у Псалмима³, термин у књигама Старога Завета означава: сопствени основ, способност, унутрашњи предуслов (Sept. Ru. I 12.3); у наставку: основ за надање те ослонац и утемељење (NT Ep. Hebr. XI 1); основ као уздање и веру (NT Ep. Hebr. III 14); основ као самобитност, субјективитет (Jo. Fl. Ap. I 1). Све ово да би на крају тај основ био поистовећен са божанском личношћу Оца, чији је Син (NT Ep. Hebr. I 3): „... (од)сјај славе и одраз личности Његове /

¹ Семантички дублет који смо поменули у уводном поглављу.

² Сва три термина, ὑπόστασις, φύσις, οὐσία исцрпно смо приказали у свом ранијем раду који овде цитирамо.

³ И још неке које се овде не дотичу ближе наше теме.

ὁς ὢν ἀπαύρασμα τῆς δόξης καὶ χαρακτὴρ τῆς ὑποστάσεως αὐτοῦ. Односно: „У његовој личности је урезан лик¹ Очево личности.“ (2010: 112).

Апостол Павле први је употребио термин ипостас за означавање личности Бога Оца. Но, представа коју је стварао израз ипостас Оца тад није била растумачена и јасна, управо због поменутог мешања са суштином и природом и то је разлог због којег су се наредна четири века ломила копља око раздвајања њихових идејних садржаја. Овај невидљиви рат трајао је толико дуго зато што је у дохришћанској грчкој духовној слици света природа чинила суштину и бит постојања. У VII веку Свети Максим ће подробно разрадивши ову тематику дати коначни печат тријадолошком учењу. Зизиулас, неуморни истраживач мисли Светога Максима, када говори о онтолошком принципу или узроку, рећи ће да је он Бог Отац: „Among the Greek Fathers the unity of God, the one God, and the ontological “principle” or “cause” of the being and life of God does not consist in the one substance of God but in the *hypostasis*, that is, *the person of the Father*. The one God is not the one substance but the Father...” (1993: 40). Мидић, једнако ослоњен на Максимову мисао, о истом питању ће се изразити на следећи начин: „Бог Отац је личност која чини божанску природу вечно постојећом, зато што је он вечни Отац. Божанска природа не постоји гола, без личности Оца, нити постоји прво Божанска природа, а затим личност Оца. Божанска природа постоји у личности Оца.“ (Мидић 2008: 76-77). Следом, личност Оца је та која представља реални основ, стварну подлогу васцелом постојању, и Бога као Тројице, и створеног света и човека у њој. Један млади теолог ће поставку исте теме и једнако на основу изучавања Светог Максима, изразити речима: „Hypostasis is the way nature exists [...] and cannot exist without nature, just as nature cannot exist without hypostasis. [...] Nature, therefore, exists in a hypostatical way.“ (Đakovac 2017: 65).

Поред тога што наша реч има прозирну етимологију која каже да она читује подлогу, основ на којем се постоји, вреди поновити и овде да је етимологија, имајући у виду сав распон значења, максимално исцрпљена

¹ Друџи наши рад доноси приказ семантичкој лика термина *χαρακτήρ*. И овај термин на свој начин показује везу са ликом бића. Под насловом „*Semantički likovi grčkog termina χαρακτήρ („karakter“)*. *Odaabrana značenja*“, представљен је на Трећој међународној конференцији *Од теорије до праксе у језику струке у организацији Удруже насљавника језика струке на високошколским установама, одржане у Зајребу, 22-24. фебруар 2018. У току је израда Зборника*.

у времену. Значења су реализована на свим пољима људског деловања, „допуштајући и аспект метафизичког начела“ (Фемић-Касапис 2009: 311).

„По лику и подобију Божијем“

Реч Светога Писма каже да је Бог створио човека по свом лику и подобију, по својој слици и прилици. „И то је оно што га разликује од свих других живих бића.“ (Мидић 2008: 58). Констатујући како је тешко помоћу логичких дефиниција објаснити појмове лика и подобија, што је и био један од узрока различитих тумачења две идеје и међу Оцима Цркве, аутор ће рећи да су ипак сви они сагласни у ставу „да се икона и подобије Божије у човеку односе на слободу, јер се личност Божија поистовећује са слободом.“ (2008: 74). Човекову различитост у односу на све остале врсте у створеном свету чини његова сличност Богу која се тачно огледа у томе што је човек „слободан у свом постојању“ (75). По слободи, човек је с(а)личан Богу, личи на Бога, налик је Њему. Слобода је следом синоним, друга реч за личност. Ово је у складу и са широм, јудеохришћанском традицијом која „полази од чињенице јављања личнога Бога личном човеку у историји [...] патријарху Авраму и затим пророку Мојсију, и коначно – јављањем Бога у Личности Исуса Христа“ (Јевтић 1991: 19).

На крају овог језичког сагледавања своје место свакако налази податак праћен истанчаним увидом о преводном решењу за појам ипостас (личност је нововековни превод) пре одомаћења ове речи у стручној теолошкој терминологији на српском језику. У раду посвећеном старој српској философској терминологији, Капустина ће рећи: „С’ стављ је уобичајено словенско термилошко решење за преводјење појма ипостаси и није очигледни калк ... него за њим стоји дубоко разумевање садржаја овог централног христолошког термина: ипостас је спој, ‘састав’ суштине и акциденција“ (Капустина 2016: 84, нап. 168).

Као закључну реч овог крајње сажетог штива о термину *ὑπόστασις* и његовом десетовековном путу до јасног означавања лика и личности, приметимо да главни израз црквене ликовне уметности, фрескопис, чини управо и строго изображавање ликов. Ликова светих, ликов светитељских, који су се трудом и подвигом уподобили лику Сина Божијег. Постали Његова слика и прилика остварењем Његовог лика на својој личности. Цветни и геометријски мотиви су ту на име декорације.

Након разрешења идеје личности у грчком језику, и када је коначно било јасно „шта се хтело рећи и на шта се мислило“, пред људима од пера

указао се нимало лак задатак: требало је и у преводима пренети исте идеје. При преводу на латински језик за наш термин изабрана је реч *persona*. У наредном одељку изнећемо одговарајуће налазе и укратко осмострити који идејни садржај она носи у себи.

Термин *persona*

Persona је реч која се у латинском језику сматра позајмљеницом, с обзиром на то да из језичких творбених средстава латинског језика до данас није поуздано растумачена. То је уједно и разлог због којег није сврстана у етимолошки речник латинског језика који је, за овакву врсту речника недавно, угледао светлост дана (2008. године, у Бриловој едицији, аутора Микиел де Вана¹). Представљена је у ранијем, Ерну-Мејеевом етимолошком речнику латинског језика из 1951. године и подаци који ту стоје до данас нису оповргнути или допуњени, колико нам је познато.

Прво значење које је у овом Речнику наведено за нашу реч гласи позоришна маска („masque de théâtre“). Друго значење је улога додељена датој маски, карактер, лик („rôle attribué à ce masque, caractère, personnage“). Треће значење гласи лице, личност („personne“)². У означавању позоришне маске доводи се у везу са грчким речима πρόσωπον, προσωπεῖον.³ Реч је стара и уобичајена. У правној науци јасно су разграничени појмови *persona*: лице, и *res*: ствар, предмет још од времена Цицерона⁴. Њене изведенице од последњег наведеног значења су *personalis*: личан и *impersonalis*: неличан, безличан. Ту је и изведеница *personatus*: маскиран, фиктиван, прерушен, који није природан/извештачен („masqué, d'où fictif, déguisé, affecté“) (Ernout/Meillet 1951, II 885).

Реч *persona* изводи се из πρόσωπον, можда посредством етрурског *persu*, за које се претпоставља значење маска (уп. Јанковић 2017: 403). И овај Речник каже да је реч о позајмљеници у латински језик, уз

¹ Michiel de Vaan, *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages* (ed. Lubotsky), Leiden-Boston. Речник обухвата баштињене индоевропске и италске речи, не и позајмљенице у латински језик.

² Ово последње значење потврђено је у Цицероновом писму Атику (Cic. Att. 8. 11, исти извор).

³ О односу наведених грчких и наше латинске речи постоји обимна литература, но с обзиром да овај грчки термин ни Нови Завет ни патристичка мисао нису изабрали за означавање лица, личности у тријадологији, већ ὑπόστασις, простор не допушта да је представимо у овом раду.

⁴ De or. 3. 14. 53.

образложење да на технички карактер позајмљенице указује чињеница да *persona* никада није имала значења физичког лица („face“), физичке прилике („figure“) или чела – предњег, чеоног дела лица („front“), која има грчка реч πρόσωπον. (Ibid.)

Оволико података пружа реч етимологије о термину. С једне стране запажа се да творбена моћ стварања нових речи од *persona* није много разграната.¹ С друге стране, реч је једна, и сама, усамљена у латинском језику, но трајно, постојано и запажено, као и незаменљиво присутна. Наиме, једна је једина којом се могла превести грчка ὑπόστασις, јер је само она у латинском језику, по нашем осећају, означавала конкретно људско биће, иако код ње изостају онтолошка идејна зрачења апсолутности, трајности, истости, непроменљивости, док је њен садржај још удаљенији од основе, подлоге, реалног основа – свега оног што налазимо у семантици њеног грчког предлошка. Идејни садржај који собом носи (и без којег би изгубила своју хипостазу!) јесте везаност за тумачење улоге, прерушавање, претварање, маск(ирањ)е. И, да би се загонетна слика заострила до краја, својом основном идејом она се налази у непремостивој неусаглашености са својом грчком речју-обрасцем у мери у којој одашиље парадоксални исказ: ја (ни)сам ја. Тежини проблематике следом придоноси чињеница да је ова реч, поред неутврђене етимологије², носилац и преносилац идејне поруке дијаметрално супротне од оне коју исказује ὑπόστασις³, о коју се патристичка мисао спотичала четири века не би ли у њој и њоме одбранила јединственост и непоновљивост личности. Дакле, супротна идеја утиснута у речи *persona* пренела је, успешно или не? – одговор није нимало лако дати – идеју личности оличену у грчком термину ὑπόστασις. Но ни овде није крај. Од тада до данас то је једина реч коју Западни свет користи за личност⁴, док је као позајмљеница ушла у (готово) све словенске језике. Позната је говорницима свих европских језика и шире – белом човеку где год је он настањен, а захваљујући преводима Светога Писма и свим по реду даље покрштеним народима. И

¹ Иако овде нисмо побројали све изведенице наше речи, ограничавајући се на оне релевантне за овај рад, укупно их још нема више од пет. Од нововековних изведеница поменимо на пример фр. *personifier*, одатле енгл. *personify*, нем. *personifizieren* итд. Ту су и наше персонификовати, персонификација и друге.

² Што представља „додатак на скупоћу“.

³ Први поднаслов Зизиуласовог првог поглавља цитираног дела гласи Од маске до личности („From Mask to Person“).

⁴ Укључујући и християнизоване потомке Маја и Инка.

овде опет у означавању личности у Богу.¹ Као пример употребе термина у теологији нека послужи одломак из Тртулијановог списка Против Праксеја. Тумачећи реч из прве главе Постања Светога писма Старога завета: „начинимо човека по својему облику“ (Пост. I 26), Adv. Prax. 11-12, PL II 167c, овај ранохришћанин берберског порекла рекао је:

Имаш двојицу, једног који говори „нека буде“, другог који чини. На који начин би пак требало да прихватиш „једног“ и „другог“, већ сам рекао. [Реч је] о имену за личност, не за суштину/природу („personae, non substantiae nomine“). ... (Фемић-Касапис 2010: 126)

Како је онда дошло до семантичког и употребног изједначења термина *ὑπόστασις* и *persona*, између којих постоји² идејни јаз? Уколико се ишта може казати у знак иоле сувислог одговора на постављено питање, свесни да прва ствар којој не треба дозволити да измакне из видног поља јесте чињеница непротумачене етимологије латинске речи³, изустити да тачка сусрета идејних матрица два термина, реализована у значењима личност и у једној и у другој речи, гласи конкретност бића. Не његова непоновљивост, не његова јединственост, но конкретност. Наиме, желимо да верујемо да начело „боље (речи) нема, лошија нам не треба“ није интервенисало у овом мучном и мукотрпном послу преноса идеје која је представљала новину и у односу на саму дохришћанску грчку духовну слику света. Колико год се овај посао био одужио кроз векове, чињеница је да је жељена порука била пренета – личност Бога Оца узрок је васколиког постојања свих и свега. И то је најважније. У наставку, и човеку је било јасније какве потенцијале носи у себи. Као пример нека послужи светитељи, они на фрескама изображени.

Термин *личност*

Ни са словенским термином *личност* ствари не стоје најбоље. Лингвистичка питања ни овде нису добила своје коначне одговоре. Уколико се очекивало да су научници, осим самог значења личност, сагласни у погледу порекла или барем творбе речи, одговор није позитиван. Ни једно ни друго није поуздано разрешено. Игнатов упутно поставља проблематику појма личности када каже:

¹ Стога и није за чуђење настанак савелијанске јереси, по којој је Бог монада и само се јавља, глуми три улоге: Оца, Сина и Светога Духа.

² И осећа се.

³ Да не би у будућности евентуално дошло до непријатних изненађења.

„В работах, так или иначе связанных с характеристикой личности, не находит отражения целостный взгляд на эту проблему: сопоставление и анализ содержаний этого понятия является крайне сложной задачей вследствие разнородности точек зрения, сталкивающихся между собой, недостаточности знаний об истории формирования данного понятия и об особенностях функционирования слова личность в современном русском языке.“ (Игнатов 2010: 92)

Виктор Виноградов, водећи руски лингвиста и филолог друге половине протеклог столећа, посветио је значајан период свог научног рада историји руских речи. У једном од својих радова¹ исцрпно је обрадио одредницу личност.² По његовој тврдњи коју преноси Игнатов (2010: 92), реч није обликовала своје значење пре друге половине XVII века. У погледу творбе, она је именска изведеница од придева личный „личан“ која је примила именички творбени суфикс за апстрактуме -ость те обликовала значење: „припадајући, својствен неком лицу“ / „принадлежащий, свойственный какому-нибудь лицу“ (Виноградов 1994: 272). Игнатов даје преглед дискусије и каже да се на проблем наилази већ код времена образовања речи. Спори га Сорокин, аргументом да Виноградов не износи сходни материјал који би ишао у прилог његовом становишту. Други истраживач, Каљесов (Колесов), ставља знак питања на њено образовање од придева личный. Ипак, сви су сагласни у томе да се реч своди на црквенословенску реч ликъ у значењу „лице, образ“, где и „образ“ једнако означава лице (2010: 93).

О спорној етимологији. Поменути Каљесов, као и Шански (Шанский) сматрају да се исходиште именице ликъ налази у глаголу лити. „Лик – то что отлито в форме, изображение, представление о сущности в явленном виде“ (цитиран Каљесов, Ibid.). Сходно овоме, ту су потом речи лице, личина, које се тумаче као „оно што је изливено у другом облику“ / „то, что отлито в иной, другой форме“. Ту наводи ток деривације по Шанском, у којем је глаголској основи ли- додат општесловенски творбени суфикс к. У наставку, семантички се надовезује и упућује на форму, облик, вид, образ, и на крају на лице. И у етимолошком речнику словенских језика, у којем се *likъ и *lice свде на истоветно постање, наилази се на ово становиште и заговара став да етимологија наше речи мора почети констатацијом да она представља изведеницу с

¹ По речима Игнатова „нашироко познатом“.

² Рад је, додуше, посвећен историји речи у руском језику до средине XIX века, но ту су изнесена и етимолошка и творбена разматрања.

придодатим суфиксом -к-. У прилог томе наводи се упоредни синонимски материјал из индоевропских језика који показује да се значење лице у различитим језицима развило из идеје вида, али и облика, форме. Наиме, последње две идеје дају изведенице глаголског порекла значења „лице“ у чијем се средишту налази радња стварања, прављења, чињења. Примери су заиста више него јасни: лат. *facies facere* (уп. Јанковић 2017: 403); чешки *tvář*, пољски *twarz* **tvoriti*; и сама реч образ¹ потиче од радње резача: **obrazъ* **obrězati*, **rězati*. Коначно, **likъ* и **lice*, у овом извору сагледане као словенске иновације, представљају производе радње лити (ЭССЯ 1988, 15: 77). Игнатов ни овде није сасвим сагласан, констатујући да „остаје нејасним у каквим семантичким односима стоје речи лити – лик – личност“. Као одговор, Речник наводи уобичајени израз из свакодневице у руском језику, о сину који веома наликује оцу: „вылитый отец“ / „пљунути (дословно, саливени) отац“ (Ibid. 78). Каљесов, који дели ово мишљење о исходишту термина, учиниће корак даље у погледу семантичке дистинкције две речи осматрањем да се лик схвата као идеални праобраз, док његов реални облик („оствареност у постојању“, уп. раније) означава реч лице. Следом, лик је по Каљесову неостварени, евентуално жељени, облик. С друге стране, наставља, уколико из било ког разлога лице поприми облик, обличје које њему није својствено, тада искрсава личина, („фальшивый образ лица“), лик који је сада унакажен, нарушеног спољног изгледа и унутрашњег обличја: „... – чијег?.. наравно, личности“ (Ibid.).

Сматрајући уверљивом изнету могућу личну биографију речи лик, у знак потврде уводних реченица овог поглавља треба рећи да је ово једна од етимолошких претпоставки о исходишној тачки на први поглед јасне и прозирне речи. Черних, на пример, сматра да се именица ликъ своди највероватније на ие. корен **leik* и значење „закривити, савити“, у чему се слаже са Покорнијем иако деривација остаје нејасна, и наставља да стоји у вези са лат. (ob)liquus, у димензији: imago obliqua „профил“. Даље наводи да Фасмер упоређује *ликъ, *лице са старопруским **laugnan* **laik-nan* и староирским **lecco*, све у значењу „образ лица“. Но, коментар гласи да се ни овде етимолошки однос не чини довољно јасним (Черних 1994, II 480 по: Игнатов: 94), док се лако примећује да је овде -к саставни део корена, не суфикс. У поменутом Речнику, наравно, овакво тумачење јасно се одбацује (Ibid.: 77). Чешки пак етимолошки речник,

¹ У наставку: изображај, изображење. Поменули смо ликове светитеља изображене на живописима.

уједно најмлађи, ову претпоставку о постању речи наводи као прву, док претпоставку порекла од глаголске радње лити наводи као последњу (трећу), постављајући питање да ли је материјал од којег се лије лик метал или восак: „vyliti podobu“ (kovem, voskem?)“ (ESJS 1997: 7, 421a). Ту се при том прво констатује да наводи из сва три тумачења нису у потпуности уверљиви.

Да је ствар још више усложена, показује Фасмеров Речник који, поред изнесеног код Черниха, каже да је могуће да у односу са овом речју стоји и у његовом Речнику наредна одредница, лик III, значења број / „число“, која у другим словенским језицима даје значења збир / „смет“, количина / „количество“, многобројни / „многочисленный“. Ипак каже да највероватније потиче од гл. **ličiti* „учинити јавним“ и да је у овој инстанци повезано са нашом речју, као и са лат. licet дозвољено, слободно је (Фасмер 2004: II s.v. лик II/III). Код Скока пак стоји да је деривација текла у супротном смеру: гл. личити је деноминални каузативум који, поред значења бити сличан, налик, сад као правни термин потиче од лик „da nešto izađe na javu“, на продају путем лицитирања, „telaliti“ (Skok 1972: II, s.v. lik³, 300b). Са оваквом деривацијом слаже се и ESJS (Ibid. 421b).

Разлози којима Виноградов објашњава појаву речи личност тек од XVII века гласе да до тад није било потребе за речју која би одговарала представама и схватањима о личности, индивидуалности, особи (1994: 271 по: Игнатов: 94).¹ Ово мишљење оспорава Зинковски, између осталог и аргументом да је у староруски вокабулар још у XIV веку ушла реч persona у облику парсуны и значењу лице, личност (Зинковский 2014: 107). Каљесов каже да је схватање о личности достигнуће Новог времена. С овим се не можемо сложити, с обзиром на то да теолошка литература јасно сведочи супротно. Схватање о личности свету је дала хришћанска мисао. При крају свог рада Виноградов наводи да је реч личност ушла у бугарски и јужнословенске језике из руског језика, у којем је личност калк према немачкој *Persönlichkeit*. Следом, српска именица личност је русизам. (уп. Јанковић 2017: 533).

Изнав се налазимо пред нимало лаким задатком, овај пут у покушају да оцртамо идејни садржај словенског термина. У томе ће нам помоћи њено постављање лицем у лице са њеним преводним панданима.

Поћи ћемо од речи лик. Ова именска реч, сама по себи, све време ваљано одговара ономе што означава. Није преваљивала трновите путеве у времену да би стигла до указивања на општи, свеукупни изглед и утисак

¹ Детаљније о разлозима в. наведену страницу.

стигла преко млађих философа антике. Њено семантичко раздвајање од појмова суштине и природе представљало је пресудни корак у помаку са безличног шта (бит) у лично ко (Бог Отац), исказујући његову јединственост и непоновљивост.

Латински термин *persona* у свом идејном садржају не само да не располаже јединственошћу и непоновљивошћу, већ се налази у опреци са њима, одашиљући загонетну поруку: ја (ни)сам ја. Оставља утисак одвијања унутрашњег дијалога са собом. Ипак, показује трајност и семантичку постојаност на равни сопствене дијакхроније. Од када је почео да означава личност, није се враћао на претходна значења маске и улоге. У сусрету (срећи!) са ὑπόστασις као да се одрекао својих раних употреба. Уз то, сегмент јавности, присуства у реалном животу његово је природно обележје.

Јавност је природно обележје и словенског термина личност. Личност слободно ступа у однос са другима, показује своје лице, једно једино, право. У емпиријском искуству она је живља од ὑπόστασις, тиша и мање доминантна од *persona*. Због целовитости конкретног, личног бића у свом садржају, у теологији може сасвим пристојно да представља једну од дефиниција личности *per se*. Она је узор, пожељни образац којем се тежи. Сегмент непоновљивости сопственог лика упутно је опажајан.

Појам личности, ако је и био одложен *ad astra* у неком временском раздобљу, у наше доба скренуо је на себе пажњу и кроз нетеолошке научне дисциплине (и не само оне друштвено-хуманистичке). Ревносни трагаоци за њеним осмишљањем увидели су да је одговор одавно дат. Тако се, да поновимо тврдњу са почетка овог рада, стање у наукама које још увек не располажу јединственом дефиницијом личности, показује непотребним парадоксом одиста *sui generis*.

Библиографске референце

1. Barfield O. (²2002). *History in English Words*. Barrington: Lindisfarne Books. Преузето са https://books.google.rs/books/about/History_in_English_Words.html (приступљено 15. децембра 2018).
2. Đakovac A. (2017). The Iconical Ontology of St. Maximus the Confessor. У: Vanca D. A. et al. (ed.) *Ars Liturgica. From the Image of Glory to the Images of the Idols of Modernity*. Alba Iulia: Faculty of Orthodox Theology in Alba Iulia et al., 57-67.
3. Ernout, A. et Meillet, A. (³1951). *Dictionnaire étymologique de la langue Latine. Histoire des mots*, II. Paris: Librairie C. Klincksieck.
4. ЭССЯ, Трубачев О. Н. (прир.) (1988). Этимологический словарь славянских языков 15, Москва: Наука.
5. ESJS, Erhart A. (red.) (1997). *Etymologický slovník jazyka staroslověnského* 7, Praha: Academia.
6. Фасмер, М. (⁴2004). Этимологический словарь русского языка, II. Москва: Астрел/АСТ.
7. Фемић-Касапис, Ј. (2009). Етимологије термина φύσις, οὐσία и ὑπόστασις и њихови сродни облици у другим језицима. Стил, Београд: Православни богословски факултет Универзитета у Београду и Институт за теолошка истраживања, 303-312.
8. Фемић-Касапис, Ј. (2010). Порекло термина φύσις, οὐσία и ὑπόστασις и њихов семантички развој од најранијих помена до црквених отаца. Београд: ПБФ БУ и Институт за теолошка истраживања.
9. Игнатов И. А. (2010). Личность: история развития семантики слова. Вестник Вятского государственного университета, 2(1), 92-97.
10. Јевтић, А. (1991). Хришћанско схватање личности у историји. У: Биговић, Р. et al. (ed.) *Теолошки њоілеги*. Београд: Православље, 19-33.
11. Јанковић, Ј. (2017). Етимологија у часопису „Наш језик“. Докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету у Београду. Преузето са: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:16881/bdef:Content/download> (приступљено 24. априла 2018).
12. Капустина, Ј. (2016). Стара српска философска терминологија. Покушај аналитичке систематизације. Докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету у Београду. Преузето са: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:13031/bdef:Content/download> (приступљено 24. априла 2018).

13. Мидић, И. (2008). Биће као есхатолошка заједница. Пожаревац: Одбор за просвету и културу Епархије Браничевске.
14. Skok, P. (1972). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, II. Zagreb: JAZU.
15. Виноградов В. В. (1994). Из истории слова «личность» в русском языке до середины XIX в. История слов. Преузето са <https://dbis-lin.ruhr-uni-bochum.de/personalitaet/pdf/132.pdf> (приступљено 18. јануара 2018).
16. Зинковский, М. (2014). Понятие личности как религиозно-философский и лингвистический концепт. Вестник Московского государственного областного института. Серия „Философские науки“. Москва: МГОУ, 103-110.
17. Zizioulas J. (1993). *Being as Communion*. Crestwood, NY: St Vladimir's Seminary Press.

Jelena FEMIĆ KASAPIS

On Theological Terminology in Greek Language

Summary

In this paper the significance of Greek Language for Special Purposes is presented by the Term *hypostasis*, a representative Term in Theology denoting the notion of the Person and Personality. Here is exposed in brief its semasiologic course and span, which reached the peak in patristic thought denoting the Person of Father the God. Afterwards follows the relevant linguistic presentation of the Latin Term *persona* and the analogue Slavic Term *ličnost*. At the end, the ideas they reflect are analysed two-by-two each, being put by means of contrastive method „face to face“. The analyse shows that all of three, from the moment they became technical terms in Theology, are continuously used as basic notions without changing their meanings. The Greek Term *hypostasis* stands for the idea of substrate, real base, stronghold in ontological sense, pointing out the uniqueness, irreplaceability and unrepeatability of the Person. The Latin Term *persona* stands for the concreteness of being, but in opposition with the idea of substrate and real base, inasmuch as its etymology reflects the ideas of mask and role. The Slavic Term *ličnost* stands for the idea of wholeness of a particular being, its integrity and presentness *hic et nunc* in empiric sense, pointing out the liberty in being. Thus it got close to the definition of the Person in Theology. The nowadays problem on defining the Person and Personality turns out to be an unnecessary paradox *sui generis* inasmuch as the patristic thought 16 centuries ago gave to the world a relevant definition.

ESP: FRENCH BORROWINGS IN THE LANGUAGE OF TOURISM

Abstract: *The paper sets out to examine cross-linguistic influences and semantic correlations in French borrowings used in the language of tourism. Given the particularly sophisticated character and ample use of these words, one of the objectives is to point to multicultural aspects in foreign language acquisition. Through etymological analysis it is possible to detect different types of borrowings in the terms such as voyage, penthouse or maître d'hotel, elicited from relevant sources of PDE: dictionaries, course books, online sources. Finally, the paper tackles practical implications of these findings for ESP, i.e. fostering student's competences and raising cross cultural awareness.*

Ključne reči:

ESP,
French borrowings,
tourism,
etymology

Introduction

In teaching ESP, cultural, social and historical aspects should be addressed as they are transposed in present-day language in specific sectors of tourism. Namely, students are spurred to become familiar with the historical perspective, i.e. underlying reasons for pervasiveness and specific status of French borrowings in English language, which reflect the effects of Norman Conquest and later aristocratic cultivation of original French words in ordinary conversation.

As to the domain of tourism industry, French influences are also felt in the very notions of travel and tourism. Namely, English term *travel* stems from French *travailer* (*to toil*, later *arduous journey*) to denote any kind of movement, whereas *tourism* "travelling for pleasure" is coined in the wake of 17th century Grand Tours customary among British noblemen.

In this paper, the focus is on finding prominent features in the corpus of French borrowings in tourism-related terminology through etymological

and semantic analysis, which could prove invaluable for LSP learners of both French and English.¹ Consequently, research results can be productive either in terms of further linguistic analysis of advertising material such as detailed examination of presented upmarket tourist supply in tourism industry or practical use of French borrowings among professionals engaged in promotional activities and oriented at superior service.

The English of Tourism: Corpus and Methodology

In corpus analysis, one of the problems relates to the comprehensiveness of tourism studies covering a wide range of disciplines: economics, geography, sociology, arts etc. Interdisciplinary character of tourism represents a challenge for cross-linguistic analysis since it can be difficult to establish boundaries between tech terms and general terminology used in everyday life. Furthermore, in specialist dictionaries such as Bloomsbury's *Dictionary of Leisure, Travel and Tourism* (2005) intended for ESP students, the following entries are found: *arm*, *box*, *fat* or *predict*, together with *single supplement*, *inbound tourism*, *rack rate* or *fam trip*, which might give the impression of arbitrary choice of terms.

Despite the obvious difficulties in deciding on the most illustrative examples, terminology students of tourism are expected to acquire is reviewed² so as to compile the corpus for this specific analysis. Apart from the relevant sources of PDE, i.e. reference dictionaries, vocabulary is elicited from specialized coursebooks - Harding's *Going International* (1998), Strutt's *English for International Tourism* (2003, 2013) enriched with online material from *Travel Channel*, *BBC Travel* and *Lonely Planet*.

For the purposes of this paper, it was inevitable to refer to *Oxford English Dictionary* (1989), *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1967), *Online*

¹ Language interference with Serbian ESP learners can be caused by French loans in their mother tongue, e.g. Sr. kupe after Fr. coupé = Eng. compartment; coupé a car; coupe – dessert; Sr. etiketa after Fr. etiquette = Eng. tag/label; Eng. Fr. etiquette – well-mannered behaviour; Sr. turistički from Fr. adj. touristique versus Eng. tourist/tourism; rarely touristic; Sr. apartman from Fr. appartement, Eng. suite, also self-contained apartment/serviced apartment.

² In this paper, specifications are stated for the courses taken at the College of Tourism in Belgrade. For illustration, lists of obligatory tech terms can be retrieved from <http://visokaturisticka.edu.rs/pitanja/>, updated each academic year.

Etymological Dictionary as well as tourism industry glossaries¹. Naturally, given the limited scope of the analysis, certain terms have been omitted². They are organized respecting the interdisciplinary character of tourism. In teaching ESP, we take into account these aspects and follow tourism industry trends since they are reflected in the language. It is possible to identify the following areas, i.e. terminology systematized from the sphere of a) geography b) business operations c) transportation d) hospitality industry e) culinary art h) guiding and cultural heritage.

a) *avalanche* Fr. "slide of a mass of snow on a mountain slope" < OF avaler "go down", avalage "waterfall" (OED); *gorge* < OF "a narrow passage" < LL *gurgus* "throat" Lat. *gurgulio* "windpipe" > "deep, narrow valley" (OED); *gulf* < OF golf "a whirlpool" < LL *colfos* "profound depth" 15c. > "large tract of water extending into the land" OE *sæ-earm* (OED); *isle* < OF or ME *ile* < Lat. *insula* "island" < in *salu* "in the (salty) sea" *salum* "the open sea" (OED); *plain* < OF plain "open countryside" < Lat. *planum* "level ground" *planus* adj. "flat" (OED); *plateau* Fr. 18c. "table-land, elevated tract of relatively level land" < OF *platel* "flat piece of metal, wood, etc." dim. *plat* "flat surface or thing," adj. *plat* "stretched out" (OED); *rapids* Fr. 19c. French voyagers swift-flowing reaches in North American rivers < Fr. *rapide** L. *rapidus* "swift" *rapere* "hurry away" (ED); *summit* < MF *somete* < OF *somete* "top" *som*, *sum* "top of a hill" < Lat. *summus* "highest" (OED); (*touristic*) *terroir* Fr. lit. "land" territory; the soil conditions that give a wine (tea or coffee) its distinctive characteristics (OED).

b) *bureau de change* Fr. an office where money can be changed into the currency of another country, *exchange office* (DLTT); *entrepreneur* Fr. "one who undertakes or manages" < OF *entreprendre* "undertake", ME *entreprenour*, "manager of a theatrical production" (OED); *gratuity* (*grat*) Fr. 1520s, "graciousness" < 1530s "money given for favor or services" < *gratuité* < Lat. *gratuitus* "done without pay" (OED); *insurance* 17c. "security against loss or death in exchange for payment" < Fr. *assurance* < OF *enseurance* "assurance" *ensurance* "guarantee" (OED); *invoice* "written account of the particulars and prices of merchandise shipped or sent" < MF *envois*, pl. *envoi* "dispatch (of goods)," lit. "a sending" < 16c. *envoyer* "to send", < VLat. **inviare* "send on one's way" (OED); *vendor* 16c. seller < AFr. *vendore*, *vendre* "to vend" < Lat. *vendere* "to sell" (OED); travel agent (DLTT).

¹ Bateman, H eds. (2005). *Dictionary of Leisure, Travel and Tourism* London: Bloomsbury. <https://travel-industry-dictionary.com/ltrv.html>; Modern French meanings are drawn from <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

² This sample analysis had to exclude more general terms and most of the compounds.

c) *air hostess* flight attendant (DLTT); *aisle* < “passage between rows of pews or seats” railway cars, theaters, 1750 an *a-*, Fr. *aile*, 1731. *alley*, Mod. Fr. *aile* “side of a ship” < ME *ile* “island” a “detached” part of a church” < OF *ele* “wing (bird, army)” < Lat. *ala*, *axilla* “wing” (OED); *canal* 17c. “artificial waterway for irrigation/navigation” < Fr. *canal*, *chanel* “water channel” < Lat. *canalis* “water pipe” < *canna* “reed” (OED); *carriage* < 19c. “railway cars” 16c. the business of transportation < 15c. “individual wheeled vehicle” < 14c. “means of conveyance” < AF/ONF *cariage* “action of transporting in a vehicle” < OF/Mod.Fr. *charriage*, *carier* “to carry” < Lat. *carrus* “two-wheeled wagon” (OED); *channel* < 16c. “part of a sea making a passageway between land masses, a large strait” 14c. “bed of a stream of water” < OF *chanel* “bed of a waterway” Lat. *canalis* “waterpipe” (OED); *charter* 20c. “aircraft hired for a particular purpose” < OF *chartre* “document” < Lat. *chartula*/*cartula*, lit. dim. “little document”, “written instrument bestowing privileges” (OED); *couchette* Fr. 20c. lit. little bed (OED); *crew* 17c. “men on a warship” 16c. “people working together” 15c. “group of soldiers” < MF *crue* OF *creue* “recruit” p.p. *creistre* “grow” < Lat. *crescere* “agrow” (OED); *detour* < Fr. *détour* roundabout way (OED); *en route* 18c. Fr. lit. “on the way” < OF *rute* “road” < Lat. *rupta* “(a road) opened by force” (OED); *guard* 19c. Guard-rail < MF *garde* “keeper” < OF *garder* “to protect” (OED); *journey* < OF *journée* “a day’s work or travel”, V.Lat. *diurnus* “of one day”, “a defined course of travelling” (OED); *pilgrimage* 14c. < OF *pelrimage*, *pelerinage* “distant journey” *peleriner* “to go on a pilgrimage” (OED); *pilot* 20c. “one who flies an airplane” < 19c. “one who controls a balloon” < 16c. “one who steers a ship” < Fr. *pilote* (OED); *platform* 19c. Railroad station < MF *plateforme* lit. “flat form” < OF *plat* “flat”, lit. “raised, level surface” (OED); *tour* 17c. “a continued ramble” < OF *tor*, *tourn* “a circuit,” *torner*, *tourner* “to turn” (OED); *vehicle* 1650s “cart” Eng. *wagon*, 1610s “any means of conveying” < Fr. *véhicule* < Lat. *vehiculum* “means of transport” < *vehere* “carry” (OED); *vessel* 14c. “ship, boat” < “container” (Mod.Fr. *vaisseau*) < OF *vessel* “barrel; ship” < LL. *vascellum* “small vase” (OED) *voiture lits* Fr. *wagon-lit*, *sleeper* (DLTT); *voyage* Mod.Fr. *voyage* < OF *voiage* “travel” < LL *viaticum* “a journey”, *viaticus* “of or for a journey” 12c. *via* “road, travel” (OED).

d) *chalet* 18c. Swiss-French *chalet* “herdsman’s hut” < OF *chasel* “farmhouse,” (OED); *chamber* < 16c. a private room < OF *chambre* “room” (OED); *concierge* 17c. < Fr. “doorkeeper” < Lat. *conservus* “fellow slave” (OED); *cottage* 18c. “small country residence” < OF *cote* *cot* “hut” + AFr. -age (OED); *demi-pension* Fr. lit. half-board (DLTT); *en suite* Fr. lit. “as part of a series or set” Fr. *suit* “collection of things of like kind” 19c. “set of furniture” 18c. “connected

set of rooms” 17c. “train of followers or attendants” < OF. *suite*, *sieute* “act of following” (OED); *hostel* Mod.Fr. *hôtel* 13c. “house of entertainment” obsolete 16c., revived 19c. < OF *ostel*, *hostel* “inn, shelter” < Med.Lat. *hospitale* “large house” (OED); *hotel* 17c. “residence”, 18c. “an inn of the better sort” < Fr. *hôtel* “a mansion” < OF *ostel*, *hostel* “a lodging” (OED); *hotelier* Fr. 20c. *hôtelier* “hotelkeeper” Eng. *hostelry* < OF *ostelier*, *hostelier* “proprietor of a hotel” (OED); *lodge* 16c. “hunter’s cabin” < ME *logge* “hut” < OF *loge* “arbor; hut” (OED); *maître d’hôtel* 19c. “hotel manager” < 16c. “head domestic” Fr. lit. “house-master” < OF *maistre* “master; skilled worker” < L. *magistrum* (OED); *manor* 16c. “land held by a lord” < 13c. “principal house of an estate” OF *manoir* “abode” < Lat. *manere* “to stay” (OED); *mansion* “any large and stately house” < 16c. “chief residence of a lord” OF *mansion* “stay”, Lat. *mansionem* “night quarters” *manere* “abide” (OED); *penthouse* < pendize, AF. *pentiz* Eng. house < OF *apentis* “attached building” Med.Lat. *appendere* “to hang” (OED); *resort* 18c. “place people go for recreation” < OF *resort* “resource, a remedy” *resortir* “to resort,” lit. “to go out again” (OED); *sojourn* AF *sojorn* “temporary stay” < OF *sejorn*, *sejorner* “dwell for a time” (OED); *valet* Fr. 14c. “personal man-servant” 12c. “youth of noble birth” < OF *valet*, *vaslet* “man’s servant, workman’s assistant” < Med. Lat. *vassallus* “servant”; *valet de chambre* Fr. 20c. “male household servant of the meaner sort” *varlet*, *valet de parking*, *valet de chambre*, *valet de place* (OED); *venue* 16c. locality, esp. 19c. “site of a concert or sporting event” < 14c. “place where a case in law is tried” “a coming for the purpose of attack” < OF *venue* “coming”, *venir* “to come,” < Lat. *venire* (OED).

e) *à la carte* < Fr. lit. “by the card” ordered by separate items” (OED); *bistro* < Fr. 19c. “little restaurant” < *bistouille* or Russian *bee-stra* “quickly” (OED); *buffet* Fr. *bufet* 1718 “sideboard” > 1792 “refreshment bar” > *buffet-table* > 19c. *buffet-car*, *buffet-lunch* > 20c. “meal served from a buffet” < ME “low stool” obsolete < OF *bufet* “stool” (OED); *café au lait* Fr. coffee with milk (OED); *chéf* < Fr. *chef*, *chéf de cuisine*, lit. “head of the kitchen” < OF *chief* “leader” (OED); *cuisine* Fr. 18c. “style of cooking” < 12c. “kitchen, cooking” < LL. *cocina* “kitchen” < Lat. *coquere* “to cook” (OED); *gastronomy* Fr. 1814 *gastronomie* < 1800 Berchoux’s poem on good living, Gr. *Gastrologia* (Athenaeus) (OED); *gourmet* Fr. “connoisseur in eating and drinking” < (MF *gourmant* “glutton”) < OF *groume*, “wine merchant’s servant” (OED); *hors d’œuvre* Fr. “outside the ordinary courses (of a meal)” lit. “apart from the main work”, 18c. “extra dish set out before a meal or between courses” (OED); *menu* Fr. 19c. “any detailed list,” *menu de repas* “list of what is served at a meal” < MF adj. “small, detailed” < Lat. *minutus* “small” lit. “made smaller” *minuere* “to diminish” (OED);

sommelier Fr. 19c. lit. butler, wine waiter < 16c. < 13c. an officer who had charge of provisions < *somme* “pack” 12c. V. Lat. *salma*, *sagma* “a pack-saddle” (OED); *table d’hôte* Fr. lit. “table of the host; common table for guests at a hotel”, “a meal at the fixed price” (OED).

f) *aquarelle* Fr. 18c. thin water-color painting (OED); *arch* 15c. any curved form (eyebrows, feet, etc.) < OF *arche* “arch of a bridge, arcade” (OED); *belfry* *berfrey* Mod.Fr. *beffroi* “wooden siege tower on wheels” (13c. A.Lat. “bell tower”) < OF *berfro* “movable siege tower”, MHG *bercfrit* “shelter” PG **berg-frithu*, lit. “high place of security” **bergaz* “mountain” + hill-forts + **frithu* “personal security” (OED); *courier* “sb. who goes with a party of tourists to guide them on the package tour” (DLLT) < AF *courrier* < OF *coreor* (OED); *escort* 16c. military > 20c. “person accompanying another to a social occasion” < Fr. *escorte*, It. *scorta* (OED); *etiquette* Fr. 19c. *étiquette* small cards written with instructions, how to behave properly at court” < OF *estiquette* “label” *ticket* (OED); *exhibition* 18c. “that which is exhibited” < 15c. “action of displaying” OF < *exhibicion* “show” < LL. *exhibere* “to show” lit. “hold out” (OED); *guide* 14c. “one who shows the way” < OF *guide*, *guider* > 17c. book titles; 18c. “book of information on local sites” (OED); *heritage* 17c. “condition transmitted from ancestors” < 13c. “that which may be inherited” < OF *iritage*, *eritage*, *heritage* “ancestral estate” < *heriter* “inherit” < Lat. *heres* “heir” (OED); *portrait* 16c. “a figure, drawn or painted” < OF *portret*, p.p. *portraire* “to depict”, esp. head and face of a person, a *portraiture* (OED); *son et lumière* Fr. 1957 ‘an entertainment of sound and lighting effects, shown in the open air at night, based around historic building’ (OED); *souvenir* Fr. 18c. “token of remembrance” < OF “remembrance” (OED).

Corpus Findings

Different channels of communication affected assimilation of tourism-related terms. For instance, some of them were adopted by reinforcement from Latin. Also, great proliferation and differentiation of terms referring to the act of travelling can be noticed - *tour*, *travel*, *journey*, *pilgrimage*, *voyage* as well as jobs in tourism - *concierge*, *pilot*, *chef*, *guide*, *guard*, *vendor*, *hotelier*, *maître d’hôtel*, *sommelier*, *courier*, *entrepreneur*, *air hostess* and *valet*. Certain borrowings used by tourism professionals can only be found in specialist dictionaries: *demi-pension*, *bureau de change*, *air hostess** and *voiture lits*. Early borrowings are fully adapted to conform to the structure of English language, whereas recent ones tend to be kept as close as possible to the donor

language. Finally, certain tourism-related words can invariably have English and French variants.

The distinction between *Latin* and *French borrowings* in English language is at times blurred as a consequence of similar forms and meanings. Certain borrowings were adopted either directly from Latin or (re)introduced via French. For instance, etymological dictionaries register *exhibit*, directly adopted from Latin, whereas related *exhibition* comes from French. Generally, French played a role of ‘mediator’ channelling terms from Italian, Spanish or Arabic into English. Furthermore, a term could be simultaneously borrowed from Latin and French, but as a loan from French it “acquires some further meanings much later” (Durkin 2014: 9), i.e. more specialized meaning as in *vendor* (lat. *vendere*/fr. *vendour*) defined both as “the seller and supplier of travel products and services” or *courier* in the sense of “messenger” and “guide”. Terms such as *invoice* or *canal* adopted from French in the process of assimilation were relatinized.

Early French borrowings are more adapted to conform to the spelling and pronunciation system of English language and it is possible to identify 41 such borrowings from the given corpus. In the process of adaptation, either the spelling is kept or modified with altered pronunciation e.g. *gorge*. Alternatively, the spelling is modified so as to resemble the pronunciation of the donor language e.g. *gastronomy*. In the process of assimilation, diacritic signs characteristic for French and atypical of English language are gradually abandoned: *gratuité* – *gratuity*. Naturalization and remodelling of French borrowings can be carried out through affixation of the *French* root: e.g. “the ending of the *French* word was substituted by a ‘native’ one” (Schultz 2012: 50). The assimilation of words of French origin might have been reinforced by analogy with similar words from English lexicon.

In academic literature, it is affirmed that recently adopted French borrowings are found with no or slight modifications and 35 such borrowings can be found in the given corpus. Leidig has singled out the specific fields where assimilation has not been complete: “food, drinks, travel, sport, arts and luxury goods” (Navalaien in Lass 1999: 368). A portion of these borrowings was adopted in their French form and even with the retention of diacritic signs: e.g. *chef* compared to *chief*. Some terms are detected to contain elements adopted from French: *en* as in *en route* and *en suite* (*en crust*, *en pension rate*, DLLT) meaning “in”, whereas *à la* as in *à la carte*, (*à la Russe*, *à la mode*, served with ice cream, OED) was literally introduced from French meaning “à la manière

¹ See <https://travel-industry-dictionary.com/ltrv.html>

de”, “in the style of”, “according to”. It was attested in 16th century, in English and French terms of fashion or cookery and later often found with proper nouns. Similarly, *au* as in *au lait* (*au gratin*, *au jus*, *au naturel* DLLT) crossed the Channel around 18th century with popular terms *au revoir* and *au contraire*.

Two terms are found ending in *-ier* denoting a profession: *hotelier* and *sommelier* (also *chocolatier* DTLL). Retaining the French original in present-day professional *milieu* represents not only the substitute for the lexical gap (*son et lumière*, *à la carte*, *hors d'œuvre*, *table d'hôte*), but also a stylistic device highlighting upmarket service¹ and “prestige or even snobbism” (Schultz 2012: 531).

Interestingly enough, certain tourism-related borrowings are used on a par with their native English counterparts. For instance, the French borrowing *gratuity* (*grat*) in a sense of the money given as a reward to a waiter or taxi-driver is equally used in the world of tourism as its ‘English’ doublet - “tip”. Other comparable examples from the corpus are *hors d'œuvre* (starter, appetizer), *voiture lits* or *couchette* (sleeper), *café au lait* (coffee with milk), *demi-pension* (half-board), *detour* (roundabout way) *courrier* (guide), *vendor* (travel agent), *aquarelle* (watercolours) and *bureau de change* (exchange office, foreign exchange, currency exchange). However, the term *air hostess* is found in specialist dictionaries as synonymous to gender-neuter *flight attendant*, but it is considered obsolete for the same reason as *steward* and *stewardess*. Opting for the French variant in this case creates the impression of prestige and sophistication.

Semantic Changes

Regardless of adaptations in spelling and pronunciation of French borrowings, there are changes in meaning that should be considered. In adopting words from the donor language, Old English terms were either completely lost or replaced by French-related variants. According to Roey: “the history has often shown that when two words have identical meanings (...) one of them changes its meaning or simply disappears” (Roey 1990: 69).

¹ A great number of terms from culinary arts excluded from the analysis can be drawn from Bateman, H *et al Dictionary of Leisure, Travel and Tourism* London: Bloomsbury and <https://www.travel-industry-dictionary.com/> See in etymological analysis of Dragoescu’s “French Borrowings in the English of Gastronomy”. In Rață, (eds.) 2012. *The English of Tourism*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

In line with that, Old English *sæ-earm* was completely replaced by *gulf*, whereas *arch* in today’s sense of the word substituted English *bow*. Also, certain French borrowings in English have become obsolete in modern-day French e.g. *hostel* (stemming from *hospital*) in the same sense of the word can be found in French as *auberge de jeunesse*. Commonly, the process of semantic restriction and specialization is what mostly characterizes terms imported from French. In addition, there are terms from the corpus illustrating semantic extension and pseudo-etymology.

Generally speaking, the use of French and Latin borrowings in present-day English language is a sign of more formal register and style, i.e. the term from the donor language has more specialized meaning¹. This principle is transferred in opting for *en route* (*on the way*), considered more adequate in professional context of tourist guiding. Evidently, *amelioration* of words from French has historical justifications. Thus, *chamber* is a more sophisticated, elaborate room, whereas *chalet*, *lodge* and *cottage* passed a way from its original sense of “a hut, farmhouse” to “a small country residence without suggestion of poverty” (OED). In 19th century, *cottage* in today’s sense of the word was later reborrowed from English. Similarly, *manor* or *mansion* gradually came to designate “big residential aristocratic house” (OED).

In addition, Old French borrowings reimported from Middle or Modern French were endowed with more particular meaning. The pair of words, *hotel* and *hostel*², drawn from the same French root – *hospital* used to denote a guest (host) house in its contracted form. *Hostel* became outdated in 16th century and reappeared as *youth hostel* in 1931. Equivalently, *chef* and *etiquette*³ were reimported with no adaptations, but with more specific usage compared to *chief* and *ticket*. Also, relatinized *canal* appeared with slight modification: artificial versus natural waterway – *channel*.

Language interference is often found in *voyage* with students of English and French. As a more general, this term in French corresponds to English *travel*, whereas in English the same word assumed more specialized meaning “travelling by ship”. Preference for the French borrowing in professional

¹ Narrowing or specialization is detected in: gorge, gulf, terroir, souvenir, sommelier, concierge, resort, sojourn, pilgrimage, pilot, invoice,

² Unlike Modern French, English can at times be more conservative in keeping Old French spelling, e.g. in vessel < OF *vaisseau*; Mod.Fr *vaisseau*

³ See p.2, note 1.

circles is justifiable due to the association of tourism and hospitality with Francophone regions¹.

Examples of *semantic extension*² are found at work in the following terms: *menu*, *gourmet*, *buffet*, *lodge* or *entrepreneur*. *Buffet* in the sense of "stool, sideboard" was borrowed from French with the same meaning in the 15th century, but it eventually became obsolete. However, it reappeared with extended meaning first as "a place set aside for refreshments in public places" (OED), later as "a meal served from a buffet" and in compounds: *buffet-table*, *buffet-car*, *buffet-lunch*. The form *venue* is past participle of French *venir* "to come" evolving from "a place where a case in law is tried" to a locality in general and "a site of a concert or sporting event" (OED). Both semantic extension and specialization characterize *entrepreneur* as "business manager" extended from "a manager or promoter of a theatrical production", reborrowed from French in a sense of the "one who undertakes or manages" (OED). Stemming from the adjective "small, detailed", *menu* expanded into "any detailed list": *menu de repas* or computer menu. With change from "a hut" into "a rustic holiday house", *lodge* is nowadays expanded to suggest accommodation type and accommodation in general. Comparable tendencies can be detected in the term *journey*³.

Folk or pseudo-etymology is based on misinterpreting borrowings adopted in English language in the course of time: "the alteration of an unfamiliar word into something more familiar" (Ross 1958: 167). The portion of these borrowings elicited from the given corpus is not substantial, but some examples are often specified. In this category, *belfry* is the term with etymologically forgotten meaning. It came to be used by false analogy with bell towers in 15th century. The sense has shifted from the "movable tower used by besiegers to tower to protect watchmen" (OED). Modern spelling and "change from *-r* to *-l* was altered by dissimilation or association with English *bell*". As to the term *penthouse*, in the modern sense of the word "luxuriously fitted apartment built on the roof of a skyscraper" (OED) is derived from OF *apentis* "a shed

with a sloping roof attached to a building", corrupted from MF *pen*te and ME *pentis* to make association with more familiar English *house*. Similarly, *aisle* - a passageway between two rows of seats stems from OF *ele* "wing, the side of the church" (OED). It came to be confused in the 15th century with ME *ile* "island". It acquired *-s-* and an *a-* in 18th century from Fr. *aile*. or *alley*. Comparably, *bistro* was adopted from French *bistrot* to denote a tavern, perhaps abbreviated from *bistrouille*, although it might have actually stemmed from Russian *bystrot!* (bee-sra) during Napoleonic occupation of Paris when soldiers "called for their fare to be brought quickly" (Gold 2009: 20).

Conclusion

To conclude, English language of tourism characterized by interdisciplinary perspective abounds in technical terminology of French origin. In teaching ESP, instructors should take into account all these aspects and follow changes and trends in tourism and hospitality industry as they are reflected in the language. To support this claim, it is suffice to mention that formerly clear distinction between *hotels* and *hostels* in modern-day business operation is now blurred and might further affect linguistic processes. Another key point refers to the phenomenon of perpetual transformations and evolvement of languages having practical implications for the ESP methodology. Accordingly, it could be interesting to further explore the functions, usage and possible adaptation of terms such as *touristic terroir* or *son et lumière*. Ultimately, it is central to underline creative possibilities of language in changed social and cultural circumstances driven by rapid development of information technology exerting a great impact on tourism and hospitality industry.

¹ For years, France has been a top inbound tourist destination, esp. with regard to special interest tourism – gastronomy tours or heritage tourism, whereas Switzerland was the destination where the first European package tours were organized.

² Other examples of semantic extension from the given corpus can be found in insurance, avalanche, terroir, heritage, portrait, guide, escort, courier, arch, gourmet, en suite, carriage, charter, crew, guard, vehicle, vessel (association between hollow utensils and boats ED). As shown, valet gave rise to a number of compounds.

³ Especially in relation to its Old French root and present-day French *journée* / Italian *giornata*.

References

1. Bateman, H. (eds. *et al*) (2005). *Dictionary of Leisure, Travel and Tourism* London: Bloomsbury.
2. Dragoescu, A-A. (2012). "French Borrowings in the English of Gastronomy". In: Rață, (eds.*etal*). *The English of Tourism*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
3. Durkin, P. (2014). *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford: OUP.
4. Gold, L.D. (2009). *Studies in Etymology and Etiology: with Emphasis on Germanic, Jewish, Romance and Slavic languages*, Gonzàles, F. R. (eds. *et al*). Alicante: Universidad Alicante.
5. Harding, K.(1998). *Going International*. Oxford: OUP
6. <http://www.bbc.com/travel/destinations>
7. <https://www.etymonline.com/>
8. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
9. <https://www.lonelyplanet.com/>
10. <http://www.travelchannel.com/>
11. <https://www.travel-industry-dictionary.com/>
12. Nevalainen, T. (1999). Early Modern English Lexis and Semantics. In: Lass, R. ed. *The Cambridge History of English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 332-456.
13. Onions, C.T.(eds. *et al*) (1967). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Claredon Press.
14. Roey, J. van.(1990). *French-English Contrastive Lexicology: An Introduction*. Leuven:PEETERS.
15. Ross, A. S. C. (1958). *Etymology*. London: University Paperbacks.
16. Simpson J.A. and E.S.C. Weiner eds. (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Claredon Press.
17. Strutt, P. (2002). *English for International Tourism*. Harlow: Longman Pearson Ltd.
18. Strutt, P. (2013). *English for International Tourism*. Harlow: Longman Pearson Ltd.
19. Schultz, J. (2012). *Twentieth Century Borrowings from French to English: Their Reception and Development*: Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Smiljka KESIĆ

Engleski kao jezik struke: francuske pozajmljenice u jeziku turizma

Rezime

Cilj rada je da ispita semantičke veze i ukrštanje lingvističkih uticaja u francuskim pozajmljenicama koje se koriste u jeziku turizma. Imajući u vidu posebno sofisticiran karakter i široku upotrebu ovih reči, jedan od ciljeva jeste i da ukaže na multikulturalne aspekte prilikom usvajanja stranog jezika. Etimološkom analizom moguće je uočiti različite tipove pozajmljenica kao što su *voyage*, *couchette* ili *maître d'hôtel*, izvedenih iz relevantnih izvora savremenog engleskog jezika (rečnika, udžbenika, sadržaja sa interneta). Konačno, rad delimično obrađuje praktične implikacije ovih rezultata u engleskom jeziku struke, tj. jačanju jezičkih kompetencija i podizanju multikulturalne svesti.

LEKSIČKO-SEMANTIČKA ANALIZA NAZIVA VINSKIH SORTI U HRVATSKOM, FRANCUSKOM I ŠPANJOLSKOM JEZIKU: PREVODITELJSKA KOMPETENCIJA I JEZIK STRUKE

Sažetak: *Procesi podučavanja i usvajanja jezika struke u sklopu filoloških studija i visokoškolskog obrazovanja najvidljiviji su na prevoditeljskim studijima. Ishodi učenja koje je potrebno steći za uspješan rad u odgovarajućim poslovnim okruženjima nadilaze uobičajene kompetencije koje se stječu usvajanjem stranih jezika, u ovom slučaju španjolskog i francuskog, zbog čega se 90-tih godina prošlog stoljeća počinje govoriti o podučavanju jezika struke. Korpus rada čine 259 izvornih naziva sorti vina koje se uzgajaju na području Hrvatske. Svrha je rada utvrditi motivaciju u imenovanju sorti i odrediti parametre terminološke analize korpusa, s ciljem poboljšavanja prevoditeljske kompetencije studenata prevoditeljskih studija francuskog i španjolskog jezika.*

Ključne riječi:

hrvatski,
francuski,
jezik struke,
španjolski,
vinske sorte

Uvod

U ovome radu osvrnut ćemo se na problematiku prevođenja termina nastojeći terminu prići s triju različitih, ali prevoditelju nužno kompatibilnih pozicija: struke, tj. vinarstva i vinogradarstva i prava, jezika i prakse, tj. primjene.

Danas u svijetu, u kulturnom uzgoju postoji veliki broj sorti vinove loze, prema nekima i do 20.000. Hrvatska Nacionalna lista priznatih kultivara broji 259 sorti vinove loze namijenjenih za proizvodnju vina i drugih proizvoda od grožđa i vina.

Vinova loza s genetičkog je stajališta vrlo divergentna vrsta. Budući da je njezin areal rasprostranjenosti vrlo širok, a povijest uzgoja vrlo duga, tijekom vremena pojavila se bogata genetska raznolikost unutar vrste. Križanjem (spontanom ili od strane čovjeka) nastajali su novi sjemenjaci, a njihovom stoljetnom prirodnom i umjetnom selekcijom nastale su brojne sorte. Sorte se međusobno razlikuju prema morfološkim i fiziološkim obilježjima, ali i gospodarsko-tehnološkim svojstvima. (Maletić et al. 2015: 30)

Regionalizacija vinogradarske proizvodnje predstavlja niz zakonskih odredbi karakterističnih za vinogradarsko-vinarsku proizvodnju koje su utemeljene na priznatim znanstvenim i stručnim činjenicama. Regionalizacijom su vinogradarska područja podijeljena unutar granica sa specifičnim prirodnim osobitostima i specifičnim djelovanjem čovjeka. Na taj je način unutar pojedine države znatno olakšana kontrola i evidencija ukupne vinogradarsko-vinarske proizvodnje. Prva regionalizacija vinogradarskih područja u Hrvatskoj provedena je 1975. godine, a danas je definirana Pravilnikom o zemljopisnim područjima uzgoja vinove loze (NN¹ 74/12, 80/12, 48/13 i 159/13). Ovim je pravilnikom vinogradarsko-zemljopisno područje na teritoriju Republike Hrvatske podijeljeno na zone, regije, podregije, vinogorja i položaje.

Vinogradarska regija šire je geografsko područje koje se odlikuje sličnim uvjetima klime i tla te sličnim ostalim uvjetima koji su nužni za uzgoj vinove loze. Vinogradarska podregija uže je geografsko područje u jednoj regiji u kojoj se neki od čimbenika, bitnih za uzgoj vinove loze, razlikuju toliko da to utječe na veće razlike u prirodi i kakvoći grožđa odnosno vina. Vinogorje je osnovna vinogradarska teritorijalna jedinica koja čini cjelinu glede agrotehničkih, ekoloških i drugih uvjeta vinogradarske proizvodnje. Položaj (lokalitet) je vinogradarska teritorijalna jedinica u sklopu jednoga vinogorja, koja se posebno ističe povoljnim agroekološkim uvjetima za proizvodnju grožđa, odnosno vrhunskih vina. Prema postojećem Pravilniku o zemljopisnim područjima uzgoja vinove loze Republika Hrvatska podijeljena je na tri vinogradarske regije: Istočna kontinentalna Hrvatska, Zapadna kontinentalna Hrvatska i Primorska Hrvatska. Unutar navedene tri regije objedinjeno je 12 podregija: Hrvatsko Podunavlje, Slavonija, Moslavina, Prigorje-Bilogora, Zagorje-Međimurje, Plešivica, Pokuplje, Hrvatska Istra, Hrvatsko primorje, Sjeverna Dalmacija, Dalmatinska zagora te Srednja i južna Dalmacija.

Jezične informacije na vinskoj etiketi

Proučimo li pažljivije etiketu na boci vina, u lingvističkom smislu možemo govoriti o više vrsta imenica, pridjeva i sintagmi i dr. Za potrebe ovoga rada usredotočit ćemo se na vinske sorte kao leksičke jedinice jezika struke.

etiketa	motivacija	primjeri
Ime vinara	prezime	Bura, Enjingi, Grabovac, Grgić, Kiridžija, Krauthaker, Madirazza, Miloš, Tomac, Vuina
ili		
Ime vinarije	toponim	Belje, Kutjevo, Podšpilje
	(vina(rija) +) prezime	Badel, Vina Bibich, Vina Ritoša, Vina Skaramuča, Vuina
 ↓	ime tvrtke	Dalmacijavino, Korta Katarina, Imota, Iuris, Saint Hills, Vina Laguna, Vinoplod
	✓	
Ime vinogorja	toponim	Hvarsko vinogorje, Pelješko vinogorje, Vinogorje Kaštela-Trogir
✓	✓	
(Ime položaja)	toponim	Dingač, Ivan Dolac, Postup
✓	✓	
	vinska sorta	Crni pinot, Graševina, Plavac mali, Rajnski rizling, Zweigelt
	ili	
	toponim (mjesto ili položaj)	Dingač, Mili, Postup, Venje
	ili	
Ime vina	vinska sorta + ime proizvoda	Babica Štafileo, Plavac Štafileo
	ili	
	vinska sorta + ime proizvoda + pridjev	Plavac Štafileo barrique
	ili	
	ime proizvoda (+ pridjev)	Crni Ribar, Modro jezero grand reserve, Piquetum blanc, Stagnum, Saint Heels Rose, Terra rossa

¹ NN – Narodne novine, službeno glasilo Republike Hrvatske.

vrsta, kategorizacija, oznake	pridjev	stolno, kvalitetno, vrhunsko, predikatno
	pridjev	bijelo, ružičasto (rose, opolo), crno (crveno)
	pridjev	biser, gazirano, mirno, pjenušavo
	pridjev	specijalno: aromatizirano, desertno, likersko
	pridjev	suho, polusuho, vrlo suho, poluslatko, slatko
	pridjev	ekološko (eko)
	prijedložna sintagma	bez oznake zemljopisnog podrijetla, s kontroliranim zemljopisnim podrijetlom, s kontroliranih i ograničenih vinorodnih područja
	strani pridjev ili sintagma	barrique, cuvée, brut, extra brut, grand reserve, grand cru
	nominalna sintagma	kasna berba, ledena berba, izborna berba, izborna berba presušenih bobica
godina berbe	broj	2006, 2011

Tablica 1. Podaci s vinske etikete

Iz tablice je vidljivo da se nazivi vinskih sorti nerijetko preklapaju s imenima proizvoda (vina) koji se od njih dobivaju, o čemu ćemo govoriti u sljedećem poglavlju.

Termin, naziv ili ime, problem leksičke kategorizacije

Jezikoslovlje razlikuje opći jezik (GLP ili svakodnevni jezik) i posebni jezik (SPL ili jezik struke). Nazivi vinskih sorti pripadaju domeni posebnog jezika, jezika struke, a kako posebni jezik označava „jezik koji se upotrebljava u strukovnim zajednicama s većim ili manjim udjelom nazivlja i jezičnim pravilima specifičnim za određeno područje“ (*Guidelines* [...], str. 13), tako sam jezik i nazivlje koje ga tvori u različitim stupnjevima odstupa od općeg jezika koji označuje jezik koji se široko upotrebljava za svakodnevne potrebe u jezičnoj zajednici.

Prevoditelj treba, u prvoj fazi, definirati u kojim to slučajevima nazivlje odstupa od općeg jezika i ima li razlike između onoga što zovemo imenom vina, imenom sorte i onoga što u jeziku struke zovemo nazivom ili terminom. Potom je potrebno pronaći model za prijevod koji bi poslužio studentima ili prevoditeljima u postupku prijenosa između jezika L1 i L2.

Prema *HJP* (pristupljeno 1. 9. 2017.) zapravo i ne postoji razlike između ova tri, nazovimo ih neutralno, jezična znaka budući da se sva tri poistovjećuju s imenom.

Naziv:

1. riječ kojom se što imenuje ili označava; ime
2. *lingv.* oznaka pojma određenog u kojem znanstvenom jeziku s pomoću jezičnoga izraza; nazivak, termin

Termin:

1. znanstveni ili stručni izraz ili ime za određeni pojam; točno određeni i kodificirani izraz [*stručni termin*; *tehnički termin*]; naziv, nazivak [...]

I u *Hrvatskoj enciklopediji* (pristupljeno 5. 9. 2017), *termin* i *naziv* navode se kao sinonimi dok se definicija imena može poistovjetiti s trećom funkcijom imena prema filozofiji jezika, tj. tome da ono služi imenovanju predmeta koji se predočuje identifikacijom s predodžbom označenom u imenu i srodno je onomastičkoj definiciji imena.

Hrvatski onomastičar Vladimir Skračić nastoji uputiti na razliku pa kaže da je „svaki onimski lik koji nešto identificira, bez obzira, dakle, na to je li sastavljen od jedne, dviju, triju ili više sastavnica, pravi [je] onim.“ (2011: 82) Skračić prethodno definira *onim* kao minimalnu jezičnu jedinicu (najčešće imenicu) koja nešto individualizira, identificira (osobu, konfiguraciju, ljudsku tvorevinu) te ga suprotstavlja *apelativu*, što je svaka jezična jedinica koja ima puno leksičko značenje, *crnika* je dakle, apelativ, a *Crnikovac* onim. U koju kategoriju onda, prema toj podjeli spadaju babiće, gamay, žlahtina, i dr.? Vinogradarima i vinarima vjerujemo sporedna je stvar, no studentima jezikoslovlja, prevoditeljima, ali i dizajnerima etiketa i marketinškim stručnjacima trebalo bi biti jasno kako bilježiti te nazive, tj. termine.

Poznato je da se apelativi (opće imenice) pišu malim početnim slovom (npr. *Probao sam dobru graševinu*), dok se onimi (vlastite imenice) označavaju velikim početnim slovom (npr. *Probao sam Graševinu Kutjevo*). U onomastičkom smislu, kad je riječ o imenu vina, govorimo o krematonimima (Šimunović 2009: 371-382) ili imenima proizvoda¹, dok se u marketinškom smislu govori o marki, trgovačkoj marki ili, u slučaju imenovanja vina, o tzv. „fantazijskom imenu“. Krematonimi se pak mogu preklapati s nazivom sorte (u slučaju vina proizvedenog od barem 85% određene sorte), a nazivi sorte s deonimima, o čemu će biti riječi nešto kasnije.

Vinogradarska struka reći će da su *kultivari* ili *sorte* grupe biljaka koje su odabrane umjetnom selekcijom iz grupe više varijabli, primjenom različitih

¹ U krematonime se ubrajaju i imena prometnica, prometal, događaja, blagdana, ulica, tvrtki, brodova i dr.

metoda, s ciljem uspostavljanja poželjnih osobina koje su važne za uzgajivača i zadržavaju se nakon reprodukcije (Spencer & Cross 2007). U jezičnom smislu, riječ je o apelativima, odnosno općim imenicama.

Kao nazivu nadređeni pojam definiramo i pojam nazivlja. Nazivlje je prema, *Hrvatskom terminološkom priručniku* (Hudeček, Mihaljević 2009: 11) definirano kao višeznačna riječ i stoji za 1. skup znanstvenih i stručnih naziva i 2. za skup naziva određenoga područja (znanstvenih, stručnih, narodnih, žargonskih i td), dakle naziva koji ne moraju nužno biti znanstveni. Terminologija je pak znanost koja se bavi proučavanjem naziva, pojmova i nazivlja, dakle, krovni pojam za kojega neki kroatisti (Mihaljević 1990) predlažu hrvatsku inačicu *nazivoslovlje*.

Zakonodavac u ovom slučaju označavanje vina regulira zakonskim propisom (Zakon o vinu, NN 34/95, 96/03, 25/09, 22/11, 55/11, 82/13, 14/14) i podzakonskim aktima (Pravilnik o vinu, NN 96/96, Pravilnik o označavanju vina oznakom sorte vinove loze, NN 79/17).

Članak 4.

1) Na vinu je dopušteno navesti oznaku sorte vinove loze ili njenog sinonima ukoliko je sorta navedena u Nacionalnoj listi priznatih kultivara vinove loze.

(2) Da bi vino nosilo oznaku sorte vinove loze, udio te sorte u proizvedenom vinu mora biti najmanje 85%.

Vina s oznakom sorte (sortna vina)

Članak 6.

(1) Sortno vino proizvodi se od sorti vinove loze koje su navedene u Nacionalnoj listi priznatih kultivara vinove loze.

(2) Vino s oznakom sorte označava se nazivom sorte sukladno članku 4. ovoga Pravilnika.

(3) Iznimno od stavka 1. i 2. ovoga članka sljedeći nazivi sorti vinove loze, odnosno sinonimi ne mogu se navoditi na vinu bez zaštićene oznake izvornosti: 1. Aglianico crni; 2. Albana bijela; 3. Alicante Bouschet; 4. Barbera; 5. Frankovka, Borgonja istarska; 6. Nebiolo; 7. Burgundac bijeli; 8. Burgundac crni; 9. Burgundac sivi; 10. Portugizac; 11. Radgonska ranina; 12. Rajnski rizling; 13. Štajerka, Štajerska belina; 14. Teran; 15. Primitivo; 16. Vermentino; 17. Trebbiano Toscano.

Izvadak iz *Pravilnika o označavanju vina oznakom sorte vinove loze* (NN 79/17)

Spregom jezikoslovlja, vinarske i vinogradarske struke te prava uklonili smo dvojbu o tome je li ime sorte isto što i naziv sorte. S terminološkog je

stanovišta, a i funkcionalnoga, riječ o istom fenomenu. Kako se termini uvijek pišu malim slovom, tako bi trebalo bilježiti i nazive sorti, a dobar primjer za to je i činjenica da se nazivi sorti u španjolskom i u francuskom pišu malim slovom, dok u hrvatskome postoje određene nedosljednosti. Iznimku predstavljaju ona vina koja, prema čl. 15. st. 1. Zakona o vinu „mogu nositi oznaku sorte ako su proizvedena od namjanje 85% grožđa te sorte“, prema čemu se onda naziv sorte, u lingvističkom smislu, izjednačava s imenom vina, odnosno proizvoda.

Jedna je od temeljnih postavki jezika struke i prevođenja stručnih i znanstvenih tekstova nužnost prevoditelja da konzultira stručnu literaturu, i, nerijetko, stručnjake. S druge strane, uvidom u popis sorti možemo uočiti da vinogradarski stručnjaci prilikom deklariranja nisu konzultirali jezikoslovce niti strane filologe (usp. sortu pod rednim brojem 218. *Teret bouret*, i izvorni francuski oblik *Terret bourret* koji je krivo prenesen). Također su sporna i neprecizna određenja pojedinih sinonima (npr. germanizam *Veltliner* kao sinonim crvenog, ali ne i zelenog *Veltlinca*).

Korpus istraživanja

Korpus rada čini popis 259 sorti (kultivara) objavljenih na Nacionalnoj listi priznatih kultivara vinove loze Ministarstva poljoprivrede RH iz 2016. godine. Popis se sastoji od tri stupca. U prvom se donosi deklarirani naziv sorte, u drugom izvorni naziv sorte, a u trećem sinonimi. Kao primjer, donosimo izvadak iz Nacionalne liste:

Red. br.	Deklarirani hrvatski naziv	Izvorni naziv sorte	Sinonimi (istoznačnice)
1.	Agaday	Agaday	
4.	Alicante Bouschet	Alicante Bouschet	
7.	Aramon crni	Aramon crni	Ugni noir, Ramonen
8.	Auxerrois	Auxerrois	Pinot Auxerrois
13.	Balbut	Balbut	Dupin, Dupinka
14.	Bagrina	Bagrina	Bagrina rošie
26.	Bogdanuša	Bogdanuša	Bogdanuša bijela, Bogdanuša mala, Bogdanuša vela, Vrbanjka, Mladinka, Hvarka
46.	Cipar	Cipar	Grec rouge (Fra), Grisa rousa (Ita)
59.	Dolcetto crni	Dolcetto crni	Beina, Bignona, Cassolo
60.	Dolčin	Dolcin bijeli	Dolčin, Vitouska

68.	Folle bijeli	Folle blanche	
69.	Frankovka	Blaufränkisch	Frankinja, Moravka, Borgonja, Borgonja istarska
70.	Frmentun	Frmentun	
71.	Gamay crni	Gamay noir	Gamay beaujoalis, Petit Gamai
72.	Gamay bojadiser	Gamay teinturier	
79.	Grenache blanc	Grenache blanc	Grenaš bijeli, Belan
110.	Manzoni bijeli	Manzoni bijeli	
111.	Maccabeu blanc	Maccabeo blanco	
112.	Malbec crni	Malbec noir	
113.	Malvasia di Candia	Malvasia di Candia	
114.	Malvasija dubrovačka bijela	Malvasia dubrovačka bijela	Malvasia di Sardegna, Malvasia de Sitges, Greco di Gerace, Malvasia delle Lipari
136.	Muškat bijeli	Muscat blanc	Muškat, Muškat canelli
137.	Muškat morio	Morio muscat	
138.	Muškat crveni	Muscat rose	Muškat crni
139.	Muškat ottonel	Muscat ottonel	
140.	Muškat ruža crni	Muškat ruža crni	Muškat ruža omiški, Muškat ruža porečki
176.	Radgonska ranina	Bouvier	Ranina, Bouvijerova ranka, Bouvijerova ranina
192.	Sauvignon	Sauvignon blanc	Sauvignon bijeli, Muškatni silvanac
193.	Sauvignonasse	Sauvignonasse	Sauvignon Vert
207.	Stara hrvatska belina	Stara hrvatska belina	Belina velika bijela, Heunisch weisser, Gouais blanc
218.	Teret bouret	Teret bouret (sic!)	
228.	Tribidrag	Tribidrag	Zinfandel, Primitivo, Pribidrag, Crljenak, Crljenak kaštelanski
232.	Trollinger blau	Trollinger blau	Tirolan crni
233.	Vela pergola	Vela pergola	
234.	Veltlinac crveni	Veltliner roter	Veltliner
235.	Veltlinac zeleni	Veltliner grüner	
236.	Verdić	Glera	Prosecco tondo, Teran bijeli
237.	Verduzzo	Verduzzo Friulano	
254.	Zweigelt	Zweigeltrebe	
255.	Žilavka	Žilavka	Žilavka mostarska bijela
257.	Žlahtina	Žlahtina	Žlajtina

Tablica 2. Izvadak iz Nacionalne liste priznatih kultivara

Motivacija imenovanja vinskih sorti i leksička tvorba

Nacionalnu listu priznatih kultivara ne treba poistovjećivati s hrvatskim autohtonim sortama. Naime, autori *Zelene knjige* (2015) navode:

Za mnoge sorte vinove loze u Hrvatskoj opravdano se smatra da su autohtone (izvorne), tj. da su nastale i stoljećima se uzgajaju na određenom relativno uskom prostoru. Međutim s obzirom na bogatu povijest i geostrateški položaj Hrvatske, bez sumnje se događala i introdukcija stranih sorti, koja je ostala najčešće nezabilježena, a što svakako unosi konfuziju u jasno razvrstavanje domaćih od onih donesenih izvana. [...] S nakanom sređivanja ovakvog stanja 1998. godine započela je sustavna inventarizacija svih vinogorja RH s ciljem evidencije sortimenta, ali i primarne deskripcije te genetičke identifikacije radi utvrđivanja slučajeva sinonimije (korištenje više različitih imena za isti genotip) i homonimije (korištenje istog imena za više različitih sorti – genotipova). Primjena metode DNK markera, konkretno metode „mikrosatelita“, poznate u literaturi i pod nazivom Simple Sequence Repeats (SSR), omogućila je pouzdano utvrđivanje sinonima i homonima, što je dovelo do otkrivanja brojnih nepoznanica unutar sortimenta te prilično precizne procjene stvarnog broja još uvijek prisutnih starih lokalnih sorti. (Maletić et al. 2015: 46).

U lingvističkom smislu, za naš su rad osobito zanimljivi fenomeni sinonimije i homonimije, a za jezik struke činjenica o postojanju stranih sorti, u jezičnom smislu posuđenica i pseudoposuđenica. Iako se homonimi, u skladu s njihovom definicijom, u gornjem citatu navode kao „korištenje istog imena za više različitih sorti – genotipova“, autori *Zelene knjige*, u drugom dijelu posvećenom detaljnijem opisu svake sorte, homonime definiraju kao „pogrešne nazive“ (Maletić et al, 2015). Sinonimi pritom, kao što su *Ugni noir* i *Ramonen* za *Aramon crni* imaju istu funkcionalnu vrijednost u sustavu. Kako bismo riješili dvojbu radi li se o sinonimu ili homonimu u nazivu sorti trebalo bi konzultirati i ampelografa¹. Naime ako je DNK sorte isti, radi se o sinonimu, a ako nije, riječ je o pogrešnom nazivu.

Pored autohtonih, lokalnih naziva za sorte, npr. babiće, plavac, belina i dr. velik broj naziva sorti predstavljaju posuđenice ili pak prevedenice iz najčešće, francuskog, zatim njemačkog, talijanskog, španjolskog i portugalskog jezika, mađarskog (frumint), bugarskog ili rumunjskog (kadarka) te posredno

¹ Ampelografija (grč. ἀμπελος: vinova loza + -grafija) je znanost koja proučava loze američkih, euroazijskih i istočnoazijskih skupina roda *Vitis*, a posebno sortu vinove loze (*Vitis vinifera* L.) (HE, pristupljeno 1.09.2017.)

preko francuskog, još i grčkog (muškat) i arapskog (syrah), koje donosimo u sljedećoj tablici:

	POSUĐENICE	PSEUDOPOSUĐENICE
FRANCUSKI	Alicante Bouschet, Auxerrois, Cabernet cortis/franc/ruby/sauvignon, Caignan, Chardonnay, Cinsaut, Clairette blanche/rose, Grenache blanc/noir, Maccabeu blanc (tal. Maccabeo blanco), Merlot, Mourverdre, Muscat Crougrant, Petit verdot, Sauvignon (Sauvignon blanc), Teret bouret (Terret bourret), Sauvignonasse, Semillon	Aramon crni (Aramon noir), Carmenere crni (Camérnère noir), Chenin bijeli (C. blanc), Colombard bijeli (C. blanc), Folle bijeli (F. blanche), Gamay crni (G. noir), Gros Meunier crni (Meunier noir), Malbec crni (M. noir), Muscadelle bijela (M. blanc), Muškat ottonel (Muscat ottonel), Pinot bijeli/sivi/crni (franc. Pinot blanc/gris/noir), Verdot crni (V. noir), Viognier bijeli (V. blanc)
NJEMAČKI	Blauburger, Dornfelder, Emerald riezling, Johanniter, Merzling, Neuburger, Regent, Scheurebe, Staufer, Trollinger blau, Zweigelt	Kerner bijeli, Rajnski rizling (?)
TALIJANSKI	Ancellotta, Barbera, Bianca, Cortese, Dolcetto, Garganega, Malvasia di Candia, Manzoni bijeli, Montepulciano (toponim), Moscadelle, Neoplanta, Trebbiano Romagnolo, Trebbiano Toscano, Verduzzo (tal. Verduzzo Friulano), Vermentino,	Aglianico crni, Albana bijela, Croatina crna, Nebiolo (tal. Nebbiolo)
ŠPANJOLSKI	Tempranillo, Carignan (toponim)	
ostali jezici	Agaday (azer. Agadayi), Bacchus (preuzeto iz njemačkog), Ezerjo, Frumint (mađ.), Kadarka (rum., bug., mađ.), Phoenix, Syrah (preko franc.), Touriga franca (port.), Touriga nacional (port.)	Agadej

Tablica 3. Posuđenice i pseudoposuđenice u nazivima sorti

Posuđenice su najrasprostranjeniji tip transfera iz jednog jezika u drugi (Muhvić Dimanovski 1992). U mnogim slučajevima samo je podrijetlo izvorne sorte netransparentno, kao npr. *sauvignon* ili *chardonnay* tako da semantički prijenos i nije bio moguć pa se, kad se govori o uvezenim sortama, češće se radi o posuđenicama kao što su *aramon*, *ancellotta*, *blauburger*, *cabernet*, *chardonnay*, *grenache*, *tempranillo*... U našem korpusu takvih je naziva 23%.

Velik broj takvih posuđenica zapravo su, s jezičnog stanovišta, hibridne tvorenice, posuđenica + hrvatski termin, u kojima je preveden samo pridjev za boju (bijeli, crni, crveni) koji pobliže definira sortu, npr. *gamay crni*

za *gamay noir*, *colombard bijeli* za *colombard blanc*, te ih zato nazivamo pseudoposuđenicama. One zauzimaju 8% naziva.

Prevedenice ili kalkovi pokrivaju veliki spektar jezičnih znakova, a odnose se na „svaki oblik zamjene stranih tvorbenih jedinica elementima domaćeg jezika i prijenos značenja stranog modela” (Turk, 1998: 519). U našem korpusu primjećujemo nevelik broj prevedenica, dakle kalkiranih izraza prilagođenih hrvatskome jeziku. Neke od njih su npr. *portugizac*, *lovrijenac*.

	PREVEDENICE
FRANCUSKI	lovrijenac (Saint Laurent), muškat bijeli (Muscat blanc/morio/rose) ^a
NJEMAČKI	frankovka (Blaufrankisch), portugizac (Blauer Portugieser), rajnski rizling (Rheinriesling), Tirolan crni (Trollinger blau) ^b , Traminac crveni (Gewurtz traminer)
TALIJANSKI	malvasija dubrovačka, malvazija istarska

Tablica 4. Prevedenice u nazivima sorti

(^a grčkog podrijetla; ^b Trollinger je sorta podrijetlom iz Južnog Tirola, zato u hrvatskome imamo etnonim tirolan, dakle ne radi se ni o prevedenicima niti o posuđenici, jer njem. trollen ‘trčati kratkim koracima’)

Motivacija imenovanja i leksička tvorba u hrvatskome, francuskom i španjolskom

Kod izvornih je hrvatskih sorti relativno transparentno otkriti motivaciju u nadijevanju naziva sorte. Motivacija imenodavatelju uvijek dolazi izvana, izvan jezika, i tiče se osobina ili obilježja koje tu specifičnu sortu identificira drukčijom od ostalih. Isti je slučaj u toponima, na primjer, kada se u neki otok naziva *Pjat*, zato što je za razliku od drugih nizak, gol pa slični na *pjat* ‘tanjur’ ili pak nadimaka, kada nekog zovemo *Rico* jer je „ricav“, tj. ima kovrčavu kosu, a nekog drugog *Bili* jer mu je kosa gotovo bijela. Mogli bismo reći da se kod motivacije u nazivima vinskih sorti radi o posebnoj vrsti metonimijskog prijenosa u postupku imenovanja, tj. o sinegdohi pri čemu se jedna osobina (boja, oblik zrna, osobina loze, okus i dr.) uzima kao naziv za sortu.

MOTIVACIJA	NAZIV SORTE
boja	crnka, plavac, plavica, belina, ruža, ružica, verđić, zlatarica, vranac

oblik zrna ili grozda	dugovrst, frmentun (lat. frumentum 'kukuruz'), gustopupica, krivalja, okatac, ovčji rep
osobine loze	divljakuša, žilavka
okus	grk ^a , ljutac, ljutun, medika
toponim	alicante, cetinka, sansigot, moslavac, kadarka, merzling, paškinja, palagružanka, viškulja, vlaška, zadarka, župljanka
antroponim	babić, cetinka ^b , grgičevica, kujundžuša, ancellotta
običaji ^c	krstičevica (< krštenje)

Tablica 5. Okvirni prikaz motivacije naziva vinskih sorti u hrvatskom jeziku

(^a „[...] po nekim teorijama ime Grk ne govori o njezinu grčkom podrijetlu, već upravo o ovoj karakteristici vina - grk dijalektalno znači gorak... (Maletić et al. 2015: 278); ^b „Podrijetlo nije poznato, ali se uvriježeno spominju dvije hipoteze, a obje se temelje na njezinu glavnom imenu (Cetinka). Prema prvoj, sorta je autohtona i nastala je na otoku Korčuli. Ime Cetinka potječe od prezimena Cetinić (koje je često na otoku) koji ju je navodno pronašao i razmnožio. Prema drugoj teoriji, sorta je dobila ime prema rijeci Cetini u čijem je porječju nađena te je odande prenesena na Korčulu. Sorta je stara te o njezinu uzgoju na ovom području imamo zapise još od Goethea, austrijskog ampelografa, koji je u 19. stoljeću uz ostale sorte tadašnje monarhije opisivao i dalmatinske“. (Maletić et al. 2015: 272); ^c Kod tzv. transparentnih onima kao što su krstičevica, riječ je o pučkim vjerovanjima koja je teško potvrditi. Ovaj podatak navodimo kao zanimljivost. (Maletić et al. 2015: 134))

Istu pojavu bilježimo i u francuskom i u španjolskom jeziku:

MOTIVACIJA	francuski	španjolski
boja	colombard, clairette, gros verdot, merlot ^a , petit verdot	albarelo, albariño, albillo tinta, tinto fino verdejo, verdello, verdil, verdoncho negramoll, negra antigua
oblik zrna ili grozda	gros verdot, petit verdot	prieto picudo
osobine loze	chardonnay ^b	tempranillo ^c
okus	muscat ^d	
toponim	auxerrois, carignan, chasselas	
antroponim	joannès-seyve	cayetana, juan ibáñez, pedro ximénez,

Tablica 6. Okvirni prikaz motivacije vinskih sorti u francuskom i španjolskom jeziku

(^a fr. merlot ili jeune merle jest mladi kos, a kosovice su dominantno crne boje; ^b Moguće povezati uz fr. imenicu chardon, koja se odnosi na žive, vitičaste biljke bodljikavih vitica; ^c španj. temprano ‚rano‘ aludira na rano sazrijevanje loze; ^d grožđe muškarnog mirisa, rasin a odeur musquée (atlif. fr, sv. muscat))

Kao što je vidljivo u Tablicama 5. i 6., nazivi su sorti motivirani nekolicinom izvanjezičnih poticaja kao što su a) boja, ili, rjeđe, oblik zrna, b) osobine loze, c) okus d) vlastito ime, antroponim ili e) toponim¹.

Samo jezično podrijetlo naziva treba tražiti u lokalnim govorima, dijalektima (npr. belina, drnekuša, ninčuša, plavec) ili pak u aloglotskim nazivima originalnih sorti kao npr. verdic *verduzzo*, frankovka *blaufrankisch*, lovrijenac *St. Laurent*, muškarn *muscat*, rajnski rizling *Rheinriesling*, portugizac *Blauer Portugieser*). Osobito su u nazivima sorti zanimljivi deonimi², nastali procesom metonimizacije od vlastitog imena: dornfelder (August Ludwig Dornfeld (1798-1869)), kerner bijeli (Justinus Kerner (1786-1862)), toponima (koji može biti i antropotoponim): blauburger, montepulciano ili etnika cetinka (Cetinka, stanovnica Cetinske krajine), župljanka (Župljanka, stanovnica Župe Dubrovačke)...

Motivacija u imenovanju vinskih sorti uglavnom je proizišla iz metonimijskog prijenosa imena, (ime regije naziv sorte ili ime vinogradara naziv sorte) ili se pak radi o specifičnoj podvrsti metonimije, sinegdohi kao kod boja za ime, oblik za ime. U slučaju imenovanja sorti metonimijskim prijenosom imena u mnoštvu primjera događa se ono što Pottier naziva

¹ Napominjemo da ovdje pod terminom toponima uvrštavamo i sve toponimske kategorije kao što su hidronimi, horonimi i sl, ali i kategorije na prijelazu između antroponima i toponima, tj. etnike ili etnonime i ktetike. Sve ćemo ih zajedno uvrstiti u kategoriju deonima.

² Pod deonimima autori podrazumijevaju poznatu kategoriju apelativa koji potječu od vlastitih imena. Taj proces može biti kako učenoga tako i pučkog karaktera, a kako su deonimi često internacionalni, oni su i sredstvo bogaćenja leksika. Uglavnom nisu izvedenice, samo u manjoj mjeri jesu. Ima više tipova: lokalitet proizvod (Cognac cognac, Chianti chianti, Málaga Málaga itd.); mjesto — folklor (plesovi, običaji, nošnja) (Carmagnola carmagnola); izumitelj — izum (Curie curie; ovdje svakako valja dodati vjerojatno najpoznatiji takav primjer, tj. Röntgen röntgen, rendgen); osoba — karakterne crte (Tartuffe, Don Juan). Ovome možemo, kao jedan od sasvim recentnih i dobro poznatih primjera, dodati riječ paparazzo 'nametljivi fotoreporter', po imenu Paparazzo u Fellinijevu filmu La dolce vita (1960). Danas je u talijanskom paparazzo posve obična riječ za taj pojam.

malom onomastikom (*onomastique mineure*) budući da se nova kreacija imenuje „leksemima koji već pripadaju onomastici“ (Skračić 2011: 42), odnosno postojećim toponimima i antroponimima.

Vinske sorte kao kulturno obilježene riječi

S lingvističke točke gledišta, postoji nekoliko nedoumica u vezi naziva sorti. Prije svega postoji nedoumica o leksičkoj kategoriji naziva sorti, velik broj njih su deonimi nastali od vlastitih imena ili toponima te se morfološki ponašaju kao imena, a ne kao imenice, također, kao termini proizašli češće iz narodnih i žargonskih, a ne stručnih terminoloških obrazaca, izraz su kognitivnog i kulturno specifičnog ponašanja. Stoga predlažemo da se vinske sorte u postupku prevodenja tretiraju kao kulturno obilježene riječi.

Kulturno obilježene riječi u suvremenoj literaturi nose različite nazive: *kulturalni elementi* (Nida 1945), *kulturni markeri* (Nord 1984), *kulturalne riječi* (Newark 1988), *kulturemi* (Vermeer 1983, Oksaar 1988), *kulturalne ključne riječi* (Wierzbicka 1992), *kulturni simboli* (Piirainen 1998), *simboli* (Dobrovol'skij & Piirainen 2005) itd. Pojam je izvorno nastao unutar traduktologije, no Nagórko (2004: 135) navodi i druge izvore toga termina, i to posebice teoriju kulturnih jedinica (*culturèmes*) francuskih semiotičara. Teorija kulturema¹ temelji se na istraživanju usmenog jezika, te uključuje i parajezična, neverbalna i izvanjezična sredstva izražavanja. Prema Oksaar (1988: 34-42) u izvanjezične kultureme ubrajaju se vrijeme, prostor, upotreba i percepcija socijalnog i osobnog prostora, društvene varijable, a parajezična sredstva odnose se na emocionalne elemente, npr. shvaćanje i izražavanje humora. Kulturno obilježene riječi, tzv. *realia*, karakteristične su za određenu zemljopisnu regiju koje ju zbog svoje jedinstvenosti i neponovljivosti čine različitom od drugih dijelova svijeta (Nord 1984, u Pamies 2017). Vinske sorte, uz ostalo jelo i piće, te predmeti za svakodnevnu uporabu, arhitektura i urbanizam ubrajaju se u kategoriju materijalne kulture, artefakata (Newark 1988: 94-102).

¹ Pamies (2017) i granadska škola (Luque Durán, Luque Nadal i dr.) kultureme u leksikologiji i frazeologiji vide kao širi pojam od kulturno obilježenih riječi koji se, kao izvanjezični kulturni simboli ponašaju kao metaforički modeli. Luque Nadal (2009) pak, kultureme definira kao „svaki simbolički specifični kulturalni element, jednostavan ili složen [...], koji odgovara objektu, ideji, aktivnosti ili događaju, a koji je dovoljno poznat pripadnicima nekog društva i služi kao vodič, referent ili interpretativni model za pripadnike tog društva“ (2009: 97).

Prevodenje kulturno obilježenih riječi i jezik struke

Prevoditelj treba biti stručnjak za međukulturnu komunikaciju te se od njega traži bikulturalna kompetencija (usp. Katan 1999) kako bi mogao djelovati kao posrednik jezika i kulture.

Kao i sauvignon, chardonnay ili malvasija i hrvatske autohtone i idioglotske sorte, kao npr. crljenac, babica, cetinka, kujundžuša, vugava, s jezičnog ili komunikacijskog stajališta zapravo su putujući leksemi, „oni koji su svuda kod kuće“ (Schaeder 2003, u Begonja 2016), tj. predstavljaju kulturno specifične posuđenice iz hrvatskog u druge jezike (usp. npr. samovar, pub, caffè bar...)

O prevodenju kulturno obilježenih riječi pisali su gotovo svi autori koji se bave traduktologijom¹, a kad je riječ o prijevodnim postupcima, čini se da prevoditelj ima na raspolaganju uvijek ista tri. U slučaju vinskih sorti, s obzirom na termin kao jedinicu jezika struke najprije mora provjeriti je li, kada se uspoređuju npr. hrvatska, španjolska i francuska sorta, riječ o istim vinskim sortama, odnosno imaju li sve tri sorte isti DNK. U tom je slučaju nužna konzultacija s ampelografskim stručnjacima, i tek nakon potvrde da je riječ o istom DNK vinove loze možemo govoriti o prijevodnim ekvivalentima. S lingvističke strane, možemo pretpostaviti da su „francuski“, „španjolski“ i „hrvatski“ *cabernet sauvignon* potpuno iste sorte, a u tom slučaju možemo govoriti o potpunim ekvivalentima. Kad je o prevedenicama riječ (npr. *Saint Laurent* ~ *lovrijenac*), možemo pretpostaviti da su vinogradari vodili računa da je riječ o istim sortama, i, u tom slučaju, prijevodnim ekvivalentima. Prevoditelj se također može poslužiti postupkom transkripcije kada će termin npr. uzet iz ruskog napisati latinicom ili će zamijeniti neke u jeziku primatelju nepostojeće grafeme kako bi se postigla fonološka i morfološka prilagodba posuđenice u jeziku primatelju, kao u našim primjerima *refošk* (tal. *refosco*), *dolčin* (tal. *dolcin*), *marcelan* (franc. *marselan*), *muškat* (franc. *mouscat*). Kod onih sorti koje se ubrajaju u *realia*, pojmove za koje u drugim kulturama ne postoje odgovarajući ekvivalenti, izvorni termin prepisuje se bez intervencije u formu, dakle transkribira se izvorni oblik (franc. *chardonnay*, *auxerrois*, *sauvignonasse*, i dr.; španj. *tempranillo*; hrv. *kujundžuša*, *babić* i dr.).

Zaključno, hrvatski kao polazni jezik, nudi svoje nazive sorti kao kulturno obilježene riječi koje se u ciljnim jezicima ponašaju kao posuđenice, pseudoposuđenice ili prevedenice dobivene istim prevoditeljskim postupcima,

¹ Na jednom je mjestu nemoguće spomenuti sve autore, pa za potrebe ovoga rada navodimo samo neke od njih: Fedorov (1953), Vinay i Darbelnet (1958), Neubert (1973), Nida (1981), Holmes (1988), Leppihalme (1997) i brojni drugi.

o čemu je nužno voditi računa kad je riječ o jeziku struke i podučavanju stranih jezika na sveučilišnoj razini.

Bibliografske reference

1. Begonja, H. (2016). *Prevođenje hrvatskih kulturema na njemački jezik na primjeru gastronomije grada Zadra*, doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet.
2. Dobrovol'skij, D. O., Piirainen, E. (2005). *Figurative Language: Cross-cultural and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
3. Fedorov, A. V. (1953). Введение в теорию перевода. Москва: Литература на inostrannykh yazykakh.
4. *Guidelines for Terminology Policies. Formulating and implementing terminology policy in language communities* /prepared by Infoterm. – Paris: UNESCO, 2005. – ix, 39 p.; 30 cm. (CI-2005/WS/4)
5. Holmes, J. S. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
6. Hudeček, L., Mihaljević, M. (2009). *Hrvatski terminološki priručnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
7. Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. St Jerome Publishing, Manchester
8. Leppihalme, R. (1997). *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion*. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11 (2009): 93-120.
10. Maletić, E. et al. *Zelena knjiga: hrvatske izvorne sorte vinove loze // Green book: indigenous grapevine varieties of Croatia*. Zagreb: Ministarstvo zaštite okoliša i prirode, Državni zavod za zaštitu prirode.
11. Mihaljević, M. (1990). O terminološkom nazivlju. *Rasprave Zavoda za jezik*, sv. 16: 151-165.
12. Muhvić-Dimanovski, V. (1992). Prevedenice – jedan oblik neologizama. *Rad HAZU*, knj. 446, 93-205.
13. Nagórko, A. (2004). Etnolingvistika i kulturemi u međujezičnom prostoru. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 30, 131-143.
14. Neubert, A. (1973). Name und Übersetzung. *Der Name in Sprache und Gesellschaft: Beiträge zur Onomastik*, 27: 74-9. Berlin: Reihe Deutsch-Slawische Forschungen zur Namenkunde und Siedlungsgeschichte.
15. Newark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Exeter. Pertinence Hall.
16. Nida, E. (1964). Linguistics and ethnology in translation problems. In Hymes, D. (ed). *Language in culture and society*. New York: Harper & Row: 194-208.
17. Nord, C. (1994). It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts. In: Purschel, H. (ed). *Intercultural Communication*. Duisburg: Leang: 523-538.
18. Oksaar, E. (1988). *Kulthuremteorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforchung*. Göttingen, Vandenkoeck u. Ruprecht.
19. Pamies, A. (2017). The Concept of Culturemes from a Lexicographical Point of View. *Open Linguistics* 2017; 3: 100-114.
20. Piirainen, E. (1998). Phraseology and research on symbols. In: Durčo, P. (ed). *Phraseology and Paremiology. International Symposium Europhras* 97. Bratislava: Akademia PZ: 280-287.
21. Skračić, V. (2015). *Toponomastička početnica. Osnovni pojmovi i metoda terenskih istraživanja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
22. Spencer, R. D., Cross, R. G. (2007). The cultigen. *Taxon* 56 (3): 938-940. doi:10.2307/25065875
23. Šimunović, P. (2009). *Uvod u hrvatsko imenoslovlje*. Zagreb: Golden marketing.
24. Turk, M. (1998). Semantičke posuđenice – jedan oblik prevedenica. *Filologija* 30-31: 519-528.
25. Vermeer, H. (1983). *Voraussetzungen für eine Translationstheorie*. Hamburg: Vermeer.
26. Vinay, J. P., Darbelnet, J. (1958). *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction*. Paris: Didier.
27. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York / Oxford: Oxford University Press.

Online resursi

- Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto sa: <http://www.enciklopedija.hr/> (pristupljeno 1. decembra 2017.)
- HJP – *Hrvatski jezični portal*. Zagreb: Novi Liber. Preuzeto sa: <http://hjp.znanje.hr/index.php> (pristupljeno 1. decembra 2017.)
- Pravilnik o nacionalnoj listi kultivara vinove loze. Preuzeto sa: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_04_53_1007.html (pristupljeno 1. septembra 2017.)

Ivana LONČAR
Barbara VODANOVIĆ

Lexical-semantic analysis of wine grape terms in Croatian, French and Spanish language: transparent competencies and language structures

Summary

The processes of teaching and acquisition of language for specific purposes as a part of philological studies and higher education are most visible in translation studies. The learning outcomes needed for successful work in appropriate business environments go beyond the usual competencies gained through the acquisition of foreign languages, in this case Spanish (ELE – *Español Lengua Extranjera*) and French (FLE – *Français langue étrangère*), which is why in the 90s, experts began to talk about teaching languages for specific purposes (esp. *español con fines específicos*, franc. *français sur objectifs spécifiques*). The corpus of this work consists of 259 original names of wine varieties mentioned in the National List of recognized wine grape varieties of the Ministry of Agriculture that are grown in vineyards in Croatia. The purpose of the paper is to determine the motivation for naming the varieties according to the lexical-semantic model and to define the parameters of the corpus terminological analysis, that is, to determine the extent to which the names of Croatian wine varieties match the names in French and Spanish, i.e. whether they are the corresponding translation equivalents, with the aim to improve the lexical and translation competencies of students of French and Spanish translation studies.

PRÄFIXWÖRTER IM DEUTSCHEN UND NIEDERLÄNDISCHEN FACHWORTSCHATZ AUS DEM BEREICH DER MEDIZIN

Abstract: *Gegenstand dieses Beitrags sind deutsche und niederländische medizinische Fachwörter, die mit Hilfe der Präfixe gebildet werden. Die untersuchten Präfixwörter stammen aus zwei westgermanischen Sprachen, die miteinander eng verwandt sind. Außer den heimischen sind auch fremde Präfixe im medizinischen Fachwortschatz vorhanden, die eine bedeutsame Rolle bei der Bildung der Fachwörter spielen. Das untersuchte Korpus umfasst Belege, die sowohl der Fachliteratur als auch den Zeitungsartikeln auf dem Gebiet der Medizin entstammen. Die gesammelten Fachwörter werden sowohl morphologisch als auch semantisch analysiert und anschließend werden die deutschen Belege mit den niederländischen verglichen.*

Keywords:

Präfix,
Wortbildung,
Medizin,
Fachsprachen,
Terminologie

Der Umfang des medizinischen Fachwortschatzes lässt sich schwer bestimmen, weil die Medizin sich stürmisch entwickelt. Täglich werden neue medizinische Begriffe und neue Termini gebildet. Es passiert auch, dass die alten Fachwörter allmählich in Vergessenheit geraten (Lippert 1978: 85). Es tauchen immer neue Erfindungen auf, die genannt werden müssen. Porep und Steudel schätzten 1974 die Zahl der medizinischen Fachwörter auf 170000. Gegenwärtig ist die Zahl der Fachwörter gestiegen und sie beläuft sich nach Schätzungen auf zwei Millionen (Kempcke 1989: 843).

Das Fachwort wird nach DUDEN (1989: 477) als „feste spezielle Bezeichnung für etwas ganz Bestimmtes in einem bestimmten Fachgebiet“ definiert. Roelke (1999: 50) betrachtet das *Fachwort* als „die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs

gebraucht wird“. Der Fachwortschatz sei nach dieser Definition „eine Menge solcher kleinster bedeutungstragender und zugleich frei verwendbarer sprachlicher Einheiten, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten Tätigkeitsbereichs gebraucht werden“ (Roelcke, ebenda). Nach Fluck (1976: 47) kommen Fachwörter in allen Sprachschichten vor. Ihre Form stimmt oft mit der Formseite der gemeinsprachlichen Wörter überein. Der Unterschied liegt jedoch in der Semantik. DUDEN Wörterbuch Medizinischer Fachbegriffe (2007:29) bezeichnet Fachwörter als „vereinbarte Informationseinheiten“.

Die Fachsprache der Medizin weist eine horizontale und vertikale Schichtung auf (vgl. Lippert 1978, 1985, Lüking 1994). Die horizontale Schichtung erfolgt nach den Fächern und Fachbereichen (Roelcke 1999: 32f). Das medizinische Gebiet wird nach Wüster (1970: 255) in solche Teilbereiche wie Anatomie, Pathologie und Pharmazie unterteilt. Fluck (1995: 91) unterscheidet drei Grundbereiche, nämlich Anatomie, Physiologie und Chirurgie. Die vertikale Schichtung bezieht sich auf die Abstraktionsstufen der Fachsprache, die sich voneinander durch ihren Grad der Fachlichkeit und durch die Verminderung typischer fachsprachlicher Mittel unterscheiden (Kühtz 2007: 26). Die einzelnen Stufen hängen im Rahmen dieser Schichtung von der Kommunikationssituation und von den Benutzern dieser Sprache ab.

Im medizinischen Fachvokabular werden drei Haupttypen der Fachwörter unterschieden: Termini, Trivialbezeichnungen und volkstümliche Bezeichnungen. Die Termini sind Wörter, deren Begriffsinhalt und deren Form definitiv festgelegt sind. Sie kommen hauptsächlich in der schriftlichen Kommunikation vor und werden zwischen Fachleuten untereinander verwendet. Den Termini stehen weniger zahlreiche volkstümliche Bezeichnungen (deutsche Wörter) gegenüber, die die unterste Kategorie der Fachwörter darstellen, und seltener in der Fachliteratur gebraucht werden. Man kann sie als eine Art Verständigungsbrücke zwischen dem Arzt und dem Patienten betrachten (DUDEN 2007: 29). In der Mitte stehen die sog. Trivialbezeichnungen, die eine bedeutsame Stellung innerhalb von Fachterminologien einnehmen. Die meisten von ihnen sind eingedeutschte Fremdwörter, deren Begriffsinhalt häufig nicht einheitlich oder eindeutig definiert ist (DUDEN 2007: 29).

Viele medizinische Fachwörter werden durch unterschiedliche Verfahren gewonnen. In der Substantivbildung nimmt außer der Komposition auch die explizite Derivation eine wichtige Stellung ein. Durch Abwandlung eines Grundwortes von Prä- und Suffixen mit fester Bedeutung werden neue Begriffe gebildet (Lippert 1978: 85). Präfixe sind gebundene Einheiten, die immer

vor einer Basis stehen. Sie verbinden sich mit Substantiven, Adjektiven und Verben und sind meist einsilbig (Donalies 2002: 27). Im deutschsprachigen medizinischen Fachwortschatz unterscheidet man sowohl heimische als auch fremde Präfixe. Die deutschen Präfixe verlieren an Bedeutung zugunsten der fremden Präfixe (Lohde 2006: 145).

In der deutschen und niederländischen medizinischen Fachsprache sind Präfixwörter nicht zu unterschätzen. Viele Termini werden vorwiegend mit Hilfe von fremdsprachlichen Präfixen gebildet. Das Inventar der fremden Präfixe im Deutschen enthält eine beträchtliche Anzahl wortbildender Morpheme, die aus dem Lateinischen oder aus dem Griechischen entlehnt worden sind. Zu den deutschen Präfixen rechnen Fleischer und Barz (1992: 36) die folgenden *erz-, ge-, haupt-, miss-, un-, ur-*. Als fremde Präfixe gelten die folgenden: *a-/an-, anti-, de-/des-, dis-, ex-, hyper-, in-, inter-, ko-/kon-, kol-/kom-, non-, prä-, pro-, re-, super-, trans-, ultra-*. Lohde (2006: 153) fügt zu dieser Gruppe auch zusätzlich das Präfix *sub-* hinzu.

Die Präfixe grenzen die Bedeutung des Fachbegriffs ein, erweitern ihn, oder sie dienen der Präzisierung seiner Bedeutung. Manchmal wird die Bedeutung des Wortes durch das Präfix verändert (Kühtz 2007: 40).

In diesem Beitrag wurden Präfixwörter untersucht, die im deutschen medizinischen Fachvokabular verwendet werden. Diesen Fachwörtern wurden ihre niederländischen Pendanten gegenübergestellt. Im Niederländischen werden dieselben fremdsprachigen Präfixe wie im Deutschen verwendet. Manchmal weisen sie nur eine abweichende Schreibung auf. Darum konzentriere ich mich auf die Präfixe im Deutschen und versehe sie mit niederländischen Belegen.

Die heimischen deutschen Präfixe *Ge-, Haupt-, Miss-, Un-* verbinden sich mit deutschen Wörtern. Sie beziehen sich auf volkstümliche Begriffe und die auf diese Weise gebildeten Präfixwörter werden nicht als Termini angesehen. Die Zahl der Belege mit diesen Präfixen ist im medizinischen Fachvokabular sehr gering und sie spielen keine entscheidende Rolle in der fachsprachlichen Wortbildung.

Heimische Präfixe: *Ge-, Haupt-, Un-, Miss-*

Ge-

Dieses Präfix kommt in einer kombinatorischen Derivation mit dem Suffix – *e* vor. Donalies (2002: 109) verwendet dafür den Begriff ‚Zirkumfixderivat‘. Die neuen Begriffe haben eine deverbale Basis. In der Fachsprache der Medizin

bezeichnen sie Organe und ihre Bestandteile, z.B. *Gewebe*, Verband von Zellen mit gemeinsamer Aufgabe:

- » „Da die frühesten Zeichen einer Erkrankung im *Gewebe* und auf der Zellebene zu finden sind, bringt die Detektion mittels molekularer Bildgebung einen Zeitvorteil“ (ÄW 11/2011: 6).

Haupt-

Haupt – kommt vom freien Grundmorphem (Kopf, leitende Person). Es lässt sich auch durch das Synonym *Grund-* ersetzen. *Haupt-* hat sich als Präfix durchgesetzt und bezeichnet, dass etwas bedeutungsvoll ist, z.B. *Hauptnebenwirkung*, die wichtigste Nebenwirkung:

- » „Hypoglykämien sind die *Hauptnebenwirkung* einer Insulintherapie“ (ÄW 22/2011: 14).

Miss-

Miss- verleiht eine negative Bewertung und drückt aus, dass ein Prozess, ein Verfahren oder eine Handlung negativ empfunden oder bewertet werden, z.B. *Misempfindung*, schlechte Empfindung:

- » „Bei ihnen kommt es zu *Misempfindungen*, die von Patienten als Kribbeln, Ameisenlaufen [...] beschrieben werden“ (LKU 2008: 853).

Un-

Un- bezeichnet eine Negation. In der Gemeinsprache gehört es zu den produktivsten Präfixen, z.B. *Unfruchtbarkeit*, Unfähigkeit zur Fortpflanzung:

- » „In annähernd 50 Prozent der Fälle zieht die Krankheit eine *Unfruchtbarkeit* mit sich“ (ÄW 16/2011: 14).

Niederländische Pendants dieser Präfixe sind: *ge-* (z.B. *gezwel*, Geschwulst), *hoofd-* (z.B. *hoofdbronchus*, bronchus principalis), *mis-* (z.B. *misogynie*, Missogynie), *on-* (z.B. *onvruchtbaarheid*, Unfruchtbarkeit). Zusätzlich kann hier das heimische Präfix *her-* (z.B. *heroperatie*, wiederholte Operation, *heringreep*, Re-Eingriff) genannt werden, das im Niederländischen ‚wieder‘ bedeutet.

Fremde Präfixe

Eine viel reichere Gruppe stellen die fremden Präfixe dar. Sie sind produktiv und kommen vor allem mit fremden Basen vor, obwohl auch Belege mit deutschen Basen im Sprachmaterial gefunden worden sind. Diese Präfixe

sind griechischer oder lateinischer Abstammung.

A- / An-

Das griechische Präfix *A-*, das ‚nicht, ohne‘ bedeutet, drückt ein Fehlen, einen Mangel aus. Als Beispiel kann hier das Wort *Asplenie*, angeborenes Fehlen der Milz dienen:

- » „... Kleinkinder, ältere Erwachsene und Menschen mit chronischen Erkrankungen wie beispielsweise angeborener oder erworbener *Asplenie*,... weisen jedoch ein höheres Risiko für schwerwiegende Erkrankungen auf“ (ÄW 46/2011: 21).

Vor Vokalen und h wird *A-* zu *An-* oder *Ar-* erweitert (Duden 2007: 71), z.B. *Anovulation*, Ablauf des Menstruationszyklus ohne Eisprung, *Anämie*, Blutarmut, akuter Blutmangel nach plötzlichem schweren Blutverlust:

- » „Reine Gestagenpräparate (...) bewirken eine *Anovulation* und damit einen Hypoörogenismus“ (ÄW 46/2011: 10).
- » „Auch die von ihrem Charakter her chronischen Erkrankungen Herzkrankheit, Blutarmut /*Anämie* [...] weisen keine nennenswerten Unterschiede zwischen 11- und 16-Jährigen auf“ (DÄ 11/2011: 183).

An- kann auch eine Gegenwirkung ausdrücken und es bezieht sich auf Namen der Medikamentengruppen, z.B. *Analgetika*, schmerzstillend wirkende Substanzen:

- » „Neben nichtsteroidalen *Analgetika* für den heftigen Akutschmerz sind physikalische Maßnahmen und gezielte Bewegung gute Möglichkeiten, Verspannungen entgegenzuwirken“ (ÄW 49/2011: 29).

Im Niederländischen stimmt die morphologische Form dieses Präfixes mit der deutschen überein: z.B. *asplenie*, *anovulatie*, *anemie*, *analgetica*.

Anti-

Anti- ist auch griechischer Herkunft und es hat adversative Bedeutung ‚gegen, entgegen‘. Dieses Präfix zählt man zu den produktivsten Präfixen im Deutschen (Lohde 2006: 150). *Anti-* hat eine ähnliche Bedeutung wie *gegen-* und *wider-* im Deutschen (Fleischer/Barz1992: 206). Es schließt sich fremden und deutschen Basen an. Präfixwörter mit *Anti-* drücken die Hemmung eines Prozesses aus, z.B. *Antikoagulation*, Gerinnungshemmung:

- » „Wenn man von einer ... Kombination von tiefer Beinvenenthrombose mit akuter Lungenembolie ausgeht, ist das von rascher Bedeutung für Einleitung der *Antikoagulation*“ (DÄ 9/2011: 143).

Anti- ist auch im Namen bestimmter Stoffe enthalten. Die auf diese Weise

gebildeten Präfixwörter bezeichnen Gegenstoffe, die etwas bekämpfen oder eine Wirkung hemmen sollen: z.B. *Antihistaminika* ‚Mittel zur Aufhebung der Histaminwirkung bei Überempfindlichkeit‘:

- » „*Antihistaminika* können zur Juckreizlinderung beitragen“ (DÄ 8/2011: 137).

Oder es handelt es sich um die Abwehrkräfte des Organismus, die gegen krankhafte Prozesse gerichtet sind, z.B. *Antikörper* ‚Abwehrstoffe im Blut, die gegen fremde Eiweiße gerichtet sind‘:

- » „... auch wenn unspezifisch positive antinukleare *Antikörper* vorliegen“ (DÄ 8/2011: 136).

Manche Namen von Medikamentengruppen drücken aus, dass sie gegen bestimmte Krankheiten und Symptome gerichtet sind, z.B. *Antidiabetika* ‚Mittel zur Senkung des Blutzuckerspiegels bei Diabetes mellitus‘, *Antidepressiva* ‚Arzneimittel gegen Depressionen‘:

- » „Alle anderen *Antidiabetika* haben tendenziell aber meist sehr schwache günstige Effekte auf die diabetische Dyslipidämie“ (ÄW 41/2011: 2).
- » „So können beim FMS einige *Antidepressiva* Schmerzen reduzieren, Müdigkeit und Niedergeschlagenheit lindern und die Schlaf- und die Lebensqualität verbessern“ (ÄW 15/2011: 22).

Diese Wirkung der Medikamente ist auch gegen konkrete Krankheitserreger gerichtet, z.B. *Antimykotika* ‚Mittel gegen Pilzinfektionen‘:

- » „Wegen des Verdachts auf eine orale Kandidiasis wurde er bereits topisch und systemisch mit *Antimykotika* behandelt, die Läsionen bleiben jedoch unverändert“ (ÄW 13/2011: 7)

Das niederländische Pendant dieses Präfixes ist *anti-*. In den niederländischen Übersetzungen der genannten deutschen Beispiele ist *anti-* ein fester Bestandteil der Fachwörter: *anticoagulatatie*, *antihistaminica*, *antilichaam*, *antidiabetica*, *antidepressiva*, *antimycotica*.

De-

De- ist lateinischer Herkunft und bedeutet ‚von ...weg, herab, ent-‘. Dieses Präfix verbindet sich hauptsächlich mit fremden Basen. Präfixwörter mit *De-* drücken pathologische Prozesse im Organismus aus, die auf dem Schwund bestimmter Organe oder der physiologischen Funktionen beruhen, z.B. *Demyelinisierung* ‚Schwund der Merkscheiden um die Nervenfortsätze‘, *Dekompensation* ‚Offenbarwerden einer Organstörung durch Wegfall einer Ausgleichsfunktion‘:

- » „Neben Maßnahmen zur Verhinderung der *Demyelinisierung* werden deshalb auch Optionen wie etwa Kaliumkanalblocker der Aminopyridingruppe getestet, [...]“ (DÄ 15/2011: A 843).
- » „Ein innovativer Ansatz ist das „Fluid Status Monitoring“, das anhand von Messungen der Flüssigkeitsansammlungen in der Lunge eine Früherkennung der Zunahme der kardialen *Dekompensation* möglich macht“ (ÄW 19/2011: 7).

Es bezeichnet aber auch die Beseitigung eines Hindernisses, um den richtigen Zustand des Organs und das Gleichgewicht im Organismus zu halten, z.B. *Dekompression* ‚Druckentlastung für den Organismus‘:

- » „Sekundäre Schäden kann man verhindern, indem man den interkranialen Druck senkt, z.B. durch [...] chirurgische *Dekompression* (Entfernen der Schädelkalotte)“ (LKU 2008: 943).

De- kann auch ausdrücken, dass „ein Vorgang oder dessen Ergebnisse aufgehoben oder rückgängig gemacht werden“ (DUDEN 1989: 323): *Dehydratation* ‚Entzug vom Wasser‘

- » „Bei einer *Dehydratation* herrscht im Körper ein Flüssigkeitsmangel, hervorgerufen durch eine Störung des Wasser- und Elektrolythaushalts“ (LKU 2008: 218).

Im Niederländischen hat das Präfix *de-* die gleiche morphologische Form. Die Pendants der deutschen Belege sind *demyelinisatie*, *decompensatie*, *decompressie*, *dehydratatie*.

Dis-

Dis- ist lateinischer Herkunft, es bedeutet ‚auseinander, hinweg‘. Es weist auf den negativen Verlauf eines Vorgangs hin. Es bezeichnet, dass etwas nicht vorsätzlich schief gegangen ist, z.B.: *Distorsion* ‚Zerrung, Verstauchung eines Gelenks‘:

- » „Treten plötzliche und kräftige Überbeanspruchungen auf, [...], können Gelenke verdreht (*Distorsion*), Muskeln, Sehnen und Bänder überdehnt oder gezerzt werden“ (Hötger 2006: 84).

Das Präfix *Dis-* hat im Niederländischen die gleiche Form. Das genannte Fachwort wird als *distorsie* übersetzt.

Dys-

Das griechische Präfix *Dys-* bedeutet ‚schlecht, fehlerhaft‘. Es bezieht sich auf eine Störung der physiologischen Prozesse und der Organfunktionen, z.B. *Dysfunktion* ‚gestörte Funktion‘, *Dysregulation* ‚Regulationsstörung eines

Organsystems, *Dyspnoe* ‚erschwerte Atmung‘, *Dysbiose* ‚gestörtes Gleichgewicht zwischen den einzelnen Bakterienarten im Darm‘, *Dyspepsie* ‚Verdauungsstörung‘:

- » „Der 73-jährige H.K. weiß nur zu gut, wie sich die kardiologischen *Dysfunktionen* anfühlen“ (DÄ 6: A-265).
- » „Zusätzlich verstärken sie die neuhumorale *Dysregulation*“ (ÄW 45/2011: 22).
- » „Bei der Patientin war die Ursache der *Dyspnoe* nicht bekannt“ (ÄW 24/2011: 8).
- » „Ist die Darmflora gestört, spricht man von *Dysbiose*“ (ÄW 46/2011: 36).
- » „Auch funktionelle *Dyspepsie* und das Reizdarmsyndrom gehen mit Funktionsstörungen des ENS einher“ (ÄW 45/2011: 9).

Dys- hat im Niederländischen die gleiche morphologische Form und die gleiche Semantik. Die niederländischen Übersetzungen der genannten Fachwörter sind: *dysfunctie*, *dysregularie*, *dyspneu/dyspnoe*, *dysbiose*, *dyspepsie*.

Ex-

Das lateinische Präfix *Ex-* weist in gemeinsprachlichen Begriffen auf etwas Ehemaliges hin. In der medizinischen Fachsprache entspricht es dem deutschen ‚aus, heraus‘ (Schulze 2003: 150). Es schließt sich an fremde und heimische Basen an, vor allem an solche mit Konfixcharakter, z.B. *Exzision* ‚Ausschneiden einer Wunde‘:

- » „Eine *Exzision* wird bei Verdacht auf ein Melanom (bösartiger Hauttumor) angefordert“ (LKU 2008: 1298).

Ex- ist Bestandteil der Fachwörter, die Prozesse und Zustände benennen. Im Rahmen dieser Prozesse werden bestimmte Stoffe ausgeschieden. Der Organismus wird dadurch in einen konkreten Zustand versetzt, z.B. *Exsikkose* ‚Austrocknung des Körpers durch starken Flüssigkeitsverlust‘, *Exsudat* ‚entzündliche Ausschwitzung, die bei Entzündungen aus den Gefäßen austritt‘:

- » „Gerade Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder trocknen dann schnell aus (*Exsikkose*)“ (LKU 2008: 218).
- » „Dabei werden ..., Keime und *Exsudat* aus der Wunde sowie Schuppen und Keratosen von der umliegenden Haut gelöst und im Faserverbund festgehalten“ (ÄW 40/2011: 10).

Es bringt auch eine Intensivierung der Symptome, Verschlechterung des Patientenzustandes, ein Heraustreten einer Krankheit aus ihrem vorigen Stadium zum Ausdruck, z.B. *Exazerbation* ‚Verschlechterung, zeitweise Steigerung oder Wiederaufleben einer Krankheit‘:

- » „Unter klinischen Aspekten ergibt sich aus den Daten bei der FDA, dass

ein Patient 2,34 Jahre behandelt werden muss, um eine *Exazerbation* zu verhindern“ (DÄ 11/2011: A 603).

Das deutsche *Ex-* kommt mit dem niederländischen *ex-* überein. Die niederländischen Pendants der genannten Fachwörter im Deutschen sind *excisie*, *exsikkose*, *exsudaat*, *exacerbatie*.

Hyper-

Hyper- ist griechischer Herkunft und es hat zwei Hauptbedeutungen. In der ersten Bedeutung ‚über ... hinaus, übermäßig‘ wird es verwendet, um anzugeben, dass etwas die Norm überschreitet. Es kann sich dabei um die Überfunktion eines Organs handeln, z.B. die Überfunktion einer Drüse, die zu viele Hormone ausscheidet, z.B. *Hyperthyreose* ‚Überfunktion der Schilddrüse‘:

- » „Im Artikel wurde ... empfohlen, da bei einem primären Zielwert ... das Risiko des Erreichens einer subklinischen *Hyperthyreose* besteht, welche mit Komplikationen wie Vorhofflimmern, Osteoporose und diastolischer Herzdysfunktion einhergeht“ (DÄ 8/2011: 134).

Präfixwörter mit *hyper-* bezeichnen auch einen zu intensiv verlaufenden physiologischen Prozess, infolge dessen zu viele Stoffe im Organismus produziert werden, was zu einem pathologischen Zustand führt, z.B. *Hyperkalzämie* ‚erhöhter Kalziumgehalt des Blutes bei Nebenschilddrüsentumoren‘, *Hyperkaliämie* ‚erhöhter Kaliumgehalt im Blut‘, *Hyperlipidämie* ‚Fettstoffwechselstörung mit erhöhtem Gehalt des Blutes an Lipiden‘, *Hyperglykämie* ‚erhöhter Zuckergehalt des Blutes‘, *Hypercholesterinämie* ‚Vermehrung des Cholesteringehalts im Blut‘, *Hyperkapnie* ‚übermäßiger Kohlensäuregehalt des Blutes‘:

- » „Postoperativ einfach jeden Patienten mit Hypoparathyreoidismus mit identisch hohen Dosen an Kalzium zu behandeln, kann nicht empfohlen werden, da eine *Hyperkalzämie* ... vermieden werden müssen“ (DÄ 8/2011: 133).
- » „Dies führt zu einer Überwässerung des Körpers und einer *Hyperkaliämie*“ (LKU 2008: 48).
- » „Bei diesen Überlegungen sollten wir nicht vergessen, dass *Hyperlipidämie*, *Dyslipidämie* und *Hyperglykämie* arbiträr definiert werden, und zwar über Grenzwerte“ (ÄW 41/2011: 22).
- » „20 bis 40 Prozent aller Männer mit einer ED leiden zusätzlich an einer arteriellen Hypertonie und /oder einer *Hypercholesterinämie*“ (ÄW 49/2011: 26).

- » „Die durch den Atemstillstand ausgelöste Hypoxie und *Hyperkapnie* und die abschließende Weckreaktion führen bei obstruktiver Schlafapnoe zu einem massiven Anstieg des mittleren arteriellen Blutdrucks [...]“ (DÄ 20/2009: A 973).

Die Begriffe mit *hyper-* beziehen sich auf pathologische Zustände, in denen ein hohes Niveau bestimmter Werte erreicht wurde, was mit dem Überschreiten einer Grenze verbunden ist: z.B. *Hypertension* ‚Blutdrucksteigerung‘:

- » „Da im Alter aber die Zahl der Komorbiditäten (wie pulmonale *Hypertension*, COPD, Niereninsuffizienz, PAVK ...) zunimmt, steigt das operativ – anästhesiologische Risiko an“ (DÄ 6/2011: A-265).
- Hyper-* weist auch in manchen Termini auf die Vergrößerung eines Organs hin, z.B. *Hypertrophie* ‚übermäßige Größenzunahme von Geweben‘:
- » „Die durch Salz – und Wasserretention verursachte Volumenzunahme hat eine Dilatation und *Hypertrophie* des linken Ventrikels und damit erhöhten Sauerstoffbedarf ...“ (ÄW 40/2011: K-14).

Im Niederländischen haben die Pendants der jeweiligen deutschen Fachwörter die folgenden morphologischen Formen: *hyperthyreoidie*, *hypercalciëmie*, *hyperkaliëmie*, *hyperlipidemie*, *hyperglykemie*, *hypercholesterolemie*, *hypercapnie*, *hypertensie*, *hypertofie*. Das Präfix *hyper-* ist in beiden Sprachen identisch.

Hypo-

Das griechische Präfix *Hypo-* bedeutet ‚wenig, unterhalb des Normalen‘. Als Opposition zu diesem Präfix gilt *Hyper-*. Fachbegriffe mit *Hypo-* bezeichnen Unterfunktionen, Unterentwicklung der Organe, z.B. *Hypoparathyroidismus* ‚Unterfunktion der Nebenschilddrüsen‘, *Hypogonadismus* ‚Unterentwicklung und verminderte Funktion der Geschlechtsdrüsen‘:

- » „Postoperativ einfach jeden Patienten mit *Hypoparathyroidismus* mit identisch hohen Dosen an Kalzium zu behandeln, kann nicht empfohlen werden, da eine Hyperkalzämie ... vermieden werden müssen“ (DÄ 8/2011: 133).
- » „Letztendlich wissen wir nur, dass die sekundäre Osteoporose bei Männern deutlich häufiger als bei Frauen auftritt und Alkohol sowie *Hypogonadismus* nicht selten die Ursache sind“ (ÄW 41/2011: 17).

Fachwörter mit *Hypo-* beziehen sich auf mangelhaften Stoffwechsel, infolge dessen Hormone und Botenstoffe unter der Norm produziert werden oder es handelt sich um den Spiegel der Mikronährstoffe, z.B. *Hypoglykämie*

‚Unterzuckerung‘, *Hypoalbuminämie* ‚geringe Konzentration von Albumin im Blut‘

- » „DPP-4-Hemmer sind gewichtsneutral und mit einem geringen Risiko für *Hypoglykämien* assoziiert“ (DÄ, 1/2/2011: A52).
- » „Die Rolle der Inflammation und der *Hypoalbuminämie* wurde ebenso in vielen Studien untersucht“ (ÄW 40/2011: K-14).

Sie drücken auch quantitative Veränderung im Organismus aus, die zu unerwünschten Zuständen führen, z.B. *Hypovolämie* ‚Verminderung der Gesamtblutmenge‘:

- » „CHF ist gekennzeichnet durch die Abnahme von Blutdruck und peripherer Organperfusion infolge von arterieller *Hypovolämie*“ (ÄW 40/2011: K-13).

Sie informieren ebenfalls über einen Mangel, z.B. *Hypoxie* ‚Sauerstoffmangel in den Geweben‘

- » „Die durch den Atemstillstand ausgelöste *Hypoxie* und Hyperkapnie und die abschließende Weckreaktion führen bei obstruktiver Schlafapnoe zu einem massiven Anstieg des mittleren arteriellen Blutdrucks [...]“ (DÄ 20/2009: A 973).

Hypo- kommt in Fachbegriffen vor, die eine allgemeine Leistung des Organismus ausdrücken, die in bestimmten Bereichen ungenügend ist, was als Symptom einer Krankheit wahrgenommen werden kann, z.B. *Hypomenorrhö* ‚geringe Regelblutung‘:

- » „Bei *Hypomenorrhö* handelt es sich um eine sehr schwache, aber regelmäßige Menstruationsblutung [...]“ (LKU 2008: 1377).

Das Präfix *Hypo-* hat auch eine lokale Bedeutung ‚unter, unterhalb‘ und weist damit auf einen Teil des Organs hin, der sich unten befindet, z.B. *Hypopharynx* ‚unterster Teil des Rachens‘:

- » „Lokal bestand eine ausgeprägte ödematöse Schwellung des *Hypopharynx*“ (ÄW 4/2011: 8).

Die niederländischen Pendants mit dem Präfix *hypo-*, das in der Bedeutung übereinstimmt, weisen nur Unterschiede in der Schreibung auf: *hypoparathyreoidie*, *hypogonadisme*, *hypoglykemie*, *hypoalbuminemie*, *hypovolemie*, *hypoxie*, *hypomenorroe*, *hypofarynx*.

In-

Das aus dem Lateinischen entlehnte Präfix *In-* ist dem deutschen ‚in, hinein‘ gleichzusetzen. Es verbindet sich mit fremden Basen, darunter mit Derivaten auf – *anz* und – *enz* (Lohde 2006: 152). Präfixwörter mit *in-*

bezeichnen Handlungen oder Eingriffe, die zu diagnostische Zwecken mit Hilfe bestimmter Instrumente oder Medikamente ausgeführt werden, z.B. *Intubation* ‚Einführung eines Schlauchs in die Luftröhre‘:

- » „Dabei klärt es, ob es ggf. Schwierigkeiten bei der notwendigen *Intubation* geben kann [...]“ (LKU 2008: 1387).

Die zweite Bedeutung von diesem Präfix ist ‚ohne, nicht, un-‘. Es bezeichnet ein Fehlen, ein Nichtvorhandensein. Wegen seiner Bedeutung gehört es zu den Negationspräfixen (Lohde 2006: 152; Ruff 2001: 37), z.B. *Inkontinenz* ‚Unvermögen Harn oder Stuhl willkürlich im Körper zurückzuhalten‘:

- » „*Inkontinenz* ist der häufigste Grund für die Einweisung ins Pflegeheim“ (ÄW 11/2011: 17).

Niederländische Pendants der genannten deutschen Begriffe sind *intubatie* und *incontinentie*. Die Form des Präfixes ist in den beiden Sprachen gleich.

Ko-

Das Präfix *Ko-* stammt aus dem Lateinischen. Es bedeutet ‚zusammen, mit‘. *Ko-* drückt in Fachbegriffen eine Begleitung aus. Es kann sich auf Krankheiten beziehen, die zur gleichen Zeit auftreten und voneinander begleitet werden, z.B. *Komorbidität* ‚Auftreten zusätzlicher Erkrankungen‘, *Koinzidenz* ‚gleichzeitiges Auftreten mehrerer Krankheiten bei einer Person‘:

- » „Da im Alter aber die Zahl der *Komorbiditäten* (wie pulmonale Hypertension, COPD, Niereninsuffizienz, PAVK ...) zunimmt, steigt das operativ-anästhesiologische Risiko an“ (DÄ 6/2011: A-265).
- » „Vor allem am Beispiel des chronischen renokardialen Syndroms lässt sich gut demonstrieren, dass die Folgen für den Patienten weit über die zeitliche *Koinzidenz* von zwei erkrankten Organsystemen hinausgehen“ (ÄW 12/2001: 28).

Im Niederländischen hat das Präfix *Ko-* die Form *co-*. Die Pendants weisen Unterschiede in der Form der Suffixe auf: *comorbiditeit*, *coïncidentie*.

Post-

Post- ist ein lateinisches Präfix mit der temporalen Bedeutung ‚nach‘ und lokalen ‚hinter‘ (Ruff 2001: 43). Es bezeichnet, dass nach einer Krankheit eine andere Erkrankung oder ein Syndrom auftaucht, z.B. *Post-Polio-Syndrom*/*Postpolio-Syndrom* ‚spinale Muskelatrophie mindestens 15 Jahre nach überstandener Poliomyelitis‘:

- » „Das nennt man *Postpolio-Syndrom*“ (LKU 2008: 848).

Post- kann auch einen Zeitabschnitt angeben, der einer anderen Periode folgt, in dem sich eine Erkrankung manifestiert oder sich ein Prozess vollzieht, z.B. *Postmenopause* ‚Zeitabschnitt nach dem Eintritt der Menopause‘:

- » „In der *Postmenopause* stellen die Eierstöcke langsam auch die Östrogenbildung ein“ (LKU 2008: 536).

Das niederländische Präfix *post-* hat die gleiche Form wie im Deutschen. Die Pendants der deutschen Beispiele sind die folgenden: *postpoliosyndroom*, *postmenopauze*.

Prä-

Prä- stammt ebenfalls aus dem Lateinischen und hat eine gegensätzliche Bedeutung zu *Post-*. Es bezieht sich auf den Platz und auf die Zeit. Es kennzeichnet die Periode vor dem Auftreten der eigentlichen Krankheit, vor der Anwendung des Untersuchungsverfahrens, oder vor dem Ausfall der bestimmten physiologischen Prozesse, ein Vorstadium der Krankheit, z.B. *Prä-Menopause* ‚Zeitabschnitt vor dem Eintritt der Menopause‘, *Präkanzerose* ‚Gewebsveränderung, die zu kanzeröser Entartung neigt, bzw. als Vorstadium eines Krebses aufzufassen ist‘, *Präeklampsie* ‚EPG-Gestose, Vorstufe der Eklampsie‘:

- » „In der *Prä-Menopause*, die sich über einige Monate bis Jahre hinziehen kann, findet kein Eisprung mehr statt“ (LKU 2008: 536)
- » „Eine wichtige *Präkanzerose* ist die aktinische Keratose“ (LKU 2008: 1095).
- » „Treten zu der *Präeklampsie* noch Krampfanfälle auf, handelt es sich um eine Eklampsie“ (LKU 2008: 984).

Im Niederländischen wird dieses Präfix mit *pre-* wiedergegeben. Die Pendants der deutschen Fachbegriffe sind: *premenopauze*, *precancerose*, *pre-eclampsie*.

Pro-

Pro- ist ein lateinisches Präfix und es entspricht dem deutschen ‚vor‘, ‚für‘ und ‚anstatt‘ (Lohde 2006: 153). Präfixwörter mit *Pro-* haben einen lokalen und zeitlichen Bezug. Die lokale Beziehung kommt im folgenden Beispiel zum Ausdruck, z.B. *Prosencephalon* ‚Vorderhirn‘:

- » „*Prosencephalon* (Prosenzephalon) – Vorderhirn, zusammengefasst Bezeichnung für den Hirnabschnitt, der Zwischen- und Endhirn umfasst und vom 1. Bis zum 3. Ventrikel reicht“ (DUDEN 2007: 643).

Die temporale Bedeutung von *Prä-* als ‚vor‘ wird in folgendem Beispiel realisiert. *Pro-* bezeichnet das Vorstadium einer medizinischen Einheit, z.B. *Promegaloblast* ‚Vorstufe des Megaloblasten‘:

- » „*Promegaloblast* – Vorstufe des Megaloblasten in der Erythropoese mit auffallend großem, leicht ovalem Kern“ (DUDEN 2007: 642).

Pro- hat im Niederländischen die gleiche morphologische Form. Die niederländischen Pendants sind: *prosencephalon/proencephalon, promegaloblast*.

Re-

Das lateinische Präfix *Re-* wird im Deutschen mit ‚zurück, wieder‘ wiedergegeben. Es gibt an, dass etwas „wieder rückgängig gemacht wird, in den Ausgangszustand zurückgeführt wird oder vom neuen hervorgerufen wird“ (DUDEN 1989: 1220). *Re* bezieht sich auf lokale und temporale Relationen und tritt nur an fremdsprachige Basen (Lohde 2006: 153). In der medizinischen Fachsprache drückt *Re-* erneutes Auftreten einer scheinbar überstandenen Krankheit aus, z.B. *Reinfarkt* ‚wiederholter Infarkt‘:

- » „Haben die Gefäße einen etwas größeren Tonus, [...], so kommt es zu weniger Plaquerupturen und damit zu weniger Infarkten und *Reinfarkten* [...]“ (ÄW 6/2011: 18)

Re- bezieht sich auch auf wiederholte Handlungen, Eingriffe, wiederholtes Anwenden bestimmter Untersuchungsmethoden, z.B. *Re-Eingriff* ‚wiederholter Eingriff‘, *Reimplantation* ‚wiederholte Implantation‘:

- » „Bei *Re-Eingriffen* an den Nebenschilddrüsen oder einer Mehrdrüsenkrankung sollte zudem die Möglichkeit einer Kryokonservierung von Nebenschilddrüsengewebe zur eventuellen späten *Reimplantation* gegeben sein“ (DÄ 8/2011: 133).

Es bedeutet auch, dass der alte normgerechte Stand, z.B. der Spiegel bestimmter Nährstoffe im Organismus, wieder hergestellt wird, ins Gleichgewicht gebracht wird, z.B. *Rekalzifizierung* ‚Wiederherstellung des normalen Kalziumgehalts‘:

- » „Die objektive Remission als röntgenologisch nachweisbare *Rekalzifizierung*, ein bis 6 Monate nach Strahlentherapie wird unterschiedlich geschätzt“ (DÄ 5/2011: 75).

Niederländische Pendants der dargestellten deutschen Belege sind: *herhaald infarct, heringreep, re-implantatie, recalcificatie*. Die Bedeutung des deutschen Fachwortes *Reinfarkt* wird im Niederländischen durch zwei Wörter, nämlich durch ein Substantiv mit dem attributiv verwendeten Partizip, realisiert.

Sub-

Das lateinische Präfix *Sub-* bedeutet ‚unter, unterhalb, sich unterhalb befindend‘. Bei Sachbezeichnungen und Abstrakta drückt es hierarchische Relationen aus (Lohde 2006: 153). Im medizinischen Fachvokabular weist es auf eine niedrigere Lage hin, z.B. *Subarachnoidalraum* ‚der zwischen Pia mater und Arachnoidea liegende Raum‘:

- » „Der *Subarachnoidalraum* ist der Hohlraum zwischen Arachnoidea und Pia mater, in dem Liquor fließt“ (Andreas 2002: 21).

Sub- kann auch Bezug auf das unter einer Norm liegende Niveau eines Stoffes im Körper oder die ungenügende Leistung eines Organs ausdrücken, z.B. *Subfertilität* ‚herabgesetzte Fruchtbarkeit‘

- » „Außerdem sollen Patientinnen, bei denen eine *Subfertilität* im Vordergrund steht, operativ therapiert werden,“ (ÄW 46/2011: 10).

Niederländische Pendants der deutschen Belege sind *subarachnoïdale ruimte, subfertiliteit*. Das Präfix *sub-* hat dieselbe morphologische Form in beiden Sprachen. Das deutsche Fachwort *Subarachnoidalraum* wird im Niederländischen nicht mit einem Kompositum wiedergegeben. Das Präfix funktioniert in dem Fall als Bestandteil des Adjektivs.

Super-

Das Präfix *Super-* ist eine Entlehnung aus dem Lateinischen. Es bedeutet ‚über, darüber hinaus‘. *Super-* zählt im Deutschen zu den produktivsten augmentativen Präfixen, da es eine Steigerung, Verstärkung ausdrückt (Lohde 2006: 154). Das Präfix *Super-* zeichnet die Intensität einer Krankheit oder ihres Schubes aus, z.B. *Superinfektion* ‚erneute Infektion des Organismus mit dem gleichen Erreger‘, *Superinvolution* ‚starker Abbau des Organs‘:

- » „Man spricht dann von einer bakteriellen *Superinfektion*“ (LKU 2008: 26).
- » „*Superinvolution* –außerordentlich starke Rückbildung eines Organs, z.B. im Alter“ (DUDEN 2007: 749)

In den niederländischen Pendants ist die morphologische Form des Präfixes gleich wie im Deutschen: *superinfectie, superinvolutie*.

Trans-

Trans- kommt aus dem Lateinischen. In der Gemeinsprache werden damit vorwiegend Toponyme gebildet (Lohde 2006: 154). Im medizinischen Fachwortschatz hat es die Bedeutung ‚hinüber, hindurch, jenseits‘ (Ruff 2001: 44), z.B. *Transfusion* ‚Blutübertragung‘:

» „Die Erythrozyten tragen in ihrer Membran u.a. Die Blutgruppenmerkmale [...], die bei *Bluttransfusionen* zu Unverträglichkeitsreaktionen führen können“ (Willmanns/Schmitt 2002: 95).

Niederländische Pendants sind *transpiratie* und *transfusie*, die die gleiche Form des Präfixes aufweisen.

Abschließende Bemerkungen

Präfixwörter leisten einen beträchtlichen Beitrag in den medizinischen Fachwortschatz im Deutschen und Niederländischen. Zu ihrer Bildung werden heimische und fremde Präfixe verwendet. In diesem Artikel wurden insgesamt 17 Präfixe dargestellt, die aus dem Griechischen oder Lateinischen stammen. Diese fremdsprachigen Präfixe sind Bestandteile sowohl der deutschen als auch der niederländischen Termini. Das gesammelte Sprachmaterial umfasst Fachwörter mit 5 griechischen und 12 lateinischen Präfixen. Außerdem wurden auch 4 heimische Präfixe im Deutschen und 5 im Niederländischen präsentiert. In der Derivation fällt doch die Hauptrolle den fremden Präfixen zu.

Die Aufgabe der Präfixe besteht darin, die Bedeutung der Grundwörter, an die sie angeschlossen werden, zu modifizieren. Als Erstglieder haben sie einen beträchtlich großen Einfluss auf den Inhalt des Wortes, so dass sie in manchen Fällen sogar etwas Gegensätzliches zum Ausdruck bringen, wie z.B. im Falle von *Anti-*.

Einige der dargestellten Präfixe vermitteln in vielen Fällen Informationen über negative Erscheinungen, z.B. über einen Mangel, pathologische Prozesse, den negativen Verlauf und Ergebnis eines Vorgangs, krankhafte Zustände, in denen sich die einzelnen Organe befinden z.B. *A-/An-, Hypo-, De-, Dis, Dys-*.

Andere Präfixe geben an, dass etwas aus dem Organismus entfernt, beseitigt, ausgeschieden wird. Der Zielbereich eines Prozesses oder einer Handlung ist der Raum außerhalb des menschlichen Körpers, z.B. *Ex-*.

Die nächste Gruppe der Präfixe sagt etwas über die Größe oder die Lage der Organe aus, z.B. *Hypo-, Hyper-*.

Auch die körperlichen Veränderungen, die Vorstadien einer Krankheit werden angegeben, z.B. *Prä-, Post-*.

Die Funktion der folgenden Gruppe der Präfixe ist eine Intensivierung der ausgedrückten Eigenschaft, Erkrankung. Bestimmte Symptome der Krankheit werden intensiver, z.B. *Hyper-, Super-, Ex-*.

In dieser Ansammlung lassen sich auch Präfixe finden, die eine adversative Bedeutung haben. Sie nennen eine Gegenwirkung und die damit

gebildeten Fachwörter bezeichnen oft Medikamentengruppen oder gegen eine Krankheit oder pathologische Prozesse gerichtetes Handeln, z.B. *Anti-*.

Außerdem werden durch Präfixwörter zeitliche Relationen ausgedrückt, z.B. durch *Prä-* und *Post-*.

Manche Präfixwörter beziehen sich auf wiederholte Handlungen, Rückfall der Erkrankungen. Man kann sie darum iterativ nennen, z.B. *Re-, ndl. her-*.

Es gibt auch Präfixe, die hierarchische Relationen zum Ausdruck bringen, z.B. durch Präfixwörter mit *sub-*.

Die Präfixwörter des Deutschen und des Niederländischen weisen sehr viele Gemeinsamkeiten auf, was sicher auf die Verwandtschaft der beiden Sprachen zurückzuführen ist. Die Unterschiede beziehen sich nur auf den Gebrauch mancher Präfixe, z.B. *Re-* im Niederländischen wird seltener als im Deutschen verwendet. Dafür benutzt man im niederländischen Sprachgebiet häufiger das heimische Präfix *her-*. Außerdem differiert die Schreibung von K und c, in Ko- und co-. Es wurden keine semantischen Unterscheide zwischen den Präfixen im Fachvokabular der beiden Sprachen festgestellt.

Quellen:

Andreas, A. (Red). *Gehirn und Nerven*, 2001 Stuttgart, Zürich, Wien: Readers's Digest.

Deutsches Ärzteblatt 1/2/2011, 5/2011, 6/2011, 8/2011, 14/2011, 11/2011, 9/2011, 8/2011, 15/2011, 20/2009.

ÄrzteWoche 4/2011, 6/2011, 11/2011, 12/2011, 15/2011, 22/2011, 16/2011, 46/2011, 49/2011, 8/2011, 41/2011, 13/2011, 19/2011, 45/2011, 24/2011, 40/2011, 41/2011.

Duden Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim, Wien 1989: Dudenverlag.

Duden. Wörterbuch medizinischer Fachbegriffe, Mannheim 2007: Dudenverlag.

Hötger, P. I. *Ärztessprache von A bis Z*, Bindlach 2006: Gondrom.

Lexikon der Krankheiten und Untersuchungen, Stuttgart, 2008: Georg Thieme Verlag.

Willmanns, J.C. /Schmitt, G. *Die Medizin und ihre Sprache*, 2002, Landsberg/Lach: Ecomed.

Literatur

1. Donalies, E. (2002). *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
2. DUDEN *Wörterbuch Medizinischer Fachbegriffe* (2007) Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus.
3. DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch A-Z* (1989) Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag
4. Fluck, H.-R. (1976). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. München: UTB.
5. Fleischer, W. und Barz, I. (1992). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.
6. Kempcke, G. (1989). Probleme der Beschreibung fachsprachlicher Lexik im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: F.J. Hausmann, O.Reichmann, H.E. Wiegand i L. Zgusta (Red.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie/An international Encyclopedia of Lexicology/ Encyclopédie internationale de lexicographie I-III*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin, New York: De Gruyter, 842-849.
7. Kühtz, S. (2007). *Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten*, Tübingen: Narr.
8. *Lexikon der Krankheiten und Untersuchungen* (2008) Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
9. Lippert, H. (1978). Sprachliche Mittel in der Kommunikation im Bereich der Medizin. In: Mentrup, W. (Hrsg): *Fachsprache und Gemeinsprache. Jahrbuch 1978 des Instituts für deutsche Sprache*, Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart XLVI), 84-99.
10. Lippert, H. (1985). Englisch –neue Wissenschaftssprache der Medizin. In: Kalverkämper u. H. Weinrich (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. 25. *Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels*, Tübingen: Narr, 38-44.
11. Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*, Tübingen: Narr.
12. Lüking, S. (1994). Bibliographie zur Fachsprache der Medizin. In: Dressler , S./Schader, B.: *Wörterbuch der Medizin. Beiträge zur Fachlexikographie*. Lexicographica. Series Maior 55, Tübingen, 281-301.
13. Ruff, P.W. (2001). *Einführung in den Gebrauch der medizinischen Fachsprache*, Reinbek: LAU-Verlag, Nourney: Verlag Europa-Lehrmittel.
14. Roelke, Th. (1999). *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt.
15. Schulze, P. (2003). *Fachsprache der Medizin. Wissen ist Verstehen*. Neu-Isenburg: LinguaMed.
16. Willmanns, J. C. /Schmitt, G. (2002). *Die Medizin und ihre Sprache*, Landsberg/Lech: Ecomed.
17. Wüster, E. (1970). *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. Berlin/Bonn: Bouvier.

Prefix words in German and Dutch specialist medical vocabulary

Summary

The topic of this paper is word-formation in German and Dutch medical vocabulary. Many medical terms are formed with the use of prefixes, especially of Latin or Greek origin. The prefixes modify the meaning of the word. In this paper 17 prefixes have been presented in original sentences taken from medical journals and specialist literature. Prefixes influence the meaning of a word. They can make word express opposite to the original meaning, like the prefix *anti-*. Some prefixes are used in the medical vocabulary in order to inform about a pathological processes in the human body or they give information about the size of an organ. Other prefixes can express an intensification of a process, an illness etc. Finally they can also have a temporal meaning or are made to indicate a hierarchical system among the terms. The examined material proved that the examined Latin and Greek prefixes in German and Dutch medical terms have nearly the same morphological structure and the same semantics. There are a lot of similarities but also some differences in their use.

Kristina MARKOVIĆ
markovic.kristina@agrif.bg.ac.rs

Danijela ĐORĐEVIĆ
ddj@agrif.bg.ac.rs
Univerzitet u Beogradu, Poljoprivredni fakultet, Srbija

Sonja PAJIĆ
OŠ „Žarko Zrenjanin“, Zrenjanin, Srbija
sonjahornjak@live.com

UPOTREBA REČNIKA U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: Rečnik je važna i neizostavna priručna literatura u nastavi stranih jezika. On sadrži obilje informacija o jednom ili više jezika. Individualno i samostalno usvajanje leksike sastavni je deo savremene nastave stranih jezika. Samostalno usvajanje i bogaćenje rečničkog fonda u određenom jeziku cilju za studente je ključna kompetencija, posebno u nastavi stranog jezika struke. Cilj rada je ispitati i utvrditi u kojoj meri studenti imaju razvijene leksikografske navike, koje vrste rečnika u okviru tipologije rečnika koriste u odnosu na izbor rečnika koji se nude na tržištu i kakva je raspoloživost opštih i stručnih rečnika na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. Kao instrument istraživanja korišćen je upitnik koji je strukturiran od određenog broja pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Ispitanici su bili studenti Univerziteta u Beogradu, Poljoprivrednog fakulteta. Rezultati su pokazali koje vrste rečnika u okviru tipologije rečnika studenti koriste u praksi i da li su obučeni za upotrebu istih, te u kojoj meri umeju da primenjuju široke mogućnosti kako jednojezičnih tako i dvojezičnih, opštih i stručnih rečnika. Smatramo da u ovladavanju stranim jezikom struke rad na rečničkom fondu zauzima veoma važno mesto, te da uvođenje rečnika u nastavu treba da bude neizostavni deo nastave i procesa usvajanja leksike.

Ključne reči:

rečnički fond,
strani jezik struke,
poljoprivreda,
opšti rečnik,
stručni rečnik

Uvod

Rad na rečničkom fondu zauzima veoma važno mesto u nastavi stranog jezika struke na fakultetima. Iz tog razloga neophodno je raditi na stalnoj motivaciji za uvežbavanje i produbljivanje rečničkog fonda. Međutim, u praksi, pogotovu na nižim nivoima nastave koja je orijentisana na komunikaciju, nije uvek lako pronaći dovoljno vremena za rad na rečničkom fondu. Rečnik igra veoma važnu ulogu u usvajanju leksike stranog jezika. Studenti tako uče da pronađu i kontekstualno ispravno upotrebe značenja reči i izraza kao i njihovu gramatičku upotrebu i da ih posmatraju u okviru šire celine. U perspektivi se učenici stavljaju u položaj da rade samostalno i osposobljavaju se da iskoriste sve podatke koje rečnici nude. Stoga se značaj koji rečnici imaju u procesu usvajanja stranog jezika ne bi trebalo zanemarati prilikom planiranja nastave u okviru stranih jezika struke, te bi nastavnici trebalo da iskoriste i osmisle različite načine korišćenja rečnika kao važnih resursa u nastavi.

Osnovni pojmovi leksikografije

Razvoj leksikologije i leksikografije i njihov napredak poslednjih decenija doveli su do toga da danas postoje najrazličitije vrste rečnika. Istraživanja leksike gotovo uvek su proizilazila iz potreba prakse izrade rečnika. Veoma davno javila se potreba za uspostavljanjem kriterijuma za izbor reči, njihovo objašnjenje i sređivanje. Vrlo često je praksa i prednjačila u odnosu na teoriju. Težnja da se korisniku predoče uputstva za upotrebu reči, objasne značenja, te sastave kako dvo- tako i višejezični prevodni rečnici vodila je brzom razvoju prakse odnosno izrade rečnika (Marković 2001: 5).

Leksikografija uključuje različite aspekte istraživanja rečnika, kao što su oni vezani za korišćenje rečnika, ali isto tako i kritički, istorijski i sistematski aspekt istraživanja istih. Rečnik je leksikografski priručnik koji je sačinjen pre svega s ciljem da korisnici za određene jezičke izraze dobiju tražene informacije (Wiegand 1977). Rečnici sadrže, pored semantičkih i pragmatičkih podataka, i gramatičke podatke o vrsti reči, njihovoj fleksiji ili sintaksičkoj primeni (Marković 2001: 7).

Rečnik služi u komunikaciji kao pomoćno sredstvo koje može biti kodifikovano prema različitim aspektima, pri čemu svaki rečnik po pravilu objedinjuje više aspekata (Kühn 1978 u Petronijević 2002:12). Rečnici predstavljaju sveobuhvatne ili specijalizovane jezičke akumulatore koji sadrže raznovrsne informacije. Oni se mogu koristiti kao izvor informacija kada su

korisniku nepoznate određene fonetske, grafematske, gramatičke, morfološke i semantičke informacije (Kühn 1983: 162). Osnovna svrha bilingvalnog ili prevodnog rečnika jeste da uspostavi i objasni semantičku vezu između leksičkih jedinica dvaju prirodnih jezika, koje se po leksičkom značenju mogu smatrati ekvivalentima. Prvi, polazni jezik odnosno jezik izvornik je onaj jezik čijim se leksičkim jedinicama pridružuju leksičke jedinice drugog ili jezika cilja na kome se donose semantički ekvivalenti (Petronijević 2002: 18).

Tokom proteklih perioda rečnici su pretrpeli čitav niz promena. Neke od njih mogu se shvatiti kao apsolutna poboljšanja, na kojima treba zahvaliti akumuliranim znanjima i iskustvima, poboljšanim materijalnim uslovima i tehničkim mogućnostima. Pojedine promene ne predstavljaju, međutim, toliko napredak u pravom smislu te reči, koliko prilagođavanje duhu vremena i njegovim specifičnim uslovima i zahtevima (Kostić-Tomović 2010: 12). Profil leksičkog fonda jednog rečnika (tj. selekcija i uređenje odrednica) kao i profil rečničkog članka (tj. izbor i organizacija leksikografskih podataka) determinisani su profilom korisnika (Kromann, Riiber, Rosbach 1984: 161). Tako pri sastavljanju rečnika uvek treba uspostaviti neku vrstu kompromisa između teorijskih intencija autora rečnika i interesa korisnika istog (Marković 2001: 8).

Tipologija rečnika

Klasifikacija rečnika je veoma složen i kompleksan poduhvat jer, pre svega, svaki rečnik uključuje u sebe mnogo više od samo jednog aspekta posmatranja i time neizostavno dolazi do ukrštanja i preplitanja, a i za klasifikaciju se koriste najrazličitiji kriterijumi. Neki od bitnijih kriterijuma klasifikacije bili bi:

a) Prema sferi interesovanja rečnika ili njegove lingvističnosti/ alingvističnosti razlikujemo jezičke rečnike (rečnike u užem smislu) i nejezičke rečnike (enciklopedije i leksikone) (Šipka 2006: 160). Razlika između rečnika i enciklopedije „leži u interesu za čisto lingvističke aspekte leksičkih jedinica u prvom i opštem interesu za datosti u drugom” (Šipka 2006: 161).

b) Jezički rečnici prema broju jezika koje obrađuju mogu biti: jednojezični (monolingvalni), dvo- ili višejezični (bi- odnosno multilingvalni ili prevodni) rečnici (Schippan 1992: 56). Najbrojniji i najraznovrsniji su dvojezični i jednojezični rečnici, dok su višejezični rečnici najčešće stručni rečnici. Osnovna svrha bilingvalnog rečnika je uspostaviti i objasniti semantičku vezu između leksičkih jedinica dva prirodna jezika, koje se po leksičkom značenju mogu smatrati ekvivalentima (Petronijević 2002: 18). Iako uspostavljanje ekvivalenata

ima glavno mesto u dvojezičkim rečnicima, ne smeju biti zanemarene ni druge informacije uz odrednicu kao što su morfološka obeležja, sintaksička svojstva, fonološko-fonetska, ortografska, etimološka, tvorbena svojstva i sl.

c) Prema smeru prevoda, prevodni rečnici mogu biti jednosmerni i dvosmerni.

d) Prema nameni u odnosu na korisnika odnosno jezički par (maternji/ strani jezik), razlikuju se dva tipa prevodnih rečnika: aktivni prevodni rečnici (u kojima je jezik izvornik maternji jezik, a jezik cilj strani jezik korisnika) i pasivni prevodni rečnici (u kojima je jezik izvornik strani jezik, a jezik cilj maternji jezik korisnika).

U aktivnom prevodnom rečniku kontekstualna uputstva za upotrebu reči stranog jezika su ne samo poželjna već i neophodna, dok bi u pasivnom rečniku deskriptivni elementi mogli biti i izostavljeni (gramatički, stilski, fonetski itd. podaci). U praksi se, međutim, funkcionalne razlike prevodnih rečnika uglavnom ignorišu, te su upravo u okviru jezičkih parova velikog broja jezika (ne samo nemačkog i srpskog, već i nemačkog i engleskog itd.) sastavljeni rečnici istovremeno prisutni na tržištu u obe zemlje (Marković 2001: 181).

e) Prema vremenskoj projekciji, rečnici dalje mogu biti: sinhronijski i dijahronijski; istorijski i savremeni rečnici.

f) Prema obuhvatu rečničkog fonda: standardno-jezički i regionalni rečnici; opšti i diferencijalni rečnici; opšti i stručni rečnici.

g) Prema redosledu odrednica razlikujemo: semasiološki (alfabetski) i onomasiološki (predmetno) uređene rečnike. Semasiološki rečnici sistematizuju leksički inventar jednog jezika alfabetski, a onomasiološki rečnici prema predmetima i pojavama realnog sveta ili prema pojmovima, pa otuda često i naziv „predmetni” odn. „pojmovni rečnik”.

h) prema nameni, rečnici mogu biti opšte i posebne namene. Opšti rečnici namenjeni su relativno širokom, nespecifičnom krugu korisnika. Uvek se zasnivaju na standardnom varijetetu odgovarajućih jezika (Herbst/Klotz 2003: 94).

Sa stanovišta leksikologije i leksikografije od posebnog značaja je široka paleta specijalnih rečnika među kojima se mogu razlikovati:

a) sintagmatski specijalni rečnici (rečnici konstrukcija, rečnici kolokacija, rečnici idioma, rečnici poslovice, rečnici citata, rečnici rečenica).

b) paradigmatski specijalni rečnici (rečnici sinonima, rečnici antonima, rečnici analogija, obratni rečnici, rečnici u slikama, rečnici gestova, rečnici homonima i paronima, rečnici rime, rečnici porodica reči itd.)

c) rečnici markiranih (posebnih) reči: rečnici neologizama, rečnici arhaizama, rečnici regionalizama, rečnici stranih reči, rečnici psovki, rečnici leksike svojstvene određenim grupacijama, rečnici žargona itd.

d) specijalni rečnici dalje mogu biti: rečnici koji se odnose na vrste reči, rečnici koji se odnose na tvorbu reči, rečnici imena, rečnici skraćenica, ortografski rečnici, ortoepski rečnici, rečnici fleksije, frekvencijski rečnici itd.

e) specijalni rečnici didaktičke orijentacije: u ovu grupu spadaju pre svega školski – opšti rečnici osnovne leksike i rečnici minimalnog fonda reči (između 1000 i 3000 definisanih odrednica) nastali kao rezultat frekvencijskih istraživanja. U nekim jezicima postoji i čitav niz rečnika maternjeg jezika prema školskom uzrastu: rečnik predškolskog uzrasta, rečnik osnovne škole, rečnik srednje škole i rečnik viših škola.

Navedena tipologija nije jedina moguća i predstavlja samo jedan od niza pokušaja klasifikacije rečnika. Osim toga, uvek ima rečnika koji se ne mogu uvrstiti ni u kakvu klasifikaciju. Najzad, moglo bi se zaključiti da tipologija rečnika ima onoliko koliko i kriterijuma odnosno aspekata njihovog posmatranja, pa i samim tim taj broj još uvek nije konačan.

Opšti i stručni rečnici

U okviru tipologije rečnika za nastavu stranog jezika struke od posebne važnosti je podela na opšte i stručne rečnike. Opšti rečnici obuhvataju opštu leksiku, a stručni stručno-specifičnu leksiku. Pritom „opšti rečnik” ne podrazumeva da takav rečnik obuhvata i sadrži sve reči jednog jezika, već da samo postoji težnja ka što obuhvatnijem sagledavanju opšteg fonda reči datog jezika. Sa svoje strane pojam „opšti rečnički fond” je vrlo širok i može uključivati i obuhvatati i različitu stručnu i posebnu leksiku. Mnoge oblasti upotrebe opšteg i stručnog rečničkog fonda ukazuju na veoma fleksibilnu granicu između upotrebe stručne i opšte leksike, pa odnos opšta – stručna leksika ne treba shvatiti bukvalno (Marković 2001: 9).

Često čujemo, da u ovom ili onom rječniku nema svih riječi. Ovakav prigovor nije uvijek opravdan, a ponekad dokazuje samo površno poznavanje stvari. Smijemo reći, da ni u jednom rječniku ne mogu biti zabilježene sve riječi, naprosto zato što je jezik neiscrpljiv i što se – kao živ organizam – neprekidno razvija, mijenja i uvijek stvara nove riječi. [...] Uvršten je i oveći broj stručnih izraza i tuđica, koje susrećemo u svakidašnjem živom govoru i u stručnoj literaturi, a i poneka vlastita i geografska imena, iako se u tom pogledu nije smjelo ići predaleko (Hurm 1954: III).

Povećanom internacionalizacijom društvenih, privrednih i naučnih odnosa raste i potreba za postojanjem stručnih rečnika i njihov broj se povećava, kako u kvantitativnom tako i u kvalitativnom pogledu i uz to se oni sve češće javljaju kao multilingvalni.

Načelo aktivno-pasivno kod prevodnih rečnika

Različite oznake i različiti vidovi beleženja u rečnicima ukazuju na to da autori kao korisnike rečnika imaju u vidu govornike kojima je srpski odnosno nemački, engleski maternji jezik, ali isto tako i one kojima to maternji jezik nije. U jednom aktivnom prevodnom rečniku, u kome je jezik cilj za korisnika strani jezik, ekvivalenti moraju biti okarakterisani što je moguće sveobuhvatnije, dok je opis odrednica koje potiču iz maternjeg jezika za korisnika nepotreban, jer takav rečnik treba korisniku da omogući da strani jezik aktivno primeni. Ekvivalenti stranog jezika i njihov način upotrebe u kontekstu i u rečenici moraju biti posebno dati. Oni moraju biti tako eksplicitno okarakterisani da korisnik, imajući u vidu značenje i upotrebu leksičkih jedinica maternjeg jezika, u datom slučaju može da odabere odgovarajuće ekvivalente stranog jezika.

Za jedan pasivan prevodni rečnik markiranje odrednica stranog jezika moglo bi se, strogo uzevši, shvatiti nepotrebnim, pošto se njegov zadatak sastoji u davanju odnosno ponudi ekvivalenata na maternjem jeziku. Međutim, u takvim rečnicima odrednica se ne razjašnjava samo u semantičkom pogledu, već i u pogledu fonetike (izgovora), gramatike (morfologije i sintakse) i stilskog obeležavanja. U takvom rečniku leksičkoj jedinici stranog jezika pridružuje se ekvivalent odnosno veći broj ekvivalenata na maternjem jeziku korisnika uz nekomentarisano ređanje ekvivalenata. Međutim, problem nastaje iz razloga što i u onim rečnicima u kojima se jasno naglašava tip korisnika odnosno namena rečnika, autori se u najvećem broju slučajeva ne pridržavaju dosledno navedenih principa. Dobar prevodni rečnik morao bi pored što je moguće sveobuhvatnijeg obuhvatanja jezika izvornika da bude, pre svega, pogodan i prilagođen u cilju brže dostupnosti traženih informacija (Marković 2001: 184).

Sam broj ili veličina rečnika koji se mogu naći na tržištu nije pouzdan pokazatelj o tome do koje je mere potreba za leksikografskim priručnicima uistinu zadovoljena, kako brojem tako i kvalitetom. Većina prevodnih rečnika sadrži neprecizne i nepotpune ekvivalentne odnose i autori računaju sa malim potrebama korisnika za informacijama. Uobičajeni prevodni rečnici uključuju korisnika u grupu adresata, ali se njihove potrebe u najvećoj meri zanemaruju (Marković 2001: 184). Pored toga, ne treba zanemariti činjenicu da korisnik

rečnika mora posedovati jedan određeni minimum gramatičkih podataka o stranom jeziku i to mora biti preduslov za korišćenje rečnika. I najzad, trebalo bi da rečnik bude što pregledniji i maksimalno prilagođen korisniku u cilju brže dostupnosti traženih informacija. Stoga Vigandova tvrdnja od pre četrdeset godina bez sumnje je i danas primenljiva: „Lingvisti bi trebalo s više razumevanja nego do sada da podržavaju rad leksikografa. Potrebni su koncepti, koji će nadalje biti od pomoći u praksi izrade rečnika” (Wiegand 1977: 102).

Rečnici u nastavi stranog jezika struke

Postizanje jezičke komunikativne kompetencije je osnovni cilj procesa sticanja jezičkih znanja i veština odnosno ovladavanja stranim jezikom. U učenju stranog jezika jedna od najbitnijih stavki je usvajanje leksike. Leksički fond jednog jezika obuhvata ogroman broj reči. U nastavi stranih jezika mora se napraviti selekcija leksike koja pojedinca osposobljava za odgovarajući stepen sposobnosti u komuniciranju i zavisi od vrste jezičke aktivnosti koja se upražnjava. U tom smislu razlikuju se receptivna i produktivna leksika (Durbaba 2011: 168).

U okviru nastave stranog jezika struke strani jezik se uči iz stručnih i profesionalno specifičnih razloga. Za razliku od nastave opšteg jezika čiji je centralni cilj osposobljavanje za svakodnevnu komunikaciju, svrha nastave stranog jezika struke povezuje se s profesionalnom praksom. Ona stoga podrazumeva osposobljavanje za recepciju i produkciju stručnih tekstova (uglavnom u pisanom mediju), što je dovelo do izdvajanja posebnih oblasti kao *English for Special Purposes* odnosno *Fachsprache Deutsch* (Durbaba 2011: 222). S obzirom na to da je nastava stranog jezika struke u najvećoj meri tekstualno orijentisana, te najveći deo vremena zauzima rad na tekstu i usvajanje naučne i stručne leksike, tako bi i jedan od ciljeva nastave trebalo da bude orijentisanost ka individualnom učenju.

U lingvističkom pogledu jezik struke ispoljava različite specifičnosti, a tu spada i leksičko-terminološki aspekt određene nauke. Tako nastava stranog jezika struke za potrebe praćenja stručne literature i samostalnog pisanog izražavanja može biti lišena uvežbavanja veština slušanja i govora (Durbaba 2011: 223). Rečnici predstavljaju jedan od osnovnih izvora informacija i literaturu koja je neophodni sastavni deo učenja svakog stranog jezika. Pravilno ophođenje sa rečnicima treba da se uči i uvežbava. Rad sa rečnicima ne bi trebalo da igra važnu ulogu samo u kućnim uslovima nego takođe i direktno

u nastavi (Herbst 2005: 18). U cilju pravilnog korišćenja rečnika od presudne važnosti je leksikografska kompetencija korisnika. Ukoliko korisnik raspolaze odgovarajućom leksikografskom kompetencijom, on će uz pomoć rečnika koji nude sve relevantne tipove informacija, kodirane na adekvatan način, uspešno rešiti problem, čak i ako njegova jezička kompetencija na stranom jeziku i njegova stručna kompetencija nisu na odgovarajućem nivou. Međutim, nepoznavanje informacionih tipova i oblika u kojima se oni predstavljaju u praksi dovode do neadekvatnog tumačenja, a često i do potpunog previđanja ponuđenih smernica, pa time nužno i do nedovoljno efikasne upotrebe rečnika (Kostić-Tomović 2011: 556). Herbst i Kloc s pravom skreću pažnju na činjenicu da treba razlikovati dve vrste leksikografske korisničke kompetencije: opštu i posebnu leksikografsku korisničku kompetenciju. Pod opštom leksikografskom korisničkom kompetencijom podrazumeva se poznavanje konvencija zajedničkih svim leksikografskim priručnicima odgovarajuće epohe, ili barem većini onih relevantnih (Herbst, Klotz 2003: 158–159).

U savremenoj glotodidaktici upotreba rečnika smatra se važnom tehnikom samostalnog učenja jezika. Naročito korisnim smatraju se rečnici s kompletnom leksikografskom opremom i obradom koji, osim navođenja svih mogućih značenja, uključuju odgovarajuće kolokacije, naznake stilskog nivoa ili dijalekatske markiranosti, kao i eventualne sinonime i antonime. U nastavi na nižim nivoima koriste se dvojezični rečnici različitog obima: osnovni frekvencijski, školski, ilustrovani i standardni rečnici (Durbaba 2011: 141). Na višim nivoima nastave korisnici se osim opštim dvojezičnim rečnicima služe još i jednojezičnim i stručnim rečnicima.

Rad na rečničkom fondu zauzima veoma važno mesto u nastavi stranog jezika struke na fakultetima. Iz tog razloga neophodno je raditi na stalnoj motivaciji za radom na rečničkom fondu. Međutim, u praksi nije uvek lako na nižim nivoima nastave koja je orijentisana na komunikaciju pronaći dovoljno vremena za uvežbavanje i produbljivanje rečničkog fonda, pogotovu što „učenje reči” učenici često smatraju suvoparnim bubanjem. Rečnik igra važnu ulogu u usvajanju i radu na leksici. Učenici tako uče da pronađu i kontekstualno upotrebe ispravno značenja reči i izraza i njihovu gramatičku upotrebu i da ih posmatraju u okviru celine. U perspektivi se učenici stavljaju u položaj da rade samostalno i da iskoriste sve podatke koje rečnici nude. Ukoliko se rečnici koriste na adekvatan način u nastavi oni mogu imati motivacionu funkciju u učenju i usvajanju stranog jezika struke i u skladu sa potrebama studenata treba da podstiču individualizaciju. Samom nastavniku pružaju se različite mogućnosti za variranje osnovnog nastavnog materijala i njegovo

dopunjavanje nekim novim komponentama (Durbaba 2011: 142). Međutim, i pored svesnosti značaja upotrebe ovih priručnika, uloga rečnika u našem obrazovnom procesu uopšte nije prepoznata. Učenici bi trebalo još na nižem nivou školovanja da se susretnu sa rečnicima i da tako stiču svoja prva leksikografska iskustva, te da onda tokom studija znaju da koriste rečnike i da imaju određenu leksikografsku kompetenciju, kako bi i u budućnosti mogli sami da odaberu i koriste adekvatan rečnik.

Na osnovu iskustva u radu sa studentima možemo zaključiti da najverovatnije zbog činjenice da se u toku prethodnog školovanja u okviru nastave stranih jezika studentima pružala minimalna ili uopšte nije pružala mogućnost uvežbavanja upotrebe rečnika u radu sa tekstovima na stranom jeziku, oni na studije uglavnom dolaze sa nedovoljnom ili čak nikakvom leksikografskom kompetencijom, studenti nisu dovoljno obučeni za efikasnu upotrebu rečnika, iako većina njih poseduje rečnike datog stranog jezika. Iz tog razloga uvežbavanju pravilnog načina korišćenja rečnika u nastavi trebalo bi dati i prostora i vremena kako bi se studenti osposobili za što spretnije i efikasnije ovladavanje ovom veštinom.

U nastavi stranog jezika na fakultetima korisnici rečnika su studenti koji predstavljaju mlade generacije okružene internetom i digitalnim servisima. Kao štampane knjige rečnici su u nastavi samo uslovno primenljivi. Kao prvo, procesi traženja reči traju prilično dugo, kao drugo, rezultat procesa traženja reči svim studentima se ne može učiniti neposredno pristupačnim (Herbst 2005: 20). Osim toga, korisnici rečnike moraju imati kod sebe, dok su onlajn rečnici na mobilnim telefonima i tabletima dostupni u svakom trenutku. Tako su u nastavi, osim klasičnih štampanih rečnika, u upotrebi i različiti elektronski rečnici, od kojih su neki dostupni besplatno na internetu. Međutim, zbog njihovog neujednačenog leksikografskog kvaliteta i nedovoljne pouzdanosti, studentima bi obavezno trebalo skrenuti pažnju na ograničene mogućnosti upotrebe ovakvih rečnika i svakako ih uputiti na pouzdanije korišćenje rečnika u štampanoj formi. Koja god forma rečnika bila u pitanju, nakon završetka studija na fakultetima studenti bi trebalo da poseduju receptivnu i produktivnu jezičku kompetenciju, trebalo bi samostalno da primenjuju i proširuju stečena znanja i rečnici im ostaju kao jedino pomoćno sredstvo na raspolaganju, te je stoga od velike važnosti da nauče da ga što efikasnije upotrebljavaju odnosno da steknu odgovarajuću leksikografsku korisničku kompetenciju.

Istraživanje o upotrebi rečnika u nastavi stranog jezika struke

Cilj istraživanja

Istraživanje sprovedeno među studentima na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu imalo je za cilj da ispita i utvrdi u kojoj meri studenti imaju razvijene leksikografske navike, koje vrste rečnika koriste u okviru tipologije rečnika, imajući u vidu izbor rečnika koji se nude na tržištu i kakva je raspoloživost opštih i stručnih rečnika na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu koji studentima u nastavi stranog jezika mogu biti od velike koristi u okviru jezika struke.

Metodologija istraživanja

U svrhu ovog istraživanja koristili smo upitnik koja se sastojao od dvanaest pitanja, otvorenog i zatvorenog tipa. Dobijeni podaci su zatim kvalitativno i kvantitativno obrađeni. Rezultati upitnika su upoređivani i analizirani.

Dato istraživanje je sprovedeno na Poljoprivrednom fakultetu, Univerziteta u Beogradu. Ispitanici su bili studenti prve godine studija koji su slušali Engleski jezik i Nemački jezik školske 2016/2017. godine na sledećim odsecima: Ratarstvo i povrtarstvo, Hortikultura, Zootehnika, Voćarstvo i vinogradarstvo, Fitomedicina i Poljoprivredna tehnika. Studenti navedenih odseka Poljoprivrednog fakulteta strani jezik uče u prvoj godini studija, tokom drugog semestra. U pogledu na jezičku kompetenciju studenata, kako maternjeg tako i stranog jezika, ona je u velikoj meri raznolika, naročito kada se u obzir uzme stručna leksika. Naime, veliki broj studenata nije u dovoljnoj meri upoznat sa stručnim terminima koji se javljaju u tekstovima struke, što im u određenoj meri otežava praćenje nastave. Slično stanje prisutno je i na drugim fakultetima Univerziteta u Beogradu (up. Vidić 2014).

Upitnik je među studentima sproveden anonimno, na dobrovoljnoj osnovi, i studenti su bili obavešteni da će rezultati istraživanja biti korišćeni u naučne svrhe.

Hipoteze

U ovom istraživanju pošli smo od hipoteza da studenti poseduju određeno umeće koje se odnosi na korišćenje rečnika kao i razvijenu svest o značaju rečnika za učenje stranog jezika struke, ali da njihova leksikografska kompetencija nije u velikoj meri razvijena. Vodili smo se istraživanjima J. Vidić (2014) koja ističe da su rezultati istraživanja sprovedeni na Filozofskom

fakultetu pokazali da je ova kompetencija nedovoljno razvijena kod ispitivanih studenata (Vidić 2014: 105).

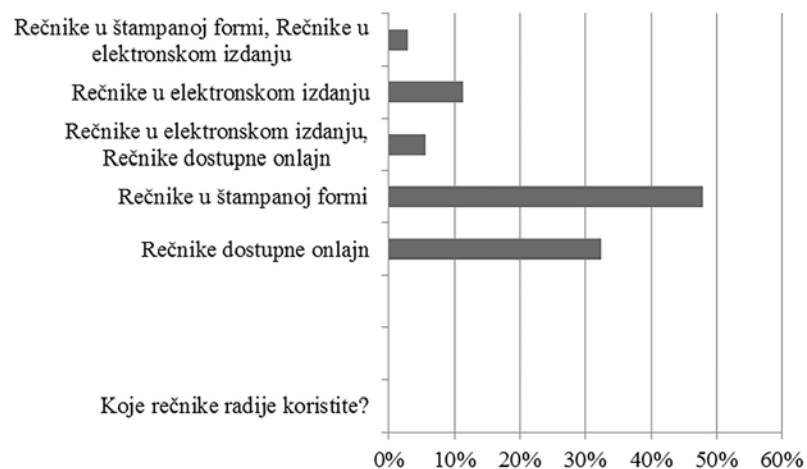
Rezultati istraživanja i diskusija

Na upitnik sproveden među studentima na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu dobrovoljno je odgovorilo ukupno 74 ispitanika, pri čemu od ukupnog broja ispitanika 64,9% studenata pohađa nastavu engleskog, a 35,1% nemačkog jezika.

Na postavljeno pitanje da li imaju rečnike i ako imaju da navedu koje rečnike koriste, oko 23% ispitanika je navelo da ne poseduje nijedan rečnik, dok je 77% studenata navelo da u kućnoj biblioteci ima jedan ili više rečnika. Međutim, na sledeće pitanje gotovo svi ispitanici (95,9%), osim tri studenta (4,1%), naveli su da im upotreba rečnika olakšava usvajanje stranog jezika i rad sa stručnim tekstovima, što ukazuje na činjenicu da su studenti u velikoj meri svesni značaja upotrebe rečnika u učenju stranog jezika.

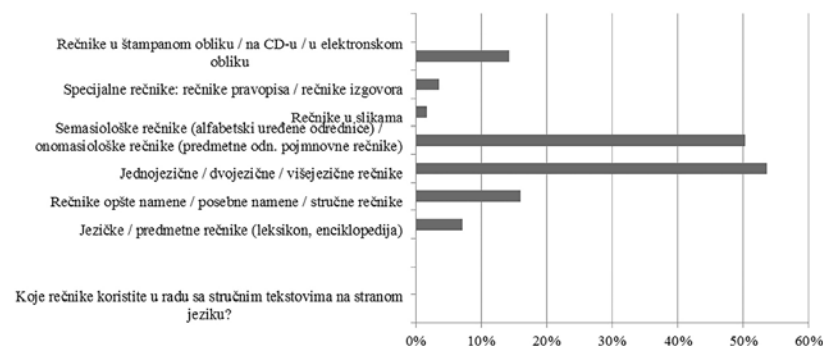
Na pitanje u kome je trebalo navesti koje konkretno rečnike poseduju i koriste, većina studenata je uglavnom navela da koristi isključivo dvojezične englesko-srpske i nemačko-srpske rečnike u jednom ili oba smera, dok jednojezične i višejezične rečnike studenti ne navode da koriste u radu sa tekstovima na stranom jeziku.

Sledeće pitanje odnosilo se na tipove rečnika koje studenti najradije koriste u radu sa tekstovima na stranom jeziku. Bilo je poželjno da studenti zaokruže sve vrste rečnika koje koriste. Veliki broj studenata je naveo da koristi rečnike u štampanoj formi (47,9%), zatim rečnike koji su dostupni onlajn (32,4%), dok manji broj ispitanika koristi rečnike u elektronskom izdanju (11,3%), ili kombinuju rečnike u elektronskom izdanju i one dostupne onlajn (5,6%), odnosno rečnike u štampanoj formi i elektronska izdanja (2,8%) (grafikon 1). Ono što jeste zanimljivo i što je donekle suprotno očekivanjima jeste činjenica da studenti ipak više koriste rečnike u štampanoj formi u odnosu na rečnike dostupne onlajn, iako gotovo svi oni imaju pristup internetu preko računara, tableta i/ili pametnih telefona. Pretpostavljamo da je razlog ovakvog rezultata činjenica što nastavnici stranog jezika na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu na samom početku učenja stranog jezika studentima pojasne i upute ih u to koji rečnici su bolji i kvalitetniji u pogledu forme, a koje ne bi trebalo upotrebljavati za svrhe struke.



Grafikon 1. Koje rečnike najradije koristite?

Kada se u obzir uzmu različite dostupne vrste rečnika, ispitanici u radu sa stručnim tekstovima najviše upotrebljavaju jednojezične/dvojezične/višejezične rečnike (53,6%), semasiološke rečnike (50,3%), rečnike opšte/posebne namene/stručne rečnike (16,1%), dok rečnike pravopisa, rečnike izgovora i rečnike u slikama skoro da uopšte ne koriste (3,6% odnosno 1,8%) (grafikon 2).



Grafikon 2. Koje rečnike koristite u radu sa stručnim tekstovima na stranom jeziku?

Na pitanje koje konkretno opšte dvojezične rečnike koriste, ispitanici navode uglavnom rečnike u štampanoj formi, ali i različite onlajn rečnike kao i popularnu alatku za automatsko prevodjenje „Google Translate”, tj. link <https://translate.google.com/>:

- » *Englesko-srpski rečnik - The English-Serbian Dictionary* (2006). [priredila Ana Nenadović]. - 4. izd. - Zemun: JRJ;
- » Filipović, R. (1990). *Englesko hrvatski ili srpski rečnik*. Zagreb: Školska knjiga, Grafički zavod Hrvatske;
- » *Google translate* (<https://translate.google.com/>)
- » Grujić, B., I. Srđević (1994). *New standard dictionary: English-Serbian, Serbian-English = Novi standardni rečnik: englesko-srpski, srpsko-engleski*. Cetinje: Obod;
- » Kolčar, V. (2002). *Englesko-srpski i srpsko-engleski poljoprivredni rečnik*. Beograd-Zemun: Institut za kukuruz „Zemun Polje”;
- » *Oxford English-Serbian Student's Dictionary, englesko-srpski rečnik sa srpsko-engleskim indeksom* (2006). Oxford: Oxford University Press;
- » Petković-Mijatović, D. (1994). *Školski englesko-srpski rečnik za srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd;
- » Savić, J. (2010). *Školski engleski rečnik, Englesko-srpski i srpsko-engleski rečnik sa gramatikom*. Beograd: Publik praktikum;
- » Veličkov, Lj. (2001). *Poljoprivredni rečnik, englesko-srpski i srpsko-engleski*. Beograd: Poslovni centar „Grmeč” - „Privredni pregled”;
- » Đukanović, J., Z. Velikić, J. Kostić, S. Gvozdenac. (2006). *Osnovni rečnik nemačko-srpski srpsko-nemački sa nemačkom gramatikom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- » Đukanović, J. (2004). *Nemačko-srpski, srpsko-nemački rečnik*. Beograd;
- » Grujić, B., I. Srđević. (2002). *Standardni rečnik nemačko-srpski, srpsko-nemački*. 10. izdanje. Cetinje - Beograd: Obod - Predrag & Nenad;
- » Grujić, B., J. Zidar (1979). *Rečnik nemačko-srpskohrvatski srpskohrvatsko-nemački sa kratkom gramatikom nemačkog jezika*. Beograd - Cetinje: Prosveta - Obod;
- » Kampel, I., I. Janković, N. Dragović. (2004). *Ilustrovani nemačko-srpski rečnik*. Novi Sad: SCAN Studio;
- » Kremzer, N., A. Kremzer. (1996). *Školski nemačko-srpski rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- » Popović, M. (2006). *Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik sa gramatikom*. 5. izdanje. Beograd: JRJ;
- » Zdravković, Lj. (2006). *Nemačko-srpski rečnik sa gramatikom*. Beograd: Book-Marso;
- » Zečević, S. (2007). *Nemački rečnik. Nemačko-srpski srpsko-nemački*. Beograd: Jasen;
- » <http://onlinerecnik.com/recnik/nemacki/srpski/>.

Interesantno je da na sledeće pitanje, gde je trebalo navesti koje jednojezične rečnike koriste, studenti ne navode nijedan jednojezični rečnik ni engleskog niti nemačkog jezika, što ukazuje na to da uopšte ne koriste jednojezične rečnike, što su neki od ispitanika i eksplicitno napisali, a i oni koji su naveli da koriste jednojezične rečnike su zapravo naveli bibliografske podatke dvojezičnih rečnika. Ovo može implicirati da je njihova leksikografska kompetencija u nekim segmentima nedovoljna i veoma slabo razvijena, te bi ovakav rezultat trebalo da bude smernica da se budućim studentima ukaže na postojanje razlika među različitim tipovima rečnika, kao i na važnost konsultovanja različitih vrsta rečnika u zavisnosti od konkretne situacije. Dakle, važno je uputiti studente da treba da koriste i dvojezične i jednojezične rečnike u zavisnosti od toga koja je informacija u konkretnom slučaju potrebna (Kostić-Tomović 2010: 49).

Na postavljeno pitanje koliko su ispitanici upoznati sa time da li postoje dvojezični ili višejezični rečnici iz njihove studijske oblasti, više od polovine studenata (78,4%) ne zna da li takvi rečnici postoje, dok ostali ispitanici tvrde da znaju. Međutim, kada je trebalo konkretno da navedu koje stručne rečnike koriste, oni su navodili opšte rečnike, što ponovo ukazuje na to da kod ispitanika ne postoji dovoljno razvijena svest o razlikama među rečnicima.

Shodno prethodno navedenom, i na pitanje koje se odnosi na (ne) korišćenje jednojezičnih stručnih rečnika velika većina ispitanika (83,8%) je odgovorila negativno, odnosno da ne koristi ovu vrstu rečnika, dok tek oko 16% studenata tvrdi da koristi ove rečnike. Nažalost, kada je trebalo da navedu date rečnike, ispitanici su navodili opšte rečnike ili onlajn rečnike, odnosno alatke za automatsko prevođenje (npr. *Google Translate*).

Iako je studentima u nekoliko navrata skrenuta pažnja na značaj rečnika za učenje stranog jezika struke, na postojanje različitih tipova rečnika, kao i na neophodnost razvijanja leksikografske kompetencije, rezultati istraživanja pokazuju da su studenti svesni važnosti koju rečnici imaju u nastavi stranog jezika struke, ali da je njihova leksikografska kompetencija na veoma niskom nivou. Naime, oni prepoznaju svrhu upotrebe rečnika, ali nisu svesni različitosti rečnika, odnosno činjenice da u različitim rečnicima mogu doći do različitih informacija, kao i da postoje bitne razlike u pogledu kvaliteta dostupnih informacija u rečnicima. Poražavajuća je činjenica da čak 23% studenata uključenih u istraživanje ne poseduje nikakav rečnik, iako svi oni strani jezik uče između četiri i osam godina. Ono što svakako zabrinjava jeste studentska nezainteresovanost za upotrebu rečnika. Iako se biblioteka Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu može pohvaliti veoma bogatim i zavidnim

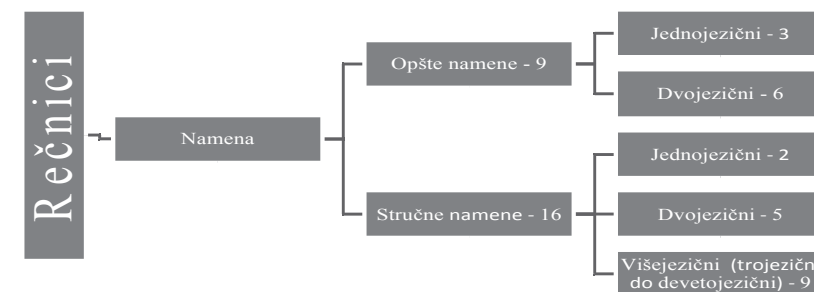
brojem rečnika kako za engleski, tako i za nemački jezik, studenti gotovo da ne posećuju biblioteku i uopšte ne koriste dostupne resurse.

Raspoloživost engleskih i nemačkih rečnika u biblioteci Poljoprivrednog fakulteta

U biblioteci Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu studentima je na raspolaganju veliki broj opštih i stručnih rečnika engleskog i nemačkog jezika, koji se mogu koristiti u čitaonici fakulteta. Po broju rečnika biblioteka raspolaže najvećim brojem jednojezičnih engleskih i dvojezičnih englesko-srpskih rečnika, dok su u okviru nemačkog jezika zastupljeni samo dvojezični nemačko-srpski rečnici, i to u znatno manjem broju (kompletna lista rečnika data je u prilogu 1 rada).

Fakultetska biblioteka raspolaže sa ukupno 9 višejezičnih stručnih rečnika u kojima je zastupljen nemački i engleski jezik, i to od trojezičnih do čak devetojezičnih rečnika (grafikon 3). Kad je u pitanju engleski jezik izbor rečnika je mnogo bogatiji u odnosu na nemački jezik: jednojezičnih englesko-engleskih rečnika ima 5, od toga su 2 stručna i 3 opšte namene; dvojezičnih englesko-srpskih i srpsko-engleskih rečnika ima 8, od toga 4 stručna i 4 opšta rečnika. Za jezički par nemački i srpski dvojezičnih rečnika u biblioteci fakulteta ima samo 2 (enciklopedijski nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik).

Veliki nedostatak na našem leksikografskom tržištu postoji u okviru stručnih dvojezičnih nemačko-srpskih i srpsko-nemačkih rečnika iz oblasti poljoprivrede, koji su studentima Poljoprivrednog fakulteta od najveće koristi. Međutim, i pored raspoloživosti velikog broja i vrsta rečnika, studenti Poljoprivrednog fakulteta veoma malo illi skoro uopšte ne koriste dostupne rečnike iz fakultetske biblioteke.



Grafikon 3. Raspoloživost rečnika u biblioteci Poljoprivrednog fakulteta

Zaključak

U nastavnim planovima i u nastavi stranog jezika struke rad sa rečnicima predstavlja neizostavan deo. U didaktici stranog jezika postavlja se zahtev da se rečnik učini stalnim pratiocem nastave. Ovakvo mesto rečnika i rada sa rečnicima u nastavi u potpunoj je suprotnosti sa nedovoljnom praksom upotrebe rečnika u nastavi. S obzirom na to da preduslov za efikasno korišćenje rečnika podrazumeva posedovanje osnovne leksikografske kompetencije, smatramo da bi razvoj ove veštine u okviru nastave stranih jezika trebalo započeti još na ranom uzrastu, kako bi učenici – budući studenti bez poteškoća bili u mogućnosti da koriste različite vrste rečnika.

Na srpskom izdavačkom tržištu prisutni su najraznovrsniji rečnici kako opšti tako i stručni, međutim kada je u pitanju stručna poljoprivredna leksikografija postoji velika praznina koja se odnosi na jezički par nemački-srpski. Svakako umnogome nedostaju dobri i sveobuhvatni dvojezični nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnici iz poljoprivredne struke, što nije slučaj sa jezičkim parom engleski-srpski.

Na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu u okviru najvećeg broja odseka fakulteta strani jezik studenti uče u prvoj godini studija, kada je njihova stručna kompetencija na maternjem jeziku još uvek na veoma niskom nivou, što umnogome predstavlja otežavajuću okolnost u procesu usvajanja stručne leksike na stranom jeziku. Pored toga, dato istraživanje sprovedeno među studentima Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu pokazalo je da oni ne poseduju ni u dovoljnoj meri razvijenu leksikografsku kompetenciju niti su u dovoljnoj meri upoznati sa širokim spektrom mogućnosti upotrebe raznih tipova rečnika, te uglavnom koriste opšte dvojezične rečnike do kojih se najlakše može doći na našem tržištu, pri čemu je diskutabilno koliko takvi rečnici mogu da zadovolje potrebe za odgovarajućom stručnom leksikom.

Zbog svega navedenog nastavnici bi svakako trebalo da poklone više pažnje ovom aspektu i da u skladu sa potrebama studenata osmisle različite mogućnosti u okviru nastave kako bi rad sa rečnicima imao motivacionu funkciju i podsticao individualizaciju u procesu učenja i usvajanja stranog jezika struke. Nama ostaje da se nadamo da će rezultati istraživanja ovoga tipa biti od koristi i pozitivno uticati na što veću primenu rečnika u nastavi stranog jezika struke u budućnosti.

Bibliografske reference

1. Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
2. Herbst, T. / M. Klotz (2003). *Lexikografie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.
3. Herbst, T. (2005). *Linguistische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
4. Hurm, A. (1954). *Deutsch-kroatisches Wörterbuch mit grammatischen Angaben und Phraseologie*. Zagreb.
5. Kostić-Tomović, J. (2010). Klasifikacija rečnika i tipologija leksikografskih informacija. *Prevodilac* 63. Beograd, 24-55.
6. Kostić-Tomović, J. (2011). Nemačko-srpska stručna leksikografija kao izazov za nastavu i prevodilačku praksu (2000-2010). *Jezik struke: izazovi i perspektive. Zbornik radova s Druge međunarodne konferencije DSJKS-a*. Beograd: Filozofski fakultet, 554-564.
7. Kromann H.-P., T. Riiber, P. Rosbach (1984). Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie V*. Hrsg. v. Herbert Ernst Wiegand. (Germanistische Linguistik 3-6/84). Hildesheim/Zürich/ New York, 159-238.
8. Kühn, P. (1978). *Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie*. Tübingen.
9. Kühn, P. (1983). Sprachkritik und Wörterbuchbenutzung. In: H.E. Wiegand (ed.). *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie III*. (Germanistische Linguistik 1-4/82). Hildesheim & New York: Olms, 157-177.
10. Marković, K. (2001). *Nemačko-srpskohrvatska leksikografija (1945-1971)*. Neobjavljen magistarski rad. Beograd: Filološki fakultet.
11. Petronijević, B. (2002). *Nemačko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine XX veka. Kulturno-istorijski transfer*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.
12. Petronijević, B. (2016). Teorija i praksa nemačko-srpske i srpsko-nemačke frazeologije i frazeografije. *U carstvu reči – jezici i kulture*. Zbornik u čast prof. dr Jovanu Đukanoviću povodom 85. rođendana. Beograd: Filološki fakultet u Beogradu – FOCUS – Forum za interkulturnu komunikaciju, 80-95.
13. Schippan, T. (1992). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*.

Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

14. Schläefer, M. (2002). *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
15. Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
16. Vidić, J. (2014). Rečnik u nastavi francuskog jezika za akademske potrebe. *Komunikacija i kultura online*, Godina V, broj 5, 102-131.
17. Wiegand, H. E. (1977). *Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme*. In: Günther Drosdowski, Helmut Henne, Herbert E. Wiegand: *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim/Vienna/Zürich: Bibliographisches Institut, 51-102.

Kristina MARKOVIĆ
Danijela ĐORĐEVIĆ
Sonja PAJIĆ

The Use of Dictionaries in LSP Teaching

Summary

The dictionary is an important and inevitable teaching resource in foreign language teaching. It contains a plethora of information about one or more languages. Individual and independent acquisition of lexical units is an integral part of modern foreign language teaching. Vocabulary acquisition and enrichment in a specific target language represent a key competence for the students, especially in the teaching of languages for specific purposes. The paper aims to examine and determine to what extent students have developed lexicographic habits, which types of dictionaries use in relation to the choice of dictionaries offered on the market and the availability of general and technical dictionaries at the Faculty of Agriculture in Belgrade. We used a questionnaire as a research instrument. It comprised a number of open-ended and closed-ended questions. Respondents were students of the University of Belgrade, Faculty of Agriculture. The results revealed which types of dictionaries within the dictionary typologies were mostly used by students in practice and whether they were trained to use these ones, as well as to what extent students were able to exploit the great possibilities of monolingual and bilingual, general and technical dictionaries. We believe that vocabulary enrichment plays a very important role in mastering the foreign languages for specific purposes and that the introduction of dictionaries in foreign language teaching should be an integral part of the teaching as well as of the process of vocabulary acquisition.

Key words: vocabulary, language for specific purposes, agriculture, general dictionary, technical dictionary

Prilog 1

Andrić, J., Z. Vasiljević (2001). *Rečnik pojmova iz ekonomije i poljoprivrede srpsko-nemačko-engleski*. Beograd: Institut za ekonomiku i organizaciju.

Bačvanski, S., A. Srećković, T. Čobić, (1994). *Englesko-srpski rečnik iz stočarstva* (drugo izdanje). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet.

Benson, M. uz saradnju Biljane Šljivić-Šimšić (1993). *Englesko-srpskohrvatski rečnik* (treće izdanje). Beograd: Prosveta.

Consolidated Book Publishers (1976). *Webster's New Universal Dictionary of the English Language*. New York: Webster's International Press.

Chaballe, L.Y. (1984). *Elsevier's Sugar Dictionary* (English/American, French, German, Spanish, Dutch, Latin). Amsterdam, Oxford, New York, Tokyo: Elsevier.

Douglas Morton, I., C. Morton (1977). *Elsevier's Dictionary of Food Science and Technology* (English, French, Spanish, German, Latin). Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

Drvodelić, M. (1953). *Hrvatsko-engleski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

Elsevier's dictionary of Nuclear Science and Technology in six languages (English, American, Dutch, French, German, Italian, Spanish). (1958). Amsterdam, London, New York Princeton: Elsevier Publishing Company.

European Brewery Convention (1983). *Elsevier's Dictionary of Brewing* (English, French, German, Dutch). Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

European Association for Animal Production (1985). *Dictionary of Animal Production Terminology* (English, French, Spanish, German, Latin). Amsterdam, Oxford, New York, Tokyo: Elsevier.

Haensch, G., G. Haberkamp (1966). *Dictionary of Agriculture* (German, English, French, Spanish) (third edition). Amsterdam, London, New York: Elsevier Publishing Company.

Ilustrovani engleski rečnik Oxford. (2002). Novi Sad: Mladinska knjiga nova D.O.O. (prevod Zvezdana Šelmić).

Kolčar, V. (2002). *Poljoprivredni rečnik, englesko-srpski i srpsko-engleski*. Beograd-Zemun: Institut za kulturu „Zemun polje“, Novi Beograd: „De eM Ve“.

Macura, P. (1979). *Elsevier's Dictionary of Botany, I. Plant Names* (English, French, German, Latin, Russian). Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

Macura, P. (1982). *Elsevier's Dictionary of Botany, II. General Terms*

(English, French, German, Russian). Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

Nijdam, J., A. De Jong (ed), (1970). *Elsevier's Dictionary of Horticulture* (English, French Dutch, German, Danish, Swedish, Spanish, Italian, Latin). Amsterdam, London, New York: Elsevier.

Rakipov, N.G., B. Geyer (1994). *Elsevier's Dictionary of Agriculture and Food Production*. (Russian-English). Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier.

Random House (1996). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* New York: Gramercy Books.

Ristić, S., J. Kangrga (1928). *Rečnik srpskohrvatskog i nemačkog jezika*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Rajkovića i Đukovića.

Ristić, S., J. Kangrga (1994). *Enciklopedijski nemačko-srpski rečnik I* (treće izdanje). Beograd: Prosveta.

Ristić, S., J. Kangrga (1994). *Enciklopedijski nemačko-srpski rečnik II* (treće izdanje). Beograd: Prosveta.

Ritz, J. (1969). *Englesko-hrvatskosrpski hrvatskosrpski-engleski poljoprivredni riječnik*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Schneeweiss, R. (1982). *Dictionary of Cereal Processing and Cereal Chemistry*. (English, German, French, Latin and Russian). Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier Scientific Publishing Company.

Šarović, T. (2006). *Englesko-srpski i srpsko-engleski rečnik iz hidrotehničkih melioracija*. Novi Sad: JP Vode Vojvodine.

The Merriam-Webster Concise School and Office Dictionary (1991). Springfield Massachusetts: Merriam-Webster Inc. Publishers.

Webster's Dictionary of Synonyms (1951). Springfield, Mass,U.S.A: G.&C. Merriam CO., Publishers.

Webster's geographical dictionary (1959). Springfield, Mass,U.S.A: G.&C. Merriam CO., Publishers.

Winburne, J.N. (1962). *A Dictionary of Agricultural and Allied Terminology*. Michigan State University Press.

Dragoslava MIĆOVIĆ

*University of Belgrade, Academy of Criminalistic and Police Studies, Belgrade
dragoslava.micovic@kpa.edu.rs*

Jelena FILIPOVIĆ

University of Belgrade, Faculty of Philology, Serbia

Lidija BEKO

University of Belgrade, Faculty of Mining and Geology, Serbia

COMMUNITY INTERPRETING IN SERBIA – CURRENT SITUATION AND PERSPECTIVES¹

Abstract: *Community interpreting is a specific type of interpreting for individuals or small groups in a local community in medical, educational, housing, social security and legal areas. Community interpreting in Serbia has not been a part of formal education at any level for decades. The paper defines the concept of community interpreting in a way we believe it should be understood in Serbia, describes typical settings in which it is practiced, and makes an attempt to establish what the current situation in Serbia is. It also outlines the most recent efforts invested in Serbia regarding the university education for this profession.*

Keywords:

*interpreting vs.
translation,
community
interpreting,
community
interpreting
settings,
education*

Introduction

Community interpreting may be the oldest form of translation activity, practiced even before people started to write. And yet, as said by Merlini and Favaron, although the activity itself has been practised for decades, community interpreting as a scholarly subject was long neglected, being perceived as a blurred, uncoordinated and disparate area lacking the glamour and scientific attractiveness of the two major modes of conference interpreting, i.e. simultaneous and consecutive interpreting (Merlini, Favaron 2003: 205, 206).

¹ The paper is the result of research on the project titled “Crime in Serbia and the Instruments of State Response”, which is financed and carried out by the Academy of Criminalistic and Police Studies, research cycle 2015-2019.

Community interpreting is different from other kinds of interpreting by emotional involvement on the part of an interpreter which may vary depending on the situation, while the interpreter is required to remain professional at all times. In addition to good linguistic (language) knowledge, this type of interpreting requires a good extralinguistic knowledge about cultures, religions, etc. A community interpreter must also have good interpersonal skills/intelligence. Why is then training/education for this kind of interpreting mostly neglected?

Thirteen years ago Mikkelsen (2004) wrote that “lack of recognition of the social value of interpreting services, poor working conditions and inadequate remuneration still plague social service or community interpreting” and said the professionalization was needed. This means there should be standards for training and practice, but also the recognition of the profession both among the public and the potential clients. One of the ways to do it is to provide adequate education/training that will help set adequate standards for the profession, which will ultimately lead to better working conditions and promotion of the profession.

What is community interpreting

According to Gonzales et al (1991: 29), community interpreting has been defined in a variety of ways, ranging from the kind of interpreting that takes place informally in neighbourhoods and community agencies, and is performed by amateurs or ad hoc interpreters, to a more formal occupation involving practitioners with some training in medical, legal, or social service interpreting (Mikkelsen 2004).

Another term which is used to refer to the same type of translation activity is “public service interpreting” (in United Kingdom) and “cultural interpreting” (in Canada) (D’Hayer 2012: 237). There are other terms used, which include “dialogue interpreting” and “ad hoc interpreting”, but “community interpreting” seems to be the term most widely accepted in the literature (Mikkelsen 2004). What needs to be said here is that community interpreting includes both natural and sign languages.

“Community interpreting” is the term most often and most widely used to refer to a specific type of interpreting language for individuals or small groups in a local community and in situations which typically include medical, educational, housing, social security and legal areas. In addition to being fluent in the language they are interpreting, the interpreters must also know

the public services involved, they must be aware of the cultural and racial implications of their work and they are expected to stick to the Interpreter’s Code of Ethics.

Remael and Carroll (2015: 2) offer their definition of community interpreting, saying that they “consider community interpreting or public service interpreting to be any form of bi-directional dialogue interpreting, implicating a triadic constellation with a client or clients, one or more end users, and an interpreter”. They also say that it covers a wide range of settings (such as hospitals, courtroom, or refugee camps) and participants (tourists on pleasure trips, but also resettled migrants and refugees).

Community interpreting should provide balance between those seeking access to a community or public service and those providing such services, ensuring for the former to do that on the same level as a native speaker of that community and allowing the latter to fulfil their legal obligations providing equal services to all sectors of the population (Remael and Carroll 2015: 2)

According to Carr et al (1997), “community interpreting enables people who are not fluent speakers of the official language(s) of the country to communicate with the providers of public services so as to facilitate full and equal access to legal, health, education, government, and social services.

There are other problems related to community interpreting. More than a decade ago Mikkelsen (2004) wrote about the problems the community interpreting must overcome in order to become recognized as a profession. Among numerous obstacles on the way to professionalization there is first of all “confusion of the professional title” (Tseng 1992: 63 in: Mikkelsen 2004). The public, but also people from professions other than translating and interpreting, usually do not understand the difference between the two and also often misuse the terms. Another obstacle to professionalization cited by Tseng (in: Mikkelsen 2004) is the lack of a systematic body of knowledge exclusive to the profession. It is a source of great frustration to translation and interpretation professionals that anyone who has any familiarity, no matter how rudimentary, of a foreign language thinks he can interpret and translate. There are also public misconceptions about the profession, one of them being that interpreting “is an effortless activity that can be done by any bilingual” and that interpreters are “machines that do code-switching automatically from one language to another”. Consequently, the clients think that it is easy to evaluate the quality of the interpreting services they are receiving (Mikkelsen 2004).

Roberts (1994: 133-136) presented the guidelines for the professionalization of community interpreting. She advocated 1) clarification of terminology

(i.e., settling on a clear definition and a universally recognized name for the occupation); 2) clarification of the role(s) of the community interpreter; 3) provision of training for community interpreters; 4) provision of training for trainers of community interpreters (a very important issue that Tseng does not address); 5) provision of training for professionals working with interpreters; and 6) accreditation of community interpreters.

In Serbia community interpreting services are most often rendered by sworn-to-court interpreters, who are selected by the Ministry of Justice based on relevant criteria.¹ It has not yet been recognized as a profession per se. A lot has yet to be done in order for community interpreting to become a recognized profession, at both international and national level.

As for those in need of community interpreting services, in comparison with other countries, such as for instance the USA, where there are a lot of communities whose members live there and do not speak English and who might need the services of community interpreters in various settings, in Serbia these services are most often required by foreign citizens or the people with hearing impairments.

Why is community interpreting different

First of all, as said earlier, we have to say that community interpreting differs from conference interpreting for instance in that the services are rendered to the residents of a certain community and not to conference delegates, businessmen or diplomats. Roberts (1994) identifies other distinctions that set community interpreting apart from conference interpreting, the most important among them being that they primarily serve to ensure access to public services, that their presence in the communication process is much more noticeable than the presence of the conference interpreter, and that they are often viewed as advocates or “cultural brokers” who go beyond the traditional neutral role of the interpreter.²

Most often community interpreting is practised within medical, legal and social services contexts respectively. The different interpreting contexts do not only involve linguistic differences, but also differences concerning

interpreter’s ethically and socially expected role (Vargas-Urpi 2012). There are questions of power, ethics, impartiality, roles and conflicts. Interpreters “have to adapt to a great range of different circumstances and expectations” (Kalina 2015). The interpreter therefore has to be aware of the rights and obligations each participant has in a specific setting, which may vary from one setting to another (Kalina 2015).

Community interpreting is actually interpreting in asymmetrical setting, since it usually takes place between an expert representing the powerful side (the state, local authority) and a client (e.g. tourist, migrant), with different levels of education and often widely differing cultural backgrounds. This imbalance has a bearing on the register used by the primary participants, and the interpreter needs a high degree of intercultural sensitivity and empathy to take the different perspectives, registers and interests into account (cf. Hale 2007: 31f in: Kalina 2015). Such asymmetrical settings comprise the majority of legal settings (court, police) where the expert side is represented by judges, lawyers, police officers, etc., and the client is a suspect, defendant or a victim or witness. In healthcare settings the interaction is generally between a medical expert (doctor) and a patient.³ In asylum hearings where an officer interviews an applicant, this imbalance is particularly blatant.

Interpreters have to assume responsibility for their actions and decisions, which is sometimes difficult, e.g. when a client regards an interpreter as his or her ally just because s/he belongs to the same ethnic group (cf. Hale 2008: 102f; Andres 2009: 132f, in: Kalina 2015). Moreover, interpreters in such settings obtain information that is often very personal and not intended for them, and its handling requires a high degree of confidentiality (Gentile et al. 1996: 59).

As for impartiality, interpreter is often a mediator between different cultures, which sometimes may imply taking sides – in general supporting the weaker side. It is difficult to delineate how far an interpreter may go in taking one side without giving up his/her trustworthiness for the other side (Kalina 2015: 75). According to Niska, “it is not far-fetched to assign the function of cultural mediator to the interpreter. After all, to be able to interpret ‘linguistically’ the interpreter needs cultural knowledge as well. But his knowledge is not necessarily that of an expert” (1995: 299f in: Kalina 2015: 76). In some situations, it may be appropriate for an interpreter to give up his/her impartiality or neutrality. If, for example, an interpreter is expected to offset inequalities that result from different cultural traditions by drawing the attention of one side to circumstances that have not been communicated

¹ This selection process differs in Vojvodina and the rest of Serbia to a certain degree.

² For more details on this see in: Roberts, R. (1994). “Community Interpreting Today and Tomorrow”, in Peter Krawutschke, ed. *Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ: Learned Information, 1994, pp. 127-138

³ For a detailed discussion see Pöchhacker & Shlesinger 2007; Mićović, 2013.

by the other, this is called ‘advocacy’ (cf. Andres 2009: 139 in: Kalina 2015: 73).

Andres (2009: 133 in: Kalina 2015: 76) emphasizes the conflicting responsibilities and role expectations especially in the field of community interpreting, where impartiality may not necessarily be a guiding principle and it is the personal responsibility of the interpreter to determine where and when one side needs more than a verbatim rendering. The Code of Professional Conduct of the Registry of Interpreters for the Deaf (RID 2005), for example, does not include impartiality among its main tenets, and sign language interpreters in general do not always regard themselves as impartial (Kalina 2015: 76).

As for the role of interpreter, according to Gentile et al. (1996:31), there are two role perceptions. One is how the interpreter perceives his/her own role and task, the other is how society and the general public view the role of the interpreter. Legal experts in many countries want the interpreter to act like a machine and render literal translations, whereas the medical expert may prefer either a committed or a detached interpreter. So obviously, the discussion about the role of an interpreter focuses on the ‘conduit’ approach (machine-like transfer of words), on the one hand, and the interpreter as an active participant acting as a cultural mediator on the other (Kalina 2015: 79). In Kalina’s opinion (2015: 79), these two approaches do not constitute separate concepts between which one has to choose; in any communication situation there will be at least some degree of mediation by the interpreter (cf. Kalina 2011).

To be able to act in full awareness of these challenges, an interpreter must be properly trained, highly qualified and rely on codes which offer guidelines for their informed decisions. Identifying possible and unacceptable roles or role expectations must therefore be part of interpreter curricula so that the role an interpreter assumes can be adapted to the setting according to its requirements (Kalina 2015: 80).

Education for community interpreting in Serbia – current situation

As it has been mentioned earlier, community interpreting as a separate profession has not yet been recognized in Serbia, and there is still not an adequate term for it in Serbian language as well. As for the scope of work community interpreters cover, it is currently covered by sworn-to-court translators/interpreters (“sudski prevodilac/tumač”).¹ The title is most probably

coined because these interpreters are appointed by the Ministry of Justice of the Republic of Serbia, and they take the court oath, after which the Ministry registers them in the registry of Permanent Court Interpreters and Translators. As of 2010, the title has also changed to differentiate between “court translator”, which refers to translators/interpreters of natural languages, and “court interpreter”, which refers to interpreters of sign languages.¹ In our opinion, the generally accepted term for the profession or title should be discussed by practising professionals and other language experts, but a possible term may be “tumačenje/tumač u zajednici”. There is also no specific education or training for community interpreters either.

The overview of universities which offer language studies in Serbia suggests that as far as undergraduate studies are concerned, the number of courses and corresponding syllabi vary. In general, these courses focus more on theories and types of translation, although there are few courses which offer some practice. In our opinion, this is quite appropriate and acceptable for this level of education since undergraduate language studies are more general and intended to produce both teachers and translators.

As far as master studies are concerned, the situation is better. The overview of faculties/universities in Serbia shows that they all offer master programs. However, as with undergraduate studies, most of them focus on language and literature and not on translation and interpreting. This is why we shall only focus on and present the two of them that offer master studies related to translation and interpreting, in other words the two master programs we consider relevant for the paper.

Rather comprehensive and elaborate master studies are offered by the Faculty of Philology, University in Belgrade – Master in Conference Interpreting and Translation – MCIT. This is a new programme, which is the result of several years of preparations with the support of the Directorate-General for Translation of the European Commission and TEMPUS project Reforming Foreign Language Studies in Serbia (REFLESS). The curriculum is also well conceived and covers all areas a conference interpreter and translator should know. In addition to this there are two courses – Translation as Sociocultural Mediation and Sociolinguistic Aspects of Translation, which are also important for community interpreting. The MCIT courses are given in Table 2 below.

¹ Formerly it was only “court interpreter” or “sudski tumač”.

¹ Pravilnik o stalnim sudskim tumačima, Službeni glasnik RS, br. 35/2010

I year	
I semester	
Mandatory courses	
1.	Serbian language (A) 1
2.	Studies of written and oral translation
3.	Techniques of written and oral translation 1
4.	Translation of economic and political texts 1 (Serbian/English, Serbian/German, Serbian/French)
5.	Introduction to consecutive interpreting 1
Elective courses	
1.	English language 1
2.	German language 1
3.	French language 1
4.	Introduction to a professional field: economics
5.	Introduction to a professional field: law
II semester	
Mandatory course	
1.	Serbian language (A) 2
2.	Techniques of written and oral translation 2
3.	Translation of economic and political texts 2 (Serbian/English, Serbian/German, Serbian/French)
4.	Introduction to consecutive interpreting 2
5.	Introduction to European legal system and institutions
6.	Translation technologies and research for oral and written translation
Elective courses	
1.	German language 2
2.	French language 2
3.	English language 2

II year	
III semester	
Mandatory courses	
1.	Introduction to profession and professional ethics
2.	Translation technologies
Elective courses	
1.	Conference interpreting 1
2.	Technical translation 1
3.	Audio-visual translation 1
4.	Introduction to literary translation
5.	Translation as socio-cultural mediation
6.	Localization
7.	Sociolinguistic aspects of translation
IV semester	
1.	Professional practice
2.	Final thesis
Elective courses	
1.	Conference interpreting 2
2.	Technical translation 2
3.	Audio-visual translation 2

Table 1. Courses offered by the Faculty of Philology, University in Belgrade – Master in Conference Interpreting and Translation – MCIT (source: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/master/MAS%20-%20Konferencijsko,%20strucno%20i%20audiovizuelno%20prevodjenje.pdf>)

Similar studies are also offered at the Faculty of Philosophy, University in Novi Sad – Master in Conference, Technical and Audio-visual Translation. Although in general the majority of master studies last one year (or two semesters) following four-year bachelor studies, these studies last two years (or four semesters). This is also something which is required by the specific characteristics of the profession of an interpreter/translator. The studies are well conceived and comprehensive, and the curriculum includes a number of

mandatory and elective courses, such as Introduction to translation studies, Translation of business and legal texts, Introduction to consecutive interpreting, Translation technologies, but also the courses such as Career development and professional ethics and Translation technologies and tools, as can be seen in Table 2 below.

I year
I semester
Mandatory courses
1. Serbian language A1
2. Introduction to translation studies
3. Translation of business and legal texts 1 – English, German and French
4. Introduction to consecutive translation 1
Elective courses
1. English language with German language 1
2. English language with French language 1
3. Introduction to a professional field: economics
4. Introduction to a professional field: law
II semester
Mandatory courses
1. European legal system and institutions
2. Research and preparation for written and oral translation
3. Serbian language A2
4. Introduction to translation studies - seminar
5. Translation of business and legal texts 2 – English, German and French
6. Introduction to consecutive translation 2
Elective courses
1. English language with German language 2
2. English language with French language 2
II year

III semester
Mandatory courses
1. Career development and professional ethics
2. Translation technologies and tools
3. Career development and business ethics - practice
4. Research paper
5. Final thesis
Elective courses
1. Conference interpreting 1
2. Technical translation 1
3. Audio-visual translation 1
4. Introduction to literary translation
5. Intercultural competences and mediation
6. Localization
IV semester
Elective courses
1. Conference interpreting 2
2. Technical translation 2
3. Audio-visual translation 2

Table 2. Courses offered by the Faculty of Philosophy, University in Novi Sad – Master in Conference, Technical and Audio-visual Translation (source: http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Konferencijsko%20strucno%20audiovizuelno%20prevodjenje-2015.pdf)¹

As it can be seen from the tables above, the courses offered by these two faculties cover almost all aspects of interpreter's/translator's job and are very similar. The emphasis/focus is still on conference, technical and audio-visual interpreting. It can be noticed that community interpreting per se is not visible in the curricula, although some courses may cover it partially. Although the training is not specifically intended for community interpreters, it may provide

¹ More details on the curriculum are available at: http://www.ff.uns.ac.rs/studije/master/studije_master_prevodjenje.html

the students with the knowledge required to start practicing the profession. However, the potential community interpreters will still have to learn more through their own experience.

What are the perspectives

As we have seen from the previous section, community interpreting is still not a part of formal education at any level in Serbia. In order to overcome this situation, the Faculty of Philology in Belgrade has been working on a proposal for the new MA program in Interpreting – Master's in Global Interpreting Services or MAGIS. This initiative was launched as the result of informal consultation with the *Universitat Autònoma de Barcelona*. Bearing in mind their internationally recognized excellence in translation and interpreting academic programmes, an idea was born to create a new and innovative MA programme in interpreting with two equally strong strands, one in conference interpreting with a focus on small area languages, and the other with a focus on public service interpreting in different socio-cultural and political contexts. It is also the result of the already existing academic ties, as well as intensive teachers' and students' exchanges among the *Universitat Autònoma de Barcelona*, *Università di Bologna - Forlì*, and *University of Belgrade*, since the Faculty of Philology, University of Belgrade has made efforts to become a regional centre of excellence in translation and interpreting.

The Erasmus Mundus Joint Master Degrees (EMJMD) MAGIS is a two-year Master's programme which aims to become a reference in the field of Interpreting Training around the world. It will deliver 120 ECTS credits under the joint cooperation of three Higher Education Institutions (HEI) from three programme countries: Autonomous University of Barcelona (UAB) in Spain, University of Bologna at Forlì Campus, in Italy and Garmersheim, in Germany, and two Higher Education Institutions (HEI) from two partner countries: University of Belgrade, in Serbia, and University of Donja Gorica, in Montenegro. The aim of this joint Master's degree is to cater to the growing demand all over the world in the field of linguistic mediation. Although the professional interpreting market varies from country to country, there is an increasing international demand for linguistic mediation professionals who can work in both the private market and the international institutions, at all levels of government and in courts of law.

This particular Master's programme aims at linking the interpreters' competences by taking into consideration the diversity and multilingualism

of the 21st century, the programme stresses the fact that various interpretation contexts should be understood as a continuum, with distinction between conference interpreting at one end, at the international level, and public service and community service interpreting at the opposite end, at the intra-social level (Pöchhacker 2004: 12).

The proposed programme hinges on two axes. First, the programme emphasizes the importance of training increasingly versatile conference interpreters with broader and more varied language combinations who can adapt to changing professional scenarios – interpreters who are necessary not only at the international level, but also in more local contexts, where populations are increasingly diverse in origin. This first axis of the programme places special emphasis on Small Area Languages (SAL), hence the participation of three universities in countries with SALs: Serbia, Montenegro and Spain (Catalonia). SALs are standardized linguistic varieties used in all communicative domains in given geographic and political entities, i.e., states and autonomous regions, which have a relatively small number of native speakers (even though they are often counted in millions), and which are relatively invisible in the international public arena.

Second, the programme targets interpreting contexts in the globalized public sector and community interpreting in different socio-cultural and political settings (i.e., countries across the world) in which there is a dire lack of competent interpreters who can skilfully work with customers from different social strata, and linguistic, as well as cultural, religious and racial backgrounds (in the both public sector, e.g., medical and legal services, NGO activities, educational contexts, but also in more or less informal communicative settings); to present themselves as mediators ready to establish a functional and purposeful dialogue between individuals in need of interpreting services and different actors in the public sector and within multilingual and multicultural speech communities. In the present-day globalized world of different types of mobility, in which communicative repertoires are varied, often fragmented and highly dependent on information technologies, a strong need has been identified in the interpreting sector (and in the public service and community interpreting sectors in particular) to make the most of individuals' inter- and intra-lingual as well as transcultural competences.

In terms of professional education and training of future interpreters, in both conference and public service interpreting, only the so-called 'world languages' have any real presence in the European context. There are no European joint Master's programmes that include languages such as

Catalan or Serbian, a fact which makes native speakers of these languages extremely vulnerable in the European job market, in a social, cultural and professional context which has long proclaimed its espousal of linguistic and cultural diversity. Moreover, there is a chronic lack of professional training opportunities in SALs in the international arena. The 21st century Europe is also marked by increased migration from non-European regions, which means that some parts of Europe are particularly prone to a large influx of speakers of a wide variety of languages (e.g., note the consequences of the migrant crisis in the Balkan countries). With respect to community interpreting, the program follows into the footsteps of the recommendations made by the *Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services* (2011) and standards defined when it comes to minority, migrant and heritage languages in public service and community interpreting. It is based on action research oriented sociolinguistic approach to interpreting which is viewed as a dialogical, emphatic, multimodal, multidimensional, and multilingual/translingual communicative event which requires high degrees of social awareness, critical thinking on the part of the interpreters, coupled with the capacity to engage and maintain communication in both formal and informal settings with heightened degrees of languages and cognitive cultural models of people they interact with.

Semester 1	
1.	Initiation in Interpreting, Consecutive
2.	Sociolinguistic, institutional and intercultural foundation for interpreters
3.	Initiation to Simultaneous interpreting
Semester 2	
1.	Intermediate Consecutive
2.	Intermediate Simultaneous
3.	Intermediate Simultaneous
Semester 3 – CONFERENCE INTERPRETING	
1.	Consolidation Consecutive
2.	Consolidation Simultaneous
3.	Master Thesis Preparatory work

Semester 3 – PUBLIC SERVICE INTERPRETING	
4.	Techniques of liaison and bilateral interpreting and intercultural mediation
5.	Fields of Public Service Interpreting
6.	Role plays
7.	Master Thesis Preparatory work
Semester 4 – CONFERENCE INTERPRETING	
1.	Advanced Consecutive
2.	Advanced Simultaneous
3.	MA Thesis
Semester 4 - PUBLIC SERVICE INTERPRETING	
1.	Introduction to a third language
2.	Internship
3.	MA Thesis

Table 3. Proposed structure of the new MAGIS

It remains to be seen how MAGIS proposal will develop in the future, since the outcome depends on many factors some of which are beyond the power of the participating universities. However, the initiative has been launched and we hope that the outcome will be successful in the end.

Conclusion

The authors have made an attempt to give an overview of community interpreting in Serbia since the topic that has not been discussed much so far. We have first addressed many definitions of community interpreting and then also tried to explain why it is different from other kinds of interpreting and what problems have to be overcome in order for community interpreting to become a recognized profession. Among many conditions to be fulfilled, it is important to have a universal definition and universally accepted term for this occupation, and then the appropriate education and training.

The overview of situation in Serbia suggests that some baby steps in that direction have been taken, at least concerning education. There are two master programs that cover all aspects of interpreter’s/translator’s job, the focus still being on conference, technical and audio-visual interpreting. At

this point this is a good start, since although the education is not specifically intended for community translators/interpreters, it may provide the students with the knowledge required to start practicing the profession. The potential community translators/interpreters, however, will still have to learn more through their own experience.

In order to improve professionalization of community interpreting, in addition to good quality formal education programs, which has already started to develop in Serbia, we also need to have additional training and improve the public knowledge on the profession. This is a task which might be taken by professional associations that are also very important, since they can represent the interests of community interpreters, on the one hand, and develop and enforce the code of ethics, on the other. They can also offer additional training courses and introduce the public and potential clients to the importance of hiring a trained professional for a particular job. This is not an easy task and will require a lot of effort and time but it will be worth eventually.

References

1. Carr, S., et al. (1995). The critical link: Interpreters in the community. *Papers from the 1st International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings, Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing,
2. D'Hayer, D., (2012). Public Service Interpreting and Translation: Moving Towards a (Virtual) Community of Practice, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 57, no. 1, 2012, p. 235-247.
3. Gentile, A., Ozolins U. & Vasilakakos M. (1996). *Liaison interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press
4. Gonzalez, R., Vazquez, V. and Mikkelsen, H. (1991). *Fundamentals of Court Interpreting: Theory, Policy, and Practice*. Durham, NC: Carolina Academic Press, 1991.
5. <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/master/MAS%20-%20Konferencijsko,%20strucno%20i%20audiovizuelno%20prevodjenje.pdf>
6. http://www.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/MAS/Konferencijsko%20strucno%20audiovizuelno%20prevodjenje-2015.pdf
7. Kalina, S. (2015). Ethical Challenges in Different Interpreting Settings. *MonTI Special Issue 2* (2015: 63-86). ISSN 1889-4178.
- Accessed on August 15, 2017. Available at: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52554>
8. Merlini, R., Favaron, R. (2003). Community Interpreting: Reconciliation through Power Management, *The Interpreter's Newsletter* n. 12 – 2003: [14]. Università degli Studi di Trieste Dipartimento di scienze del linguaggio dell'interpretazione e della traduzione Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori
9. Mićović, D. (2013). Kojim jezikom govore lekari? O problemima prevodjenja medicinske dokumentacije na engleski, *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo* 2013 Jul-Aug; 141(7-8):565-569, UDC: 81'25 ; 811.111'276.6:61 ; 811.163.41'276.6:61/ DOI: 10.2298/SARH1308565M
10. Mikkelsen, H. (2004). The professionalization of community interpreting. *AIIC*, October 25, 2004. Accessed on August 2, 2017. <<http://aiic.net/p/1546>>.
11. Pochhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Oxon, UK & New York, USA: Routledge
12. Pravilnik o stalnim sudskim tumačima, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 35/2010
13. Remael, A., Carroll, M. (2015). Community Interpreting: Mapping the present for the future. *Translation & Interpreting* Vol 7 No 3 (2015). Accessed on September 01, 2017. pp. 1-9. Available at: <http://trans-int.org/index.php/transint/article/view/509>
14. Roberts, R. (1994). "Community Interpreting Today and Tomorrow", in Peter Krawutschke, ed. *Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ: Learned Information, 1994, pp. 127-138.
15. *Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services* (2011). Available at: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/sigtips_en_final_2011.pdf
16. Tseng, Joseph. *Interpreting as an Emerging Profession in Taiwan -- A Sociological Model*. Unpublished Master's Thesis, Fu Jen Catholic University, Taiwan, 1992.
17. Vargas-Urpi, M. (2012). State of the art in community interpreting research: mapping the main research topics. *Babel* 58 (1): 50-72. Accessed on August 2, 2017. Available at: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23794/Vargas_bab_stat.pdf?sequence=1

Dragoslava MIĆOVIĆ
Jelena FILIPOVIĆ
Lidija BEKO

TUMAČENJE U ZAJEDNICI U SRBIJI – TRENUTNA SITUACIJA I PERSPEKTIVE

Rezime

Tumačenje u zajednici (*community interpreting*) u najširem smislu reči je termin koji se koristi za specifičan tip tumačenja za pojedince ili male grupe u lokalnoj zajednici obično u medicinskom, obrazovnom, socijalnom ili pravnom okruženju. Pored živih jezika obuhvata i tumačenje sa znakovnog jezika i na znakovni jezik. U Srbiji ovu vrstu delatnosti obavljaju stalni sudski prevodioci i sudski tumači znakova slepih, gluvi i nemih lica, a kada je reč o obrazovanju ova vrsta tumačenja nije deo formalnog procesa obrazovanja ni na jednom nivou već decenijama. Pored jezičkog znanja, tumač mora da bude dobro upoznat sa različitim javnim službama, ali i da bude svestan kulturnih, rodni, religijskih, pa čak i rasnih implikacija svog posla u ovakvom okruženju. To znači da tumač mora da poznaje različite kulture, ali i da poseduje odgovarajuće interpersonalne veštine i visok stepen lične etike. U radu se definiše koncept tumačenja u zajednici, opisuju se tipična okruženja u okviru kojih se obavlja ova vrsta posla, kao i trenutna situacija u našoj zemlji. U radu je dat i kratak pregled najnovijih inicijativa u Srbiji kada je reč o univerzitetskom obrazovanju za ovu profesiju.

DIFFICULTÉS DE TRADUCTION ANGLAIS-FRANÇAIS DES CONTRATS-CADRES

Résumé: Dans la présente étude nous nous proposons de relever les principales difficultés de traduction des contrats-cadres. Notre approche contrastive relevant de l'analyse discursive définira les particularités fonctionnelles et stylistiques de ce langage spécialisé; nous ferons aussi des remarques générales sur les spécificités du contexte culturel et organisationnel des deux textes. Nous allons analyser de plus près les marqueurs lexico-discursifs de ce type de discours et leurs valeurs stylistiques et pragmatiques. Cette approche contrastive des deux textes se propose aussi de dévoiler les stratégies de traduction utilisées pour rendre aussi le contenu informationnel que le style de ce discours spécialisé.

Mots-clés:

traduction
juridique,
stratégie de
traduction,
contrat-cadre,
analyse discursive,
discours spécialisé

Introduction

Notre démarche théorique d'un acte si pragmatique comme l'acte traductionnel ne veut pas infirmer les définitions classiques de celui-ci («tous les faits de communication dans lesquels une information formulée dans un code est reformulée au moyen d'un code différent» - (Pergnier 1993 : 27).

La traduction est un cas particulier de convergence linguistique : au sens le plus large, elle désigne toute forme de *médiation linguistique*, permettant de transmettre de l'information entre locuteurs de langues différentes. La traduction fait passer un message d'une langue de départ (LD) ou langue-source dans une langue d'arrivée (LA) ou langue-cible (Ladmiral 1994 : 11).

Notre intention déclarée serait d'élargir la sphère conceptuelle de la *traduction* en la considérant plus qu'une «médiation linguistique», mais surtout à travers le message linguistique, en reposant sur cette médiation entre deux codes, d'aller plus loin vers la *médiation culturelle* par un processus rationné de localisation culturelle et organisationnelle. Au cas de la traduction

spécialisée, il serait important de préciser que le traducteur aurait la mission non seulement de transcoder une information, mais aussi de transmettre des valeurs culturelles, de connaître et adapter les concepts du code source au spécifique du code cible. Un autre élément que nous considérons important dans une traduction spécialisée serait, en plus de cette localisation réalisée pour se conformer à la tradition culturelle, conceptuelle, la *doxa* du domaine du savoir, la permanente actualisation du code spécialisé à la spécificité du discours de la langue cible, aux tendances langagières des spécialistes du domaine, à l'usage.

Nous aimerions souligner à ce propos deux difficultés majeures chez le traducteur non-natif (sinon un handicap qu'il faut annuler par une documentation attentive dans la phase de pré-traduction). La première consisterait dans l'absence d'une formation appropriée au domaine du discours à traduire, d'où le besoin évident d'une initiation dans les fondements lexicaux et conceptuels de la langue-source et de la langue-cible ainsi qu'une initiation minimale dans le domaine auquel appartient le texte-source (dans notre cas, les systèmes juridiques anglais et français). Il est donc nécessaire une initiation à la terminologie de spécialité, mais aussi au contexte plus large dans lequel cette terminologie est utilisée. Une deuxième difficulté pour un traducteur non-natif consisterait à bien déceler entre la norme et l'usage, à opérer un tri rigoureux entre les diverses structures plus ou moins devenues marqueurs discursifs (au niveau morphosyntaxique, stylistique ou pragmatique) pour ne retenir que celles qui sont actuelles, utilisées fréquemment dans la pratique discursive juridique actuelle.

Le discours juridique est facile à reconnaître par ces marqueurs discursifs, par ses tournures syntaxiques spécifiques, par sa terminologie établie suite à une pratique discursive performée dans un contexte bien défini, par ses locuteurs appartenant à une catégorie socio-professionnelle restreinte à haute spécialisation.

Un autre élément que nous voudrions souligner dans cette introduction serait l'importance normative et performative du texte juridique traduit; la traduction d'un tel discours devrait avoir l'impact pragmatique du discours-source, il devrait être facilement reconnaissable par ses destinataires et il devrait produire des effets¹ tout comme le texte original. De ce point de vue, la traduction ne serait pas un simple transcodage linguistique ou culturel-organisationnel, mais surtout un transcodage performatif dont les

¹ «Un texte de droit emporte des effets juridiques. Ceux-ci doivent être équivalents dans les deux textes, faute de quoi le traducteur aura échoué dans sa tâche.» (Gémar 1998: 9).

résultats seraient quantifiables et vérifiables dans un contexte réel¹. L'acte traductionnel devrait produire donc un discours-acte, un discours qui régit des comportements futurs et qui soit ainsi vu par ses destinataires.

Cadre théorique

Nous considérons important de préciser avant l'analyse proprement-dite des défis rencontrés et des solutions proposées dans la traduction des textes juridiques le cadre théorique où nous situons notre démarche.

En premier, nous traitons le concept de discours juridique comme un genre de discours spécialisé dans les acceptions de P. Lerat (comme *langues spécialisées*, «usages spécialisés des langues naturelles» - Lerat 1997:1, dont la «spécificité est essentiellement lexic-syntaxique, du côté des formes, et lexico-conceptuelle, du côté des contenus» - Lerat 1997:1) et plus spécifiquement comme *langage du droit* dans les acceptions² de Lerat et Sourieux (1975), comme linguistique juridique (Cornu, 1990) ou *language of the law* - Mellinkoff (1963) et Gizbert - Studnicki (1987).

Du point de vue de la traduction juridique (et surtout de notre perspective exposée dans l'Introduction), il serait important de mentionner quelques auteurs dont les contributions sont des repères incontournables: Gérard-René de Groot (1987), juriste néerlandais qui, d'une perspective juridique comparatiste, met en évidence les difficultés posées dans l'acte traductif des documents provenant des traditions juridiques complètement différentes³; Emmanuel Didier (1990), dont les écrits traitent des formes de manifestations du *common law* et du droit civil, en anglais et en français⁴; Rodolfo Sacco (1987), traitant «la coprésence de deux langues juridiques dans une seule langue ainsi

¹ A voir l'affirmation de J. B. Herbots qui considère que la différence entre la traduction juridique et «la traduction tout court, c'est que [...] le texte à traduire est une règle juridique, une décision judiciaire ou un acte juridique ayant des conséquences juridiques voulues et à atteindre» (Herbots 1987 dans Gémar 1998: 9).

² «langage ou façon particulière de s'exprimer» (Sourieux et Lerat 1975: 15).

³ Cette différence de culture juridique est d'ailleurs mise en évidence par Gémar: «Or, une chose est de traduire d'une langue dans une autre un texte relevant du même système de droit, encore que cet exercice soit des plus délicats. Une autre chose sera de traduire en passant d'un système de droit à un autre [...] et a fortiori lorsqu'ils se situent aux antipodes l'un de l'autre (tradition de droit écrit vs tradition de droit non écrit), tels la *Common Law* d'Angleterre et le système civiliste de la France ou du Québec.

⁴ Cf. Gonzales Matthews, 2003.

que la présence de figures rhétoriques dans le discours juridique¹; Michel Sparer traitant surtout la dimension culturelle de la traduction juridique ; Jean-Claude Gémard dont les écrits ont représenté des contributions essentielles à l'étude des divers aspects de la traduction juridique.

Nous allons commencer d'ailleurs l'analyse des difficultés rencontrées dans le processus de traduction des contrats-cadres par une typologie de celles-ci, typologie réalisée par Gémard (1979). L'auteur mentionné considère que ces difficultés dériveraient du «caractère normatif ou contraignant du texte juridique, le discours (ou langage) du droit, de la diversité sociopolitique des systèmes juridiques², du problème de la documentation juridique et de l'approche pluridisciplinaire de la traduction juridique³». L'une des plus grandes difficultés de la traduction juridique – et Gémard (1979) le précise sans équivoque – c'est bien la spécificité de chaque système juridique, émanation sociopolitique d'une société donnée. Si les sources du droit sont communes (à voir le droit civil romain ou la *common law*), la traduction des deux textes ne devrait pas poser trop de problèmes, le transcodage étant surtout au niveau linguistique. Mais la situation change quand le texte de départ provient d'un système juridique ayant une autre source du droit que celui du texte d'arrivée. Profondément national, le discours juridique serait difficile à rendre d'une langue source comme l'anglais à une langue cible comme le français si l'on a en vue cette différence fondamentale de système juridique, et plus précisément de leurs sources du droit. Une autre difficulté relevée par Gémard (1979) et que nous considérons aussi importante que le processus de mise en évidence des différences juridiques, extralinguistiques donc, serait l'importance de la documentation en vue de la traduction et par suite de la validation conceptuelle et linguistique du texte traduit. La révision devrait inclure une validation effectuée par un spécialiste natif du domaine concerné par le texte traduit pour vérifier non seulement l'intégrité conceptuelle et la mise en forme correcte du texte traduit, mais aussi ses effets performatifs en termes de pragmatique discursive.

Pour une typologie des textes juridiques

Dans la pragmatique de l'acte traductionnel un élément très important serait représenté par le type de texte juridique à traduire, celui-ci dictant aussi

les techniques ou stratégies adéquates à utiliser pour la traduction.

Comme les textes juridiques peuvent avoir des fonctions soit réglementaire (prescriptive en termes juridiques) soit informative (descriptive - v. Kelsen in Sarcevic 1997 : 11), il serait possible d'envisager trois classes de tels textes comme il suit: a) Textes essentiellement prescriptifs (lois, règlements, contrats, codes, constitutions, traités et conventions internationales) ayant un caractère normatif, contenant une série de normes de conduite qui une fois affranchies réclament des sanctions; b) Textes essentiellement descriptifs avec quelques éléments prescriptifs (voir les décisions et instruments judiciaires); c) Textes essentiellement descriptifs (opinions légales, articles liés au domaine du droit, cours universitaires).

Une autre typologie des textes juridiques est réalisée par Gémard (1998), l'auteur mentionné utilisant comme critère le type d'objet de la communication, si elle vise la sphère publique ou privée. Ainsi, le premier groupe comprendrait les lois, les règlements, les traités internationaux, le deuxième groupe, les contrats, les formulaires administratifs ou commerciaux et le troisième groupe les doctrines. Gémard (1998) fait aussi des précisions relatives aux techniques de traduction de tels textes, en mentionnant, parmi d'autres, la traduction littérale, l'équivalence fonctionnelle et l'interprétation. Comme l'équivalence fonctionnelle n'est pas reconnue en tant que technique de traduction, il paraît que celle-ci soit au fait ce qu'on appelle de nos jours *approche fonctionnelle de la traduction juridique*.

Traduire les contrats-cadres: difficultés, solutions, stratégies

Un texte juridique essentiellement prescriptif et normatif comme le contrat-cadre anglais possède quelques traits terminologiques, morphosyntaxiques et stylistiques dont le traducteur doit être conscient pour choisir les techniques traductives les plus appropriées afin d'obtenir un texte équivalent français ayant la même valeur pragmatique, produisant les mêmes effets comme le texte-source.

Dans le système juridique anglais, un MSA (Master Services Agreement) représente «a contractual document that specifies performance objectives and outlines the responsibilities of both parties. It also lists the current and

¹ Gonzales Matthews, 2003:114.

² «la seule vraie grande difficulté» de la traduction juridique (Gémard, 1979:44).

³ Gonzales Matthews, 2003:86.

prospective services to which the agreement applies.»¹ Dans la littérature de spécialité française on peut retrouver son équivalent sous la désignation d'accord ou contrat-cadre: «un accord par lequel les parties conviennent des caractéristiques générales de leurs relations contractuelles futures. Des contrats d'application en précisent les modalités d'exécution (Article 1111 du Code civil).»² C'est donc un acte juridique qui dresse le cadre d'une relation contractuelle entre un Client et son Prestataire en indiquant l'objet du contrat, les parties contractantes, les conditions de réalisation des services, les délais d'exécution des services prêtés, les conditions de paiement et les sanctions en cas de non-respect des termes convenus.

Nous réalisons notre analyse sur un contrat-cadre anglais traduit en français ayant comme objet des services informatiques, un domaine d'activité où le MSA s'avère très utile par sa fonction de «constitution» parmi les divers types de contrats. Comme précisions générales, nous aimerions souligner son importance en tant que texte normatif et constitutif, définissant la relation contractuelle entre les parties impliquées, leur statut, ayant aussi un rôle instructif par les sanctions contenues par ses clauses.

Le contrat-cadre anglais en tant que texte-source pour la traduction en français nous a été attribué par un client suisse à l'occasion d'un projet visant la traduction de divers types de textes parmi lesquels quelques-uns se revendiquant au domaine juridique. En tant que première expérience traduisante dans le domaine juridique, nous avons considéré comme particulièrement enrichissante une réflexion critique et analytique de ce type de discours. L'objectif principal de cette première approche du texte juridique a été de souligner l'importance des lexèmes composés anglais à valeur déictique conférant la spécificité de ce discours en termes de stylistique textuelle et les solutions de rendre ces valeurs stylistiques dans le discours-cible français.

A ce propos nous avons constaté que le discours juridique anglais se remarque du point de vue lexical par des lexèmes archaïques qui en font la

spécificité, fonctionnant comme de vrais marqueurs discursifs¹. Guangqi Zhang (2014:58) fait d'ailleurs cette précision au sujet des termes vieilliss utilisés dans les discours des contrats anglais : «As a typical legal document, contract preserves some archaic words [...]»² et «contract English is well studded with so many archaic words»³. Parmi ces termes, la chercheuse chinoise mentionne les lexèmes composés *hereby*, *hereof*, *hereto*, *hereunder*, *hereinafter*, *hereafter*, *thereby*, *there from*, *there under*, *thereof*, *therefore*, *whereby* et *whereof*. Il est évident que ces déictiques ne se retrouvent pas dans le discours oral anglais, mais plutôt dans des contextes professionnels de langue écrite jouant de divers rôles, contribuant à la cohérence et la cohésion internes du discours, mais aussi lui conférant un style solennel et ritualisant⁴.

Dans le contrat-cadre analysé, *hereby* (adverbe à valeur anaphorique – ou *endophoric*⁵) est utilisé trois fois:

- 1a. «the receipt and sufficiency of which is *hereby* acknowledged»
- 2a. «RELEVANT *hereby* grants to Client a perpetual, worldwide, non-exclusive, license»
- 3a. «the undersigned *hereby* acknowledge that»

Quoique le lexème composé *hereby* soit formé de l'adverbe *here* (à valeur déictique, spatiale, renvoyant à l'espace discursif du contrat) - et de la préposition *by*, nous avons choisi comme solution de traduction un adjectif nominalisé, *la présente*, appelant donc à une équivalence, le genre féminin

¹ Sur le caractère conservateur de la terminologie des contrats à voir aussi l'assertion de Hiltunen: «Language changes continually, but the language of the law is conservative, tending to resist change and changing» (Hiltunen, 1990: 17 dans Zhang 2014: 58) – «Le langage continue de changer, mais le langage du droit est conservateur, ayant la tendance de s'opposer au changement» (n.t.).

² «En tant que document juridique, le contrat garde quelques mots archaïques». (n.t.).

³ «le contrat anglais est plein de tant de mots archaïques» (n.t.).

⁴ Pour le rôle cohésif des adverbes mentionnés ainsi que pour leur fonction de marqueur discursif voir aussi l'affirmation de Chovanec: «Yet legal texts in English rely heavily on another system of achieving cohesion: the use of complex adverbs of the *herein*-type, which are rarely found in other registers or in everyday language.» (Chovanec2013: 2) – «Les textes juridiques anglais dépendent surtout d'un autre système de réalisation de la cohésion: l'emploi des adverbes composés du type *herein* qui se retrouvent rarement dans d'autres registres de la langue commune» (n.t.).

⁵ «adverbs with *here-* refer endophorically to the actual text (or a particular segment of the text) in which they are used» (Chovanec2013 :2) – «les adverbes formés avec *here-* se réfèrent de manière anaphorique au texte lui-même (ou une certaine partie de celui-ci) où ils sont utilisés» (n.t.).

¹ «un document contractuel qui précise les objectifs en termes de rendement et définit les responsabilités des deux parties contractantes. Il contient aussi les services présents et futurs auxquels s'appliquent ses clauses.» (<https://yourbusiness.azcentral.com/master-service-agreement-27227.html>).

² <http://mce-avocat.fr/lexique-dictionnaire-juridique/contrat-cadre-definition-juridique>.

étant imposé aussi par le style formel, mais aussi par le nom élide *convention* (synonyme de *contrat*).

Ainsi, pour les premiers deux exemples, la traduction donnée a été la suivante:

- 1b. «la réception et la validité sont par *la présente* reconnues»
- 2b. «RELEVANT accorde par *la présente* au Client une licence perpétuelle, mondiale, non-exclusive».

Dans le troisième exemple, *hereby* a été complètement éliminé dans la phrase traduite; nous avons opéré donc une omission qui a été permise grâce à la structure stéréotypée du contexte:

- 3b «les soussignés reconnaissent».

Hereto apparaît sept fois dans le contrat-cadre analysé, pour la plupart des occurrences traduites son équivalent étant toujours «*la présente*», la valeur spatiale étant évidente, marquant l'espace discursif, à voir le contrat. Ainsi:

EN	FR
4a «the form attached hereto as Exhibit A»	4b «au document joint à la présente comme la Pièce A»
5a «as mutually agreed upon and attached hereto as Exhibit A»	5b «convenues de commun accord et jointes à la présente comme la Pièce A»
6a «by any Party hereto»	6b «la Partie de la présente»
7a «the Parties hereto»	7b «les Parties de la présente»

Hereunder y apparaît lui aussi quatre fois, les solutions de traduction étant soit un lexème composé tenant toujours au style formel français (*ci-après*) accompagné par un étoffement, soit une omission, soit de nouveau l'emploi de l'adjectif nominalisé *la présente*, tous ces moyens ayant comme référent l'espace discursif du contrat en respectant donc la valeur spatiale de l'adverbe composé de la langue source:

EN	FR
8a «its contractors <i>hereunder</i> »	8b «ses prestataires indiqués <i>ci-après</i> »
9a «approved <i>hereunder</i> shall be in accordance with»	9b «approuvée sera conforme»
10a «any other remedies available <i>hereunder</i> »	10b «autres recours disponibles dans <i>la présente</i> »

L'adverbe composé *thereof* est utilisé plus de dix fois dans le texte-source analysé ayant comme équivalents français des déictiques pronominaux comme les pronoms démonstratifs (*celui-ci*, *celle-ci*), des constructions lexicales composées spécifiques surtout au discours écrit formel (*ci-après*) ou l'adjectif

nominalisé *la présente*. Dans d'autres contextes *thereof* a été omis dans le texte cible pour simplifier la structure phrastique. Ainsi:

EN	FR
11a «within 5 working days following receipt thereof»	11b «dans un délai de 5 jours ouvrés à partir de la réception de celle-ci»
12a «the enforcement thereof»	12b «et l'exécution de celui-ci»
13a «after the actual receipt thereof»	13b «la réception actuelle ci-après»
14a «All such information and all physical forms thereof identified as confidential»	14b «Toutes les informations similaires et ses formes physiques de manifestation considérées par la présente comme confidentielles»
15a «including all derivatives, modifications, enhancements, improvements and upgrades thereof, preexisting tools»	15b «y compris produits dérivés, modifications, améliorations et actualisations, outils»

Dans d'autres contextes, l'adverbe *thereof* - polysémantique en termes de référence interne du texte-source - a été rendu dans le texte-cible par un syntagme nominal qui ait le rôle d'explicitier le sens de l'adverbe dans l'occurrence donnée tout en assurant la fonction cohésive de celui-ci:

EN	FR
16a «In the event of any dispute, claim, question, or disagreement arising from or relating to this agreement or the breach thereof»	16b «En cas d'un différend, d'une réclamation, mise en cause ou tout désaccord provenant du ou concernant le présent contrat ou la violation de ses dispositions»
17a «Any dispute, controversy or claim arising out of or relating to this Agreement, or the breach thereof»	17b «Tout différend, litige ou toute réclamation provenant du ou concernant le présent Contrat ou la violation de ses dispositions»

D'autres difficultés lexicales proviennent des sens spécialisés de certains lexèmes communs utilisés dans des contextes juridiques. Ainsi, le verbe prépositionnel *to set forth* (*to give an account or statement of*) du contrat anglais a été rendu dans le texte par trois verbes français : *prévoir*, *mentionner* et *stipuler*:

EN	FR
18a «Immediately upon completion of each phase set forth in the Project Plan's delivery schedule»	18b «Immédiatement après la réalisation de chaque étape prévue par le calendrier de livraison du Plan du projet...»
19a «THE WARRANTIES SET FORTH IN THIS AGREEMENT ARE THE ONLY WARRANTIES GRANTED BY DEVELOPER»	19b «LES GARANTIES PREVUES PAR LE PRESENT CONTRAT SONT LES SEULES GARANTIES ACCORDEES PAR LE DEVELOPPEUR»
20a «All notices shall be delivered to the respective addresses set forth in this Agreement»	20b «Tous les avis seront envoyés aux adresses mentionnées dans le présent Contrat»
21a «mutual representations, warranties and covenants set forth in this Agreement»	21b «déclarations, garanties et accords bilatéraux stipulés par ce Contrat»

Dans les structures stéréotypes marquant le style formel des contrats, *set forth* a été rendu par une adaptation, étant remplacé par une structure nominale:

- 22a «Unless expressly *set forth* to the contrary»
 22b «Sauf *disposition* expressément contraire»

D'autres termes spécifiques du discours juridique des contrats anglais pourraient être facilement rendus par des faux-amis en français. *Representation* (*an incidental or collateral statement of fact on the faith of which a contract is entered into*¹) n'aura pas comme équivalent le lexème *représentation*, mais *déclaration*:

- 23a «mutual *representations*, warranties and covenants set forth in this Agreement»
 23b «*déclarations*, garanties et accords bilatéraux stipulés par ce Contrat»

Une autre difficulté à prendre en considération serait constituée par la meilleure stratégie traductive à adopter dans le cas des structures lexicales stéréotypes – calque ou adaptation? Par exemple, le syntagme *Terms and Conditions* contient deux lexèmes ayant le même sens, représentant donc une redondance discursive qui pourrait être rendue par une équivalence simple, *conditions*. La pratique juridique perpétue quand même cette redondance lexicale devenue marqueur stylistique de ce type de discours, le titre d'une clause comme *Conditions* n'étant pas acceptable du point de vue de la tradition discursive. Nous avons quand même préféré le terme *conditions* dans la traduction d'une phrase du contrat-cadre en question:

- 24a Developer is ready, willing and able to undertake the Development of the Software and agrees to do so *under the terms and conditions* set forth in this Agreement

¹ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/representation>

24b Le Développeur consent, est disposé et capable de s'assumer le Développement du Logiciel *dans les conditions* convenues par ce Contrat.

Les contrats-cadres représentent des discours où les stéréotypes formels et de contenu leur confèrent de la spécificité, les rendant facile à distinguer d'autres formes discursives juridiques. Ces stéréotypes formels, quoique rendant difficile la compréhension globale, contribuent à la réalisation d'un discours ritualisé, solennel et en quelque sorte cryptique du point de vue de sa réception par un non-initié. Ainsi:

- 25a *Accordingly and in consideration of*
 25b *En conséquence et compte tenu de*
 26a *other good and valuable consideration*
 26b *en contrepartie de valeur*
 27a *including, without limitation*
 27b *y compris, mais sans s'y limiter*
 28a *No SOW shall be deemed*
 28b *Aucun Cahier de charges ne sera considéré*
 29a *Except as otherwise specifically*
 29b *Sauf disposition contraire expressément prévue*
 30a *Without circumscribing the generality of the foregoing*
 30b *Sans circonscrire la portée générale de ce qui précède*
 31a *Developer agrees and represents*
 31b *le Développeur convient et déclare*
 32a *Notwithstanding any provision of this Agreement to the contrary*
 32b *Par dérogation aux autres dispositions du présent contrat*

Conclusions

Le traducteur juridique devrait avoir des compétences non seulement dans le domaine de la linguistique, mais aussi dans celui du droit et plus spécifiquement des notions avancées de droit comparé, surtout si les textes à traduire et les textes traduits proviennent de deux espaces culturels et organisationnels différents. Une bonne documentation sur la spécificité discursive de ces textes ainsi qu'une bonne maîtrise de la terminologie de spécialité assurent le succès d'une telle entreprise difficile, mais pleine de provocations et des découvertes intellectuelles surprenantes.

La traduction juridique devrait avoir en vue les cultures organisationnelles d'où proviennent les textes, les coutumes langagières de l'espace juridique donné, l'importance du destinataire du texte traduit la validation du produit

traductif à travers ses effets performatifs. Tout comme le texte-source, le texte-cible doit acquérir son autonomie conceptuelle, doit être perçu comme une variante vive du texte original s'intégrant sans effort dans la culture juridique donnée.

Références bibliographiques:

1. Chovanec, J. (2013). Grammar in the Law. In: Chapelle, C. A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
2. Cornu, G. (1990). *Linguistique juridique*. Montchrestien, coll. Domat.
3. De Groot, G.-R. (1987). La traduction juridique: The Point of View of a Comparative Lawyer, *Cahiers de Droit*, vol. 28, no 4.
4. Didier, E. (1990). *Langues et langages du droit*. Montréal: Wilson et Lafleur.
5. Gémar, J.-C. (1979). La traduction juridique et son enseignement : aspects théoriques et pratiques. *Meta*.
6. Gémar, J.-C. (1998). La traduction juridique: art ou technique d'interprétation. *Meta*, vol. 33, no2.
7. González Matthews, G. (2003). *L'équivalence en traduction juridique: analyse des traductions au sein de l'accord de libre-échange nord-américain (Alena)*. Thèse de doctorat. Université Laval Québec. [En ligne], <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-21362.pdf>. (Consulté le 15 décembre 2017).
8. Gizbert-Studnicki, T. (1987). Is an empirical theory of the language of the law possible? In: Ziemiński, Z. (Ed.) *Polish Contributions to the Theory and Philosophy of Law*. Rodopi. 99-114.
9. Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
10. Lerat, P. (1997). Approches linguistiques des langues spécialisées, *ASp* [En ligne], 15-18, <http://journals.openedition.org/asp/2926>. (Consulté le 20 décembre 2017).
11. Mellinkoff, D., (1963). *The Language of the Law*. Boston: Little, Brown and Company.
12. Pergnier, M. (1993). *Les fondements socio-linguistiques de la traduction*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
13. Sacco, R. (1987). La traduction juridique. Un point de vue italien. *Cahiers de droit*. vol. 28, no 4, 845-859.

14. Šarcevic, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. The Hague/London/Boston, Kluwer: Law International.
15. Sourieux, J.-L. et Lerat, P. (1975). *Le langage du droit*, Paris: P.U.F.
16. Zhang, G. (2014) A Comparative Analysis of Lexical Features of Contract English. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)* Volume 2, Issue 9, September, 56-64.

Marius Octavian MUNTEANU

Difficulties in translating MSA from English to French

Summary

Translating legal discourse might be a challenging and difficult task, especially when the source-text and the target text come from two different juridical cultures as for example from English to French. In this study we aim to stress out the main difficulties of translating legal texts in the work domain, more precisely translating master services agreements in the IT. Our contrastive approach inspired by the discourse analysis will stress out the functional and stylistic aspects of this specialized discourse; general remarks about the features of the cultural background of the two texts will also be made. We shall analyze thoroughly the lexical and discursive markers of English and French legal discourse and we will point out their stylistic and pragmatic values. This contrastive approach of the two texts aims to show the translation techniques and strategies used to render not only the information, but also the style, the spirit of such texts.

Our multimodal work method is meant to underline the complexity, the inner features and the common ground of the two specialized discourses used to communicate in a global environment seen as a perfect opportunity for various cultures and spirits to meet, to understand and work together.

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ПРОБЛЕМА У СТРУЧНИМ ТЕКСТОВИМА ИЗ ТУРИСТИЧКОГ СЕКТОРА

Сажетак: Лексика је језички подсистем који праћи и бележи све друштвене промене, и стога Шпанија, као земља с изузетно развијеним туризмом, има изузетно бољи језик туризма. Приликом преводјења на српски често није могуће постићи идентичност садржаја. У српском језику се примећује немогућност постојеће кореспонденције и настанак лексичких празнина, те се прибегава преводилачким техникама. Циљ истраживања је да идентификујемо различите категорије појмова и проблема приликом преводјења стручних текстова из области туризма на предмету Језик струке, и да понудимо постојеће и технике за њихово адекватно преношење (адаптација, позајмљенице, калкови, генерализација, неологизми...), али без прејензија на коначни резултат, услед комплексности класификације те врсте.

Кључне речи:

језик струке,
лексичке
празнине,
преводилачке
технике,
колокације,
неологизми

Језик струке и његове специфичности - сектор туризма

У раду покушавамо да укажемо на различите врсте проблема с којима се срећу студенти Шпанског језика и хиспанских књижевности на предмету Језик струке (на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу), приликом преводјења стручних текстова из области туризма. Циљ истраживања је да на основу прикупљених текстова идентификујемо различите категорије појмова који су фреквентни у сектору и, на основу контрастирања на микролингвистичком

¹ The idea for this article was conceived whilst using the Erasmus Mundus GreenTech WB project scholarship.

плану, понудимо решења и технике за њихово адекватно превођење. Истраживање смо засновали на материјалима прикупљеним из различитих брошура, уџбеника, часописа и са веб-страница. У излагању ћемо се ограничити на одређене сегменте лексичког нивоа.

Проучавање језика струке као посебне дисциплине почиње половином прошлог века с наглим развојем науке, технологије, економије, али и интеграцијом тржишта америчког и азијског континента, као и интернационализацијом економије. Новонастала потреба да се комуницира на међународном нивоу у оквиру различитих професија, као и значај који добија примењена лингвистика у оквиру опште лингвистике, утицали су на преусмеравање подучавања енглеског, а затим и других језика, ка уско стручним областима различитих професија, наука и дисциплина (Cabré 2004: 19). Код нас се више пажње обраћа на ово питање седамдесетих година прошлог века.

Језици струке користе се као средства формалне и функционалне комуникације између стручњака одређене материје (функционални варијетет језика) чије су особености: стручне теме, степен стручности саговорника, комуникативне ситуације различитог степена формалности, као и средство на коме се одвија комуникација (писменим или усменим путем) (Santamaría Pérez 2009: 10). Основна обележја језика струке била би: прецизност, логичност, кохерентност и безличност, што би било потпуно у складу с објективном природом научних и стручних текстова, док је разлика између језика струке и општег језика најприсутнија на пољу лексике, услед учесталије употребе термина. Термини су лексичке јединице које означавају појмове својствене различитим дисциплинама и стручним активностима (Santamaría Pérez 2009: 169). Кабре их назива граматичким, когнитивним и друштвено-комуникативним јединицама које се од речи разликују углавном у семантичком погледу, по прецизности, концизности, јасноћи, конкретности, у циљу постизања крајње објективности (Cabré 1999: 3). Неки од термина користе се само у стручном контексту, а неке налазимо и у стручном и у општем контексту.

Обично се за језик струке наводи да је једноличан, због одсуства конотације, недвосмислености и транспарентности термина, да је слабо експресиван, због честог понављања истих речи и израза, и одлика које се обично везују за научни или административни функционални стил – неемоционалности, унификације, шаблонизације, стандардизације и објективизације (Тошовић 1988: 113). Међутим, у туристичком сектору таква тврдња само је делимично тачна, имајући у виду велику креативност

овог сектора и његову испреплетаност с другим областима.

Превођење стручних текстова

Лексика је, како знамо, језички подсистем чији су елементи у сталном процесу промена јер је лексика у уској вези с ванлингвистичким светом и изражава све друштвене промене. На лексичко-семантичке промене утичу бројни разлози, интра и екстралингвистичке природе, а неки од најзначајнијих фактора су контакти између језика, разлози историјско-друштвене и психолошке природе: друштвена потреба, спољни утицај и мода. Ти разлози могу да нам појасне зашто Шпанија, као једна од земаља с најразвијенијим туризмом у свету, и огромним и разноврсним говорним подручјем, има изузетно богат језик туризма. Крајем 20. и почетком 21. века лексика у Шпанији одражава наглашавање економског значаја сектора туризма. Стога, осим самог језичког аспекта, процес превођења туристичких текстова условљава и природа самог сектора. Језик туризма је, осим што је прожет економским/трговинским, административним и правним појмовима, тесно повезан и с другим областима људског сазнања и културе (гастрономија, одевање/мода, архитектура, уметност, историја, медицина, спорт и разонода, пољопривреда, итд). Међутим, током последњих деценија, изразита инвентивност туристичких креатора ставља преводиоца туристичких текстова пред још захтевније задатке. За одговарајући превод стручних текстова неопходно је познавати природу језика струке, његове особености, обележја и разлике у односу на општи језик, али у случају туризма преводилац бива суочен с додатним потешкоћама. Многе иновације у самом сектору „повлаче” са собом и појаву нових речи, као и измене већ постојеће лексике. Осим тога, све је присутнија потреба за што транспарентнијим и јаснијим преношењем конотација различитих симбола (рецимо, туризам по бојама), метафора и идиосинкратичних јединица које се појављују у туризму.

Као узроке лексичких промена Отаола (Otaola 2004: 60) наводи: промене у друштвеној структури или технолошке/научне иновације које захтевају да неологизми „покрију” нове десигнативне потребе и замене застареле речи; утицај страног језика у ситуацији контакта два језика и, последично, промене у виду интерференције и лингвистичких позајмица; феномен промене под утицајем моде, одређен престижом који условљава судбину неког лексичког новитета; психолошке узроке које условљавају лингвистички табуи и еуфемизми. Осим последњег узрока,

сви други су присутни у динамици лексичких промена у сектору туризма и условљавају различите категорије појмова и преводилачких проблема који се у нашем корпусу појављују.

Приликом преводјења текстова из туристичког сектора, проблеми најчешће искрсавају у директном преводу, односно приликом превода на српски језик, јер услед малог говорног подручја и туризма који је у развоју, често се нађемо у ситуацији да појам из текста оригинала у језику превода још увек не постоји, односно, да постоји лексичка празнина. Како би пренебрегао недостатак вокабулара који адекватно преноси нове речи и термине настале у туристички развијенијим земљама шпанског говорног подручја и постигао еквиваленцију или културну еквиваленцију, преводилац прибегава преводилачким техникама. Преводилачка техника је, по Борису Хлебецу, начин на који се део изворне поруке замењује у преведеној поруци (2009: 7). Поступци које Ивир наводи су следећи: превод - дефиниција, увођење стране речи као позајмљенице за страни појам уз давање дефиниције у тексту, у загради, или у фусноти, стварање преведеница, тј. дословно преводјење назива за страни културни елемент, парафраза, замењивање страног појма приближно одговарајућим елементом културе у који се преводи, и стварање нових назива у језику-циљу за новопреузете појмове (1985: 64-5). Хлебец на ову листу додаје следеће технике: адаптација (трансфонемизација, транслитерација, транскрипција) – прилагођавање страних назива и имена изговорним и правописним правилима језика на који се преводи (2009: 8), интегрална позајмљеница, повратни превод, трансформације (пермутација, морфолошка замена, лексичка замена: конкретизација, генерализација, еуфемизам, појачавање), синтаксичка замена, одузимање и изостављање, додавање, антонимијски превод, компензација, описни превод, преводјење аналогijом.

Највеће тешкоће настају кад треба пренети елементе који се у двама културама не подударају, или нису присутни. Познавање области која се преводи, као и познавање ванјезичке стварности неки су од важних предуслова за адекватан превод. Упућеност у сектор умањиће или потпуно елиминисати грешке (неадекватно калкирање и слично).

Приликом анализе корпуса, приметили смо да је примена преводилачких техника најчешће неопходна у сусрету са следећим категоријама: неологизмима (у оквиру њих са скраћеницама и акронимима, позајмљеницама и туђицама), културама, метафоричним појмовима и колокацијама. У наставку рада ћемо приказати неке од

примера за сваку од поменутих категорија у којој смо уочили проблеме приликом преводјења на српски језик.

Преношење неологизама

Неологизам је, како Мухвић-Димановски цитира Р. Симеона, „језичка новотворевина, ново искована и још увек не уопштено прихваћена реч или израз, ковање и употреба старих речи у новом значењу, реч, израз или конструкција која је недавно ушла у језик” (2005: 3). У неологизме се убрајају семантички и облички неологизми, околионализми и хапакси, туђице, позајмљенице, скраћенице и акроними, калкови, архаизми. Најчешће настају композицијом или деривацијом речи (ређе настају „*ex nihilo*”). У језику туризма најчешће смо суочени с преводјењем денотативних неологизама (кованица које означавају нове појмове), туђица и позајмљеница, акронима и калкова, те ћемо се на њих детаљније осврнути кроз анализу у потпоглављима.

Неологизам у смислу кованице такође се појављује, додуше ређе, као преводилачка техника у случајевима културне неподударности. Занимљив је, рецимо, превод шпанског културног појма *churrería* (мала радња или киоск где се продаје слатко пециво *hurros*) који су студенти техником неологизма, по аналогiji с лексемом *бурегџиница*, успешно пренели као *ђурегџиница*. Често у самим називима различитих врста туризма наилазимо на неологизме у виду колокација: *turismo solidario*, који бисмо могли превести калком солидарни туризам (што је тип туризма који подстиче путнике да својим путовањем потпомогну реализацију одређеног пројекта), *turismo comunitario* – туризам заједнице (превели смо калкирањем) (кад локална заједница подстиче реализацију туристичког пројекта који је допринос за целу локалну заједницу). А ту је и врло оригинални термин *turismo de golondrina* (дословно: ластавичји туризам) – викендашки туризам (приликом примене технике парафразирањем превода, нажалост, губимо оригиналну метафору ластавице за привремен и кратак боравак)¹.

Позајмљенице и туђице

Често термини и лексеме у туристичком сектору настају преузимањем речи из страних језика, и као термини се користе

¹ Calvi MaVittoria, 2000. *El léxico del turismo*. Universidad de Bergamo.

позајмљенице. И поред велике упућености Шпаније на своје суседе Француску, Италију и Португал, у прикупљеном корпусу примећујемо да су у шпанском најприсутније позајмљенице из енглеског језика. У неким случајевима позајмљеница-англицизам чак није резултат потребе за новим означитељем, већ жеље једног сектора или слоја друштва да користи престижнију реч. О томе сведочи појава паралелних термина попут: *facturación* и *facturar on-line*, уз шпанско *facturación* и *facturar en línea* (чекирање/пријава пртљага преко интернета), *muy fashion* или *muy up to date*, уз шпанско *muy de moda* или *estar al día*, (*Los dos hoteles muy fashion/up to date* – Оба хотела су баш модерна/иду у корак с временом).

Од туђица (*extranjerismos*) у шпанском језику туризма преовлађују англицизми, мада има и галицизама, германизама, италијанизама и позајмљеница из других, незападњачких култура, али у много мањој мери, те се на њима нећемо задржавати. Обратићемо пажњу на англицизме које налазимо у свим секторима туристичке делатности, како у економском, правном, организационом, превозном, угоститељском, конгресном, тако и у туристичким активностима везаним за спорт и доколицу уопште.

Један број англицизама ушао је у шпански директно из енглеског језика. Међутим, постоје речи које су ушле у шпански из енглеског језика, а нису енглеског порекла: *trekking* од афричког *trek* (у српском транскрибован као трекинг); *safari*, пореклом из свахили језика (у српском: сафари); англицизам *bungalow* коегзистира с адаптираном позајмљеницом *bungaló* (у српском: бунгалов) (Clave 1996: 198, 272, 281, 510, 1796); ескимска реч *kayak* (за врсту чамца) може бити и англицизам и галицизам (у српском: транскрибујемо у кајак); борилачка вештина *taekwondo* је корејска реч, а у шпанском се користи оригинална графика ове речи (у српском некад остаје као интегрална позајмљеница, а често се и транскрибује у теквондо) (Bugnot 2005: 316-317). У наведеним случајевима енглески је послужио само као језик преноса.

Такође наилазимо и на занимљиве примере псеудоанглицизама или хибрида попут *puenting*, где примећујемо спој шпанског етимокорена *puente* и енглеског суфикса *-ing* за енглески спорт *bungee jumping* (у српском: транскрибовано као банџи џампинг) (Bugnot 2005: 314-315).

Позајмљенице и туђице се могу преузети у оригиналном облику, док некада могу бити и прилагођене. Добар део туђица је у шпанском претрпео неку мању измену. На пример, лексеме *charter* и *estandar* добиле су акценат и члан – *el chárter*, *estándar* (у српском су обе речи транскрибоване – чартер и стандард) (Calvi 2000: 3). У примеру *es*

hándicap (то је хендикеп/недостатак), лексема је прилагођена тиме што јој је додат писани акценат. Англицизам *surfer*, рецимо, добија шпански наставак *-ista* или *-ero* и даје лексеме *surfista*, *surfero* (De la Cruz Cabanillas 2009: 97, 98).

Један од проблема је неуједначено писање англицизама у шпанском језику: болдом, курзивом и између наводника: *workshop*, *stands*¹, FAIR GUIDE². Негде се јављају у неизмењеној форми, као туђице, а негде се уз англицизам даје објашњење или шпански еквивалент: енглеско *raft* (сплав) појављује се уз шпански еквивалент *balsa* (на српском: рафт или сплав); енглеско *rafting* често стоји уз шпанско *descenso de ríos* (спуштање низ реку) (на српском: англицизам *rafting*, уз или без превода еквивалентом сплаварење)³. Шпански језик уместо *mountain bike* чешће користи калк *bicicleta de montaña* или *ciclismo de montaña*. И у српском је *mountain bike* преведен калком, као планински бициклизам, или је остављен у оригиналу, а налазимо га и у делимично транскрибованом облику *mauntinbiking*. Има примера да се на шпанском прво даје објашњење (*una balsa neumática* – гумени чамац), па онда англицизам (*raft*). Дублети се у истом тексту јављају и како би се избегло понављање истих речи више пута. Због престижности енглеског језика, у употреби су и термини за који шпански језик има одговарајућу реч: енглеско *stand* остаје у шпанском иако постоји еквивалент *puesto* (у српском: позајмљеница штанд, али и синтагма продајно место). У оваквим ситуацијама може настати проблем за преводиоца уколико се значења дублета не подударају у потпуности.

Англицизме у шпанским текстовима из туристичког сектора најчешће срећемо у домену спорта, путовања и транспорта, организације сектора и економије. Јак утицај енглеског налазимо у називима неких посебних тарифа, тј. у њиховим акронимима: Рех (*Purchased Excursión*) – тарифа која укључује и екскурзију, АРЕХ (*Advanced Purchased Excursion*) – тарифа која укључује и екскурзију ако се раније плати. Енглески акроним

¹ Carmen Rosa de Juan, Ana Gray et al. (2006). *Temas de Turismo*. Manual para la preparación del Certificado Superior de español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid. Madrid: Ed. Edinumen, pp.137-138, 87-88, 102, 137, 142, 154, 174

² Преузето са http://www.ifema.es/Institucional_01/expositores/informacion_interes/index.htm#subenciones (приступљено 25.12.2017)

³ Преузето са <http://www.turismoribagorza.org/es/ribagorza-eres-tu/32-ribagorza-eres-tu/diarios/379-descenso-en-rafting-por-el-río-esera-v15-379> (приступљено 25.12.2017)

IT (*Inclusive Tour*) за туристички аранжман који обухвата све услуге, и користи се упоредо са шпанским преводом *paquete turístico todo incluido*, или акроним ITC (*Inclusive Tour Charter*) за туристички аранжман са чартер летом. У српском језику за наведене примере остају англицизми акронима. У именима авиона *Boeing 787 Dreamliner* и *Super Jumbo*, уз које понекад само додају објашњење *avión a reacción* (авион на млазни погон), или употребе цео назив авиона на енглеском, уз одређени члан – *El Airbus A 380 Super Jumbo* (што је уједно и пример за адаптирану позајмљеницу). У српском су такође у употреби англицизми за наведене авионе, ређе транскрибоване верзије: Боинг, Ербас, Дримлајнер, Супер Џамбо¹. Енглески утицај срећемо и у услугама током лета (*WiFi*) или у поремећеном биолошком сату путника после вишечасовних летова (*Jet lag*). Они се не преводе, већ се примењује техника интегралне позајмљенице или адаптација. У кованици имена авио-компаније *Vueling* имамо посла с неологизмом, јер лексема настаје спајањем шпанске речи *vuelo* (лет) и енглеског суфикса *ing*. Сличан је случај с компанијом *Air Europa* сачињеном од енглеске речи *Air* и шпанске речи *Europa*. Од позајмљеница везаних за нове спортове можемо издвојити туђицу *paddle tennis*, која се користи уз адаптирану позајмљеницу *pádel* да означи врсту тениса који се игра с краћим рекетом и на мањем терену (у српском: транскрибован термин падел). Англицизми су присутни и у организационом туристичком сектору: *check in* уместо шпанског *atender entrada* (пријава у смештајни објект) и *check out* уместо *atender salida* (за одјаву туриста из објекта). За залихе, уместо *existencias* често користе прилагођени англицизам *los stocks*, а у угоститељским објектима уз титулу директора хотела стоји и англицизам *chairman*. У хотелијерском сектору срећемо се с утицајем енглеских речи у називима хотелских ланаца: каталонски ланац хотела *Derby Hotels Collection* или каталонски ланац ресторана здраве хране назван је *Fast Good* (Добро, а брзо), по аналогiji с ресторанима брзе хране *Fast Food*. Често се енглеске речи комбинују са шпанским речима, као у случају назива хотела *Iberostar*, где је шпанско *Ibero* спојено с енглеском речју *star* (Иберијска звезда). Уместо шпанског *tiempo compartido* или *multipropiedad* налазимо енглески термин *time sharing* (продаја времена коришћења туристичког објекта), за шта у српском користимо или позајмљеницу тајм-шеринг или превод-

¹ http://rtv.rs/sr_lat/svet/drimlajner-se-izbacuje-iz-upotrebe-sirom-sveta_364575.html (приступљено 25.12.2017); <http://www.avio-karte.biz/avioni/avioni> (приступљено 25.12.2017)

дефиницију: право временског коришћења објекта. У ресторатерству се често служе англицизмима *catering* и *brunch*. *Catering* је снабдевање храном, и као такво остаје и у шпанском, док је у српском прилагођено (кетеринг). *Brunch* је енглески акроним настао од речи *breakfast* + *lunch*. У шпанском га не преводе, а у српском се транскрибује у бранч. Англицизми су веома присутни и у економији: глагол *start up* се појављује уместо шпанског *poner en marcha* (покренути бизнис), или именица у множини *start ups* уместо шпанског *empresas incipientes* (нова предузећа). На српском се пак преноси и као интегрална позајмљеница и у адаптираном облику старт-ап компанија. Слично је и с англицизмом *growth hacking*. Углавном остаје на енглеском, иако у шпанском има еквивалент: *estrategia de buen posicionamiento*. У српском се такође доста користи англицизам *growth hacking*, мада је присутан и калк хаковање раста¹, у значењу истраживања „рупа” на тржишту ради напредовања предузећа.²

Посебно креативне примере налазимо у рекламним текстовима где се у оквиру једне синтагме или слогана комбинују англицизми са шпанским језиком, са циљем да делују „светски”, помодно и привлачно за туристе. За посету каталонском граду Љеида (*Lleida*) у дну рекламе стоји: *Haz check-in en turismo cultural* (Чекирај се/ Пријави се за културни туризам). Комбинују се шпанско *Haz* и *turismo cultural* с англицизмом *check-in*, а понегде је, као у реклами за Канарска острва, цео рекламни слоган на енглеском, док је само назив места на шпанском: *Smile! You are in Canarias* (Насмеј се! На Канарима си.)

Један од кључних проблема приликом преводјења англицизама је различити приступ аутора њиховом увођењу у шпански. Не постоји утврђена норма коју би аутори следили, а понекад, ни исти аутор није доследан у примени истог приступа. Осим тога, англицизми се врло често употребљавају без објашњења или превода, у курзиву или под наводницима. Неке речи нису још увек регистроване ни у једном речнику, што студентима отежава адекватно преводјење (*De la Cruz Cabanillas 2009: 970-987*). Да проблем буде већи, ни у српском нисмо наишли на

¹ <https://www.mojafirma.rs/baza-znanja/growth-hacking-kako-da-se-obogatite-na-foru> (приступљено 24.11.2017)

² *Muchas start-ups utilizan este tipo de recursos para asegurar una penetración rápida en el mercado, pero el growth hacking puede ser beneficioso para empresas de cualquier tamaño y antigüedad.* (Многа старт-ап/нова мала предузећа служе се овом врстом средстава како би обезбедила брзи продор на тржишту, али стратегија доброг позиционирања може бити од користи за предузећа било које величине и година постојања.)

уједначен приступ англицизмима. Углавном се адаптирају, али у томе нису увек доследни, па се за један део лексема примењује транслитерација, а за други транскрипција, или се та два поступка комбинују у истој речи.

Калкови

Калкови или преведенице су дословни преводи синтагми из језика оригинала. Веома често се користе када у језику циљу постоји лексичка празнина у односу на језик-извор, и приликом преводјења назива различитих институција и организација.

Скраћенице и акроними

Акроними су нове кованице састављене од почетних слова низа речи које чине вишечлани назив неке институције, предузећа, процеса, производа, система. Карактеристични су управо за некњижевни језик, језик струке, а сврха им је да олакшају учесталу употребу вишечланих назива како у писаном тако и у говорном језику. У језику туризма углавном их има у административном, правном и економском сектору, који и налажу појаву скраћеница и акронима. У шпанском језику у употреби су два назива: сигла (*sigla*) и акроним (*acrónimo*) (*Ortografía de la lengua española* 2010: 511, 564). Под термином *си́гла* подразумева се новонастала реч састављена од првих почетних слова неког вишечланог назива, а под *акронимом* новонастала реч може да садржи и почетне слоге и друге елементе који улазе у састав назива, а може и да се лексикализује (Clave 1996: 1980). У српском језику, термин *акроним* обухвата оно што се у шпанском односи и на сиглу и на акроним.

Како ћемо пренети или превести неки акроним у други језик зависи од више чинилаца. Неки се преводе стандардним еквивалентом *P-pensión* као П-пансион, а ако нема еквивалента, описним преводом СН – *casa de huéspedes* као смештај пансионског типа. Акроними који се односе на институције или имена предузећа, само се интегрално преносе у циљни језик, а понекад се преноси њихов пуни назив ради препознатљивости (Newmark 2006: 203). Кад је акроним од посебног значаја за оба језика, пун назив се може и калкирати, ради транспарентности. На пример, Светска туристичка организација (на српском акроним СТО) на енглеском говорном подручју је WTO (*World Tourism Organization*), док дословним преводјењем на шпански даје акроним ОМТ од пуног назива *Organización*

Mundial del Turismo. Неки акроними међународних институција, попут UNESCO, FAO или UNICEF, постали су интернационализми (Newmark 2006: 203).

Преводилац би морао да прати правописна упутства која се тичу акронима. За наш језик је погодније спеловати абецедом. Акроним може да се напише без падежног наставка, или с падежним наставком који долази иза цртице, ако се он подудара с наставком пуне речи. Акроними имају граматички род скраћенице, али не род пуне основне речи (Пешикан, Јерковић, Пижурица 1994: 227-232). Преводиоцу некада може бити од помоћи и упутство за читање акронима. Страни акроними могу да се читају на три начина: у изворној латиници, транскрибовани или пресловљени у одговарајућа или наша најближа слова, у неким случајевима се изговара према страном изговору, углавном енглеском (Пешикан, Јерковић, Пижурица 1994: 227-232). Домаћи акроними, у које спадају и они који су сачињени од преведених страних назива, могу се изговарати пуним називом или скраћено, слово по слово. Неки акроними изговарају се слово по слово без самогласничког призвука, док се у неким случајевима изговарају с призвучним *e* иза сугласника.

Врло су занимљиви акроними настали спајањем делова различитих речи. Називају их и сложеним акронимима (*compuestos acronímicos*) (*Ortografía de la lengua española* 2010: 565). Такве су, рецимо, *ofimática* (*oficina* + *informática*) – информационе технологије примењене у канцеларијском послу, *publirreportaje* (*reportaje* *publicitario*) – рекламна репортажа, *aparthotel* или *apartotel* (*apartamento*+*hotel*) – подврста хотела са смештајним јединицама типа апартмана, за продужени боравак гостију¹. У овим случајевима преводилац најчешће користи технике описног превода, парафразе или превода-дефиниције.

Преводиоцу као смерница може послужити и начин грађења акронима. Отаола Олано помиње неколико типова морфофонолошког скраћивања (2004: 76): акроним настао редуковањем првог конституента и спајањем с другим који остаје непромењен: *ciberagencias* (*cibernética*+ *agencias*) – путничке агенције на интернету, *ciberespacio* (*cibernética*+*espacio*) – сајбер простор, акроним који настаје спајањем другог конституента с првим који се не мења: *Eurocopa* (*copa*+*europaea*) – Европски куп или Евро-куп, *ecoturismo* (*turismo*+*ecológico*) – еколошки туризам или еко-туризам, *cicloturismo* (*turismo*+ *ciclista*) – бициклистички

¹ Преузето са <http://www.turizamiputovanja.com/osnovni-pojmovi-u-ugostiteljstvu> (приступљено 12.10.2017)

туризам, акроним који настаје редуковањем оба конституента: *autobús* (*automóvil+ómnibus*), *informática* (*información+automática*).

Осим слова, акрониме могу да граде и други елементи, као што су цифре и знаци: 3D (*tres dimensiones*) – три димензије, I + D (*investigación más desarrollo*) – истраживање и развој, G8 (*grupo de los ocho*) – организација осам водећих индустријски развијених земаља света. Преводац би требало да у језику-циљу, у оној мери у којој је то могуће, верно пренесе структуру оваквих акронима.

Изузетно је сложен проблем приликом преводјења оних акронима који узимају или добијају облик већ постојећих речи чије значење подстиче одређене асоцијације, тзв. „семантичку мотивацију“. Рецимо, акроним AVE (од *Alta Velocidad Española* – Брзи возови Шпаније) означава заједничку именицу „птица“, и прави алузију на велику брзину. Слично је и с акронимом PADRE (*Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta* – Програм подршке за пријаву пореза) који и својим дословним и пренесеним значењем речи „отац“ подсећа на обавезу плаћања пореза отаџбини. Занимљив је и акроним PAN (*Programa de Asistencia Nutricional* – Програм нутриционистичке помоћи), где реч „pan“ значи „хлеб“. Оптимално решење би било пронаћи акроним којим би се приближна конотација побудила и у српском језику.

Имајући у виду да је већина акронима (сигли и акронима) настала у енглеском или неком другом језику, приликом превода на српски уочавамо три појаве: 1) Посебан облик енглеског (или другог страног) акронима и на шпанском и на српском: SME – *Small and medium enterprises*, PYME – *Pequeñas y medianas empresas*, МСП – Мала и средња предузећа, 2) Пренос акронима на шпански, али без посебног облика на српском: ERDF- *European Regional Development Fund*, FEDER- *Fondo Europeo de desarrollo regional*, ЕРДФ - Европски фонд за регионални развој, 3) Акроним остаје на енглеском и у шпанском и у српском језику: IATA – *International Air Transport Association* у енглеском језику, IATA – *Asociación Internacional del Transporte Aéreo*, IATA – Међународна асоцијација авио компанија.

Примећујемо да су технике које се најчешће примењују приликом преводјења акронима: фуснота или објашњење акронима у самом тексту, калкирање, адаптација (транскрипција и транслитерација), пермутација (замена места делова оригиналног текста), морфолошка замена (промена морфолошког облика речи, употреба кореспондентне речи али у другој категорији, промена падежа, глаголског времена или стања, замена речи реченицом, замена објекта субјектом, промена врсте речи или

промена састава језичке јединице), описни превод, превод-дефиниција и парафраза.

И поред настојања да се установе општа правила за преношење акронима, још увек има и слободног приступа приликом њиховог преводјења. Заправо је најважнији задатак преводиоца, у сусрету с акронимима, да реципијент може да дешифрира значење акронима, тј. да му оно буде препознатљиво.

Преношење културно-условљених појмова

Када се говори о културама, поставља се питање одређења културе и идиосинкратичних елемената. Радмила Ђорђевић културу дефинише као начин живота, понашања, мишљења, као схватање вредности и конвенција који су у једној друштвеној заједници оформљени као резултат заједничког живота (2002: 162), док Радмила Бодрич културу посматра кроз три категорије: производе (књижевност, фолклор, уметност, музику, рукотворине), идеје (систем вредности, принципе људског достојанства и части, љубав, лепоту, права, итд.) и понашања (обичаји – поздрављање, празници, облачење, шеме у друштвеним, образовним ситуацијама, активности разоноде – хобији, спорт, уметност, занати, плес...) (2006: 895-896)

За културне појмове (речи, изразе) често везујемо и појаву нулте еквиваленције и лексичке празнине. Нулти односи два језика су они у којима један језички знак, или једна категорија, постоји у језику А, а не постоји у језику Б, и обратно (Ђорђевић 2002: 163). У том случају не постоји „један према један“ еквивалент између текста оригинала и текста примаоца и стога нулта еквиваленција представља превод који је најудаљенији од изворног текста. Најчешће култура прималац нема развијена језичка средства за изражавање културног појма из изворног језика, тј. културе. (Ивић 1985: 62)

Чак и мала културна разлика између прималаца изворног и циљног текста доводи до фундаменталних разлика између ефеката изворног и циљног текста, и они никад нису исти (Hervey 1995: 15). Културна еквиваленција састоји се од преношења културних одлика изворног текста у циљни текст на начин који ће помоћи читаоцу да разуме стране културне одлике путем сопствених. Због тога преводилац, трудећи се да одржи лингвистичку, али и културолошку компетенцију, често користи разноврсне преводилачке технике. Проблемом техника за

решавање културама бавило се много аутора. Неке од техника које наводи Уртадо Албир су: транскрипција, калк, нова реч, културна асимилација, парцијални превод (само опште значење речи), описни превод. Питер Њумарк нуди широк опсег средстава: позајмљенице, културни еквивалент, неутрализација, објашњење културног појма, дослован превод, натурализација или доместикација (прилагођавање изговору, ортографији и морфологији циљног језика), компоненцијална анализа, изостављање, дублет (комбиновање више техника), стандардно прихваћен превод, парафраза, глосар на крају превода, уводне напомене, напомене у самом тексту превода, белешке у дну стране (фусноте).

У примеру *tren Limón-Exprés* - воз Лимун-експрес, у преводу смо употребили калкирање, и тиме добили нову реч, док се притом осећа формална и делом семантичка аналогија с Оријент-експресом¹. Воз који спаја Мадрид и Аранхуес и који је пролазио кроз непрегледна поља јагода назива се *Tren de la Fresa* - и калкирањем се на српском добија неологизам Воз-јагода, мада је могућ и описни превод: екскурзија возом кроз подручје познато по јагодама. Често у називима смештаја наилазимо на лексеме изазовне за превод, попут речи *parador* – смештај у старим замковима преуређеним у луксузне хотеле. Овде је могућ превод колокацијом старо здање, превод аналогијом конак, као и адаптацијом парадор. Називи хране и пића нуде бројне ситуације нулте еквиваленције: појам *churrería* можемо превести неологизмом ћурегџиница, слаткиш *turrón*² можемо транскрибовати у турон или га пренети, техником описног превода, као популарни божићни слаткиш на бази бадема. Често се у преводу прибегава техници адаптације уз прилагођавање позајмљенице суфиксом, што је приметно у примерима емпакаде за *empanadas*, или тамалеси за *tamales*. Присутна је и техника превода аналогијом (мада је треба врло опрезно примењивати јер води до изједначавања културама), рецимо, у преводу лексеме *alfajores (de quinua)* популарним ванилицама од киноа, при чему је аналогија начињена на основу облика колача и делимично

његовог састава¹. Различити обичаји и историјска дешавања у циљном или изворном језику такође нуде плодно поље за културуме: драгачевска труба преведена техником парафраза и генерализације на шпанском гласи *la fiesta de la trompeta*, док шпанске музичке групе студената под именом *tunas*² на српском могу бити групе туна (комбиновањем технике парафраза, додавања и адаптације), мада се свакако може превести и путем превода-дефиниције или описног превода. Српска крсна слава као таква у шпанској култури не постоји, те је преводимо техником описног превода као *el Día del Santo (de la familia)*, док шпански покрет *la movida*, који обухвата период покретања и оживљавања државе после Франкове смрти, можемо пренети описним преводом буђење шпанског друштва (иако је дословно покретање), или га транскрибовати као мовида.

Бројни су примери културних референци у језику туризма, и примећујемо да су у овим случајевима најфреквентније технике адаптације, описног превода и парафразирања, као и комбинације описног превода уз адаптирани појам (рецимо, округли колачићи роскетес, слатки сируп аропес и др.)

Метафорична значења и друге фигуре

Проблем приликом преводјења језика туризма могу да представљају и стилске фигуре: поређење, метафора, метонимија, синестезија, персонификација и хипербола, које срећемо у туристичким рекламним текстовима. Метафоре на које наилазимо у промотивним туристичким текстовима углавном су метафорички језички изрази који описују места, градове, грађевине, пределе и предмете упоређујући их с нечим из друге сфере. Углавном су стереотипне: *Gran Canaria es un auténtico paraíso* (Гран Канарија је прави рај). За стереотипне метафоре користили смо дослован превод: град Марбеља је бисер шпанске обале, Толедо је

¹ Tourists are recommended to take the Limón Exprés (Lemon Express), while for the younger set there is the Trensnochador, a way of going discothèque-hopping without running the risk of a traffic accident. Преузето са http://tourismbrochures.net/spaintouristguides/spain/valencia_costa_blanca/print.pdf (приступљено 28.09.2017)

² Преузето са http://tourismbrochures.net/spaintouristguides/spain/valencia_costa_blanca/print.pdf (приступљено 28.09.2017)

¹ A la hora de los postres, la miel de caña, las empanadillas de cayote, los gaznates (masa rellena con dulce de leche), las nueces confitadas y los alfajores de quinua son irresistibles. (Ако питате за десерте, неоодољиви су меласа, пуњена пецива, „гаснатес” (шам ролне), ушећерени ораси и ванилице од киноа.) (Извор: брошура *Argentina por Vos: Gastronomía y vino*)

² Преузето са <http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/costumbres/la-tuna> (приступљено 28.09.2017)

срце Шпаније¹, чувена кула звоник Хиралда је светионик и водич кроз Севиљу². Организатор туристичких конгреса OPC (*Organizador Profesional de Congresos*) пореди се с главом хоботнице, што је метонимија с делом тела, главом, и метафора хоботница за огромну, сложену организацију конгреса³, док је пак јужно воће у Аргентини звезда провинције⁴. Бела села се пореде с оазама шпанске богате и разноврсне географије⁵, чувена улица и шеталиште Рамблас у Барселони је главна артерија града. Овде је у жижи сличност између огромне посећености и значаја ове улице у Барселони⁶ с прометном улогом артерија у људском организму. Стереотипне метафоре су препознатљиве, ефикасне, и могу бити емоционално обојене, али могу представљати проблем при преводу, јер би ваљало дочарати исту слику у циљном језику. Доста често се примењује поступак којим се метафорична слика из изворног језика замењује другом сликом из циљног језика (Newmark 2006: 146-153). Понекад су истрошене од честе

¹ *Toledo, a la que Tirso llamó "el corazón de España". (Тоledo, који је Тирсо назвао срцем Шпаније...)* (Carmen Rosa de Juan, Ana Gray et al. (2006). *Temas de Turismo*. Manual para la preparación del Certificado Superior de español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid. Ed. Edinumen, Madrid. p. 142.)

² *La Giralda, torre ejemplar que venido a ser faro y guía de los horizontes sevillanos...* (Хиралда, јединствен звоник који је постао светионик и водич на обзору Севиље.) (INPROTUR. Sevilla (1987). Secretaría General de Turismo-MTTC Sevilla)

³ *Debemos luchar para poner énfasis en la importancia del OPC (Organizador Profesional de Congresos) como cabeza de ese enorme pulpo que significa la organización de un evento y sus necesidades y servicios anexos.* (Треба да се боримо како бисмо истакли важност Професионалног организатора конгреса (OPC) као главу те огромне хоботнице која представља организацију једног догађаја (конгреса), његове потребе и додатне услуге.) (Carmen Rosa de Juan, Ana Gray et al. (2006). *Temas de Turismo*. Manual para la preparación del Certificado Superior de español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid. Ed. Edinumen, Madrid. p. 142.)

⁴ *Perfuman la experiencia las hierbas aromáticas que crecen en los valles y la intensidad de los cítricos, estrellas de la provincia: limones, naranjas y pomelos.* (Целом доживљају посебан мирис дају ароматичне биљке које расту по долинама и јачина цитруса, звезда ове провинције: лимуна, наранџи и грејпфрута.) (Извор: брошура *Argentina por Vos: Gastronomía y vino*)

⁵ *Los pueblos blancos son... limpios oasis de nuestra variopinta geografía.* (Бела села су праве оазе у нашој разноврсној географији.) (La ruta de los pueblos blancos. 1975. Publicaciones del Ministerio de Información y Turismo. Logroño)

⁶ *La Rambla, también conocida como Las Ramblas, es una de las principales arterias de Barcelona....* (Рамбла, позната и као Рамблас, једна је од главних артерија Барселоне...) Преузето са <https://www.conocerbarcelona.com/ramblas-barcelona> (приступљено 20.12.2017)

употребе: нпр. *un broche de oro*¹ у дословном преводу је златни брош, али би по смислу више одговарао нашем круна свега. Притом у преводу користимо технику морфолошке замене и технику скраћивања уколико ову метафору пренесемо глаголом крунисати. У претходним примерима настојали смо да задржимо исте метафоре на српском језику, уколико једнако функционишу у обе културе.

Језик туризма посебно користи боје за метафорично преношење порука. Постоји и категоризација туризма по бојама. На пример, бели туризам подразумева одмор на снегу и бављење зимским спортовима, али и рутни туризам „Пут белих села“. Плави туризам (*turismo azul*) синоним је за боравак на чистом плавом мору, док је зелени (*turismo verde*) везан за боравак у природи и за очување животне средине (Calvi 2000: 15). Туристичка брошура за рекламирање туре „Пут белих села“ по Андалузији, послужила се Лоркиним стихом *Oh, Blanco muro de España!* („Ох, Бели зиде Шпаније“). Гарсија Лорка метафором зида беле боје прави алузију на доминирајућу белу боју која даје лични печат шпанским селима у Андалузији, али и у Шпанији уопште. Уметање Лоркиног стиха у брошуру пример је интертекстуалности у промоционалним туристичким текстовима. Није редак случај да стихови, мисли и дела познатих личности из различитих сфера живота нађу своје место у туристичким текстовима, што уноси додатни фактор ограничења приликом превода, уколико за уметнути текст постоји устаљени превод у језику-циљу. Исто тако, у туризму је некада присутан раскошан стил који иначе срећемо у књижевноуметничком стилу, а он се често постиже употребом колокација у којима једна од саставница, база, поседује семантичку самосталност и као свој други елемент, саставницу, бира фигуративно или апстрактно значење колоката (Corpas Pastor 1996: 82, 83): *platos estrella* – главна/изврсна јела (дословно: јела звезде), *el servicio estrella* – врхунац услуге/најбољи део услуге² (дословно: услуга звезда), *las marcas "paraguas"* – покровитељска/главна/заштитничка марка која подразумева више других марки (дословно: марка/бренд-кишобран). Од техника у преводу такође примењујемо описни превод, парафразу и неологизам, када појам из оригинала у српском језику туризма не постоји: *colinas gemelas* – брда

¹ *Si queremos finalizar con un broche de oro esa asistencia...* (Ако желимо да на крају крунишемо наше присуство...)

² *El servicio estrella de la compañía es el tren turístico de lujo Transcantábrico.* (Врхунска услуга компаније је луксузни туристички воз Транскантабрико.)

близанци, *pie de guerra* – ратна нога¹ (фразем мотивисан метафором), *vuelos con mucho sabor* – примамљиви летови (дословно: укусни), *El último rincón virgen de Europa* – Последњи нетакнути кутак Европе (дословно: девичански). Када саставница има фигуративно значење, није увек могуће одржати исту метафору у преводу, већ се преноси њен смисао.

Колокације

Један вид проблема у преводу стручног текста могу бити и колокације. Под термином колокација Корпас Пастор подразумева оно својство језика које чини да, у великом броју могућих комбинација, говорници теже да одаберу одређене комбинације речи (1996: 66). Описује их као двочлане лексичке комбинације, синтактички повезане, чији је број комбинација ограничен употребом, обично на семантичкој основи, а у складу с језичком нормом (Corpas Pastor 1996: 66). На то бисмо додали да је поменути двочлани спој условљен језичким и ванјезичким, културно-историјским и друштвеним датостима, што је управо чест узрок немогућности да њиховим преводом на други језик добијемо колокацију, јер она то у другом језику није (Дражић 2014: 73). Колокације је немогуће увек превести колокацијом, често преводимо слободном комбинацијом, понекад чак и фраземом или обичним пунозначним глаголом или парафразом (Рејовић 2010: 189).

Главне компоненте колокације чине примарни колокат или језгро (*base*), као носилац колокацијске везе, и секундарни колокат (*colocativo*) који га допуњава, одређује, селекује (Дражић 2014: 73). Колокације су семантички и синтактички стабилне јединице, понашају се у складу с граматичким правилима (Stojić, Murica 2010: 114). Колокације могу бити: отворене значењем, ограничене и везане. Према структуралном критеријуму разликују се просте (*jugar un papel*), уланчане колокације (*acoger la cena de gala*) и сложене (*abrir de par en par*). Према семантичком критеријуму, разликују се граматичке и лексичке.

Кад преводимо колокације, неминовно их контрастирамо. Контрастирање колокација има за циљ да установи подударности између колокација полазног и циљног језика. Постоји више нивоа подударности (Stojić, Murica 2010: 121), који се потом осликавају и на преводње колокација:

¹ *La historia de Asturias siempre en pie de guerra frente a los musulmanes.* (Историја Астуријаса увек на ратној нози с муслиманима.)

а) Потпуна подударност (кад саставнице колокације немају разлика, ни семантичких ни комбинаторних): *la Cruz Roja* – Црвени крст¹, *cara oculta* – скривено лице (ова синтагма је и колокација и фразем), *afligida familia* – уцвељена породица².

б) Делимична подударност (кад једна саставница (најчешће колокат) није подударна): *la puesta de sol* – залазак сунца (дословно би било: постављање сунца), *ingerir bebidas alcohólicas* – *уносити пиће, уносити течност. У овим ситуацијама треба водити рачуна о колокацијском распону. Шпански језик у различитим колокацијама увек има исту лексичку јединицу, а српски има шири парадигматски ниво: *tasa alta* (висока стопа), *temporada alta* (шпиц/у јеку сезоне); *disfrutar de las vistas inmejorables* (уживајте у изузетном погледу), *disfrutar de la experiencia inolvidable* (доживите незаборавно искуство).

в) Нулта подударност (кад ниједна саставница колокације није подударна, или у једном језику постоји колокација, а у другом се исти садржај изражава другим језичким средствима, тј. постоји нулта еквиваленција јер у циљном језику не постоји колокацијски еквивалент, односно, постоји лексичка празнина): *tunas* – групе музичара-студената које свирају и певају по ресторанима, зелена пијаца – *mercado, mercadillo*.

г) Привидна подударност (лажни пријатељи – постоје колокације чије су саставнице подударне, али им је различит семантички садржај): *suscripción popular*³ – народна/јавна агитација или тражња (а не популарна агитација).

У ситуацијама кад за исту колокацију постоји колокација у преводу на други језик, али не можемо је превести истим глаголом, чак иако би значење и у том склопу било јасно, не би било адекватно, јер није уобичајено да се тај глагол употреби у тој комбинацији. Ту се највише и греша, посебно код десемантизованих глагола у поменутих колокацијама глагола и именица. Рецимо: *La señora Sábado desea poner una reclamación* (Госпођа Сабато жели да поднесе жалбу). Поменути

¹ *La Cruz Roja recordó a los caídos con esta obra.* (Црвени Крст је тим делом подсетио на пале ратнике.) (Брошура Туристичке организације града Вига: *Cementeiro de Pereiró*)

² *Impresionante monumento funerario de Francisco Asorey en memoria de las tres hijas fallecidas de esta afligida familia.* (Величанствени погребни споменик Франсиску Асореју у спомен на три преминуле ћерке ове уцвељене породице.) (Брошура Туристичке организације града Вига: *Cementeiro de Pereiró*)

³ Извор: Брошура Туристичке организације града Вига, *Cementeiro de Pereiró*

колокацију превели смо еквивалентном колокацијом у нашем језику. У великом броју случајева код колокација које чине десемантизовани глаголи с именицом, обично постоји и пунозначан глагол, али значење тог пунозначног глагола није увек синонимично, може да буде мало општије и неодређеније, а језици професија, наука и техника захтевају тачност и конкретност. На пример, у случају да уместо *poner la reclamación* употребимо семантизован глагол *reclamar* који значи рекламирати, захтевати, жалити се на нешто, јесте синоним, али у нашем примеру где се неко жали на неку услугу, употребом декомпонованог глагола и именице, постиже се већа конкретност, одређеност, а тиме постиже већа ефикасност. У другим случајевима, употребом декомпонованог предиката с именицом, добијамо могућност да именицу ближе одредимо неким додатком, што такође доприноси прецизности. На пример, *hacer compras de emergencia*, превели бисмо купити неопходне ствари; или обавити куповину (ићи у куповину) у случају непредвиђених околности. Први превод на српски је уопштенији, губи конкретизацију коју даје додаток *de emergencia*. Извршен је техником генерализације и парафразирањем. Другим преводом, у коме смо користили декомпоновани предикат с именицом, обавити куповину, а који јесте колокација и у српском језику, добили смо тачнију и прецизнију информацију, чему је допринела техника описног превода и додавања. Тиме смо добили и прецизнији превод.

У ситуацијама делимичне и нулте подударности колокација неопходно је коришћење преводилачких техника. Навешћемо неке од примера за технике, с различитим структурама колокација (именица + именица, именица + предлог + именица, именица + придев): *barco restaurante* – ресторан на води (примењена је техника морфолошке замене), *platos estrella* – врхунска јела (примењена је техника морфолошке замене – замена врсте речи, тј. именице *estrella* придевом *врхунски*); *camarera de pisos* – собарица (техника одузимања и генерализације, јер се губи додаток *de pisos*), *equipaje de mano* – ручни пртљаг (техника морфолошке замене), *tarifa triangular* – три везане дестинације (техника парафразирања/описног превода) или тарифа три у један (техника превода по аналогiji), *la atmósfera reinante de la capital de España* – обухвата/сажима атмосферу која влада у престоници (техника синтаксичке замене). У тзв. црном туризму наишли смо на занимљив пример колокације са шпанским префиксом *re-*: *monumento a los soldados*

repatriados – војници враћени у отаџбину¹, где смо применили технику морфолошке замене (промена састава језичке јединице) и додавање. Подједнако интересантан је и пример колокације са шпанским префиксом *pre-* где смо применили исту комбинацију техника: *hacer una prereserva* – урадити/ направити претходну резервацију (морфолошка транспозиција – замена једне речи синтагмом, и додавање).

Закључак

Након анализе корпуса, уочили смо неколико врста проблема у преводу, везаних за различите лексичке појаве: неологизме, акрониме, англицизме, културно-условљене појмове, колокације и метафорична значења одређених јединица. Услед опширности материје, резултат није свеобухватан, већ је увод и почетни допринос подробнијим истраживањима о свакој групи засебно. Такође смо уочили да је некада немогуће анализирати сваку групу проблема посебно јер су велика преплитања нових речи, културних референци, метафоричних јединица и колокација.

Креативност сектора туризма изискује и веће продубљивање знања и већу креативност преводиоца, посебно у случајевима када се колокација подудара с фраземом или је метафорична, како би се што је могуће потпуније пренела фигуративност израза/колокације, а опет остало у опсегу прецизности стручног језика.

Примећујемо да су најкорисније и најчешће коришћене технике приликом преводу туризма техника адаптације (за позајмљенице), интегралног превода (за брендове, слогане, туђице), калкирања, генерализације, парафразе, различитих трансформација (морфолошке, лексичке и синтаксичке), описног превода (најчешће се губи термилошка синтагма из језика оригинала), превода дефиницијом, превода аналогijом (за сличну функцију, употребу и изглед). Технике које се ређе користе су: компензација, конкретизација и фусноте, док су непожељне технике изостављање, еуфемизми и ублажавање, јер језик струке не би требало да губи на својој објективности и прецизности.

Такође смо установили да би преводиоцима, превасходно онима у почетним фазама каријере, било неопходно постојање одговарајућих речника колокација, глосара или речника културних појмова, као и квалитетних термилошких речника.

¹ Извор: Брошура Туристичке организације града Вига, *Cementeiro de Pereiró*

Библиографске референце

Извори

1. *España: El Camino de Santiago* (1975). Santiago de Compostela: Publicaciones del Ministerio de Información y Turismo.
2. *España: Granada* (1987). *Inprotur*. Madrid: Secretaría General de Turismo.
3. *España: Toledo* (1986). Toledo: Secretaría general de Turismo. Sudirección General de Medios de Promoción.
4. *España: Zaragoza* (1984). Madrid: Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones. Secretaría General del Turismo.
5. *La ruta de los pueblos blancos* (1975). Logroño: Publicaciones del Ministerio de Información y Turismo.
6. *Peregrinar por Cantabria. La ruta del románico* (1990). Madrid: Ed. Gobierno de Cantabria, Consejería de Industria, Transportes y Comunicaciones.
7. Sevilla (1987). *Inprotur*, Secretaría General de Turismo-MTTC Sevilla.
8. *Cementeiro de Pereiró* (Брошура Туристичке организације града Виџа)
9. Брошуре Амбасаде Републике Аргентине у Београду: *Argentina por vos - Gastronomía y vino, Gaucho, Nieve, Turismo Educativo, Paisajes Culturales*.
10. Toledo (1986). *Inprotur*, Secretaría General de Turismo-MTTC. Toledo.
11. *GEO* (1990). *Extra México*. N° 43. Madrid.
12. <http://www.innovtur.com/las-experiencias-turisticas-se-viven-en-col> (приступљено 15.09.2017)
13. http://www.abcviajes.com/turismo/la_rioja_te_dejarahuella.php?id (приступљено 22.10.2017)
14. http://www.ifema.es/Institucional_01/expositores/informacion_interes/index.htm#subenciones (приступљено 28.12.2017)
15. <http://www.turismoribagorza.org/es/ribagorza-eres-tu/32-ribagorza-eres-tu/diarios/379-descenso-en-rafting-por-el-rio-esera-v15-379> (приступљено 28.12.2017.)
16. https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=67&catid=8&Itemid=51 (приступљено 25.11.2017)
17. <https://definicion.de/quad/> (приступљено 30.12.2017.)
18. <http://www.panacom.net/dunavski-rafting-i-kanuing/> (приступљено 30.11.2017)
19. [www.senderismoeuropa.com/diferencias-entre-trekking-senderismo-](http://www.senderismoeuropa.com/diferencias-entre-trekking-senderismo-hiking-y-excursionismo/)

[hiking-y-excursionismo/](http://www.senderismoeuropa.com/diferencias-entre-trekking-senderismo-hiking-y-excursionismo/) (приступљено 25.11.2017)

20. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/kayaking> (приступљено 30.11.2017)
21. http://rtv.rs/sr_lat/svet/drimlajner-se-izbacuje-iz-upotrebe-sirom-sveta_364575.html (приступљено 30.12.2017)
22. <http://www.avio-karte.biz/avioni/avioni> (приступљено 22.11.2017)
23. <http://www.ictHub.rs/growth-hacking/> (приступљено 28.12.2017)
24. <https://en.wikipedia.org/wiki/Canicross> (приступљено 30.11.2017)
25. <https://en.wikipedia.org/wiki/Mushing#Bikejoring> (приступљено 30.12.2017)
26. http://www.tourism.in.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=61 (приступљено 17.11.2017)
27. <http://www.turizamiputovanja.com/osnovni-pojmovi-u-ugostiteljstvu> (приступљено 26.11.2017)
28. <http://www.tourspain.es/es-es/Paginas/index.aspx> (приступљено 26.11.2017)
29. <https://www.conocerbarcelona.com/ramblas-barcelona> (приступљено 20.12.2017.)

Литература

1. Bodrič, R. (2006). Culture in foreign language learning. U: *Susret kultura- zbornik radova*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
2. Bugnot, A.M. (2005). *Texto turístico y traducción especializada* (Tesis doctoral). Málaga: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga.
3. Cabré M.T, (2004). Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. U: *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, 26, 19-33.
4. Cabré M.T. (2009). Terminología en la normalización lingüística. Lenguas minoritarias en la administración. U: *Jornadas celebradas en Vitoria-Gasteiz los días 28 y 29 de 2009*. Vitoria-Gasteiz: Parlamento Vasco, 81-99.
5. Calvi, M.V. (2000). *El léxico del turismo*. Universidad de Bergamo. Black Publisher. Преузето са https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=67&catid=8&Itemid=51 (приступљено 25.11.2017)

6. CLAVE (1996). *Diccionario de Uso del Español Actual*. Madrid: Ediciones SM.
7. Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
8. Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*, Madrid: Gredos.
9. De Juan, Carmen R. et al. (2006). *Temas de Turismo. Manual para la preparación del Certificado Superior de español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid*. Madrid: Edinumen.
10. De la Cruz Cabanillas I, Mancho Barés G, Tejedor Martínez C. (2009). *Análisis de un Corpus de Textos Turísticos: La incorporación, difusión e integración de los préstamos ingleses en los textos turísticos*. Alcalá: Universidad de Alcalá. Преузето са <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/66.pdf> (приступљено 21.12. 2017)
11. Đorđević, R. (2002). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
12. Дражић Ј. (2014). *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
13. García Pelayo y Gross, R. (1976). *Diccionario Moderno español-inglés*. Paris.
14. Hervey, S. et al. (1995). *Thinking Spanish Translation, A Course in Translation Method: Spanish to English*. New York: Routledge.
15. Hlebec, B. (2009). *Prevodilačke tehnike i postupci*, Beograd: EBG.
16. Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
17. Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika u Novom Sadu.
18. Крстић, Н. (2005). Прилози упоредној француско-српској лексикологији, Нови Сад: Змај.
19. Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
20. MacMillian (2007). *MacMillian English Dictionary for advanced learners*. Oxford: A&C Black Publishers Ltd.
21. Matoré, G. (1953). *La méthode en lexicologie: domaine français*, Paris: Didier.
22. Mihaljić M. (2016). *52 vikenda u Srbiji*. Beograd: Turistička organizacija Srbije, Službeni glasnik.
23. Moreno C. y M. Tuts (2011). *Cinco Estrellas, español para el turismo*. Madrid: SGEL.
24. Muhvić-Dimanovski, V. (2005). *Neologizmi. Problemi teorije i primjene*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, FF pres.
25. Newmark, P. (1999). *Manual de traducción* (versión española de Virgilio Moya). Madrid: Cátedra.
26. Otaola, O. C. (2004). *Lexicología y semántica léxica. Teoría y la aplicación a la Lengua Española*, Madrid: Ediciones Académicas.
27. Real Academia Española (1979). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
28. Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
29. Santamaría Pérez I. (2009). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Преузето са https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/8/La_terminolog%C3%ADa.pdf (приступљено 29.12.2017)
30. Šipka, D. (1998). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska.
31. Pejović, A. (2010). *La colocabilidad de los verbos en español con ejemplos contrastivos en serbio*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, Biblioteka Praktikum.
32. Пешикан, М., Јерковић Ј., Пижурица, М. (1994). Правопис српског језика. Нови Сад: Матица српска.
33. Stojić A. i S. Murica (2010). Kolokacije – teorijska razmatranja i primjena u praksi na primjerima iz hrvatskoga i njemačkoga jezika. U: *FLUMINENSIA*, 2, 111-125.
34. Тошовић, Б. (1988). Функционални стилови, Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.

Дивна РУЛИЋ
Ивана НИКОЛИЋ

The identification of problems in texts from the tourism sector

Summary

The lexicon is a linguistic subsystem that monitors and records all social changes, and therefore Spain, as a country with exceptionally developed tourism, has an extremely rich language of tourism. When translating to Serbian, it is often not possible to achieve the identity of the content. In the Serbian language, it is noticed that there is no complete correspondence and the appearance of lexical voids, and it is resolved by using translating techniques. The aim of the research is to identify different categories of concepts and problems when translating professional texts from the field of tourism, and to offer procedures and techniques for their adequate transfer (adaptation, borrowings, calcs, generalization, neologisms...), but without pretensions to the final result, due to the complexity of the classification of this type.

ACADEMIC VOCABULARY KNOWLEDGE AMONG STUDENTS OF THE TEACHER EDUCATION FACULTY

Abstract: *The aim of the pilot research presented in this paper was to determine the level of knowledge of academic English vocabulary among the first year students of the Teacher Education Faculty in Belgrade. The research was conducted in the form of a two-phase test which included words selected from the Academic Word List. The test was followed by both quantitative and qualitative analyses of the obtained results. The paper ends with a discussion on potential improvements of the English Language instruction at the Teacher Education Faculty in Belgrade in terms of a more comprehensive inclusion of academic vocabulary in the English Language curriculum.*

Keywords:

academic
vocabulary,
Academic Word List,
first year students,
primary school
teachers,
preschool teachers

What is Academic Vocabulary?

Academic vocabulary can be broadly defined as vocabulary used in academic settings. More precisely, it includes words common in English academic register (Hyland and Tse 2007: 235) and used in a wide range of academic genres (Coxhead and Nation 2001 in Hyland and Tse 2007: 235). In other words, this kind of specialised vocabulary consists of lexical items that students will often encounter in university lectures, scientific articles, discipline-specific textbooks, presentations, and similar materials.

Academic vocabulary is commonly divided into two categories: general and discipline-specific vocabulary (Hiebert and Lubliner in Nagy and Townsend 2012: 96). General academic language has two main characteristics:

a) it contains words and phrases that are much more common in academic settings than in non-academic ones; b) these words and phrases are used across different academic and scientific disciplines (Nagy and Townsend 2012: 47). For example, words such as *indicate*, *survey*, *analysis* and *evident* are used equally frequently in topics pertaining to natural and technical sciences, as well as in the humanities or social sciences. As far as the discipline-specific academic vocabulary is concerned, its main characteristic is that it consists of words and phrases that are typically used in specific disciplines. For instance, words such as *vector* or *velocity* are common in physics, whereas words *impunity* or *defendant* are typical of legal English.

Academic English Word Lists

It is generally believed that a good knowledge of academic vocabulary is crucial for student achievement at higher levels of education (Corson 1997: 671). As Nagy and Townsend point out (2012: 92), understanding and knowing academic language, of which the academic vocabulary is an inseparable part, not only helps students to grasp the meaning of the discipline-specific texts and materials, but it also improves their own cognitive processes, resulting in a better academic performance.

Given the importance of academic vocabulary, several academic English vocabulary lists have been created so far by various linguists. Jean Praninskas' *American University Word List* (1972) was a pioneering attempt in this field, followed by Xue Guoyi and Paul Nation's *University Word List (UWL)* (1984) and Averil Coxhead's *Academic Word List (AWL)* (2000). The most recent contributions include *A New Academic Vocabulary List* by D. Gardner and M. Davies (2014) and the *New Academic Word List* by C. Browne, B. Culligan and J. Phillips (2014). A detailed description of all the above-mentioned lists, as well as pinpointing the differences and similarities among them, is beyond the scope of this paper. However, we will look more closely at the vocabulary list selected for the purposes of our research — the *Academic Word List (AWL)* compiled by Averil Coxhead¹.

This particular list is “the most extensive investigation to date into core academic vocabulary” and “it has become a benchmark for developing teaching materials for EAP” (Hyland and Tse 2007: 238). The AWL was created as a

“tool to guide decisions around learning, teaching, curriculum and materials design” (Coxhead 2016: 181). It contains 570 word families (base words with their inflected forms and derivations) and is based on a corpus of nearly 3.5 million running words or tokens occurring in 414 academic texts dealing with topics related to four academic disciplines: arts, commerce, law, and science. The words were selected from academic journals, articles, university textbooks, etc. by applying a corpus analysis electronic tool, the Range Programme (Coxhead 2000: 218-220).

In deciding which word families to include in the list, Coxhead was guided by three selection criteria. The first criterion was *specialised occurrence*, which means that all 2000 general English words on the famous General Service List (GSL) compiled by Robert West in 1953 were not included in the AWL. The second criterion was *word frequency* and it implied that a member of a word family had to appear at least 100 times in the academic corpus in order to be included in the AWL. According to the last criterion, *word range*, a member of a word family had to occur at least 10 times in each of the four main sections of the corpus to be included in the AWL (Coxhead, 2000: 221).

The selected word families were further grouped into 10 sublists, each containing 60 headwords, ranked according to the frequency of the words. This means that sublist 1 includes 60 most frequent words in general academic English, while the sublist 10 consists of the least frequent word families of academic vocabulary (Coxhead 2000: 228).

Research

Teacher Education Faculty in Belgrade consists of two departments in which future primary school and preschool teachers are trained respectively. English as a foreign language is taught over the course of three years and in the following manner: in the first year of their studies, the freshmen attend a General English Course which spans two semesters (October-June) and covers the CEFR level B1+. In the 2nd year, the undergraduates attend a one-semester course of English for Specific Purposes. Finally, during their master studies, students have an additional course of English for Specific Purposes which also lasts one semester.

The goal of the small-scale, pilot research presented in this paper was to determine the level of knowledge of English academic vocabulary among the freshmen of the Teacher Education Faculty in Belgrade. These students learn general English during their whole first year of studies and then they are

¹ Averil Coxhead, PhD, is an Associate Professor of Applied Linguistics at the School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington, New Zealand.

exposed to a brief (one semester only), but quite intensive professional English course which by default contains a much wider academic vocabulary than the previous language course. They are expected to be able to read academic, discipline-related texts in English, write shorter texts on the related professional topics and communicate with their colleagues and teachers at a higher level of English. Furthermore, it is generally believed among the English language scholars and teachers that first-year undergraduate students struggle with academic vocabulary (Hyland and Tse 2007: 236), regardless of their specific fields of study. Given this fact, the researchers (two teachers of English at the faculty) tried to determine the level of familiarity of their first year students with academic English prior to embarking on an ESP course. In addition, the research results were meant to be used later on as a useful tool in making informed choices in terms of including some segments of academic English in the new General English course book for the first year students to be designed by the English language teachers of the Teacher Education Faculty.

Methodology and Procedure

The pilot research sample included 30 first year students (N=30), 15 pre-service primary school teachers and 15 pre-service preschool teachers, who volunteered to participate in the research. A multiple-choice academic vocabulary test administered before and after a series of lessons targeting academic English words was used as a research instrument. The test was designed specifically for the purpose of the research and it consisted of 60 items - headwords randomly selected from the first three sublists of Coxhead’s *Academic Word List* (20 headwords from each sublist). The students were asked to circle the word that they thought was the nearest synonym for the given headword in a sentence. To avoid any ambiguity, the meaning of the headwords was double-checked by using The Merriam Webster Dictionary and The Cambridge English Dictionary and the sentences worded in a manner that left no room for any other possible meaning of a given headword. Here is an example of a sentence with a headword:

Q1: Our country has *sufficient* oil reserves for three months.
1) a lot of 2) more 3) enough 4) additional
Correct answer: *enough*

The reason for opting for the first three sublists of the *Academic Word List* lies in the fact that these sublists contain the most frequent academic English words. More specifically:

Sublist 1 – constitutes 3,6 % of the academic corpus; the words students are likely to encounter once in every four pages of an academic text;
Sublist 2 – constitutes 1, 8% of the academic corpus; words appearing once in every 8 pages of an academic text;
Sublist 3 – constitutes 1,2% of the academic corpus; words appearing once every 12 pages of an academic text. (Coxhead, 2000: 228)

The list of the headwords included in the multiple choice test is shown in Figure 1:

Word type	Sublist 1	Word type	Sublist 2	Word type	Sublist 3
v	vary	v	affect	n	circumstance
n	approach	v	assist	n	consent
v	benefit	v	conclude	adj	considerable
n	concept	v	conduct	v	constrain
v	consist	adj	consequent	n	core
v	constitute	adj	distinct	adj	annual
v	distribute	n	feature	n	emphasis
v	establish	n	focus	v	exclude
adj.	evident	n	impact	v	fund
n	factor	v	injure	v	imply
v	identify	n	item	adj	initial
v	indicate	v	maintain	v	justify
n	issue	v	obtain	n	link
adj	major	v	perceive	v	maximise
v	occur	adj	previous	adj	minor
v	proceed	adj	relevant	n	outcome
v	require	v	restrict	v	rely on
n	research	v	seek	v	specify
n	section	v	select	adj	sufficient
adj	significant	n	survey	adj	valid

Figure 1: List of headwords selected for the multiple-choice test

Initial testing (T1) was conducted in March 2017 and students completed it without any prior preparation or teaching. In the next phase of the research, the students included in the research sample were exposed to three 60-minute sessions of academic vocabulary instruction and one 45-minute wrap-up session over a period of three weeks. Twenty headwords from one of the sublists were covered in each session. The instruction was brief due to time constraints because the research was conducted in the middle of the second semester, when the students have a very busy schedule in terms of attending lectures and taking many pre-exam papers in various subjects. It included direct teaching of lexical items and their meaning(s), reading and discussing shorter discipline-specific texts in English carefully selected to contain a good ratio of the words planned to be covered in a particular session, as well as contextual vocabulary exercises as “words should not be learnt out of context [...] and acquisition should be a mix of explicit teaching and incidental learning in the students’ specific target context” (Hyland and Tse 2007: 251). The same principle was adhered to in creating new texts for the last, wrap-up session: the students were supposed to read two longer open cloze texts and fill in the gaps with the words practised in the previous sessions. The second testing (T2) was conducted in May 2017 by administering the same test to students. The scores were then calculated and compared for the two groups of students on both tests.

Results and Discussion

The scores were calculated and compared for the two groups of students on both tests and expressed in percentages, including the progress made by each group on T2, after the academic vocabulary instruction. The results are shown in Figure 2:

Group	T1	T2	Progress (%)
Primary school teachers	43.67%	58.13%	14.46%
Preschool teachers	49.55%	57.11%	7.56%

Figure 2: Comparative results for tests 1 and 2 in percentages and progress made

As far as Test 1 is concerned, the results indicate that our students enter the Teacher Education Faculty with a relatively low knowledge of academic

English vocabulary. The Test 1 score in both groups of students was under 50%, while the score of the preschool teachers’ group was by 5.88% higher than the primary school teachers’ score (primary school teachers T1 43.67% – preschool teachers 49.55%). However, the scores of Test 2 show statistically no significant difference (1.02%) between the two groups – the results are practically the same: primary school teachers 58.13% and preschool teachers 57.11%. Obviously, progress was made in both groups, which can be explained by the fact that Test 2 was taken after the sessions where academic vocabulary used in Test 1 had been taught and practised. In terms of percentages, primary school teachers made progress by 14.46%, while preschool teachers’ progress was 7.56%.

The second analysis carried out by the authors was the Item Analysis (Figure 3). The goal of this analysis was to determine whether there were differences in the knowledge of the academic vocabulary between the groups relative to each of the three sublists. Correct answers were calculated for every item in a given sublist, added up and expressed in percentages. The results were as follows:

Sublists AWL	Primary School Teachers		Preschool Teachers	
	Test 1	Test 2	Test 1	Test2
Sublist 1	49.33%	61.33%	49.33%	58.33%
Sublist 2	48.00%	60.00%	52.33%	66.00%
Sublist 3	42.67%	54.67%	43.33%	54.67%

Figure 3: Item analysis

According to these results, the percentage of the correct answers in both groups is directly proportional to the frequency level of the lexical items. In other words, the lower the frequency of the AWL headwords, the lower the percentage of the correct answers. The scores for both groups and on both tests were the highest for the headwords in the Sublist 1 which contains the lexical items occurring most frequently in academic settings. The only exception can be observed in the T1 and T2 scores of the preschool teachers – the percentage of the correct answers for the Sublist 2 was higher than for the Sublist 1 (by 3.00% on T1 and by 8.67% on T2). Generally speaking, there are no statistically significant differences between the groups. Interestingly, the two groups had an identical score (49.33%) on T1 in terms of the Sublist 1, as well as on T2 for

the Sublist 3 (54.67%). The most problematic words, i.e. the words that received between 0 and 5 correct answers, are the following:

Sublist 1 – *issue, major (adj), require, research (noun)*

Sublist 2 – *survey, obtain, item, consequent, conduct (verb)*

Sublist 3 – *circumstance, consent (noun), considerable, annual, emphasis, imply, minor, valid.*

Conclusion

Academic English vocabulary knowledge among the freshmen of the Teacher Education Faculty is generally low (below 50%). However, some progress was achieved after a brief and targeted instruction in the academic vocabulary. The results of T1 and T2 confirm our previous assumption that academic vocabulary should be included in the General English Course at the Teacher Education Faculty and the new textbook which is in the making.

References

1. Cambridge Dictionaries Online. <http://dictionary.cambridge.org/>
2. Corson, D. (2007). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47(4), 671-718.
3. Coxhead, A. (1998). *An Academic Word List*. Retrieved from: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/awl-headwords.>> (accessed March 3, 2017)
4. Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.
5. Coxhead, A. and Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic puposes. In Flowerdew, J. and M. Peacock, M. (eds.), *Research perspectives on English for academic puposes* (pp. 252-267). Cambridge, England. Cambridge University Press.
6. Coxhead, A. (2016). Reflecting on Coxhead (2000) A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 1: 181-185.
7. Hiebert, E.H. and Lubliner, S. (2008). The nature, learning and instruction of general academic vocabulary. In A.E. Farstrup, A.E. and Samuels, S.J. (eds.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.
8. Hyland, K. and Tse, P. (2007). Is there an “academic vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41, 235-253.
9. Merriam-Webster Dictionary Online. <http://www.merriam-webster.com/>
10. Nagy, W. and Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.

Zorica SAVIĆ NENADOVIĆ
Marina CVETKOVIĆ

Poznavanje akademskog vokabulara među studentima Učiteljskog fakulteta

Rezime

Osnovni cilj pilot istraživanja prikazanog u ovom radu bio je da se utvrdi nivo poznavanja akademskog vokabulara na engleskom jeziku među studentima prve godine Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Dve grupe studenata (smer za učitelje i smer za vaspitače) radile su test višestrukog izbora (multiple-choice test) od 60 leksičkih jedinica kojima se ispitivalo njihovo poznavanje akademskog vokabulara na engleskom jeziku. Leksičke jedinice izabrane su iz prve tri kategorije reči (najfrekventnije porodice reči u akademskom vokabularu) sa Liste akademskih reči koju je sastavila dr Averil Kokshed (Averil Coxhead).

Testiranje je izvršeno u dve faze: pre i posle časova engleskog jezika na kojima se obrađivao vokabular iz gore navedene tri kategorije. Izvršena je kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata sa ciljem da se utvrdi da li postoje razlike u poznavanju akademskog vokabulara među ispitivanim studentima, kao i među različitim kategorijama leksičkih jedinica. Utvrđeno je da u oba slučaja postoje razlike. Rad se okončava kratkom diskusijom o svrsishodnosti uključivanja akademskog vokabulara u nastavu engleskog jezika na prvoj godini studija na Učiteljskom fakultetu u Beogradu i srodnim nastavničkim fakultetima.

THE COLOUR PURPLE AND ITS KIN: LANGUAGE/ART HISTORY LIMINAL STUDY

Abstract: *This paper explores the colour terms for the colour purple and its kin, focusing on their etymologies as well as the invention and evolution of the pigments and dyes denoted by them, and it briefly dwells on some methodological implications of using a highly specialised content like this in the classroom. Whilst looking into colour terms etymologies, the paper also presents the narratives surrounding these colours - the narratives which are often consigned to the sidelines of both mainstream art history and linguistics, and have that liminal quality of unfolding in the spaces between and without, as well as within some major areas of academic study. These narratives still resonate today and provide absorbing and motivating CLIL materials for students of art/art history.*

Keywords:

purple,
etymology,
language,
art history,
CLIL

This paper is the result of art historical research which explores some specific aspects of colours, dyes and pigments, and the terms denoting them. Created by the author, in the conviction that a well-conceived CLIL course calls for an interdisciplinary approach and absorbing and motivating CLIL materials, it is specially geared towards art history students - in this case, more specifically, Art History students studying at Belgrade Faculty of Philosophy – where the CLIL method of teaching is traditionally implemented. This paper, therefore, is not about ESP/EAP teaching/learning in the narrow sense. Rather, it is an example of liminal research (language/art history overlap) such as teachers of English who happen to have a specialised knowledge of their students' content area may embark on, so as to offer their students novel material for study and research in English. Since the focus here is on both language and art history, it seems apposite to start with etymology first, follow up with art historical narrative, and conclude with some methodological considerations.

Purple

The meaning and etymology of the colour term “purple” lend themselves to a lengthy analysis and open up several interesting lines of inquiry, to be pursued in the fields of history, art history and linguistics. Let us consider its origin first:

purple [[ME purple < OE (Northumbrian) *purpl(e)*, dissimilated var. of WS *purpur(e)* < L *purpura*, purple < Gr *porphyra*, shellfish yielding purple dye. (Neufeldt and Guralnik 1984: 1092).

It is also worth noting that the word was first recorded in Northumbrian, a dialect of Old English, in the 10th-century translation (from Latin) of the famous Lindisfarne Gospels (Harper 2014), a masterpiece of European mediaeval manuscript illumination.

The Greek word *porphyra* is of unknown origin (perhaps Semitic, as speculated by some) and it denoted a kind of shellfish from which the eponymous dye was obtained. Consequently, the modern word “purple” can be traced back to Tyrian Purple (also called Royal Purple), the famous indigoid dye of antiquity, derived from gland secretions of the *murex* family marine mollusks, more specifically *Murex brandaris* and *Murex trunculus*, the latter species still apparently in existence today, along some African and European coasts.

Tyre was an ancient Phoenician city and one of the biggest centres of the purple dye industry, evidence of which goes as far back as the 14th century B.C.: a letter to Amenhotep III, Akhenaten’s father, contains a reference to the shipment of indigo/violet- coloured goods, Semitic *tekhelet*. What followed in the centuries to come is well described in this brief excerpt:

In the succeeding centuries of the Iron Age, Canaanite city-states (Tyre, Serepta, Sidon, etc.) on the Levantine coast came to dominate the dyeing industry (Bruin 1970, Pritchard 1978, Mc Govern and Michel 1984, 1985). Royal Purple was so intimately associated with these peoples that the name by which they called themselves (Canaanites), as well as their later historical appellation (Phoenicians), very likely derived from ancient Semitic and Greek roots for “purple” (Speiser 1936; Landsberger 1967). Perhaps as much as the Semitic alphabet or the seafaring by which the latter was transmitted to the West, purple dyeing was a distinctive element of Phoenician culture, and to promote the industry, dye factories were set up as colonies throughout the Mediterranean (Reese 1979-80). (Michel and McGovern, 1987: 135).

Indeed, it seems quite possible, at least according to some sources, that the words “purple”, “Canaan” and “Phoenician”, though stemming from different

languages, can all be traced back to the same origin – the purple dye obtained from the *purpura* shells.

Phoenician (n.) late 14c., from Middle French *phenicien*, from Latin *Phoenice*, from Greek *Phoinike* “Phoenicia” (including Carthage), perhaps literally “land of the purple” (i.e., source of purple dye, the earliest use of which was ascribed to the Phoenicians by the Greeks). Identical with phoenix (q.v.), but the relationship is obscure. In reference to a language from 1836; as an adjective from c.1600 (Harper 2014).

The etymology of “Canaan” can also be traced, somewhat more dubiously (the theory has been rejected by some linguists), to the term *Kinahhu* from the Hurrian language, apparently designating the colour purple, thus making Canaan, the same as Phoenicia, the “land of purple” (Speiser 1936: 121-126). Provided that the above proposal were true, it still remains unclear whether the region was named after the dye, or the name of the dye came from the region whose main export commodity was the dye.

Incidentally, the word “phoenix” is related both to the Phoenicians and the purple-red dye: phoenix < OE & OFr *fenix* < L phoenix < Gr *phoinix*, phoenix, dark red, Phoenician, akin to *phoinos*, blood-red, deadly (Neufeldt and Guralnik 1984: 1015).

Partly because the process of obtaining the precious dye was a closely guarded secret, and partly because the ancient texts describing it are imprecise, no one today can be sure what exactly the process involved or what this purple colour actually looked like. Modern scientists have made some pretty educated guesses and managed to recreate the dyeing process with admirable results, save for the fact that the price of dye thus obtained in the year 2000 even surpassed that of Antiquity (1g of murex dye cost over 2000 EUR). Based on archaeological evidence from Tyre, it is believed that the murex shellfish were collected in large vats and left there to decompose before proceeding to the next stage. Making the dye was a smelly business and the Tyrian vats were located on the edges of the town, so that its inhabitants would not be incommoded by the stench, not just from the rotting mollusks, but also from the urine and lime used in the later stages of the manufacturing process. As for the numbers of snails required, Jacoby (1997: 455) informs us that that “twelve thousand snails of *Murex brandaris* yield no more than 1.4 g of pure dye, enough to colour only the trim of a single garment.” It has been estimated that more than 9,000 mollusks were needed to produce just one gram of Tyrian purple.

Even though the Classical Greeks are linguistically responsible for both

“Phoenicia” and “purple”, and their greatest poet mentions the colour several times in both the Odyssey and the Illiad (perhaps most famously in relation to the sea), they left relatively little record about the dye itself. The Romans, just as the Etruscans before them, attached great importance to the *murex* dye, as well as describing the process of obtaining it in far more detail. The longest account is found in Pliny the Elder’s *The Natural History* (1842: 134-5), where he also states that among several *murex* colours, the one that was most appreciated in antiquity was “the colour of clotted blood, dark by reflected and brilliant by transmitted light”, although he notes that in his own time people seem to prefer a lighter shade of purple. Today, we have no means of determining what shade of purple was most fashionable in Pliny’s time, but we do know that Tyrian purple, whatever its shade/s, was a highly prized and fashionable colour throughout Roman times, the wearing of which was subject to strict sumptuary laws. At times, almost nobody except for Caesar could wear the *purpura* dyed cloth, on pain of execution (lurid stories to this effect about Nero, Caligula and some 5th-century Christian emperors abound). At other times, the privilege was also granted to women, Roman generals and magistrates (solid purple togas embroidered with gold) and senators (togas distinguished by a Tyrian purple stripe). A symbol of power, status and luxury, the dye was so expensive that 3rd century Emperor Aurelian once purportedly told his wife that they could not afford a robe of purple silk for her because it cost its weight in gold. As for the common people, for whom Tyrian purple was both legally and financially out of reach, their only hope lay in a far inferior purplish-hued lichen dye, the “poor man’s purple”. Oddly enough, even though Pliny the Elder acknowledged the importance of Tyrian purple and described its production in considerable detail, he did not seem to like it very much (or at least some versions of it): “This is the purple for which the Roman fasces and axes clear a way. It illuminates every garment, and shares with gold the glory of the triumph. For this reason we must pardon the mad desire for purple, but why the high prices for ... a dye with an offensive smell and a hue which is dull and greenish, like an angry sea?” (Pliny the Elder 1842: 126).

Dealing in purple cloth also gets a mention in the Bible. In Acts (16:9-15) Lydia, a business woman originally from Thyatira, meets apostle Paul in Philippi, the Roman colony in Macedonia, listens eagerly to his teaching, asks to be baptized and invites the apostles to stay in her home. Her business, we learn, is dealing in purple cloth.

Even a cursory glance at the San Vitale 6th-century mosaics in Ravenna reveals the royal status enjoyed by the Tyrian Purple in Byzantium. In the

scenes of incredible regal dignity, both Emperor Justinian and his wife, Theodora, are resplendent in their sumptuous red-purple, almost crimson garments, a reflection of their elevated status, both in this world and the one to come. Continuing the Roman tradition of exclusivity, Byzantine emperors subsidized and controlled the production and use of the *purpura* dye. They also had their churches and palaces lined with purple porphyry stone: ‘porphyry (n.) type of ornamental stone, late 14c., *porfurie*, from Old French *porfire*, from Italian *porfiro* and in some cases directly from Latin *porphyrites*, a purple semi-precious stone quarried near the Red Sea in Egypt, from Greek *porphyrites* (*lithos*) “the purple (stone),” from *porphyra* (n.) “purple, purple dye” (see purple)’ (Harper 2014). The *Porphyra* was a free-standing building within the Great Palace in Constantinople, which served as the official royal delivery room. Its floor, ceiling and walls were completely covered with imperial porphyry, hence the Greek word *Porphyrogénētos* (Latinized as *Porphyrogenitus*, ‘born in/to the purple’). In order to be recognised as *Porphyrogénētos* or *Porphyrogénētē*, several conditions had to be met. Most importantly, the child had to be born after the father had become emperor and the delivery had to take place in the *Porphyra* or the Purple Chamber.

After the 4th Crusade, which resulted in the sack of Constantinople in 1204, the production of and trade in *murex* dye in Byzantium gradually ceased. In Western Europe, Tyrian purple, now too expensive and mostly beyond reach (especially after the fall of Constantinople in 1453), was soon to be supplanted first by *Kermes vermillio*, and then by *cochineal*, both insect-based red dyes that would soon replace Tyrian purple as power and status symbols. In 1464, Pope Paul II decreed the new red *kermes* (crimson) colour was to be used for cardinal’s robes, instead of Tyrian purple, whereas a cheaper, indigo-based purple was to be worn by bishops and archbishops. Irrespective of the source of the dye, throughout art history, in “The Mocking of Christ” scenes, Jesus, as King of the Jews, continues to wear a purple robe (its hue ranging from crimson red to purple brown), by now also a symbol of his Passion.

Even though the Tyrian dye was named after a town in Canaan/Phoenicia, it still remains unclear whether its first manufacturers were the Phoenicians, Minoans or some other people, most probably from the Levant region. On the other side of the globe, however, the civilisations of ancient Mexico produced a similar kind of *murex* dye from early times, and also held it in very high regard. Unlike the Old World’s *purpura* dye tradition, the New World’s practice of dyeing cloth with dye extracted from the same shellfish family survived well into the 20th century, and a small pocket of production still exists today (The

Last of the Shells Dyers, Oaxaca Coast, Mexico, 2014).

So far we have looked into the etymology of “purple”, and the history of the ancient dye from which the colour term derives its name. But what is the definition of purple as colour, and what exactly are its hues, tints and shades? As is often the case with colour terms, this proves to be more complicated than the historical narrative.

Physics does not recognize purple as colour in its own right. Unlike its close kin, violet or indeed, indigo, purple does not have its own wavelength on the visible spectrum: it is always a combination of red and blue. Most dictionaries define purple as a colour that falls somewhere between red and blue in hue. For example, in Oxford Dictionaries (2015) it is described as “a colour intermediate between red and blue”, *The Shorter Oxford English Dictionary* (2003: 1245) sees it as “a deep, rich shade between crimson and violet”, whereas, according to *Webster’s New World Dictionary* (1984: 1092) purple is “a dark colour that is a blend of blue and red”. Now, as the hues (and tints, tones and shades) on the colour spectrum between red and blue are, to say the least, numerous, it is not difficult to grasp why there are so many purple colour terms, and why it is sometimes difficult to differentiate between the hues themselves.

The second entry for “purple” in *Webster’s New World Dictionary* (1984: 1092) reads: “2 [Now Rare] a) deep crimson” - a hue obviously inspired by Tyrian red/purple. Interestingly, the Serbian language still reflects the centuries-long Byzantine economic and cultural dominance, and the memory of the long-forgotten Tyrian purple, or at least the most highly prized version of it: *purpuran* is perceived as a deep red or crimson colour (as indeed, is the case in French and some other European languages), whereas another word, *ljubičast* covers the range of hues defined as purple in modern English - a fact which occasionally leads to misunderstanding and wrong translation.

At one end of the purple/violet colour spectrum (with purple being closer to red and violet closer to blue) are various blues with just a bit of red in them such as some types of indigo, cobalt and ultramarine; at the other end are various crimsons, ruby reds and magentas. Depending on the physical and cultural perception of these red-blue and blue-red combinations, many of these terms and the various hues/shades they designate often have a shift, elusive quality. But they come in such glorious abundance - as versions of lavender, cerise, fuchsia, magenta, solferino, mauve, plum, heather, aubergine, mulberry, wisteria, orchid, puce, even some variants of maroon etc. - that they create a truly irresistible (if protean) tapestry of colour.

For the purpose of art historical as well as language study, in the remainder of the paper the author will focus on a few more pigments/dyes from this colour range, and the accompanying stories and etymologies.

Indigo and Woad

The same as ultramarine (which literally means “beyond the seas”), the name for indigo is a reference to the physical, geographic source of the dye, extracted from the leaves of the genus *Indigofera* plant (especially *Indigofera tinctoria* or “true indigo” plant), native to India: “Indigo [[Sp < L *indicum* < Gr *indikón* lit., Indian (dye) < *Indikos*, Indian < *India*, India]]” *Webster’s New World Dictionary* (1984: 687). Apart from denoting the blue dye derived from the above source, indigo is also a spectral colour: “a deep violet blue, designated by Newton as one of the seven prismatic or primary colours” (Ibid). The first recorded use of indigo as a colour name in English can be traced back to 1289 (Maerz and Paul 1930: 117).

Traditionally, the dyeing process involved steeping and fermenting the plant’s leaves in water. After straining, the remains are further processed before finally pressed into dried, powdered dye cakes. Since indigo dye is not soluble in water, for centuries dyers used stale urine in order to dissolve it, which, understandably, did not make them very popular. However, it takes a touch of true magic, akin to that performed in an alchemist’s shop, to turn the thus obtained *leuco-indigo* or ‘white indigo’ into its deep blue-violet counterpart: its true colour appears only after the object being dyed is taken out of the dye-bath and is exposed to the oxygen in the air. Magic it may have been, but the toxic materials used in the process made it also a serious health hazard. In his poem *The Prelude* William Wordsworth commiserates with the fate of “those bare souls of miller blue”, his countrymen, who perished from the consequences of working in indigo dye-works. The “blue gold” as the precious dye was called, was also associated with dire working conditions and slavery in other parts of the world, where the colonial powers had their plantations, most notably South Carolina, Jamaica, and of course, India. The harsh conditions imposed by indigo planters on peasants in Bengal even led to the 1859 Indigo Revolt, considered by some to have pioneered the methods of non-violent, passive resistance, later advocated by Gandhi.

Historically speaking, indigo is one of the oldest dyes. There is evidence of it having been used by ancient civilisations in Egypt, Mesopotamia, Iran, China, Japan, Mesoamerica etc. From India, which was the main centre for

indigo production, it was imported first by the Greeks, who gave it the name *indikón*, and then by the Romans, who latinised the name to *indicum*. It was not before Vasco de Gama's discovery of a sea route to India and the founding of new colonies, that indigo became a major import to European countries. However, 'before anyone could make success of this colourful crop from the Indies, the traders first had to deal with what was almost a monopoly on blue, held by the European growers on another plant. A plant called woad, which produces indigo, but much less than comes from the plant that is actually called "indigo" (Finlay 2004: 321).

According to Tacitus (1831: 146) Celtic warriors used woad to paint their bodies: "Cesar says the Britons in general paint themselves with woad, which gives a blue cast to the skin and makes them look dreadful in battle". Throughout the Middle Ages and a large part of the Renaissance, woad was the dominant blue for dyeing fabrics, and it is responsible for some of the most important (e.g. the Bayeux tapestry, famously depicting the historic 1066 Battle of Hastings) or the most beautiful European tapestries (e.g. The Lady and the Unicorn series, various narrative threads of whose creation, the use of woad included, have been charmingly woven together by Tracy Chevalier). In order to protect their indigenous woad industry, many European countries went so far as to pass laws banning the imports of indigo. In early 17th century France, importing indigo was punishable by death; in Germany dyers were required to vow solemnly that they did not use the "devil's dye". The problem for woad lobbyists was compounded by the fact that once the dying was done, it was impossible to tell which of the two dyes had been used. In England, East India Company made sure that nothing stood in the way of their profits, and surprisingly, they were aided by the Purists who needed indigo to make their dark clothes even darker and their off-white shirts whiter (by adding so-called laundry blue in the washing). Gradually, the prohibitive laws had to be repealed and in the end, Europe succumbed to the new, cheaper and better quality dye.

The many stories of indigo, from those about its mystical qualities to those about human suffering associated with its production, now belong in its glorious and inglorious past. The Tuareg men in Africa still wear the *tagelmust*, a dark indigo headdress, which protects them from the elements, but also has cultural significance (e.g. the quality of the indigo dye indicates the wealth of the wearer). But most people today associate indigo with the iconic clothing item of our age – the blue jeans (in spite of them having been dyed with aniline i.e. synthetic dyes since c. 1900). Even though a similar kind of indigo-dyed fabric had been worn by Italian working classes since the 16th century, it

was not before the 1870s gold rush that "denim" (so called because the fabric originated in the French town of Nîmes) gained widespread popularity, thanks to Levi Strauss and his partner, who patented sturdy, riveted denim trousers (called "overalls") for Californian miners: 'denim (n.) 1690s, from French *serge de Nîmes* "serge from Nîmes," town in southern France. Application to "coarse cotton cloth" is first recorded in 1850 in American English. Denims "pants made of denim" recorded from 1868.' (Harper 2014). The trousers would later be named "jeans" after the Italian city of Genoa: 'jean (n.) "twilled cotton cloth," mid-15c., from Middle French *jean fustian*, "fustian (a type of twilled cotton cloth) of Genoa," the city in Italy, from Old French *Jannes* "Genoa," from Latin *Genua* (see Genoa). The plural form jeans became standard 19c.' (Ibid).

Mauve

The serendipitous discovery of modern synthetic purple in 1856 has become the stuff of legend. "Perkin's mauve" or "mauveine" (initially called "Tyrean Purple" but later marketed as "mauve") was accidentally stumbled upon by 18-year-old Henry Perkin, a brilliant chemistry student who was experimenting "with substances left over from gas lighting, looking for a synthetic alternative to quinine, the malaria remedy that until then was only found in the bark of a South American tree" (Finlay 2004:353). While he was washing his flasks, a dark residue, the solution of which had yielded a beautiful purple colour, caught his eye. Even though the dye itself would later be replaced by better synthetic dyes, the hue soon became all the rage in English Victorian and European circles, and the discovery made young Perkin and his family rich. The extent to which the new colour became fashionable is illustrated by the fact that the last decade of the 19th century has been called the Mauve Decade.

Etymologically speaking, "mauve" owes its name to 'French *mauve*, from Old French *mauve* "mallow" (13c.), from Latin *malva* "mallow;" the dye so called from the color of the mallow plant' (Harper 2014). Perkin's mauve is considered to be the first aniline colour. Many new aniline colours would soon follow, spelling the end of natural paints and dyes. The word "aniline" is interesting too. According to *Webster's New World Dictionary* (1984:55), "aniline", (a derivative of benzene, a coal tar-based substance, used in making dyes, resins etc.) is derived from "anil", which can be traced back to *nīl*, indigo plant < Sansk *nīlah*, dark blue).

Mauve, which originally used to be a darker, more saturated colour than is our perception of it today, comes in numerous variations, the best known ones

being: rich mauve, French mauve, opera mauve, mauve taupe, old mauve etc. James Whistler, the American-born painter who lived in London at the time when mauve had become associated, among other things, with homosexuality, famously said that “mauve is just pink trying to be purple”. It was, perhaps, a swipe at his friend Oscar Wilde, the relationship with whom had later soured.

Fuchsia and Magenta

Another aniline dye, synthesised shortly after mauveine was fuchsine. The colour “fuchsia” (so called after the fuchsia flower, which, in turn, was named after Leonard Fuchs, a 16th century German botanist) is a very bright purplish red colour, patented in 1859. Its name was soon changed to “magenta”.

The name commemorates the 1859 Battle of Magenta in northern Italy (the town itself was probably named after the Roman general and emperor Marcus Aurelius Valerius Maxentius who, supposedly, had his headquarters there), fought on the wave of Italian Romantic Nationalism, which brought a decisive victory to the French Sardinian forces in their fight against the Austrians, and further paved the way for the unification of Italy. The victory having resonated throughout Europe and in the hearts of the like-minded liberals, nationalists and romantics, the dye magenta, also called fuchsine, invented along with a less famous but similar colour solferino (commemorating victory at the Italian village of Solferino), was romantically named after this event, and evokes, at least metaphorically, the blood spilled for a great idea on the battlefield. (Stojanović 2013: 784).

Finally, the last two colour names in this overview have been chosen primarily for the quirky fascination their names hold.

Caput mortuum (Cardinal Purple)

Even though its morbid name (it translates from Latin as dead/death head) suggests blood and gore, this pigment, a purple variety of haematite iron oxide, probably owes its name to alchemy: alchemists used the phrase *caput mortuum* (or *nigredo*) to denote “dead” or useless residue left over from a chemical reaction, in this case oxidization. One of their 18th-century graphic symbols denoting these oxidized remains also resembled a very stylized human skull, which is why many took the name at face value and interpreted it literally. Not a glamorous colour, it was nevertheless popular both in ancient times (e.g. Roman wall paintings) and in the Middle Ages and the Renaissance, when

its subdued, dignified quality made it ideal for painting the robes of religious figures and patrons, or murky, distant backgrounds. Oddly (yet appositely) enough, in the 16th and 17th centuries, the term was also sometimes used for a pigment obtained from ground-up mummies (Egyptian brown).

Puce

Dictionaries define puce as a colour ranging from dark red or purple to brownish purple, and like all colours, it comes in a number of variations. Puce is not a pigment or dye, just a colour name, but it has a charming cameo story attached to it. In French, “puce” means “flea”. According to dictionaries of etymology, the first use of puce as a colour name can be traced back to 17th-century France or even a couple of centuries earlier. The color was considered fashionable at the court of Louis XVI, and is believed to have been among Marie Antoinette’s favourite colours. Though probably not true, the story of how the colour got its name and popularity has gained widespread currency. Marie Antoinette loved fashion and spent on new clothes extravagantly. Once Louis XVI walked into her boudoir while she was trying on a new, oddly coloured, pinkish brownish dress and she asked him whether he liked it. Wishing to curb his wife’s expensive tastes and discourage her from lavishing so much money on dresses, he said dismissively that the dress was the colour of a flea (puce). This, however, had quite the opposite effect. The queen loved the name, and continued to order things in puce (and other colours) relentlessly. The rest is history.

According to colour theory purple is not a colour, whilst violet and indigo are. In terms of cultural perception it is often very difficult to differentiate between purple (or, indeed, indigo) and violet. Writer and scientist Isaac Asimov proposed that Newton added indigo (alongside orange) to the visible spectrum merely in order to bring up the number of colours up to seven. Others propose that what Newton termed indigo is actually dark blue, whilst what he termed blue corresponds to what we today refer to as cyan. On-line, various colour websites abound which, more often than not, add to the general colour purple (s) conundrum. One such site professes, for example, that “while violet is not quite as intense as purple, its essence is similar. Generally the names are interchangeable and the meaning of the colors is similar.” The same site further informs us that “both contain the energy and strength of red with the spirituality and integrity of blue”. (empower-yourself-with-color-psychology, 2014). Similarly, many people often appear not to be sure whether

something is purple/violet or indeed a shade of pink/magenta. Taking cultural perception (as well as linguistic relativity) into account, it seems that colour is, after all, in the eye of the beholder. Which, needless to say, merely adds to its interest, and makes colour studies motivating to both art/art history students and EGP students alike, even if the subject matter itself primarily comes under the purview of art/art history.

Conclusion

Methodologically speaking, the above material lends itself to a range of class activities aimed at improving students' academic and language skills and competences (both productive and receptive) by engaging them to do further research and presentations, participate in discussions, write short essays and summaries etc. According to students' needs, the text itself can be parsed into small units and adapted for a variety of grammar and lexical exercises. But most importantly, a highly specialised content like this should motivate and allow students to learn not only English but also about English and about language in general, while concentrating on their core studies, first and foremost.

References

1. Brown, L. (ed.). (2003). *The Shorter Oxford English Dictionary*. edn 5th, Oxford, UK: Oxford University Press.
2. Finlay, V. (2004). *Colour: A Natural History of the Palette*. New York: Random House Inc.
3. Harper, D. *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from <<http://www.etymonline.com/columns/bio.html>> (December 10, 2014).
4. <http://www.empower-yourself-with-color-psychology.com/color-purple.htm> (December 30, 2014).
5. Jacoby, D. (1997). Silk in Western Byzantium before the Fourth Crusade in *Trade, Commodities, and Shipping in the Medieval Mediterranean*. Farnham: Ashgate Variorum.
6. Maerz, J. Aloys and Rea, M. Paul. (1930). *A Dictionary of Colour*. New York: McGraw-Hill
7. Michel, R.H. and McGovern, P.E. (1987). The Chemical Processes of Royal Purple Dye: Ancient Descriptions as Elucidated by Modern Science. *Archeomaterials* 1: 35-143. Museum Applied Science Center for Archeology (MASCA), University Museum, University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania, 19104. Retrieved from <<http://www.penn.museum/sites/biomoleculararchaeology/wp-content/uploads/2010/04/archeomat2.pdf>> (November 05, 2016)
8. Neufeldt, V. and David, B. G. (eds.). (1984). *Webster's New World Dictionary*. New York: Webster's New World Dictionaries.
9. *Oxford Dictionaries*. Retrieved from <<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/purple>> (December 2016)
10. Pliny the Elder. *The Natural History*. (Trans. Bostock J. and Riley H.T). (1842). London: Henry G. Bohn,
11. Speiser, E.A. (1936). The Name *Phoinikes*. *Language* 12: 121-126
12. Stojanović, M. (2013). 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). *1st International Conference on Teaching English for Specific Purposes: Connect and Share*. Faculty of Electronic Engineering, University of Nis. 779-785.
13. Tacitus, C. (Trans. Murphy, A., Esq.). (1831). Vol.5. London: A.J. Valpy
14. The Last of the Shells Dyers, Oaxaca Coast, Mexico. Retrieved from <<http://www.coastalcare.org/2011/03/the-last-of-the-shells-dyers-oaxaca-coast-mexico>> (December 30, 2014).

**Ljubičasta i njoj srodne boje:
lingvistički i istorijsko umetnički pristup**

Rezime

Kao još jedan u nizu radova u kojima se autor bavi istraživanjem terminologije boja, ovaj rad se usredsređuje na termine za ljubičastu/ljubičaste i njoj srodne boje. Pored etimologije ovih termina, rad istražuje i istoriju pigmenata i boja vezanih za ove termine, te u tom smislu objedinjuje znanja iz oblasti lingvistike i istorije umetnosti, i otvara mogućnost za kreiranje materijala koji, kroz integraciju sadržaja i jezika, imaju za cilj da dodatno motivišu studente istorije umetnosti/umetnosti i razviju njihove jezičke i akademske veštine i kompetencije.

ЛЕКСЕМА ΣΩΜΑ У ЗНАЧЕЊУ „ЖРТВА“

Резиме: На основу размајрања једног специфичног значења лексема σῶμα јружа се увид у проблеме стручној и научној превођења са новозаветног грчког језика који је један од основних страних језика теолошке струке. Истраживање полази од хипотезе да лексема σῶμα у појединим новозаветним списима јасно показује семантички помак „тело“ > „жртва“, што није ноширано у термилолошким речницима препорученим у настави. Истраживање се заснива на превођењу и детаљној анализи новозаветних примера. Компаративно-дијахронијским увидом констатиује се да за новозаветно значење „жртва“ не постоји пошћуна паралела у препходним књижевним традицијама посведоченим на грчком језику. Такође, долази се до закључка да је значење „жртва“ размајране лексема у највећој мери условљено новозаветним контекстом.

Кључне речи:

σῶμα,
тело,
жртва,
новозаветни
контекст

Увод

Знаменита грчка лексема σῶμα показује, између осталог, у Новом Завету и веома специфично значење „жртва“. То значење, иако од изузетне важности за теологију, ипак није на прави начин нотирано у термилолошким речницима, како у стандардним¹ тако и у оним уже стручним за Нови Завет,² нити је адекватно, бар не у пуној мери, предато, односно преведено у релевантним српским преводима Новог Завета.³

Будући да се бави питањима у домену историјске семантике, рад се у

¹ Liddell/Scott/Jones 1961: 1749 s.v. σῶμα.

² Bauer 1988: 1593-5 s.v. σῶμα; Danker 2000: 983-4 s.v. σῶμα; Schweizer 1964: 1054-6 s.v. σῶμα.

³ Светог архијерејског Синода српске православне Цркве и Емилијана М. Чарнића.

потпуности заснива на традиционалном, дакле провереном филолошком приступу, који кроз контекстуалну анализу потврда установљава значење речи, конкретно у Новом Завету фокусирано значење „жртва“ лексеми σῶμα.¹

Претхришћанско значење

Како би се лексема σῶμα у новозаветном значењу „жртва“ боље сагледала, потребно је унапред дати неколико основних напомена о њеном претхришћанском значењу.

Лексема σῶμα, која је временом потиснула све друге ознаке у вези са телом и најзад послужила као основа за модерни појам тело, посведочена је у хомерском песништву искључиво у значењу „мртво тело човека или животиње“; то је, дакле, њено изворно значење. У хеленској традицији, у првом семантичком пресеку, лексема σῶμα пре свега очитује изразито пасиван карактер, иако у одређеном тренутку почиње да се примењује и на живо тело. Међутим, то својство живота не припада самој лексеми σῶμα, већ искључиво зависи од другог знаменитог елемента – ψυχή; наиме, најранија сведочанства код пресократоваца наводе на претпоставку да је лексема σῶμα у релацији, углавном у опреци, према лексеми ψυχή, постала преовлађујућа ознака за живо тело човека. Тада се већ у хеленској мисли увелико наговештава цепање човека на смртно тело и бесмртну душу, о чему сведочи чувена орфичка опозиција између душе (ψυχή) и тела (σῶμα) као њеног гроба (σῆμα). Ипак Платон успоставља строгу и, како ће се испоставити, далекосежну дихотомију између тела као „тамнице душе“ и саме нематеријалне душе коју смрт тела ослобађа њеног ропства. Лексема σῶμα развија и индивидуализујуће значење „појединац, личност“ такође са доминантном конотацијом пасивности. Ту значење „роб“ ваља посебно издвојити зато што додатно и коначно продубљује и појачава изворне антрополошке контуре лексеми σῶμα. Наиме, појединац обележен лексемом σῶма свакако није слободан човек нити целовита личност у животу и поступању, већ човек без интегритета који је готово

¹ Намера нам је да и овим прилогом укажемо на сву сложеност и суптилност преводјења са новозаветног грчког језика, који је у основи — или, пре, који је основица — хришћанске теологије, односно теолошке струке; наиме, тиме бисмо понајвише желели истаћи да је за квалитетно извођење наставе страног језика теолошке струке, у нашем случају новозаветног грчког језика, неопходна и вишестрана научна оспособљеност наставника за преводјење.

деградиран на стање предмета, дакле, роб кога детерминишу спољашње околности.

Новозаветно значење „жртва“

У појединим новозаветним списима назначена изворна семантика лексеми σῶμα задобија специфичну религијску конкретизацију која је, по свему судећи, условљена новим контекстом. Реч је о примени лексеми σῶμα на Христово тело, дакле, на самог Христа и то у драматичном приказу Његовог пресудног страдања; наиме, може се опрезно претпоставити да се изворна семантика лексеми σῶμα — која би ту била заступљена најпре значењем „мртво тело“ и одатле конотацијом смртности, а затим и добро посведоченим пасивним обртима, који се могу условно сажети у значење „тело, тј. човек који страда“ — појачава до крајњих граница и прелази, сублимира у сасвим нову представу жртвовања:

Διὸ εἰσερχόμενος εἰς τὸν κόσμον λέγει· Θυσίαν καὶ προσφορὰν οὐκ ἠθέλησας, σῶμα δὲ κατηρτίσω μοι· ὀλοκαυτώματα καὶ περὶ ἁμαρτίας οὐκ εὐδόκησας. τότε εἶπον· Ἰδοὺ ἤκω, ἐν κεφαλίδι βιβλίου γέγραπται περὶ ἐμοῦ, τοῦ ποιῆσαι, ὁ Θεός, τὸ θέλημά σου. ἀνώτερον λέγων ὅτι Θυσίας καὶ προσφορὰς καὶ ὀλοκαυτώματα καὶ περὶ ἁμαρτίας οὐκ ἠθέλησας οὐδὲ εὐδόκησας, αἵτινες κατὰ νόμον προσφέρονται, τότε εἶρηκεν· Ἰδοὺ ἤκω τοῦ ποιῆσαι τὸ θέλημά σου. ἀναιρεῖ τὸ πρῶτον ἵνα τὸ δεύτερον στήσῃ· ἐν ᾧ θελήματι ἡγιασμένοι ἐσμέν διὰ τῆς προσφορᾶς τοῦ σώματος Ἰησοῦ Χριστοῦ ἐφάπαξ.

„Стога (Христос) улазећи у свет говори: Жртву и принос ниси зажеleo, већ си ми тело припремио; жртве (све)паљенице за грех нису ти биле угодне. Тада рекох: Ево долазим, [јер] је у свитку (тј. у књизи) написано за Мене, да учиним (испуним), Боже, Твоју вољу. Док је претходно говорио: Жртве и приносе и жртве (све)паљенице за грех ниси зажеleo нити су ти биле угодне, што се све у складу са законом приноси, тада је рекао: Ево долазим да учиним (испуним) Твоју вољу. [Тиме], дакле, [Бог] укида оно прво (први исказ) да би установио друго (други исказ), тако да смо ми по Његовој (Божјој) вољи освећени једном за свагда жртвеним приносом тела (тј. жртвом) Исуса Христа“ (Посланица Јеврејима X 5-10).¹

¹ Преводи потврда у главном тексту су наши и њима смо посветили највише пажње будући да се рад у потпуности базира на њима. Уп. тумачење: „προσφορά, ἄς, ή 1. the act of bringing as a voluntary expression (...), in our lit. in the literal as well

Ако се фокус сузи искључиво на лексему σώμα, може се поновити да је она имала заиста добре семантичке предиспозиције за развој овако специфичног значења „тело које се жртвује, жртвено тело“ > „човек који се потпуно жртвује до смрти“ > „жртва“; то су биле, од почетка писане предаје непрекинута веза са појмом смрти, затим ране и преовлађујуће примене на живо људско тело са изразитом пасивном конотацијом и, најзад, најближи примери из Јеванђеља (уп. по Матеју XXVII 51-3) и Дела апостолских (уп. IX 40) у којима се човек који је искусио прво смрт а потом и васкрсење означава лексемом σώμα.

Са друге стране, у истој посланици Јеврејима повлачи се у сваком погледу јединствена и стога веома драгоцену паралелу између оваквог Христовог жртвовања, оличеног у лексеми σώμα на претходно разматраном месту, и тела (σώματα), заправо лешина жртвованих животиња¹, што, између осталог, иде у прилог изложеном семантичком тумачењу:

ὧν γὰρ εἰσφέρεται ζῶων τὸ αἷμα περὶ ἁμαρτίας εἰς τὰ ἅγια διὰ τοῦ ἀρχιερέως, τούτων τὰ σώματα κατακαίεται ἔξω τῆς παρεμβολῆς. διὸ καὶ Ἰησοῦς, ἵνα ἁγιάσῃ διὰ τοῦ ἰδίου αἵματος τὸν λαόν, ἔξω τῆς πύλης ἔπαθεν.

„Јер тела (тј. лешине) животиња, чију крв првосвештеник уноси у светилиште за грехе (тј. за очишћење грехова), спаљују се изван градских зидина. Стога је Исус, да би Својом крвљу народ учинио светим, пострадао изван капије града“ (XIII 11-2).

Ту посебно треба истаћи кључну чињеницу да се Христово тело у разматраном контексту Његовог жртвовања у посланици Јеврејима поистовећује са Њим Самим, односно са Његовом личношћу; другим речима, Христос је Сām Своје тело, односно Себе, свесно принео на жртву, што произлази из следећих стихова:

Τοιοῦτος γὰρ ἡμῖν καὶ ἔπρεπεν ἀρχιερεὺς, ὅσιος ἁκακὸς ἀμίαντος, κεχωρισμένος ἀπὸ τῶν ἁμαρτωλῶν καὶ ὑψηλότερος τῶν οὐρανῶν γενόμενος, ὃς οὐκ ἔχει καθ’ ἡμέραν ἀνάγκην, ὥσπερ οἱ ἀρχιερεῖς, πρότερον ὑπὲρ τῶν ἰδίων ἁμαρτιῶν θυσίας ἀναφέρειν ἔπειτα τῶν τοῦ λαοῦ. τοῦτο γὰρ ἐποίησεν ἐφάπαξ ἑαυτὸν ἀνενέγκας.

„Нама је, наима, и доликовао такав првосвештеник, свет, безазлен, неокалан, раздвојен од грешника и уздигнут повише небеса; и Он

as fig. sense of *sacrificing, offering* (Sir 46: 16 προσφορὰ ἀρνός) foll. by the obj. gen. διὰ τῆς προσφορᾶς τοῦ σώματος Ἰησοῦ *through the offering of Jesus' body in sacrifice* Hb 10: 10. Ср. vss. 14, 18“ (Danker 2000: 887).

¹ Уп. Septuaginta Genesis XV 7-11.

(Христос) нема свакодневну потребу, као првосвештеници, да приноси жртву прво за своје сопствене грехе а затим и за грехе народа; наима, Он (Христос) је то учинио једном засвагда приневши Самога Себе на жртву“ (VII 26-7).¹

(...) πόσῳ μᾶλλον τὸ αἷμα τοῦ Χριστοῦ, ὃς διὰ Πνεύματος αἰωνίου ἑαυτὸν προσήνεγκεν ἁμῶν τῷ Θεῷ, καθαρῇ τὴν συνείδησιν ἡμῶν ἀπὸ νεκρῶν ἔργων εἰς τὸ λατρεῖν Θεῷ ζῶντι.

„(...) колико ће више крв Христа, који је помоћу вечнога Духа Самога Себе непорочнога принео Богу, очистити нашу савест од мртвих дела да бисмо служили живоме Богу“ (Посланица Јеврејима IX 14).

καὶ καθ’ ὅσον ἀπόκειται τοῖς ἀνθρώποις ἅπαξ ἀποθανεῖν, μετὰ δὲ τοῦτο κρίσις, οὕτως καὶ ὁ Χριστός, ἅπαξ προσενηχθεὶς εἰς τὸ πολλῶν ἀνενεγκεῖν ἁμαρτίας, ἐκ δευτέρου χωρὶς ἁμαρτίας ὀφθήσεται τοῖς αὐτὸν ἀπεκδεχομένοις εἰς σωτηρίαν.

„И као што је људима одређено (тј. неизбежно) да једном умру, а затим им следи суд, тако ће се и Христос, будући да се једном принео на жртву да понесе грехе многих (тј. да преузме на Себе),² други пут јавити не због греха, већ на спасење онима који Га очекују“ (Посланица Јеврејима IX 27-8).

Без паралеле је и израз τὸ σώμα τῆς σαρκὸς у примени на Христа такође у контексту жртвовања; наима, тим се изразом са неутралном конотацијом изричито подвлачи да је Христово тело у тренутку жртвовања од крви и меса, а не нека апстракција, тј. да је на крсту пострадао стварно, као човек, а не привидно.³

Καὶ ὑμᾶς ποτε ὄντας ἀπηλλοτριωμένους καὶ ἐχθροὺς τῇ διανοίᾳ ἐν τοῖς ἔργοις τοῖς πονηροῖς, νυνὶ δὲ ἀποκατήλλάξεν ἐν τῷ σώματι τῆς σαρκὸς αὐτοῦ διὰ τοῦ θανάτου, παραστήσαι ὑμᾶς ἁγίους καὶ ἀμώμους καὶ ἀνεγκλήτους κατενώπιον αὐτοῦ (...)

„Па и вас који сте некада били отуђени и непријатељи због свога истрајавања у злим делима, (Христос) је сада измирио Својим телом

¹ Уп. тумачење: „Of Jesus' sacrifice: ἑαυτὸν ἀνενέγκας *when he offered up himself* Hb 7: 27“ (Danker 2000: 75).

² Уп. тумачење: „Christus ist einmal dargebracht worden im Hinblick darauf, daß er die Sünden vieler (sich) aufgeladen hatte Hb 9, 28“ (Bauer 1988: 125).

³ Уп. тумачења: „as someth. with physical limitations, life here on earth (...). Of Christ τὸ σώμα τῆς σαρκὸς αὐτοῦ *his body with its physical limitations* Col 1: 22“ (Danker 2000: 915 s.v. σὰρξ). „Christ's earthly body, which was subject to death Ro 7: 4; Hb 10: 5 (Ps 39: 7 v.l.), 10; 1 Pt 2: 24; τὸ σώμα τῆς σαρκὸς αὐτοῦ Col 1: 22“ (ibid. 984 s.v. σώμα).

од крви и меса и то путем смрти (тј. Својом жртвом), да вас пред Собом учини светима, непорочнима и беспрекорнима (...)“ (Посланица Колошанима I 21-2).¹

Најзад, и у још једном новозаветном спису, Првој Петровој посланици, лексема σῶμα непосредно се доводи у везу са Христовом жртвом:

ὅς τὰς ἀμαρτίας ἡμῶν αὐτὸς ἀνήνεγκεν ἐν τῷ σώματι αὐτοῦ ἐπὶ τὸ ξύλον, ἵνα ταῖς ἀμαρτίαις ἀπογενόμενοι τῇ δικαιοσύνῃ ζήσωμεν· οὗ τῷ μύλῳπι ἰάθητε. ἦτε γὰρ ὡς πρόβητα πλανώμενοι, ἀλλὰ ἐπεστράφητε νῦν ἐπὶ τὸν ποιμένα καὶ ἐπίσκοπον τῶν ψυχῶν ὑμῶν.

„И Он Сâм (Христос) је на Свом телу (тј. Својим телом = Својом жртвом) изнео наше грехе на дрво (тј. на крст), да бисмо, умревши једном за свагда за грехе (тј. да их више не бисмо понављали), почели живети за праведност; Његовим ранама бисте исцељени. Јер сте блудели као [изгубљене] овце, али сте се сада вратили пастиру и чувару својих живота“ (II 24-5).²

У сваком случају, изложена новозаветна употреба лексеме σῶμα је ексклузивна и због чињенице да за њу не постоји права и потпуна паралела у претходним књижевним традицијама посведоченим на грчком језику. Тако се у текстовима хеленизованих Јевреја, додуше, провлачи као нит мисао да се тело жртвује, али само зато што је битна бесмртна

¹ У истој посланици се изразом τὸ σῶμα τῆς σαρκός, али сада са изразито негативном антрополошком конотацијом, означава и старо стање хришћана као грешно и стога непожељно: ἐν ᾧ καὶ περιετμήθητε περιτομῇ ἀχειροποιήτῳ ἐν τῇ ἀπεκδύσει τοῦ σώματος τῆς σαρκός, ἐν τῇ περιτομῇ τοῦ Χριστοῦ, συνταφέντες αὐτῷ ἐν τῷ βαπτισμῷ, ἐν ᾧ καὶ συνηγέρθητε διὰ τῆς πίστεως τῆς ἐνεργείας τοῦ Θεοῦ τοῦ ἐγγείραντος αὐτὸν ἐκ νεκρῶν. „А у Њему (Христу) бисте обрезани нерукотвореним обрезањем, заправо Христовим обрезањем, [које се састоји] у ослобађању тела од [грешног стремљења] плоти (тј. старог, необновљеног човека). У крштењу са Христом бисте сахрањени, и у њему заједно с Њим (Христом) бисте васкрснути вером у делотворну силу Бога који Га васкрсе из мртвих“ (II 11-2). Уп. тумачења: „τὸ σῶμα τῆς σαρκός αὐτοῦ the body of (sinful) flesh Col 2: 11“ (Danker 2000: 915). „only fig. ἐν τῇ ἀπεκδύσει τοῦ σώματος τῆς σαρκός in stripping off your fleshly (i.e. sinful) body, because Christians have, as it were, a new body (with no material circumcision that cuts flesh from the body) Col 2: 11“ (ibid. 100). Уп. и ἀνθρώπος πόρνος ἐν σώματι σαρκός αὐτοῦ, οὐ μὴ παύσῃται ἕως ἂν ἐκκαύσῃ πῦρ (Septuaginta Siracides XXIII 17).

² Уп. тумачење: „Of Jesus' sacrifice: τὰς ἀμαρτίας ἡμῶν αὐτὸς ἀνήνεγκεν ἐν τῷ σώματι αὐτοῦ ἐπὶ τὸ ξύλον he himself brought our sins in his body to the cross 1 Pt 2: 24“ (Danker 2000: 75).

душа, што указује на несумњив Платонов далекосежни утицај.¹ Дакле, ту се појам σῶμα у потпуности доживљава као нешто туђе, неаутентично, сасвим споредно и ефемерно;² супротно томе, на гореразматраним новозаветним местима изричито и веома упечатљиво је речено да

¹ Уп. непосредну реминисценцију на Платонов дијалог Федон (81c): φθартὸν γὰρ σῶμα βαρύνει ψυχὴν, καὶ βρίθει τὸ γεῶδες σκῆνος τοῦν πολυφρόντιδα. „Јер пропадљиво тело оптерећује душу, и земаљски шатор је бреме за многобрижни ум“ (Septuaginta Sapientia IX 15).

² У том погледу посебно су занимљиви искази о опречности између душе и тела код Јосифа Флавија, у којима искрсавају необични или, с правом би се рекло, пре неочекивани моменти. Ваља скренути пажњу на неке од њих. Тако се чини да сâм Јосиф заступа метемпсихозу када говори о души као Божјем елементу, у неку руку Божјем депозиту у човеку, који у тренутку смрти напушта тело и одлази на небо, те одатле по Божјем допуштењу, у једном тренутку који је прилично неодређен јер се говори о кружном току времена, поново улази у ново „чисто“ тело; наравно, то је у првом реду резервисано за честите и побожне душе (уп. *De bello Judaico* III 372; 374; исто схватање Јосиф приписује и фарисејима, уп. *ibid.* II 163-). Надаље, Елеазаров дугачки говор, који Јосиф у целини преноси, издваја се у истом спису попут екскурса о бесмртности душе (*De bello Judaico* VII 341-388). Најпре се излаже схватање да је тело смртно и да као такво не може успоставити праву заједницу са божанским делом, тј. са бесмртном душом (*De bello Judaico* VII 343-5; уп. и *ibid.* II 154, где се исто схватање приписује и Есенима). Штавише, Елеазар се даље у свом говору позива на староиндијску традицију, објашњавајући да треба настојати досегнути раздвајање душе од тела на начин на који то постижу Индијци, који препуштају своја жива тела очишћујућој сили огња; наиме, душе тако бивају најчистије и најлакше одлазе, уздижу се у небо (буквално стичу ранг бесмртности), што се пре може повезати са индоевропском старином него са јеврејским законом (*De bello Judaico* VII 351-7). Свакако својеврсни куриозитет представља чињеница да Јосиф без резерве заступа схватање о најбољој смрти по душу на бојном попришту, што опет несумњиво има корене у древној индоевропској баштини (можда са римске стране, тј. Јосиф је то могао да чује и од римских ратника којима се на крају приклонио). Када је на бојном попришту и усред жестоког окршаја челик раздвоји од плоти, душа, која је у том тренутку највише прожета борбеним жаром и ратничким стремљењем ка јунаштву, „аутоматски“ се сели међу звезде, које би у Јосифовој редакцији оличавале небеско боравиште јунака. Супротно томе, душе оних који у кревету чекају смрт од болести, макар се за живота очувале неокаљане, ипак заједно са телима једном засвагда пропадају (уп. *De bello Judaico* VI 46-9); иначе за ту праиндоевропску ратничку, односно индивидуалну есхатологију са посебним освртом на старосрпску епску традицију, в. најбоље Лома 2002: 135 –. У овом контексту посебно је занимљиво место из Цицеронове четврте Филипике (32), некролог мртвима из Марсове легије, будући да одражава римску ратничку идеологију.

пресудан чин, којим је Спасење условљено и људима омогућено, дакле, жртвовање Богочовека Христа, бива извршен управо телом или, другим речима, да је он апсолутно неодвојив од појма σῶμα.¹ Ту се свакако мора допустити одређен и разумљив уплив старозаветне антропологије, по којој је човек целина која се не може, као код неких грчких мислилаца, цепати и раздвајати на више делова са променљивим вредностима. На начин непознат старим Грцима, а одатле углавном и хеленизованим Јеврејима, жртвовање, у Новом Завету изражено лексемом σῶμα, имало је тежину жртвовања целог бића до последњег атома, а не само некаквог спољашњег омотача који оптерећује, ограничава бесмртну душу. Такође, ваља још једном нагласити да се у претхришћанским књижевним традицијама забележеним на грчком језику лексема σῶμα готово не користи као технички термин у језику жртвовања.

Новозаветно значење лексеме σῶμα „жртвено тело“ > „човек који се жртвује“ > „жртва“ заиста има изузетну религијску тежину и уз то је веома комплексно, те га ваља сагледавати и са још једне блиске му стране. Наиме, у литургијским одељцима у Јеванђељима, у описима Последње вечере, представа Христовог жртвовања постепено се уобличава и на специфичан начин све чвршће везује за лексему σῶμα:

Ἐσθιόντων δὲ αὐτῶν λαβὼν ὁ Ἰησοῦς ἄρτον καὶ εὐλογήσας ἔκλασεν καὶ δοὺς τοῖς μαθηταῖς εἶπεν· Λάβετε φάγετε, τοῦτό ἐστιν τὸ σῶμά μου. καὶ λαβὼν ποτήριον καὶ εὐχαριστήσας ἔδωκεν αὐτοῖς λέγων· Πίετε ἐξ αὐτοῦ πάντες, τοῦτο γάρ ἐστιν τὸ αἷμά μου τῆς διαθήκης τὸ περὶ πολλῶν ἐκχυννόμενον εἰς ἄφεσιν ἁμαρτιῶν.

„А док су јели, Исус узе хлеб и благослови, изломи и даде својим ученицима и рече: Узмите, поједите, ово је Моје тело. Затим узевши чашу и заблагодаривши [Богу], даде им и рече: Сви попијте из ње, јер ово је Моја крв Завета, која се пролива за многе ради опроштаја грехова“ (Јеванђеље по Матеју XXVI 26-8).

Καὶ ἐσθιόντων αὐτῶν λαβὼν ἄρτον εὐλογήσας ἔκλασεν καὶ ἔδωκεν αὐτοῖς καὶ εἶπεν· Λάβετε, τοῦτό ἐστιν τὸ σῶμά μου. καὶ λαβὼν ποτήριον εὐχαριστήσας ἔδωκεν αὐτοῖς, καὶ ἔπιον ἐξ αὐτοῦ πάντες. καὶ εἶπεν αὐτοῖς· Τοῦτό ἐστιν τὸ αἷμά μου τῆς διαθήκης τὸ ἐκχυννόμενον ὑπὲρ πολλῶν.

„И док су јели, (Исус) узе хлеб, благослови, изломи и даде им (ученицима) и рече: Узмите, ово је Моје тело. И узе чашу, заблагодари [Богу], даде им, те сви попише из ње. И рече им:

¹ Наиме, од лексеме σῶμα са оваквом теолошком конотацијом.

То је Моја крв Завета, која се пролива за многе“ (Јеванђеље по Марку XIV 22-4).

У Јеванђељу по Луци додатно се и најочитије продубљује веза лексеме σῶμα са представом Христовог жртвовања:

καὶ λαβὼν ἄρτον εὐχαριστήσας ἔκλασεν καὶ ἔδωκεν αὐτοῖς λέγων· Τοῦτό ἐστιν τὸ σῶμά μου τὸ ὑπὲρ ὑμῶν διδόμενον· τοῦτο ποιεῖτε εἰς τὴν ἐμὴν ἀνάμνησιν. καὶ τὸ ποτήριον ὡσαύτως μετὰ τὸ δεῖπνῆσαι, λέγων· Τοῦτο τὸ ποτήριον ἡ καινὴ διαθήκη ἐν τῷ αἵματί μου τὸ ὑπὲρ ὑμῶν ἐκχυννόμενον.

„И узевши хлеб заблагодари [Богу], изломи га и даде њима (ученицима) говорећи: Ово је Моје тело које се даје (жртвује) за вас; ово чините у Мој спомен. А исто тако узе и чашу после јела говорећи: Ова чаша је Нови Завет у Мојој крви која се пролива за вас“ (XXII 19-20).

Искључиво са семантичке стране посматрано, могу се пажљиво изводити одређени закључци или пре нотирати неке нове чињенице иако су сами текстови сасвим јасни. Најпре се сâм по себи намеће спој σῶμα и αἷμα. Наиме, појам σῶμα у првом експланаторном исказу фигурира као централни док је то у другом појам αἷμα. У вези са последњим, одмах треба истаћи да је заправо посредни израз αἷμα ἐκχυννόμενον који, понављајући се као устаљена формула у наведеним одељцима, недвосмислено потврђује и појачава драстичан чин жртвовања, будући да подразумева насилно проливање крви, тј. убијање.¹ Дакле, спој σῶμα и αἷμα, у којем обе лексеме задржавају своја основна значења, прва значење „живо, цело тело > човек“ са страдањем као главним обележјем, а друга анатомско значење „крв“ као једна од основних компоненти тог истог тела, у новозаветном контексту бива транспонован са опште људске на највишу религијску раван и тако једном засвагда уведен у Божји домен; у томе је, дакле, сва особеност разматраних новозаветних употреба. За тако сакрализован спој σῶμα и αἷμα,² као и за саму лексему σῶμα у

¹ Уп. тумачења: „αἷμα ἐκχύννεν or ἐκχέειν shed blood=kill“; „αἷμα ἐκχύννεν or ἐκχέειν commit a murder (...)“. αἷμα ἐκχυννόμενον περὶ πολλῶν εἰς ἄφεσιν ἁμαρτιῶν blood shed for (the benefit of) many, for the forgiveness of sins Mt 26: 28 (w. purpose indicated by εἰς as Lucian, Tim. 5 εἰς εὐεργεσίαν); αἷμα ἐκχυννόμενον ὑπὲρ πολλῶν Mk 14: 24; cp. Lk 22: 20“ (Danker 2000: 26; 312).

² Уп. тумачење: „Damit ist σῶμα in der Sprache der Gemeinde, wie sie schon bei Markus vorliegt [XIV 22-4], immer stärker der für sie hingeebene Leib, der Opferleib geworden, während ursprünglich mit σῶμα wie mit αἷμα je die ganze Person Jesu umschrieben war, im ersten Fall als das Ich in seiner Ganzheit, im zweiten Fall als die die Handlung des Sterbens vollziehende“ (Schweizer 1964: 1056).

значењу „жртва“, које би по последњем тумачењу одатле и произлазило, не постоје одговарајуће паралеле у претхришћанским традицијама које су у овом раду узете у обзир.¹

Са друге стране, сасвим је изузетно да се у Јеванђељу по Јовану оваква функција од суштинског значаја у литургијском (односно жртвеном) контексту преноси са термина σῶμα на термин σάρξ:

ἐγὼ εἶμι ὁ ἄρτος ὁ ζῶν ὁ ἐκ τοῦ οὐρανοῦ καταβάς· ἐάν τις φάγῃ ἐκ τούτου τοῦ ἄρτου ζήσκει εἰς τὸν αἰῶνα, καὶ ὁ ἄρτος δὲ ὃν ἐγὼ δώσω ἡ σὰρξ μου ἐστὶν ὑπὲρ τῆς τοῦ κόσμου ζωῆς.

„Ја сам живи хлеб који је сишао са неба. Ако ко поједе од тога хлеба, живеће довека; и хлеб, који ћу ја дати, јесте Моје тело [које се жртвује] за живот света“ (VI 51).

εἶπεν οὖν αὐτοῖς ὁ Ἰησοῦς· Ἀμὴν ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ἐὰν μὴ φάγητε τὴν σάρκα τοῦ υἱοῦ τοῦ ἀνθρώπου καὶ πίνητε αὐτοῦ τὸ αἷμα, οὐκ ἔχετε ζωὴν ἐν ἑαυτοῖς. ὁ τρώγων μου τὴν σάρκα καὶ πίνων μου τὸ αἷμα ἔχει ζωὴν αἰώνιον, καὶ ἐγὼ ἀναστήσω αὐτὸν τῇ ἐσχάτῃ ἡμέρᾳ.

„Тада им Исус рече: Заиста, заиста, кажем вам, ако не поједете од Тела Сина човечијег и не попијете од крви Његове, немате живота у себи. Онај ко једе Моје тело и пије Моју крв има вечни живот,² и Ја ћу га васкрснути у последњи дан“ (VI 53-4).³

¹ „Das direkte Nebeneinander von σῶμα und αἷμα statt σάρξ und αἷμα ist ebenso parallelenlos wie die Bezeichnung des Opfers mit σῶμα“ (Schweizer 1964 l.c.).

² Уп. тумачења: „[John (Gospel of)] uses it to offset any tendencies to ‘spiritualize’ the concept so that nothing physical remains in it, in what many hold to be the language of the Lord’s Supper ὁ τρώγων μου τὴν σάρκα (w. πίνων μου τὸ αἷμα) 6: vss. 54, 56“ (Danker 2000: 1019 s.v. τρώγω). „τὴν σάρκα τοῦ υἱοῦ τοῦ ἀνθρώπου J 6: 53 (which passage many interpret as referring to the Eucharist while others explain it as speaking of receiving Christ spiritually through faith)“ (ibid. 396 s.v. ἐσθίω).

³ Та суптилна литургијска пермутација, односно, замена термина σῶμα термином σάρξ, уопште није на прави начин нотирана у најрелевантнијим речницима за Нови Завет (Danker 2000; Bauer 1988; Schweizer 1964). Битно је такође указати да знаменити и касније утицајни ранохришћански аутор Свети Игњатије Богоносац највероватније одатле (из Јеванђеља по Јовану) преузима спој σάρξ и αἷμα као литургијску концепцију, коју у својим посланицама на препознатљив начин даље развија (уп. Посланица Римљанима VII 3; Посланица Филаделфијцима IV; V 1; Посланица Смирњанима VII 1; Посланица Тралијанцима VIII 1). Са друге стране, спојем σάρξ и αἷμα се у првом семантичком пресеку, у хеленској традицији, обележава искључиво људско својство од крви и меса које је као такво апсолутно неспојиво са божанском природом, уп. E. fr. 687; Hdt. III 29, 1-7; најочитије Polyaeus Historicus *Strategemata* III 11, 1. Најзад, и у оквиру Новог

Закључак

Најзад, једно сасвим опште запажање би било да је избор лексеме σῶμα за превод одговарајућег хебрејског (или арамејског) предлошка био у неку руку предодређен, између осталог, и њеном изворном, кроз историју неизбледелом, семантиком која је, како смо покушали да прикажемо, пружала једно солидно полазиште за изражавање новозаветне представе жртвовања.

Извори

- Nestle, E./Aland, B. und K. *et al.* (2012). *Novum Testamentum Graece*. Stuttgart: Die Deutsche Bibelgesellschaft.
 Rahlfs, A. (1979). *Septuaginta*. Stuttgart: Die Deutsche Bibelgesellschaft.

Библиографске референце

1. Лома, А. (2002). Пракосово. Словенски и индоевропски корени српске епике. Београд: Балканолошки институт САНУ.
2. Bauer, W. (1988). *Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
3. Danker, F. W. *et al.* (2000). *A Greek-English Lexicon of the New Testament and other Early Christian Literature*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
4. Liddell, H. G./Scott, R./Jones, H. S. (1961). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press.
5. Schweizer, E. (1964). σῶμα. *Das Neue Testament. Die Schriften abgesehen von Paulus*. V: Kittel, G./Friedrich, G. (eds.) (1933-1979). *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament Bd. I-X*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1054-6.

Завета, на неким местима у синоптичким Јеванђељима (уп. по Матеју XVI 17) и код апостола Павла (уп. Прва посланица Коринћанима XV 50), спој σάρξ и αἷμα поново искрсава као јасно одређена антрополошка и, шире, онтолошка категорија (пропадљивост) која је у оштрој опозицији према Богу.

Lexeme σώμα in the Meaning of “Sacrifice”

Summary

The starting point of our research is the hypothesis that the lexeme σώμα in certain parts of the New Testament clearly shows a semantic shift from “body” to “sacrifice”, which is not noted in dictionaries dealing with terminology, used in the teaching of New Testament Greek. The research is based on translation and a detailed analysis of the examples from the New Testament. The comparative – diachronic insight shows that for the New Testament meaning of “sacrifice” there is no exact parallel in the former Greek literary tradition. We have come to the following conclusion: the meaning “sacrifice” is in the utmost degree conditioned by the New Testament context. Finally, this paper pleads the necessary competence in the teaching of New Testament Greek as a foreign and, above all, indispensable language for special purposes – theology.

LA TERMINOLOGIE RELIGIEUSE ORTHODOXE ENTRE LE FRANÇAIS ET LE SERBE

Résumé: *Notre objectif est de montrer que l'analyse des origines étymologiques des termes orthodoxes serbes et français est très utile au niveau de la compréhension des textes religieux et spirituels. En utilisant la méthode comparative et descriptive, nous montrons que la particularité la plus importante de la terminologie orthodoxe en français est son aspect culturel et confessionnel et qu'elle est composée des termes qui désignent de manière univoque des notions précises appartenant à la religion orthodoxe. Nous concluons que les termes religieux orthodoxes les plus fréquents en langue serbe viennent du vieux-slave, mais leur nombre est très limité en langue française.*

Mots-clés:

terminologie,
compréhension,
orthodoxie,
français,
serbe

L'orthodoxie en français

Par une terminologie religieuse orthodoxe en français on comprend surtout l'individualisation lexicale du paradigme religieux orthodoxe en langue française. Implantée en France depuis le début du siècle passé par l'intermédiaire des émigrations russe et grecque notamment, partagées entre plusieurs juridictions (au niveau des diocèses des églises orthodoxes autocéphales de Grèce, Russie, Roumanie, Serbie), l'orthodoxie a eu besoin d'une terminologie propre, qui puisse l'individualiser du point de vue lexical et exprimer la richesse de sa spiritualité.

Comme l'ensemble des pays occidentaux, la France est caractérisée à son tour par un fort déclin du christianisme, un affaiblissement de la pratique religieuse et une grande sécularisation. Mais depuis plusieurs années, l'orthodoxie connaît un grand épanouissement et un véritable essor spirituel en France: de très nombreuses paroisses et plusieurs monastères y ont été créés,

où des fidèles d'origines grecque, russe, roumaine, serbe ou des Français de souche convertis à l'orthodoxie pratiquent leur foi généralement en langue française. Enracinée en France depuis le début du siècle dernier, l'orthodoxie y est partagée entre plusieurs juridictions, restant plus ou moins tributaire de ses origines. Cette multitude des juridictions est suivie d'une multiplicité des langues utilisées en paroisse (français, roumain, serbe, grec, arabe ou géorgien).

Évidemment, on pourrait se demander comment définir une identité orthodoxe française, mais ce n'est pas l'objectif de notre analyse.

Très disputée à l'heure actuelle par plusieurs types de discours scientifiques, la notion d'identité reste encore enracinée dans la psychologie, développant tout un tissu d'extrapolations conceptuelles dans la plupart des sciences socio-humaines. De plus, toute entreprise définitoire d'une identité orthodoxe «française» se voit compliquer par la complexité juridictionnelle de l'orthodoxie en France. Néanmoins, on pourrait avancer assez prudemment la définition suivante: une identité orthodoxe manifestée en France serait constituée d'un ensemble de traits caractéristiques qui permettraient de reconnaître cette confession chrétienne en tant qu'Eglise Orthodoxe et d'établir son individualité confessionnelle au regard des autres. (Dumas 2009)

Les autres sont représentés par deux types principaux d'instances: les instances sociales, et les instances confessionnelles.

Nous voudrions d'abord rappeler que la traduction des textes religieux et littéraires du français a influencé l'évolution de la langue serbe à partir du XVIIIe siècle.

La langue serbe a eu deux grandes phases de traduction des textes religieux et littéraires en fonction de son évolution. La première grande phase est placée entre la fin du XVIIIe siècle et les années quarante du XIXe siècle, quand le slave-serbe remplace progressivement le russe-slave et devient la langue écrite. [...] La deuxième phase est placée entre les années quarante du XIXe siècle et le début de la seconde moitié du XIXe siècle, quand le serbe contemporain, après la grande réforme de Vuk Karadzic, remplace le slave-serbe. (Krstić 2016: 177)

Mais après ces périodes où la langue française influençait le serbe, on vient au temps des traductions du serbe (et d'autres langues des nations orthodoxes, surtout du grec) vers le français, ce qui influence directement la langue française dans le domaine de religion. Le traducteur de textes religieux (de spiritualité et de théologie) orthodoxes en langue française devrait nécessairement être un double médiateur: au niveau linguistique, tout comme au niveau confessionnel. Cette double médiation est en relation

avec le choix du texte, le contexte de la traduction et le destinataire de celle-ci. Une bonne maîtrise de la terminologie religieuse orthodoxe développée et fixée en langue française représente la condition fondamentale et obligatoire pour l'accomplissement de toute traduction de ce type; la réussite de celle-ci suppose également de la part du traducteur, au-delà de ces compétences linguistiques, un côtoiement du paradigme religieux concerné.

Les emprunts dans la terminologie religieuse serbe

Dans la terminologie religieuse serbe dominant les emprunts d'origine grecque, en particulier quand il s'agit de termes spécialisés qui se caractérisent par une nuance archaïque et contribuent à l'individualisation de la terminologie orthodoxe française. La terminologie orthodoxe serbe dispose aussi des termes issus du vieux-slave, de l'hébreu, de l'araméen, du latin et de l'italien. Dans la terminologie orthodoxe française on retrouve de nombreux emprunts russes provenant de grandes communautés des immigrés russes dans les années 20 du XXe siècle. Les termes religieux orthodoxes les plus fréquents en langue serbe viennent du vieux-slave, mais leur nombre est très limité en langue française, c'est pourquoi dans les traductions en français on emploie plus souvent les termes archaïques ou des termes dérivés du grec ou de l'hébreu. Certains termes orthodoxes d'origine grecque utilisés en serbe ont des équivalents d'origine slavon et on utilise les deux termes (*teologija* et *bogoslovlje*, par exemple), tandis qu'en français on utilise seulement les termes d'origine grecque. Les termes provenant de l'hébreu ne sont pas uniquement orthodoxes et se rapportent presque toujours à toutes les dénominations chrétiennes. Les termes venant du latin et de l'italien sont rares dans la terminologie orthodoxe serbe et se rapportent surtout à l'art et à l'architecture.

Le nombre de traductions de textes liturgiques, ou de spiritualité orthodoxe, du grec surtout, est considérable en langue française. C'est par l'intermédiaire de ces traductions que se sont fixées en français les normes définitoires de ce que nous appelons une terminologie orthodoxe. La particularité la plus importante de cette terminologie est son aspect culturel et confessionnel. Elle est composée de termes (simples et complexes) qui désignent de manière univoque des notions précises qui appartiennent à la religion orthodoxe. Ce sont des termes qui relèvent de plusieurs champs sémantiques, lexicalisés en français de façon différente selon les champs notionnels qui les caractérisent: termes liturgiques, termes théologiques, termes de la pratique religieuse courante. A l'intérieur de chacune de ces catégories,

il y a plusieurs sous-catégories: par exemple, au niveau des termes liturgiques, on peut distinguer ceux qui désignent des livres, des objets, des vêtements, des offices, des prières et des hymnes liturgiques, des degrés monastiques et des dignités sacerdotales propres à l'orthodoxie etc.

› › › *Des livres liturgiques*

Livre de prières – Молитвеник

Evangélique, m. – Јеванђеље

Psautier, m. – Псалтир

verset d'un psaume, m. – строфа псалма

cathisme, m. – катизма

Euchologe, m. – Евхологиј, Требник

Horologion, m. – Часослов

Octoèque, m. – Октоих

Paracritique, m. – Параклитик

Ménée, m. – Минеј

Triode, m. – Триод

Triodede Carême – Триод са службама Велике Четрдесетнице (Посни Триод)

Pentecostaire – Пентикостар (Цветни Триод)

Synaxaire, m. – Синаксар

Typicon, ordo, m. - Типик

Catéchisme, m. – Катихизис

Ecrits des Pères spirituels – Списи светих Отаца

Hagiographie, f. – Агиографија

Paterikon, Materikon, f. – Патерик, Материк

Philocalie, f. – Филокалија, Добротољубље

Martyrologe, m. – Мартирологиј, Мученикослов

Ménologe, m. – Менологиј

Code de droit canon, m. – кодекс канонског права

› › › *Des personnages*

higoumène, m. – игуман

hiérodiacre, m. – јерођакон

hiéromoine, m. – јеромонах

moine, moniale, m, f. – монах, монахиња

novice, m. – послушаник, искушеник

cénobite, m. – киновит

ermite, anachorète, m. – пустињак, анахорета

reclus, m. – пустињак

stylite, m. – столпник

silencieux, m. – тиховатељ

ascète, m. – подвижник

religieux, religieuse – монах, монахиња

général, m. – генерал реда

› › › *Des habits sacerdotaux*

soutane, f. – мантија

habits de diacre – ђаконска одежа:

sticharion, m, **aube**, m. – стихар

orarion, m. – орап

surmanches, epimanikia – наруквице

habits de prêtre – свештеничка одежа:

croix pectorale – напрсни крст

sticharion, m, **aube**, m. – стихар

epitrachilion, m. – епитрахил

ceinture, f. – појас

phélonion, m. – фелон

epigonation, m. – надбедреник

habits d'évêque – епископска одежа:

panagia, f, **engolpion**, m. – панагија

surmanches, epimanikia – наруквице

sakkos, m. – сакос

mitre, m. – митра

omophorion, m. – омофор

mantyia, mandyaf. – мантија

orlets, m. – орлец

zhezlo, m. – жезло

› › › *Des cérémonies et des pratiques ecclésiiales*

Liturgie, f. – Литургија

~ **de la Parole** – Литургија оглашених

~ **eucharistique, des fidèles** – Литургија верних

~ **des Présanctifiés** – Литургија Пређеосвећених дарова

prothèse, f. **rite de la préparation** – проскомидија

Canon eucharistique, m. – Канон евхаристије

génuflexion, f. – коленопреклоњење

inclination, f. **enclin**, m. **métanie**, f. – поклон, метанија

s'incliner devant – поклонити се пред

incliner la tête – приклонити главу

prosternation, f. – земни поклон, велика метанија

se prosterner devant – поклонити се пред

allumer une lampe d'icône – упалити кандило

mettre, brûler, allumer la cierge – упалити свећу

embrasser une icône, la croix – целивати икону, крст

faire bénir une icône – освештати икону

» » » *Des prières*

litanie, f. – велика јектенија

acclamation, f. – возглас

ecphonèse, conclusion de prière, f. – возглас

ecténie, f. – јектенија

litanie de demande – прозбена јектенија

prière d'insistance – сугуба јектенија

psaume, m. – псалам

~ **de louange** – хвалитни псалам

~ **pénitentiel** – покајни псалам

Psalmodie, f. – псалмодија

antienne, f, **antiphone**, m. – антифон

Il est aussi intéressant de comparer les noms des prières catholiques (presque toujours en latin) avec celles des orthodoxes serbes (avec une forte influence du vieux-slave)¹:

Credo, lat. – Верујем

Pater Noster, lat. **Notre Père** – Оче наш

Chérubicon – Херувимска песма

Sanctus, lat. – Свјат, Свјат, Свјат

AveMaria, lat. – ”Богородице Дјево”

Magnificat, lat. – ”Велича душа моја Господа”

¹ Le vieux-slave ou le slavon a été la langue de tous les Slaves et la langue écrite des Serbes jusqu'au début du XIIe siècle, période où le serbe-slave, dit aussi rédaction serbe du vieux-slave, remplace le vieux-slave et devient la langue écrite officielle des Serbes. Après la réforme de Vuk Karadzic, la langue populaire, parlée par le peuple devient la langue écrite des Serbes.

Les Théotokia – Богородичини тропари

Salve Regina, lat. – ”Радуј се Царице”

Regina coeli, lat. – ”Царице небеска”

Ave Regina coelorum, lat. – ”Царице небеска, радуј се”

Benedictus, lat, Cantique de Zacharie – Захаријина песма

Agnus Dei, lat. – ”Јагње Божије”

Nuncdimittis, lat. – ”Сада отпушташ слугу Твога” (молитва Симеона Богопримца)

Te Deum, lat. – ”Тебе Бога хвалим”

Miserere, lat. – Педесети псалам

Il faut aussi faire attention aux dignités ecclésiastiques et à la hiérarchie des deux églises:

Sa Sainteté... – Његова Светост

Sa Béatitude... – Његово Блаженство

Son Eminence... – Његово Високопреосвештенство

Son Excellence... – Његово Преосвештенство

Monseigneur... – Владика, Епископ

En ce qui concerne les termes théologiques, il y a également d'autres sous-catégorisations possibles: termes dogmatiques, termes propres à la théologie morale, etc.

Certains traducteurs préfèrent proposer des notes en bas de page pour initier également leurs lecteurs dans la compréhension de quelques termes spécifiquement orthodoxes. Il s'agit de termes ressentis comme «techniquement» orthodoxes et par conséquent, susceptibles d'être inconnus par les lecteurs francophones non-initiés: le *Trisagion* est la prière *Dieu saint, saint fort, saint immortel, aie pitié de nous !* Ces termes fonctionnent comme des marques linguistiques d'une identité orthodoxe, à l'intérieur d'un rapport qui inclut une altérité définie confessionnellement, au niveau de la langue française. Ce fonctionnement discursif est encore plus évident en ce qui concerne des termes orthodoxes employés tels quels dans des textes liturgiques, théologiques ou spirituels, sans qu'ils soient explicités d'une façon ou d'une autre. Il s'agit, par exemple d'un emprunt grec utilisé pour nommer la Vierge Marie, le terme *Théotokos* – qui veut dire en grec la Mère de Dieu, fixé comme norme devant la forme francisée *théotoque*, sanctionnée et exclue ; ou bien, dans les livres liturgiques, on emploie des termes qui désignent des offices propres à l'orthodoxie, fixés comme tels: *paraclisis*, *pannychide*, etc. et supposés être

connus par le public-destinataire de ce types de textes. (Dumas 2009)

Pour que les pratiques liturgiques puissent se faire en France et en langue française, il a fallu traduire l'ensemble des offices et des livres liturgiques orthodoxes, et cela a été fait le plus souvent en traduisant de la langue grecque. Plusieurs traductions de textes de théologie ou de spiritualité, tout comme quelques traductions de textes liturgiques, sont suivies par des glossaires ou des lexiques explicatifs. Le plus connu d'entre eux est sans aucun doute le *Lexique du culte et de la Liturgie* qui clôt *Le Spoutnik, nouveau Synecdimos* du père Denis Guillaume.¹ Ce moine uniate belge, devenu orthodoxe vers la fin de sa vie, était un excellent connaisseur de la langue grecque et des rituels byzantins. Il avait les qualités linguistiques et confessionnelles requises pour cet ample projet de traduction et il a traduit en langue française l'ensemble des offices propres de l'orthodoxie: liturgies eucharistiques, grande et petite pannychide, grand euchologe et arkhiératikon, office pour les professions monastiques, triode de carême, une partie des Ménées russes, grecques, roumaines et serbes. La plupart des termes liturgiques expliqués dans ce *Lexique* sont toujours en usage au niveau de la terminologie française orthodoxe. Ce sont autant de marques lexicales de cette identité orthodoxe, car ils désignent des hymnes, des vêtements, des prières ou de livres liturgiques propres à l'orthodoxie.

Son *Lexique* comprend plusieurs termes empruntés au grec et au slavon en usage dans les paroisses slaves ou grecques; cet héritage lexical est très bien intégré dans un ensemble auquel il confère authenticité confessionnelle (provenant des langues traditionnellement attribuées à l'expression de l'orthodoxie). Voici quelques exemples:

Vladyka est un mot slave employé comme forme d'interpellation de l'évêque, dans le milieu slave, repris par la terminologie orthodoxe en français avec cette connotation juridictionnelle et culturelle (tradition slave, russe). C'est donc le titre donné au Christ, puis à l'évêque. Il correspond à celui que le français donne aux évêques: Monseigneur.

Starets (pl. *startsi*): Le titre de «starets» (mot qui signifie «ancien» en russe) est accordé aux supérieurs de monastères et parfois aux supérieurs de skites. Il n'a pas toujours le sens de Père spirituel comme en Russie. Ce terme est mentionné, d'ailleurs, comme marque lexicale de l'orthodoxie d'expression slave, dans des traductions françaises où il est proposé.

Le terme **higoumène** désigne le supérieur d'un monastère masculin ou bien la supérieure d'un monastère féminin, étant utilisé donc en français aux

deux genres, masculin et féminin. Il constitue également un doublet avec sa forme française équivalente (*supérieur, supérieure*). Ils sont à distinguer du terme *abbé*, qui désigne cette fonction monastique dans le monde catholique, car les monastères étant organisés différemment, les fonctions aussi sont différentes. Dans la terminologie religieuse orthodoxe, le mot *abbé* a un autre sens, qui fait référence aux origines du monachisme oriental: «Vieux moine, très avancé du point de vue spirituel, le terme étant employé dans l'orthodoxie pour désigner les moines qui se trouvent aux origines du monachisme oriental (notamment les Pères du désert, du *Patéricon*).» (Dumas 2009)

Pokrov – emprunt slavon qui désigne la fête du 1 octobre, de la Protection de la Mère de Dieu.

Certains termes sont parvenues en langue française en même temps que les contenus confessionnels de l'orthodoxie ont été introduits en français:

le **dikirion** et le **trikirion** désignent deux types particuliers de chandeliers avec deux ou trois cierges dont se sert l'évêque pour bénir l'assemblée lors des célébrations liturgiques;

le **polychronion** désigne une prière chantée par le chœur et les fidèles qui demandent longue vie (nombreuses années) pour les hiérarques présents à une célébration, pour les autorités et l'assemblée;

le **polyéléos** est un autre emprunt grec, polysémantique. Il désigne: 1. un chant composé des versets des psaumes 134, 135 et 136; 2. le grand chandelier ou lustre, situé au centre de l'église, au milieu de la nef, dont on allume les cierges à certains moments liturgiques (notamment lors du chant des psaumes qui sont appelés de la même façon: polyéléos);

cherubikon, du grec cherubikon – hymne chantée pendant la séquence liturgique de la Grande entrée,

camilafki, du grec Kamilafki, «coiffure» – bonnet noir en forme cylindrique des moines et des moniales orthodoxes; chez les hiéromoines des pays slaves et en Roumanie, il est complété lors des offices de l'église et à d'autres circonstances formelles, par un voile qui tombe derrière, dans le dos;

mandya ou **mantya** – chape dont les évêques, les archimandrites et les moines stavrophores se revêtent en certaines occasions; le mandyas des prélats est coloré, celui des moines est noir.

Dans le cas des doublets sémantiques, l'emprunt grec joue le rôle d'instance de légitimation du terme ou du syntagme français équivalents, renforçant leur fonctionnalité de marqueurs discursifs identitaires de la confession orthodoxe. En fait, que ce soit à travers des termes français à sens spécialisé ou des emprunts grecs ou slavons, c'est la terminologie religieuses

¹ La biographie et la bibliographie du père archimandrite Denis Guillaume disponibles sur les sites: <http://www.monasteresaintgeny.fr/?p=169>, <http://www.idref.fr/055311067>.

orthodoxe dans son ensemble qui participe au niveau des macro-contexte discursifs religieux ou des interactions sociales à l'individualisation d'une identité confessionnelle de l'Orthodoxie au milieu culturel et linguistique français. (Dumas 2011: 58)

En français, par exemple, la terminologie orthodoxe réserve le nom de *concile* aux réunions épiscopales de l'Église indivise et celui de *synode* aux assemblées des Églises particulières.

Il y aussi des emprunts grecs qui sont utilisés et compris en serbe et qui font référence à des particularités de la vie monastique du Mont Athos qui a un grand renommé en France. Ils présentent la vie et les conseils spirituels de quelques grands moines athonites, ou bien dans le vocabulaire des membres de quelques communautés monastiques qui dépendent du Mont Athos (en tant que métochia).

métouchion désigne une dépendance d'un monastère, en principe athonite; il est employé en français orthodoxe en même temps que sa traduction française, le nom féminin *dépendance*. L'emprunt grec souligne, par la sonorité authentique de son signifiant d'origine, le côté culturel et identitaire athonite

kellion – terme qui désigne une petite habitation monastique occupée par un ermite ou un bâtiment plus important où vivent plusieurs moines; il possède une chapelle ainsi qu'un terrain et se situe sur le territoire d'un monastère au Mont Athos;

catholicon – terme qui désigne l'église principale d'un grand monastère du Mont Athos, dont la forme du pluriel est *catholica*.

Le style des textes religieux

Pour la compréhension et la traduction des textes religieux en tant que textes scientifiques il est important, comme pour tout texte scientifique, qu'ils soient impersonnels, objectifs et standardisés, précis et cohérent, ayant un seul sens et dépourvus d'émotions. Étant plus expressif et même émotionnel, le style de la théologie est assez particulier. Il entre dans le domaine de la vie privée et intime de chaque individu (n'importe son âge ou son éducation) et devrait être compris et accepté aussi par un public très vaste composé des non-spécialistes (ce qui n'est pas le cas avec d'autres textes scientifiques). Donc, un auteur-théologien (qui est en même temps un prêcheur voulant, en quelque sorte, influencer et séduire son public) devrait présenter les informations et les connaissances fondées sur la science, mais en essayant d'éveiller l'intérêt et les émotions positives de son public. Il utilise alors divers moyens linguistiques,

tels que superlatifs, adjectifs expressifs, adverbes de quantité, pronoms, figures de style, parfois même des collocations populaires. On peut remarquer que le style des manuels dans le domaine de la théologie (réservés aux étudiants et aux scientifiques) est plus strict et moins expressif que celui des textes théologiques populaires (destinés à un public plus large et moins expert). (Knežević 2016: 148)

Une question reste particulièrement intéressante, celle des phraséologismes français et serbe concernant la religion et les termes religieux. La phraséologie illustre des modèles socioculturels et la symbolique traditionnelle d'un peuple. Il y a des réalités, des pratiques, des fêtes et des cérémonies qui ne sont pas les mêmes dans les mondes catholique et orthodoxe, ou même chez différents peuples ou différentes communautés. «L'étude des créations phraséologiques permet de reconstituer, en une partie au moins, l'image cognitive de l'esprit collectif d'un peuple ou d'une communauté.» (Drobnjak, Gudurić 2012: 283) Ainsi, par exemple, certains phraséologismes français et serbe avec le constituant *Dieu* n'existent pas dans les deux langues et ces non-concordances sont dues aux diversités confessionnelles, historiques et culturelles des deux peuples. Dans les deux cultures, Dieu inspire la crainte et le respect, il est le juge suprême qui punit et pardonne, mais les malédictions et les menaces avec ce constituant n'existent qu'en serbe (*Da te Bog ubije! videti svoga boga, pokazati nekome svoga boga*). En ce qui concerne l'orthographe, les deux orthographes permettent la majuscule (pour la divinité unique) et la minuscule (pour l'être suprême en général).

On rencontre aussi la notion des *théonèmes*, définies comme des unités phraséologiques ayant un contenu religieux lié à une notion appartenant à la sphère sacrée et comme des lexèmes qui nomment une notion religieuse concrète (Končarević 2015: 60). Le plus souvent ces théonèmes sont des substantifs, des adjectifs et des adverbes dérivés des substantifs ou des verbes. Les théonèmes les plus fréquentes sont d'origine biblique ou inspirées d'un vocabulaire religieux général et commun à toutes les religions. Les phraséologismes comparatifs sont particulièrement intéressants car ils représentent un regard national sur le monde.

En guise de conclusion

Le *Sputnik – Nouveau Synecdimos* du père Denis Guillaume est un livre contenant des extraits des livres liturgiques du rite byzantin, permettant de suivre les principaux offices et liturgies des dimanches, des grandes fêtes et

de la Semaine sainte. Chose inhabituelle pour ce type de publication dans la tradition orthodoxe: le père Denis y a inséré un *Lexique du culte et de la liturgie* comprenant un grand nombre de mots et de termes, communs ou parfois peu connus, occupant 208 pages du *Sputnik*.¹

Le site d'Orthodox Wiki², bien que toujours en chantier, semble particulièrement utile aux internautes francophones qui désirent s'initier à la spiritualité et à la vie de l'Église orthodoxe. C'est une encyclopédie présentant une grande sélection d'articles qui contribuent à l'éducation chrétienne et visent la création des articles pleins d'images transformées en signes iconiques et qui puissent être utilisés librement.

Un autre site offre de nombreuses informations sur les lieux du culte orthodoxe (paroisses, chapelles, communautés monastiques et centre d'études et de prière d'expression française) en Belgique, en France, en Suisse et au Québec.³ Il existe également d'autres lieux de culte orthodoxe dont la langue liturgique principale est autre que le français, mais qui peuvent être utiles à tous ceux qui s'intéressent à la terminologie religieuses orthodoxe en français.

Les recherches dans le domaine de la terminologie religieuse et surtout des phraséologismes théologiques exigent des connaissances historiques, culturelles, ethnologiques, psychologiques et autres et elles devraient être intralinguistiques et extralinguistiques. Certains termes ou phrasèmes ne peuvent être compris (et ensuite traduits ou expliqués) que grâce à ces connaissances des domaines très variés. C'est pourquoi il faudrait envisager une analyse contrastive de la terminologie orthodoxe en serbe et en français (avec l'identification des analogies, des similitudes et des différences), qui mènerait vers l'élaboration d'un glossaire des termes religieux (orthodoxes et catholiques) en deux langues.

¹ Une version numérisée en Word du *Lexique du Culte et de de la Liturgie* du père Denis Guillaume (1933-2008) est disponible sur demande en écrivant au: thabor11@yahoo.ca. Des livres liturgiques du culte byzantin, numérisés et gratuits, peuvent être trouvés sur le site <http://www.pagesorthodoxes.net/liturgie/livres-liturgiques.htm#lexique>.

² <https://fr.orthodoxwiki.org>.

³ Voir: <https://www.pagesorthodoxes.net/ressources/lieux.htm>.

Références bibliographiques

1. Drobnjak, D. et Gudurić, S. (2012). DIEU dans les phraséologies française et serbe. In *Les études françaises aujourd'hui – La représentation de l'espace dans la littérature française et francophone*. Le français: de la forme au sens et inversement. Beograd: Faculté de philologie de l'Université de Belgrade, Association de coopération culturelle Serbie-France, 283-294.
2. Dumas, F. (2009). Marques linguistiques d'une «identité orthodoxe» en France. Disponible sur <https://feliciadumas.wordpress.com/orthodoxie-en-france-et-en-francais/> (site consulté le 23 janvier 2017)
3. Dumas, F. (2010). Les noms des saints dans l'orthodoxie: construction du sens en français et en roumain. Disponible sur <https://feliciadumas.wordpress.com/orthodoxie-en-france-et-en-francais/> (site consulté le 23 janvier 2017)
4. Dumas, F. (2011). Marques lexicales d'une identité plurielle de l'Orthodoxie d'expression française. *Synergies Italie*, 7/2011, 51-60.
5. Knežević, I. (2016). Emocionalno i ekspresivno u naučnom izrazu teoloških radova na engleskom jeziku. *Filološki pregled*, 2016/1, 139-150.
6. Končarević, K. (2015). Leksika i frazeologija kao predmet teolingvističkog ispitivanja (na materijalu ruskog i srpskog jezika). *Filološki pregled*, 2015/2, 55-72.
7. Krstić, N. (2016). Les grandes phases de traduction des textes religieux et littéraires en fonction de l'évolution de la langue serbe. In *Les études françaises aujourd'hui – Tradition et modernité*, Niš: Faculté de philosophie, Université de Niš, 177-189.
8. Vujović, A. (2012). *Francuski jezik za studente teologije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet.

Православна религијска терминологија између француског и српског језика

Резиме

Циљ нам је да анализирамо порекло православних термина у српском и француском језику и покажемо како је познавање етимологије корисно за разумевање текстова из области вере и духовности. Подсећајући да православна терминологија потиче из старословенског, грчког, хебрејског и руског, закључујемо да најчешћи православни термини у српском језику потичу из старословенског, док је њихов број на француском врло мали. Стога се у преводима на француски језик највише користе архаични термини или они изведени из грчког и хебрејског. Користећи компаративну и дескриптивну методу показујемо да је најзначајнија особеност православне терминологије на француском језику заправо њен културни и конфесионални аспект и да се она састоји од термина (простих и сложених) који означавају појмове православне вере. Наводимо и неке термине који означавају верске књиге, предмете, одежде, службе, молитве и литургијске химне, као и монашке и свештеничке чинове и звања карактеристична за православље.

**РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА И ИКТ
У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ »»**

**DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS
AND IT IN TEACHING »»**

**DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
LINGUISTIQUES ET TICE DANS L'ENSEIGNEMENT »»**

A MULTIMODAL APPROACH TO TEACHING AND LEARNING MEDICAL ACADEMIC ENGLISH: A CASE STUDY

Abstract: *Due to the rapid development of technology, in recent years there has been a shift away from a traditional, text-based approach to learning and teaching towards a multimodal perspective. Therefore, this research aims to examine how a multimodal learning environment affects students' motivation and engagement. The qualitative case study research analyses the data gathered by means of an electronic questionnaire provided by first-year students at the Faculty of Dental Medicine, University of Belgrade. The findings of this research place emphasis on the need for the implementation of a myriad of modes (speech, image, moving images, etc.) in teaching and learning English for Medical Academic Purposes, while highlighting the significance of multimodal practices in the contemporary higher education.*

Keywords:

English for Specific
Purposes,
English for Medical
Academic Purposes,
Multimodality,
Multimodal
Learning
Environments,
Multimodal
Pedagogy

Introduction

At the dawn of the 21st century Kress (2003: 1) pointed out that “it is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors.” He also believed that “two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen.” As a result, such sequence of events has vastly influenced virtually all aspects of our everyday lives.

The fact that this impact is readily discernible in learning environments is of prevailing significance for the current study. Bearne (2009: 156) suggests

that “with the greater availability and accessibility of digital technology, literacy has taken a spatial turn. The screen now takes a central place in public communications and increasingly in educational settings.” He also adds that “the ubiquity of the screen and its influence on definitions and understanding of literacy cannot be underestimated” (Bearne 2009: 158). This is to say that literacy as we know it has been reconceptualised resulting in both learning and teaching inevitably becoming multimodal.

Nevertheless, Plastina notices that multimodal ESP practices have not been adequately explored: “multimodality has still not sufficiently attracted the attention of teachers and researchers in the fields of English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP).” In fact, the comprehensive realm of multimodality along with its multi-faceted nature has not been afforded the attention deserved by linguists in Serbia (Aleksić 2017: 36). Yet, there are indications that the circumstances may soon become more favourable in that a moderate number of scientific contributions in Serbia have recently started to adopt multimodal approaches and perspectives (cf. Aleksić, 2017; Đurović & Silaški, 2017; Filipović, 2017).

Intertwining the contemporary theory of multimodality with Ryan and Deci’s (2000: 54) perspective that “a person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated towards an end is considered motivated”, this research aims to examine how creating a multimodal learning environment affects students’ motivation and engagement when it comes to learning English for Medical Academic Purposes. The research questions posed are as follows:

- Q1: In what way does a multimodal learning environment affect students’ motivation for learning English for Medical Academic Purposes?
- Q2: Has a multimodal approach to teaching English for Medical Academic Purposes become indispensable?

The paper also offers practical implications for teaching EMAP at a tertiary level while shedding light on students’ feedback and perceptions of such multimodal practices.

The Quintessence of Multimodality

According to O’Halloran (2011: 122), the theory underpinning the contemporary theory of multimodality is “Michael Halliday’s (1978) social semiotic approach to language”, which has been further elaborated in order to “model the meaning potential of words, sounds and images as sets of inter-

related systems and structures”. This has led to *multimodality* quintessentially being defined as “a phenomenon of communication combining different semiotic resources (*modes*) such as still image, moving image, speech, writing, layout, gestures, proximity etc.” (Adami 2016: 451).

The overarching goal of fusing and exploiting these modes is generating meaning. For instance, “when we speak we also make facial expressions, we gesture, stand at a certain distance and so on, all of which make meaning together. This ensemble of modes we regard as the normal condition of communication and we refer to that as multimodal communication or as multimodality” (Jewitt et al. 2001: 6).

Moreover, multimodality refers to “a field of inquiry concerned with developing theories, analytical tools, and descriptions that approach the study of representation and communication considering modes as an organising principle” (Adami 2016: 451).

The theory of multimodality has broadened the horizons in terms of research directed towards language acquisition, or, more broadly, directed towards education. As Jewitt (2017: 15) put it: “Language is widely taken to be the most significant mode of communication; this is particularly so in contexts of learning and teaching. Multimodality, however, proceeds on the assumption that representation and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contribute equally to meaning.”

Multimodal Pedagogy and Multimodal Learning Environments

“In pedagogical settings, the multimodality era also has an impact on the teaching/learning of Languages for Specific Purposes” (Plastina 2013: 374). Based on similar beliefs and hands-on experience, this paper proposes that in the 21st century ESP pedagogy can no longer be defined, reconceptualised nor explored without taking *an ensemble* of modes into consideration. Kress argues that “in communication several modes are always used together, in *modal ensembles* designed so that each mode has a specific task and function” (Kress 2009: 28).

Jewitt (2017: 20-21) reminds us that the call to understand knowledge and pedagogy as multimodal was considered *radical* when first made by the New London Group in 1996:

The call was a response to the social and cultural reshaping of the communicational landscape (related to globalization, new technologies

and new demands for work). The conclusion that reading this *new* multimedia, multimodal landscape for its linguistic meanings alone is not enough was inevitable. This work spawned a strand of educational research and pedagogic models within which multimodality (broadly conceived) is a key factor (Cope and Kalantzis, 2000).

Indeed, due to the rapid development of technology, there has been a shift away from a traditional, text-based approach to learning and teaching towards a multimodal perspective. Jewitt et al. (2001: 5) state that “learning is realised through the interaction between visual, actional and linguistic (i.e. learning is multimodal). It is also argued that “previous educational research has tended to focus on classroom talk and written texts, reflecting the dominant view of learning as a primarily linguistic accomplishment” (Jewitt et al. 2001: 6).

Since the paper offers practical implications for multimodal practices within teaching EMAP, these cannot be provided without defining *multimodal learning environments*. As cited in Moreno and Mayer (2007: 310), multimodal learning environments “use two different modes to represent the content knowledge: verbal and non-verbal (Paivio, 1986)”. Moreno and Mayer go on to explain that “in multimodal learning environments, students are presented with a verbal representation of the content and a corresponding visual representation of the content” (Moreno & Mayer 2007: 310). They also point out that “the verbal mode of instruction has long dominated education” and further focus on “multimodal presentations that combine words and pictorial representations of knowledge, because according to the multimedia principle, student understanding can be enhanced by the addition of non-verbal knowledge representations to verbal explanations (Fletcher and Tobias 2005; Mayer 2001)”.

Likewise, this research surpasses the scope of verbal representations of knowledge and aims to explore how incorporating various modes in a learning environment affects students’ motivation and engagement while arguing that both teaching and learning are multimodal and that a multimodal learning environment can prove efficient in terms of enhancing students’ motivation and engagement.

Teaching EMAP

Owing to the fact that this research focuses on a multimodal learning environment, which, besides the linguistic input also involves pictorial representations and video materials (i.e. moving images) of body systems,

various abnormal conditions, and treatments; this section offers a brief overview of some EMAP hallmarks.

As opposed to the traditional perception of ESP education that entails a text-centred approach (cf. Plastina, 2013), “teaching EMP in academic settings involves making use of various methods and techniques as well as combining different sorts of teaching materials” and “apart from students’ books and materials specifically written for this sub-system of ESP, EMAP classes heavily rely on authentic materials” (Sinadinović & Mičić Kandijaš 2013: 463). At the Faculty of Dental Medicine, University of Belgrade, these involve video materials, cut-outs, images, audio recordings etc. Such materials are carefully chosen in order to create a multimodal learning environment which will meet the students’ needs. Not only do authentic materials requiring multiple modes of representation engage students and lay the foundation for acquiring certain linguistic content, but they often lead to fruitful discussions during which students are prompted to actually use the linguistic content that has been covered. This is an instance of *learning-by-doing* approach (cf. Plastina, 2013) that enables the construction of knowledge and surmounts some obstacles “that can be attributed to factors, such as their [students’] cognitive skills, complex topic content or even to the verbal modality of content delivery” (Plastina 2013: 374).

The advantages of using audio and audio-visual materials in teaching EMAP are numerous. Mijomanović (2016: 199) highlights that being exposed to such materials enables students “to see and hear [medical] examinations, which helps them acquire proper pronunciation besides comprehending some cultural and pragmatic differences.”

Finally, “research on methodologies in learning/teaching ME [Medical English] is complex and multifaceted since the strategies and approaches themselves are likely to change, in keeping with the unprecedented development and ubiquity of technology” (Pop 2017: 14). It is the teacher’s task to create a multimodal learning environment by exploiting these resources but also to adapt them to their students’ needs. Therefore, this research advocates multimodal pedagogy in teaching EMAP and offers interpretations of how a multimodal approach influences the motivation of EMAP students.

Research Design

The qualitative case study research was conducted in order to assess the motivation of students who learn EMAP at the Faculty of Dental Medicine,

University of Belgrade. Thirty first-year students aged 19 to 21 (average age: 19.7) were asked to fill in a questionnaire after completing the English Language course that focuses on acquiring the terminology pertaining to body systems, pathology, prophylaxis, medical staff, doctor-patient communication etc.

It should be noted that in the second year of studies this focus shifts towards English for Dental Purposes (EDP) that could be perceived as a sub-field of English for Medical Purposes (EMP) since the two largely overlap in terms of their lexical, syntactic, pragmatic and morphological features. On the other hand, EDP entails acquiring the terminology of dental medicine that can sometimes be present both in EMP and EDP while carrying somewhat different meanings (e.g. *apex*¹).

The questionnaire was based on the one proposed by Plastina (2013) but was altered so as to gauge the motivation of EMAP students. The participants were presented with some of the contents (video materials, images, labelling exercises) covered during the course and were afterwards asked to assess how each of these activities affected their own motivation on a 5-point Likert scale ranging from *Strongly agree* to *Strongly disagree*. Thereby, the questionnaire investigated three types of motivation since “cognitive psychology suggests that three types of motivation, namely, *intrinsic*, *extrinsic* and *achievement* motivation influence L2 learning, depending on different individual traits and pedagogical settings” (Plastina 2013: 383).

Results and Discussion

In one of their classes, the students watched a video presenting how hologram lenses could transform medical education in the foreseeable future. As a matter of fact, the video itself tells us about an innovative and cutting-edge turn towards a multimodal approach to teaching and learning Anatomy – an approach that combines both verbal and non-verbal contents in order to facilitate the learning process. Upon watching the video, the students were asked to discuss the advantages and disadvantages of such an approach. *Table 1* illustrates the students’ responses to this activity, whereas *Figure 1* and *Figure 2* represent the two frames excerpted from the video.

¹ Concise Colour Medical Dictionary defines apex as “the tip or summit of an organ; for example, the heart or lung”; while further elucidating that in dental medicine the apex of a tooth refers to the “tip of the root, where there is a small hole (the apical foramen) through which vessels and nerves pass from the pulp to periapical tissues.”

During this and similar activities I felt I:	Strongly Agree	Agree	Neither Agree or Disagree	Disagree	Strongly Disagree
<i>(Intrinsic Motivation)</i>					
1 had fun in learning	13	14	2	1	
2 stimulated my curiosity	14	12	4		
3 engaged in learning how technology could be exploited in education and for scientific purposes	16	10	4		
<i>(Extrinsic Motivation)</i>					
4 simply did the compulsory assignment	5	11	10	3	1
5 wanted to receive teacher approval	4	11	9	5	1
6 wanted to earn credits for my final exam	6	12	7	3	2
<i>(Achievement Motivation)</i>					
7 successfully completed the assignment	14	12	3		
8 learned more and better	14	12	4		
9 developed my self-esteem as a learner	12	11	7		
10 received my colleague's approval	8	8	10	4	

Table 1: EMAP Students’ Motivation in a Multimodal Learning Environment Utilising Video Contents



Figure 1: Transforming Medical Education with Microsoft HoloLens
<https://youtu.be/h4M6BTYRIKQ>

The data gathered prove the complexity of EMAP students' motivation. The majority of students stated they had had fun in learning, had been engaged in the topic and enjoyed the feeling of achievement. At the same time, sixteen students agreed that they had taken part in the activity in order to complete an obligatory assignment. Based on these findings, it is obvious that there is not a single component that seems to be of prevailing importance for EMAP students' motivation. Nonetheless, the results are rather encouraging and illustrate a rather positive outlook on learning EMAP in a multimodal environment.

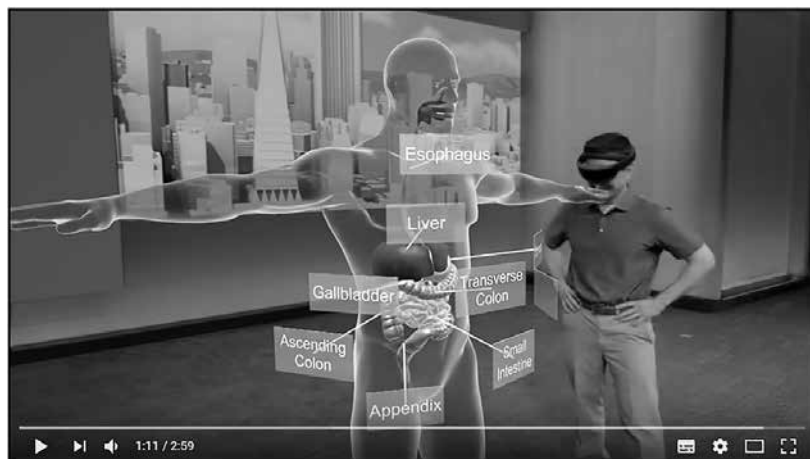


Figure 2: Transforming Medical Education with Microsoft HoloLens
<https://youtu.be/h4M6BTYRIKQ>

The participants were also asked to assess the impact of a labelling exercise (Figure 3) on their motivation. Labelling exercises have proved to be convenient for creating multimodal environments since they rely on pictorial representations that should be supplemented by verbal contents. One way of exploiting labelling exercises in EMAP classes at the Faculty of Dental Medicine implies presenting an image on the whiteboard by using an OHP projector. Once students have had enough time to discuss their answers in pairs/groups, the representatives are asked to come to the board and complete the missing information. In this case, students are supposed to identify the nine abdominal regions. Table 2 displays the students' responses to this type of activity.

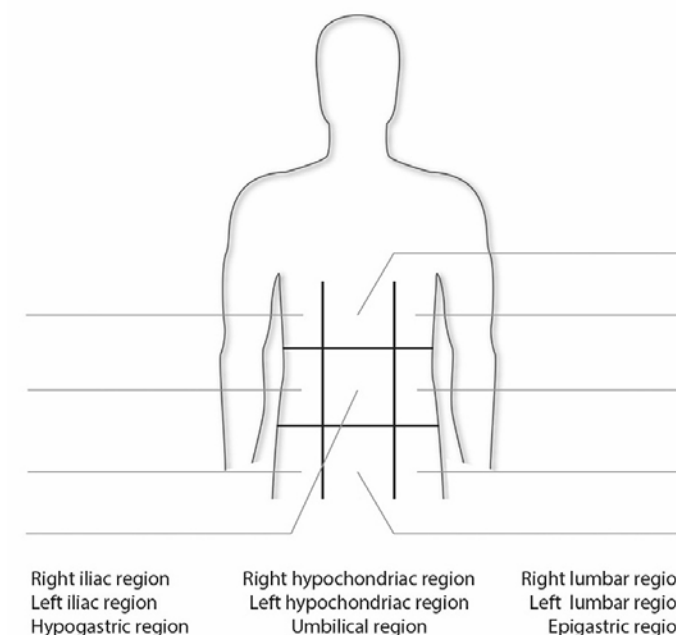


Figure 3: A Labelling Exercise

During this and similar activities I felt I:	Strongly Agree	Agree	Neither Agree or Disagree	Disagree	Strongly Disagree
<i>(Intrinsic Motivation)</i>					
1 had fun in learning	19	7	2		2
2 stimulated my curiosity	15	8	5		
3 engaged in learning	16	12	1	1	
<i>(Extrinsic Motivation)</i>					
4 simply did the compulsory assignment	8	13	5	3	1
5 wanted to receive teacher approval	8	11	5	6	
6 wanted to earn credits for my final exam	8	14	5	3	
<i>(Achievement Motivation)</i>					
7 successfully completed the assignment	17	12			1
8 learned more and better	20	7	1	2	
9 developed my self-esteem as a learner	14	14	1	1	
10 received my colleague's approval	11	9	6	3	1

Table 2: EMAP Students' Motivation in a Multimodal Learning Environment
Utilising Labelling Exercises

Again, the results indicate that an amalgam of intrinsic, extrinsic and achievement motivation affects the learning process. Furthermore, the responses overwhelmingly suggest that students are to a high extent driven by the factors attributed to intrinsic and achievement motivation. For instance, twenty-eight out of thirty students claimed that they had been engaged in learning and twenty-eight of them stated that they had learned more and better.

Finally, the students were asked to express their attitudes towards a multimodal approach to learning and teaching EMAP:

Comment 1: "An excellent way to learn all the things we should know through lots of fun, although in a very serious way of science!"

Comment 2: "I learned a lot of new words, gained new experiences and learned new things that will help me in future work."

Comment 3: "It is very interesting learning Medical English in our English classes, especially because we will need medical vocabulary for future research, etc."

Comment 4: "My knowledge has definitely expanded during the past year, and I am eager to learn more."

The comments above aptly summarise in what ways students' motivation for learning EMAP is increased in a multimodal learning environment.

Conclusions

Literacy in the New Age highlights the necessity to exploit a miscellany of resources and media to foster our students' motivation, which goes beyond the scope of teaching EMP or LSPs and is applicable to education as a whole. The results of the research confirm that creating a dynamic multimodal environment yields students' engagement in an EMAP classroom. Furthermore, the research shows that both teaching and learning EMAP are multimodal and can benefit from exploiting a variety of verbal and non-verbal modes. The paper also offers practical implications for teaching EMAP in a multimodal learning environment while reiterating the need to select and organise the modes of representation carefully in order to meet our students' needs and enhance their motivation which is undoubtedly affected by multiple factors.

References

1. Adami, E. (2016). Multimodality. In O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 451-472). Oxford: Oxford University Press.
2. Aleksić, I. (2017). *Multimodalnost reklamnog diskursa na engleskom i srpskom jeziku. Doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
3. Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187.
4. Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
5. Đurović, T., & Silaški, N. (2016). Multimodality and the Construal of Reality in Political Cartoons - the Case of Serbia-EU Relationship. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 117-128.
6. Filipović, J. (2017). Multimodalna sociolingvistička narativna mreža kao konstruktivistički pristup činu čitanja u 21. veku: Čimamanda Ngozi Adiči. *Languages and Cultures in Time and Space 7. Abstracts*. Filipović, J. Retrieved from http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/fakultet_konferencije.html (3rd December 2017)
7. Fletcher, J. D., & Tobias, S. (2005). The multimedia principle. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 117-133). New York: Cambridge University Press.
8. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
9. Jewitt, C. et al. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. *Educational Review*, 53(1), 5-18.
10. Jewitt, C. (2017). An Introduction to Multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2nd ed.). London: Routledge.
11. Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
12. Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge.
13. Martin, E. (2015). *Concise Colour Medical Dictionary*. New York: Oxford University Press.
14. Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
15. Mijomanović, S. (2016). Nastava engleskog jezika na daljinu na Medicinskom fakultetu: izazovi, prednosti i mane. *Savremena*

Proučavanja Jezika i Književnosti, Zbornik radova sa VIII Naučnog Skupa mladih Filologa (pp. 193-203). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

16. Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326.
17. O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. In K. Hyland and B. Paltridge (Eds.) *Companion to discourse*. 120-137.
18. Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
19. Plastina, A. (2013). Multimodality in English for specific purposes: Reconceptualizing meaning-making practices. *Revista de Linguas para Fines Específicos*, 19, 372-396.
20. Pop, A. (2017). A Synoptic Lead-in to Medical English. In A. Pop, & A. Năznea (Eds.) *Updates in Medical English: Studies in applied linguistics and ME methodology*, 13-19.
21. Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
22. Sinadinović, D., & Mičić Kandijaš, S. (2014). Authentic Materials in Teaching English for Medical Purposes. *3rd International Conference. Language for Specific Purposes: Past, Present, Future*. (pp. 463-471). Belgrade: Faculty of Organizational Sciences.
23. *Transforming Medical Education with Microsoft HoloLens* <https://youtu.be/h4M6BTYRIKQ>

Irena ALEKSIĆ HAJDUKOVIĆ

Multimodalni pristup nastavi engleskog jezika medicinske struke

Rezime

Dosadašnja istraživanja usmerena ka engleskom jeziku struke mahom su se bavila verbalnim sadržajima i njihovom reprezentacijom u formi teksta ili usmenog govora. Kako je uočeno da se teorija multimodalnosti ne koristi u dovoljnoj meri za istraživanja u okviru ovog domena, predmet ovog rada jeste multimodalni pristup nastavi engleskog jezika medicinske struke. U istraživanju je učestvovalo trideset studenata prve godine Stomatološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu kako bi se procenilo na koji način i u kojoj meri se multimodalno okruženje, u kojem se odvija nastava engleskog jezika, odražava na motivaciju studenata. Istraživanje je pokazalo da ovakav pristup nastavi ima pozitivan uticaj na motivaciju studenata, s obzirom da olakšava usvajanje složene medicinske terminologije, ali i veština poput slušanja i govora. Multimodalni pristup nastavi podrazumeva primenu audio i audio-vizuelnih materijala, a posmatran u svetlu teorija koje se tiču pismenosti *Novog doba* smatra se neizostavnim i to ne samo u pogledu nastave jezika struke, već u pogledu obrazovanja u najširem smislu.

CLIL METODA I GEOLOGIJA – RAZVOJ IDENTITETA STUDENATA PUTEM INTEGRISANE NASTAVE NA PRVOJ GODINI RUDARSKO-GEOLOŠKOG FAKULTETA

Sažetak: *Podučavanje engleskog jezika na geologiji na visokoškolskim institucijama otvara predavačima i naučnicima niz pitanja: kako da studenti efikasno konceptualizuju geološke pojave, razviju komunikativna iskustva poput profesionalnih geologa i da povezuju teoretsko i praktično znanje, da bi ono bilo što približnije realnom životu, a ne samo akademskom. Analizom i procenom literature o geologiji, predlažemo da pristup podučavanja engleskog jezika na prvoj godini bude putem CLIL metode. U svetlu tih namera, prvi deo rada posvećen je teoretskim pogledima o oblikovanju znanja i kompetencija putem CLIL metode. Drugi deo spaja obrazovne ciljeve sa nastojanjem da profesionalni identitet studenata bude u fokusu od prvih časova integrisane nastave. Treći deo, nudi stavove domenskih profesora.*

Ključne reči:

CLIL,
engleski jezik,
geologija,
profesionalni
identitet

Uvod

Ovaj rad nastoji da ukaže na promenu paradigme u podučavanju engleskog jezika na visokoškolskim institucijama, konkretno na Rudarsko-geološkom fakultetu (u daljem tekstu RGF), usled toga što razvoj nauke i dinamička interakcija na nivou višem od maternjeg jezika teže nužnom ukрупnjavanju znanja pod pritiskom savremenih, institucionalnih, profesionalnih i drugih tendencija. Drugim rečima, kako su domenski istraživači i predavači sve više zainteresovani za privredne, naučne i društvene aspekte rada i komunikacije, a nastavnici jezika i istraživači za obilje značenja, termina, žanrova i registara

unutar naučnog i profesionalnog konteksta, kao proizvod dobijamo dinamičnu sinergiju potreba iz koje se dramatično i progresivno razvijaju nove naučne i nastavne prakse. CLIL metoda, koja je u svojoj prirodi putem 4C (CLIL metoda svoj koncept zasniva na integriranoj asimilaciji sadržaja, stranog jezika komunikacije i kulture, koji se u praksi nazivaju 4C zbog naziva na engleskom jeziku: *content, cognition, communication and culture*) (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 2010) već interdisciplinarna, angažovana i adaptabilna, nameće se ne samo kao opcija, već kao nužnost.

1. Oblikovanje znanja i kompetencija putem CLIL metode

Savremeni predavači i naučnici-istraživači iz oblasti engleskog jezika, naročito oni koji se bave engleskim za akademske svrhe ili engleskim kao jezikom struke, sve više priznaju da znanje koje je bazirano samo na tekstu ili diskursu nije dovoljno da studenti postanu osposobljeni unutar discipline koju izučavaju (Beaufort 1999; Ivanič 1998; Swales 2004; Tardi 2009). I pored toga, mnoge studije stranog jezika i dalje ostaju fokusirane na tradicionalni oblik podučavanja kroz analizu teksta, ograničavajući se isključivo na centralni tekst u udžbeniku iz koga se dalje opisuje kontekst na koji se taj tekst odnosi. Ovakav kontekst, sa svoje strane, kako to objašnjava autorka Lillis, postaje „priča oko teksta“ (Lillis 2008), ili pogled koji iznutra ide ka spolja. Starfildova, nasuprot tome, smatra da razumevanje konteksta treba da bude daleko šire, bogatije, raznovrsnije, i manje površno, jer se često dešava da znanje o kontekstu ostane „izvan“ onog što je njegovo pravo značenje. Preciznije, Starfildova smatra da površni pristup tekst-kontekst uspeva samo u ograničenoj meri da „stigne“ do istine, dok prava istina između teksta i konteksta ostaje neotkrivena (Starfield 2011: 176).

Sa druge strane, uprkos velikom broju studija o jeziku za posebne namene, prirodi naučnog diskursa i nastavnim materijalima, iznenađujuće je malo jezičke, sociološke i retoričke pažnje poklonjeno geologiji, za razliku od fizike, medicine, biologije i drugih nauka. Iako se danas geologija smatra važnom naukom, zna se da postoji dugo i da je njen značaj dramatično porastao od industrijske revolucije naovamo, ona još uvek nije u većoj meri privukla pažnju lingvista, primenjenih lingvista, sociologa, analitičara diskursa ili predavača. Kada je reč o geologiji, postojeća literatura engleskog kao jezika struke svodi se na svega nekoliko značajnijih radova:

1. Koksovu žanrovsku studiju apstrakata za geotehniku (Cox, 1995);
2. Inovu studiju prošlih istraživačkih izveštaja za geotehniku (Een, 1982);

3. Autorka Lav uradila je analizu udžbenika za uvod u geologiju na engleskom jeziku (Love 1991, 1993);
4. Montgomeri je uradio stilistiku geološkog pisanja (Montgomery 1996);
5. Rouli-Žolive se bavila identifikacijom karakteristika geološkog diskursa ispitivanjem diskursa na konferencijama i poređenjem geoloških sa ekonomskim i medicinskim diskursima koji se koriste na konferencijama (Rowley-Jolivet 1999, 2001);
6. Rudvik, kao bivši geolog-paleontolog i aktuelni istoričar nauke, razmatrao je kontroverznu i razvijenu prirodu geološke zajednice u periodu od: 1830. do 1840. (Rudwick 1985, 1996).

Iako su navedene studije zanimljive i korisne, one ni delimično nisu odgovorile na šire pitanje o specifičnim potrebama ili o praktičnim oblicima nastave jezika na visokoškolskim institucijama. Stoga smo za početni cilj ovog našeg istraživanja postavili najpre potrebu za identifikacijom geologa, ko je on i čime se bavi. Dolazimo do zapažanja da u okviru geološke delatnosti postoje aktivnosti koje se dele na laboratorijske i terenske. Terenski ili eksperimentalni geolozi su fizički angažovani na terenu, imaju direktne i neizbežne susrete sa često neprijatnim prirodnim i terenskim uslovima, podvrgnuti su napadima divljih životinja, uticajima vremenskih nepogoda, nadmorskih visina, neprijateljskog lokalnog stanovništva itd. Za razliku od njih, laboratorijski geolozi, ili „geolozi iz fioke“ (*engl. drawer-type*) nastoje da formulišu svoja istraživanja od početka do kraja u kabinetu ili laboratoriji i nemaju značajnu motivaciju koja potiče iz spoljnog sveta (Dressen-Hammouda 2008). Međutim, i terenski i laboratorijski geolozi poseduju naučno znanje zajedničko samoj nauci i načinima proučavanja, i u zaključcima, koje dobijaju svako iz svojih istraživanja, nastoje da „terenska znanja“ koja opisuju budu obostrano prihvatljiva (Gohau 1987).

Ovaj poseban odnos koji „braća po čekiću“ (*engl. „brethren of the hammer“*) (Rudwick 1985:41) imaju prema geologiji, ili eksperimentalnoj geologiji, ukazuje nam na bogatu praksu koja u svetu geologa postoji, na kulturne obrasce unutar struke, na profesionalne konvencije, eliptične izraze, naizmeničnu upotrebu rečenog i neizrečenog, žargon, nove izraze i kovanice, koje, da bi nastavnik jezika mogao da nauči, protumači i pravilno prenese studentima, nužno je da bude u stalnom i direktnom radnom kontaktu kako sa geolozima teoretičarima tako i sa geolozima na terenu.

Vratimo se engleskom jeziku na trenutak. U svom delu „Razvoj engleskog jezika za posebne namene – multidisciplinarni pristup“ Dadli-Evans i Sent

Džonova (Dudley-Evans & St John 1998), govoreći o razlici između engleskog za opšte namene i engleskog za posebne namene, smatraju da se „engleski za posebne akademske namene fokusira na stvarne zadatke koje studenti moraju da obavljaju, za razliku od engleskog za opšte akademske namene koji za predmet ima opšti kontekst“. Time su želeli da istaknu da opšti engleski nije obrazovanje, a akademski engleski obuka, kako je to Vidouson smatrao (Widdowson 1983), već da je za engleski za opšte namene možda i dovoljno da ga nastavnik jezika obavlja sam, ali da se za engleski za posebne akademske namene, ili da dodamo i veštine i kompetencije, od profesora jezika očekuje, ili čak zahteva, da započne saradnju sa predmetnim departmanom, kako bi nastava bila što uspešnija. Takođe, „takvi kontakti sa departmanom i mogućnost istraživanja sa odgovarajućim katedrama povećavaju status predavača i u očima tih departmana“ (Dudley-Evans & St John 1998: 42). Pomenuti autori dalje definišu kako se to angažovanje deli na kooperaciju, kolaboraciju i timsko podučavanje. Od zdrave zainteresovanosti jezičkog predavača do zajedničkog podučavanja domenskog i lingvističkog predavača, put je koji izbegava opasnost da predavanja jezika budu suvoparna, izlišna i da izostave suštinu onoga što od njih studenti očekuju (ibid. 43).

CLIL pedagogija sublimira gorepomenute zahteve, sadržaj i jezik podučavaju se objedinjeno, integrisano, a saradnja domenskog i lingvističkog predavača posmatra se kao prirodna i neophodna (Darn 2006; Sudhoff 2010). Pitanje razvoja znanja, veština i kompetencija teoretskih i eksperimentalnih geologa, rešava se stalnim zajedničkim usmeravanjem, kako na domenskom tako i na lingvističkom planu. Takođe, pitanje konteksta rešeno je kroz četvorofokalni model gde se sadržaji i jeziku pridružuju komunikacija, kultura i metakognicija. Navedene četiri komponente, koje čine bogat kontekst, olakšavaju studentima da premoste lingvističko nerazumevanje strategijom kompenzacije (Heine 2010).

Argument koji se često naglašava u korist CLIL-a jeste da njegova kulturna dimenzija uspešno priprema studente za međunarodnu integraciju još u periodu studija (Beardsmore 2008). Na primer, de Graf i saradnici ističu da, kada je reč o Holandiji, glavni ciljevi CLIL polaznika jesu: prvo, da dobro vladaju jezikom, drugo, da se sprema za internacionalno društvo i kulturu, i treće, da se sprema da studiraju i rade u inostranstvu (de Graaff et al., 2007). Stoga, CLIL pedagogija u akademskoj sredini posebno naglašava izgradnju tolerancije prema drugim jezičkim i kulturnim grupama, uvažavanje prema ljudskoj raznolikosti i formiranje studenata u pravcu globalnih i odgovornih građana (García 2009).

Kada je reč o konkretnom modelu rada, predlažemo da pristup podučavanja na prvoj godini bude selektivan, konkretan i što bliži kompleksnim modalnostima geologije. Bez obzira na ukupnost i značaj sastavnih elemenata CLIL-a, zalaganje za zastupljenost sva 4C kao i sva četiri stila učenja, smatramo da je asimetrija, ili postepeno naglašavanje, jedini dobar način da se temeljno i kvalitetno dostigne željeni nivo znanja kod geologa, kao i da se postignuti rezultati mogu sagledati tek kada se svi ciklusi učenja obave. U daljem tekstu, stoga, ponuđen je predlog prvog kursa, sa naglaskom na vežbe slušanja, na selektovane teme, na početke akademskog pisanja, utemeljenje autentičnog učenja putem strategija koje pomažu osamostaljivanje i samoevaluaciju, na komunikaciji i kulturi koja se gradi na radnoj kulturi i etici. Gradivni elementi takvog pristupa prema teoretičarima CLIL-a (Mehisto et al. 2008; Meyer 2010; Van de Craen et al. 2007) su sledeći:

1. Studentima se uvek na početku predočavaju ciljevi koji objedinjuju elemente 4C.
2. Ponuđeni ili predstavljeni materijali su savremeni, zahtevni i korisni, bilo da je reč o teoretskom ili ekperimentalnom radu.
3. Postoji više od jednog centralnog teksta, jer se rad na temi obavlja na nekoliko tekstova, od više autora, a zajednički ih usklađuju domenski i jezički predavač.
4. Jezička terminološka i tekstualna analiza je potpomognuta, novi termini i značenja očekivana su prepreka na savremenim tekstovima i u njima učestvuje po potrebi cela katedra. Studenti se upućuju da aktivno koriste rečničku bazu koju poseduje fakultet i da se u slučaju nedoumica obrate jezičkom predavaču. Nastavnik jezika planira rečnički budžet i oblike utvrđivanja i provere svakog termina kako bi se fond realno i progresivno uvećavao.
5. Prezentacija materijala je jasna i koristi više od jednog varijeteta engleskog jezika, opredeljena je na intenzivne vežbe slušanja (video klipovi npr.).
6. Učešće studenata počinje od prvog minuta, ono se organizuje individualnim, tandemskim, grupnim ili drugim oblikom vršnjačkog rada.
7. Koristi se više zadataka koji pomažu da se usvoji sadržaj. Jedan od njih je: premošćavanje ili povezivanje prethodnog znanja i novog gradiva, ili samo intenzivno usvajanje novog gradiva, ako je studentima sadržaj nepoznat. Primenuje se multimodalnost: dijagrami, mape, grafikoni, šeme.
8. Studenti razvijaju metakognitivne strategije pri premošćavanju jezičko-sadržinskih zahteva. Prvi cilj je savladavanje razumevanja, kako bi

se postepeno prelazilo na analizu, sintezu i kreativnost. Razvijanje metakognicije organizuje se postepeno i putem evaluacije, na koju se studenti upućuju od prvih časova.

9. Svi zadaci su autentični, a njihova forma i redosled se ne ponavljaju na predvidiv način.
10. Očekuje se aktivno učešće svih studenata u zadacima koji se obavljaju van časa.
11. Studenati se ohrabruju da izraze svoje mišljenje bez frustracije u odnosu na kvalitet jezika koji poseduju.
12. Veštine pisanja na prvim časovima usmeravaju se ka rezimiranju ili odabiru glavnih ideja ili termina.
13. Sažimanje je uvod u pisanje apstrakta, pa se od prvih časova kreira navika stvaranja samostalnog sažetka, kao prvih oblika akademskog pisanja, ili samostalno napisanog rada.
14. Svi kasniji koraci kreiranja materijala kroz rezimiranje planiraju se uvođenjem novih diskurs markera i selektivnim pristupom oblicima koji se u praksi sreću.
15. Komunikacija na času gradi se na iskazivanju mišljenja, argumentovanju, ubeđivanju, odobravanju ili neslaganju. Koriste se izrazi svojstveni formalnom jeziku geološkog naučnog diskursa, kako bi studenti od prvih časova mogli da uočavaju razlike između formalnog i neformalnog diskursa (kako na maternjem, tako i na engleskom jeziku).
16. Segment kulture bazira se na kreiranju kulturnog ambijenta u nastavi, pre svega na tolerantnom odnosu prema: neistomišljenicima, onima koji su napredniji i uvek postavljaju pitanja, prema studentkinjama, prema onima sa slabijim znanjem jezika, prema studentima strancima, prema disleksičkim studentima, prema novim modelima rada, prema etičkom odnosu u učenju. Paralelno sa učenjem određenih tema, studenti analiziraju radne kvalifikacije i pozicije koje određena tema otvara (vulkanolozi, seizmolozi, paleontolozi itd.).
17. Rad na zadacima se uvek rezimira, ocenjuje-testira i priprema za objedinjenu procenu savladanog u plenarnom delu časa.
18. Procenjuju se i analiziraju ostvareni ciljevi, bilo individualni, grupni ili kolektivni koji su postavljeni na početku lekcije.
19. Rezultati, radovi ili ocene unose se u radni portfolio.

2. Identitet budućeg geologa

Uzimajući u obzir gorenavedeno, smatramo da je za razvoj profesionalnog identiteta budućih geologa potrebno menjati zastarele prakse, napuštati stare paradigme, i kao što je u ranijem delu ovog rada naglašeno, umesto podučavanja „činjenica“ i formiranja „geografskog budućeg geologa“ (Dalrymple 1991), podučavati specijalizovanu geologiju uz tesnu saradnju sa domenskim predavačima.

Šireći ovu temu dalje, s obzirom na izuzetno ograničeno vreme u nastavi, a imajući u vidu rastuće potrebe studenata da se što pre obuče i integrišu u naučnu i profesionalnu zajednicu, što zbog grantova, mobilnosti, konferencija, stručne prakse i sl., od centralnog je značaja da se saradnja sa domenskim profesorima proširi i na široku bazu svršenih studenata, alumnista i uspešnih naučnika i predavača u zemlji i inostranstvu. Široka profesionalna, lingvistička i geološka zajednica omogućava da se saradnja korisno razvija u većem krugu od uobičajeno uske učeće sredine. To je ujedno i najveći izazov za profesora jezika, da bliska i intenzivna saradnja sa svim učesnicima u nastavi traje duže od nastavnih i trenutnih potreba, da se od svih saradnika (bivših i aktuelnih) napravi najbolji mogući kolektor pedagoško-saradničkih mogućnosti.

Jednako važno jeste i to da nepravilno učenje vokabulara, nedovoljno prevođenje ili neadekvatno usvojena terminologija u kontekstu, studente geologije može ne samo da ometa u tačnosti i tečnosti govornog i pisanog jezika, već i da pogubno utiče na njegovu ili njenu buduću karijeru. Dodatno otežavanje u učenju predstavlja malobrojna i zastarela rečnička literatura na koju studenti (ne) mogu da se oslone. Poznata je činjenica da inženjeri geologije kao i geolozi naučnici predstavljaju „glavne“ prevodioce u ovoj oblasti kada je naša zemlja u pitanju, te da celokupna zajednica, stručna i nestručna zavisí od njihove prevodilačke delatnosti. Stoga, naša je pretpostavka da će CLIL dovesti do boljih rezultata u učenju ukoliko, u ovoj eri ekspanzije geologije i geološke terminologije, pokušamo da studente osposobimo i u prevodilačkim veštinama, što podrazumeva i da aktivno, kada god je to potrebno, koristimo maternji jezik. Procesi usvajanja stranog i maternjeg jezika ne predstavljaju dva odvojena sistema, potpuno različita i nepodudarna. Proširujući ovu argumentaciju dodatno, navodimo kao veoma korisno mišljenje teoretičara Kuka, koji smatra da je upotreba „dva jezika isto toliko normalna, koliko i upotreba dva plućna krila“ (Kuk 2002: 23). Štaviše, istraživanja pokazuju da su svi jezici u mozgu umreženi kroz vokabular, sintaksu, fonologiju i pragmatiku na identičan i međuzavisan način, i da, stoga, usvajanje stranog jezika teče brže ukoliko se oslanja na stabilnu jezičku strukturu maternjeg jezika (Hauptman et al. 2008:

185). Ključno pitanje kod upotrebe maternjeg jezika po mišljenju Atkinsona ostaje „prava ravnoteža“ ili održiv model L1, što nije jednostavno postići. „L1 može biti dragocen resurs ako se koristi u odgovarajućim vremenima i na odgovarajući način“ (Atkinson 1993: 2).

3. Domenski profesori: stavovi

Nakon analize časova i na osnovu prvih utisaka i provera znanja, formirali smo upitnik koji je bio podeljen na dva dela i sadržavao 12 pitanja. Odgovori su bili kvalitativne prirode, a ispitivanje je uključilo 57 profesora sa geološkog departmana koje je obavljeno u martu 2013. godine. Učesnici istraživanja su bili detaljni u svojim odgovorima, a istraživači nisu nameravali da isključe bilo koga od profesora, bez obzira na jezičko predznanje. Istraživači su svesni da sveukupna analiza zahteva učešće i drugih varijabli, ali smo se u prvoj fazi CLIL istraživanja zadržali samo na nekim or relevantnih elemenata koji determinišu ulogu jezika u nastavnom i naučnom radu profesora fakulteta.

Mišljenja domenskih profesora podelili smo u dve kategorije. Najpre smo intervjuisali domenske profesore o tome koje stilove učenja smatraju najbitnijim. Docenti su smatrali da je čitanje najvažnije, vanredni profesori da je pisanje najvažnije, a redovni profesori da je komunikacija, govor najvažniji. To ukazuje na dve karakteristike: prvu, da stilovi variraju u odnosu na profesiju (docenti su zaokupljeni sakupljanjem znanja kroz istraživanja i obimna čitanja, vanredni imaju razvijenu bazu znanja i iskustva i produktivniji su u ovoj fazi kroz pisanje naučnih radova, dok redovni profesori imaju već izgrađeno dostojanstvo i često su konsultovani van svoje institucije, pozivani kao gostujući predavači, ili na neki drugi način u regionu ili udaljenijim zemljama i imaju veću potrebu za govornim veštinama), i drugu, da je u nastavi kao i u životu neprekidno zastupljena asimetrija, ne postoji stalan sklad svih ključnih komponenti koji važi za sve situacije i zahteve.

Druga kategorija pitanja ticala se uloge engleskog jezika iz perspektive svih profesora. Odgovori bi se mogli podeliti u dva zapažanja. Prvo se tiče reakcija profesora na inovaciju odnosno ideju da jezički i domenski profesor bliže sarađuju u nastavi. Većina smatra da se na taj način obostrano i kvalitetno unapređuje nastava kako engleskog jezika tako i geologije. Dodatno, pozitivno je ocenjen i aspekt dinamičnog ambijenta koji omogućava pozitivnu atmosferu za držanje nastave kao i visoku motivisanost i entuzijazam profesora i studenata. Drugo zapažanje se tiče stavova prema profesionalnom aspektu učenja engleskog jezika, gde se ističe da profesori smatraju da sadržaj prilagođen

realnim potrebama studenata u budućem akademskom i profesionalnom radu podsticajno deluje na angažovan odnos prema geološkoj nauci i praksi. Ukoliko student uvidi praktičnu vrednost i primenljivost stečenog znanja u realnom životu, motivacija za rad je utoliko snažnija.

Zaključak

Iz svega navedenog, želeli bismo da naglasimo da se u današnjem vremenu novih paradigmi, internacionalizacije i interdisciplinarnosti, razvoj CLIL-a može smatrati opravdanim i prirodnim. U ravni tog razmišljanja, ovim radom želeli smo da ukažemo na korisne smernice u prevazilaženju monodisciplinarnog karaktera tradicionalne nastave jezika i postavljanja ambicioznog zadatka da se pred studente i predavače postave kompleksniji ciljevi razvoja ličnosti i stručnosti. Potvrdili smo pretpostavku da CLIL predstavlja bogat pedagoški resurs, da kooperacijom domenskog profesora i profesora jezika kvalitetno opismenjujemo i teoretski i praktično studente geologije, da poboljšavamo kulturne i komunikativne kompetencije. Imajući u vidu da je još uvek reč o početnim istraživanjima CLIL metode na visokoškolskoj instituciji kao što je to RGE, nesumnjivo je da ovaj model nužno zasluži potpunije i objektivnije sagledavanje i vrednovanje, svoju širu i dosledniju primenu na svim godinama geoloških studija, kao i veću pažnju i podršku stručne javnosti.

Bibliografske reference:

1. Beardsmore, B. H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal*, 1(1). Preuzeto sa: <http://www.icrj.eu/11-73> (pristupljeno: 16. decembra 2012.)
2. Beaufort, Anne. (1999). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. New York: Teachers College Press.
3. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cox, J. (1995). Analysing geotechnical engineering abstracts: Towards a pedagogical template. *ESP Malaysia*, 3: 136-144
5. Dudley-Evans, Tony & St John, Maggie. (1998). *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

6. Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
7. Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. ERIC. Preuzeto sa: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490775.pdf>. (pristupljeno 8. juna 2016.)
8. de Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westgiff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.
9. Dressen-Hammouda, D. (2008) From novice to disciplinary expert: Disciplinary becoming and genre mastery. *English for Specific Purposes*, 27, 233-252.
10. Dalrymple, B. (1991). *The age of the Earth*. Stanford, CA: Stanford University Press.
11. Een, J. (1982). Tense usage in the reporting of past research in geotechnical writing. In *Working Papers in ESL, VOL.2*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
12. García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
13. Gohau, G. (1987). *Histoire de la géologie*. Paris: La Découverte.
14. Heine, L. (2010). *Problem Solving in a Foreign Language. A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
15. Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursial construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
16. Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25, 353-388.
17. Love, A. (1991). Process and product in geology: An investigation of some discourse features of two introductory textbooks. *English for Specific Purposes*, 10: 89-109.
18. Love, A. (1993). Lexico-grammatical features of geology textbooks: Process and product revisited. *English for Specific Purposes*, 12: 197-218.
19. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
20. Meyer, O. (2010). Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *Pulso: revista de educación*, 33, 11-29.
21. Montgomery, S. (1996). *The scientific voice*. London: Guilford Press.
22. Rowley-Jolivet, E. (1999). The pivotal role of conference papers in the network of scientific communication. *Asp: La revue du GERAS*, 23/26: 179-196.
23. Rowley-Jolivet, E. (2001). Activating the passive: A comparative study of the passive in scientific conference presentations and research articles. *Les Cahiers de l'Aplut*, 20(4): 38-52.
24. Rudwick, Martin. (1985). *The Great Devonian Controversy: The shaping of scientific knowledge among gentlemanly specialists*. Chicago: University of Chicago Press.
25. Rudwick, M. (1996). Geological travel and theoretical innovation: The role of „liminal“ experience. *Social Studies of Science*, 26: 143-159.
26. Starfield, Sue. (2011). Doing critical ethnographic research into academic writing: The theory of methodology. In Belcher, Diane et al. (eds.), *New directions in English for specific purposes research*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 174-196.
27. Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3). Preuzeto sa: <http://www.icrj.eu/> (pristupljeno 6. Maja 2017.)
28. Swales, J. M. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-78.
30. Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press: Oxford

Lidija BEKO
Dragoslava MIĆOVIĆ

Cilil method and geology - student identity development through integrated teaching in the first year of the faculty of mining and geology

Summary

The existing literature on teaching the English language in Earth sciences at higher education institutions opens up a series of questions for lecturers and scientists on how to teach students to effectively conceptualize geological phenomena, how to develop communication strategies in the way that geologists do, and how to connect theoretical and practical knowledge so that it is as close as possible to real life, not just academic. By analyzing and evaluating literature on geology, we suggest that the approach to teaching English in the first year should be as selective, concrete and in compliance with the complex modes of geology as possible. In the light of these intentions, the first part of the paper is devoted to theoretical views of teaching through the integrated model as opposed to traditional ones. The second part combines educational goals with the intention to put student identity development in focus from the very first classes of integrated teaching. The third part offers the views of domain professors on integrated teaching, their suggestions and recommendations.

Vesna BULATOVIĆ

vesna.bulatovic@uns.ac.rs

Dragana GAK

dgak@uns.ac.rs

University of Novi Sad, Faculty of Technical Sciences, Serbia

Bojana BORKOVIĆ

University of Novi Sad, Academy of Arts, Serbia

bojana567@yahoo.com

BLENDED LEARNING IN TEACHING ESP

Abstract: *Blended learning involves a mix of traditional and online learning. The technology plays an important role in the development and expansion of blended learning. The aim of the paper is to address the students' satisfaction and their positive and negative reactions towards using blended learning at tertiary level of education. The research was conducted at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, Serbia, to compare students' overall satisfaction with the ESP course. The results of the research are to suggest how blended learning can be implemented to improve and enhance teaching and learning ESP at tertiary level of education.*

Keywords:

Blended learning,
E-learning,
ESP,
Learner satisfaction,
Online learning

Introduction

Technology has altered the way we work, think and study. It has a great impact on education and it offers teachers the possibility to change and improve both the teaching and learning process. Introduction of technology led us to blended learning as one of the most frequently used teaching options when it comes to teaching with technology.

Blended learning usually combines face-to-face education with the different online learning activities (Graham, 2006; Macdonald, 2008). It combines e- learning with a variety of other teaching methods for achieving a superior learning experience. The blend could be between any form of

educational technology with traditional classroom learning. Garrison and Kanuka claim that blended learning "represents a fundamental reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic, starting with various specific contextual needs and contingencies (e.g. discipline, developmental level, and resources)" (2004: 97).

Although blended learning may enhance students' motivation and participation in the learning process, it can also cause the feeling of confusion (Hara&Kling 2000). The success of blended learning depends on the right choice of technology for your class. Hence, it is of crucial importance to choose the right technology in order to enhance students' achievement and engagement. When utilized properly blended learning can improve, expand and transform traditional learning (Donnelly, 2010) and it can help developing critical thinking.

According to Ginns and Ellis (2009), another important aspect of blended learning is the students' experience of the learning process. Combining traditional classes with online materials enhances students' performance (Lim&Morris 2009; O'Toole&Absalom: 2003) and encourages the student's autonomy and reflection (Radford 1997; Tam 2000).

To the authors' knowledge, students' reactions to technologically assisted teaching at tertiary level in Serbia have not been sufficiently investigated. Therefore, the aim of this paper is to address the students' satisfaction and their positive and negative reactions towards using blended learning. The research was conducted at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, Serbia, to compare students' overall satisfaction with the ESP course. One group of students attended traditional ESP classes, while another group of students attended "blended learning" classes where a part of the ESP course was delivered online. The Learning Management System (LMS) Moodle was used in a blended learning environment.

Choosing Technology in Tertiary Level Education

There are numerous technologically assisted options suitable for teaching at tertiary level and the selection of the right one is of crucial importance both for teachers and for students.

Tony Bates (2014) has proposed his model SECTIONS for technology selection and application. He suggests considering eight factors when making choices about modes of delivery.

- S – students
- E – ease of use
- C – cost
- T – teaching functions
- I – interaction
- O – organizational issues
- N – networking
- S – security and privacy

Taken into consideration the model SECTIONS, the authors of this paper have chosen LMS Moodle to use in their ESP classes since it supports collaborative learning, it is user friendly, safe, open source (i.e. it is cost free). In addition, the Faculty of Technical Sciences provides technical support and staff training.

Moodle is an education platform for creation and organization of online courses. It is as aforementioned open source tool. Currently, there are 90 793 active Moodle sites in 232 countries (<https://moodle.net/sites/>). Its great popularity is based on simple installation, user-friendly interface and personalized learning environment. "Moodle is web-based and so can be accessed from anywhere in the world. With a default mobile-compatible interface and cross-browser compatibility, content on the Moodle platform is easily accessible and consistent across different web browsers and devices" (https://docs.moodle.org/33/en/About_Moodle).

In ESP courses students can use various multimedia tools and applications and practice their language skills. After each lesson, they can participate in discussion forums and discuss the complex topics that require reflection or they can check their knowledge by taking e-tests. The feedback is received instantly, so students can monitor their own progress during the course. The platform also enables the teacher to monitor students' progress and the content they accessed. All the data are saved in Moodle database and all the points scored are saved in Moodle gradebook. Ceraulo lists the advantages of implementing LMS in your teaching: "... its emphasis on learning management rather than course management, its ability to store educational content so that it can be referenced by many courses, and its ability to streamline a distance or, e-learning, instructor's tasks" (2005: 7).

In the context of teaching foreign languages at a faculty which is primarily oriented towards technical and engineering sciences, exploiting technology for teaching purposes seems logical and understandable. Students' are familiar

with the concept of using this form of tools and at the same time they expect to have courses at least partially based on some sort of technology.

Research Results

This research was conducted at the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, Serbia, with two groups. One group was made of students who attended a traditional ESP courses (103 students), while the other group was made of students attending Moodle-based course (100 students). Students who attended Moodle-based courses were already familiar with the Moodle through some of their profession-related courses also delivered in this platform. The ESP course both groups attended differed only in the form of delivery and not in the content.

The data was collected through a questionnaire designed by the English language teachers teaching the ESP courses for the purpose of this research. The questionnaire consisted of both closed and open-ended questions, and it was administered at the end of the course. The close-ended questions aimed at collecting general information such as students' age, gender and length of language learning. Authors believed that open-ended questions were suitable since the research was mainly focused on finding out students' attitudes and opinions. This type of questions gave students opportunity to include personal comments in their own words.

The questionnaire begins with the question of students' overall satisfaction with the ESP course they attend. As expected, the students expressed more satisfaction with the Moodle-based courses.

Course	Yes	No	No opinion	Total
Traditional	42	38	23	103
Moodle based	75	18	7	100

Table 1. How satisfied the students are with their course

The results presented in Table 1 show that majority of students attending Moodle-based ESP courses (75/100) expressed their satisfaction with the course. On the other hand, less than half of students attending traditional ESP course (42/103) reported that they were satisfied with the course. Additionally, 61 students either opted for not satisfied or had no opinion about the course. Bearing in mind students' interest in technical sciences and their future jobs,

these results did not come as a surprise.

In conjunction with this question, the students were also given an opportunity to explain their answers further and give comments regarding their course satisfaction. Their comments were grouped in two groups, positive and negative.

Table 2 shows what positive aspects students find in relation to traditional ESP courses.

What students like about their courses	No. of students
Additional activities	82
Tests	54
Textbooks	33

Table 2. Traditional ESP courses – students' positive comments

It is widely accepted that the most significant aspect of ESP courses is to be adapted to students' immediate and future professional needs. This is in line with the students' answers who recognized additional activities that teacher prepare for them as the leading positive feature of their courses. Although textbooks are seen as one of the most available teaching resources, only one third of them (33/103) see textbooks positively.

Unlike this group of students, the students who attended Moodle-based course depict the courses differently emphasizing user-friendliness and availability of materials and teacher as the most prominent features.

What students like about their courses	No. of students
User-friendly platform	86
Material availability	71
Easy exam preparation	67
Better student-teacher interaction	53
Easy homework submission	50
Less problems with large groups	42

Table 3. Moodle-based ESP courses – students' positive comments

Students' larger involvement in the Moodle-based courses made them more aware of different aspects of the courses and therefore they were able to provide more detailed answers. They recognize Moodle-based courses as a useful tool in learning English language where teaching materials are constantly available to them enabling them to prepare for the exams more efficiently, to

maintain student-teacher interaction and to submit homework easily.

Teaching foreign languages to large groups is a challenging task imposed on teachers at tertiary level in Serbia. Almost one half of students (42/100) in this group claim that Moodle-based ESP courses are a way of dealing with problems related to large groups.

Students in both groups also provided some negative comments regarding their ESP courses. As presented in Table 4 (and discussed above), the biggest obstacle students (and teachers) face in teaching at tertiary level traditionally is the work in large groups.

Comments	No. of students
Large groups	67
Lack of multimedia activities	62
Boring texts and lessons	59
Lack of presentations	33

Table 4. Traditional ESP courses – students' negative comments

Additionally, students see lack of multimedia activities in their traditional ESP courses as a negative aspect. Without technology in classroom and a platform supporting learning at home, students fail to explore numerous options for learning available to students in Moodle-based courses. From students' perspective, this is accompanied with boring texts and lessons without any form of presentations.

Contrary to them, students in Moodle-based courses communicated different issues. Primarily, they are related to technical difficulties and lack of direct communication.

Comments	No. of students
Time limitation for homework submission	39
Less face-to-face communication	24
Technical issues	15
Someone else can do your homework	10

Table 5. Moodle-based ESP courses – students' positive comments

As it can be seen from Table 5, students in this group do not have problems with the content of the course. It is also necessary to note that technical issues are more common in the beginning of the course when students get accustomed to working in that environment. These problems get sorted out

as the course progresses. Furthermore, students experience limitations typical for communication dominated by technology such as a lack of face-to-face communication.

Interestingly, students (10/100) touch upon an ethical issue related to the possibility that someone else do students' homework assignments as well. This is a reasonable concern both on part of teachers and students and deserves special attention by teachers and the institutions at the tertiary level.

Conclusions and Pedagogical Implications

Blended learning has been introduced in various forms at our universities and faculties for years now and it was well accepted both by teachers and students.

The results of the research show that students have positive overall attitude towards using blended learning options, such as Moodle platform, in ESP courses. Primarily, students recognize that this form of learning provide them with easy access to materials, contact with other students and teachers and submission of homework. Additionally, important implication of the research results is that Moodle-based courses are the solution for teaching large groups at the tertiary level.

However, this research offers just an introduction into researching an expanding field of teaching. Therefore, further research is necessary so that teachers get better understanding of students' perception of technology-assisted course delivery forms and how blended learning can be implemented to improve teaching and learning ESP at tertiary level of education.

References

1. Bates, T. (2014). Teaching in digital age. Retrieved from: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (accessed 11.11.17)
2. Ceraulo, S.C.(2005). Benefits of upgrading to an LMS. *Distance Education Report*, 9(9), 6-7.
3. Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers and Education*, 54, 350-359
4. <https://moodle.net/sites/> (accessed 11.11.17)
5. https://docs.moodle.org/33/en/About_Moodle (accessed 11.11.17)
6. Garrison, D.R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*. 7, 95-105.
7. Ginns, P., Ellis, R.A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of educational technology*, 40 (4), 652-663.
8. Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In C.J. Bonk, &C.R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*.San Francisco, CA: Pfeiffer.
9. Hara, N., Kling, , R. (2000). Students` distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants` experiences. *Information, Communication and Society*, 3, 557-579.
10. Lim, D.H., Morris, M.L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology and Society*, 12 (4), 282-293.
11. Macdonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring* (2nd ed.). Hampshire, UK: Gower.
12. O`Toole, J. M., Absalom, D.J. (2003). The Impact of blended learning on student outcomes: is there room on horse for two? *Journal of educational Media*, 28(2-3), 179-190.
13. Radford, A. (1997). The future of multimedia in education. *First Monday*, 2, 11. <http://www.firstmonday.org/article/view/560/481> (accessed 11.11.17)
14. Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.

Vesna BULATOVIĆ
Dragana GAK
Bojana BORKOVIĆ

Kombinovana nastava u podučavanju engleskog jezika struke

Rezime

Kombinovana nastava podrazumeva kombinaciju tradicionalne i onlajn nastave; kombinujući e-učenje sa različitim drugim nastavnim metodama za postizanje vrhunskih rezultata u učenju. Kao što se i očekuje, u razvoju kombinovane nastave značajnu ulogu igra tehnologija. Cilj ovog istraživanja je bio proučavanje očekivanja studenata i njihovih potreba u slučaju kombinovane nastave, kao i utvrđivanje prednosti i nedostataka ove vrste učenja na tercijarnom nivou. Istraživanje je urađeno na Fakultetu tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija. Tokom istraživanja poređeno je zadovoljstvo studenata koji pohađaju kurseve kombinovane nastave i studenata koji pohađaju tradicionalni kurs engleskog jezika struke. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti imaju pozitivno mišljenje o kursevima kombinovane nastave i upotrebi Moodle platforme u nastavi jezika struke. Prvenstveno, studenti ističu dostupnost materijala, kontakt sa nastavnikom, sa drugim studentima i jednostavnost predaje domaćih zadataka. Takođe, rezultati istraživanja ukazuju na to da kombinovana nastava može predstavljati jedno od mogućih rešenja za nastavu jezika struke u velikim grupama i samim tim značajno unaprediti nastavni proces na fakultetima.

UN PROJET DE FOU EN LIGNE A L'UNIVERSITÉ LIBANAISE: LE CAS DE LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE

Résumé: *La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise procède actuellement à la réforme de ses programmes d'enseignement. C'est dans ce cadre qu'un dispositif de français sur objectif universitaire hybride (55% en présentiel et 45% en ligne), destiné aux étudiants en didactique du français est en cours d'expérimentation. En effet, ces futurs instituteurs rencontrent des difficultés à suivre un cursus en français, comme, par exemple, prendre des notes, restituer des notions théoriques dans un plan cohérent, réaliser un rapport de stage, etc. Après avoir présenté les contenus, la démarche et les composantes de cette formation linguistique, cet article se penchera sur la gestion du projet et réfléchira sur les moyens à mettre en place pour en assurer la pérennité.*

Mots-clés:

Français sur objectif
universitaire,
formation en ligne,
pérennisation

Avec la baisse sensible du niveau linguistique¹ des étudiants en filières francophones de l'Université Libanaise, les cours de langue se multiplient. Toutefois, les résultats ne sont pas toujours au rendez-vous. La Faculté de Pédagogie ne fait pas exception à la règle. Les discussions que nous menons avec nos étudiants en didactique du français aboutissent à la même conclusion: les cours de langue sont indispensables pour réussir ses études en français, il serait toutefois judicieux de les rendre plus ciblés et moins contraignants. Soucieux de faire changer les données, des enseignants ont pris l'initiative d'élaborer un programme d'enseignement en ligne dans une perspective Français sur objectif universitaire (FOU). Il s'agit de développer chez les

¹ Selon Mona Barouki, coordinatrice des cours de français au bureau des langues de l'Université Libanaise, les tests de positionnement révèlent que le niveau linguistique des étudiants est majoritairement de A2/B1.

étudiants, des compétences linguistiques, disciplinaires et méthodologiques en complémentarité avec des cours de langue en présentiel. Cette formation hybride permettra à l'apprenant de tirer profit à la fois de la spécificité des cours en présentiel et du le-Learning. « Écouter un formateur n'aura jamais un impact aussi fort que d'aller soi-même chercher une information sur le web, la trouver, la décortiquer, la classer, la comparer avec d'autres et finalement en faire une synthèse » (Bellier: 2001, 26). Recentrer le contenu sur l'apprenant implique aussi une prise en compte de son rythme d'apprentissage sans oublier les apports en termes d'autonomie et de flexibilité.

Si les bénéfices d'un cours en ligne ne sont plus à démontrer, quelles difficultés doit-il surmonter? Comment éviter les pièges qui feront d'une telle formation une carcasse sans vie? Pour répondre à notre questionnaire, nous présenterons, dans un premier temps, les grandes lignes du dispositif, dans un second temps, nous nous pencherons sur les moyens visant à assurer sa pérennité. Ce compte-rendu de notre modeste expérience dans le domaine du FOU en ligne donnera éventuellement une idée aux professeurs de français souhaitant marquer un changement dans leurs pratiques d'enseignement.

Le dispositif: contenus et démarche

Notre projet s'étendra sur un an d'octobre 2017 à octobre 2018 et se déroulera en trois temps:

- » l'élaboration d'un programme de formation de FOU par niveau;
- » la conception de fiches pédagogiques et la création de la plate-forme;
- » le pré-test du dispositif et le lancement de la formation à grande échelle.

Afin d'identifier les besoins du public cible comme le recommandent Mangiante et Parpette (2011, p.42), des enquêtes de terrain sont en cours de réalisation (tests de positionnement, sondage, entretiens semi-directifs). Une collecte de données est en train d'être analysée (sujets d'examen, copies d'étudiants, enregistrement de cours magistraux).

A partir de ces données, des situations de communication orale et écrite en milieu universitaire vont être listées. Celles-ci se déclinent en objectifs généraux, auxquels nous ferons correspondre des objectifs fonctionnels, linguistiques et sociolinguistiques. A ce jour, seuls les objectifs globaux sont fixés par compétence et par niveau. D'après les premiers résultats du test de positionnement, nous nous limiterons à deux niveaux B1 et B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En B1, les objectifs

fixés sont: comprendre un cours magistral, préparer et soutenir un rapport de stage, passer des examens.

En B2, certains objectifs du niveau précédent seront développés, comme: écouter différentes parties d'un cours magistral et d'une conférence, lire des articles et des ouvrages de didactique, répondre à des consignes de façon structurée et élaborée. Un autre objectif fera son entrée en B2, l'initiation au projet de recherche. Etant donné que les étudiants doivent rendre un écrit universitaire, plusieurs savoir-faire transversaux seront alors exploités, comme se documenter, faire des citations, citer des sources.

Une fois le programme d'enseignement élaboré, nous constituerons un corpus de supports authentiques sélectionnés en milieu universitaire. A ce stade une analyse pré-pédagogique précédera l'élaboration et la mise en ligne des activités didactiques dans le cadre d'un scénario pédagogique. Celui-ci vise à décrire tout ce que l'apprenant et le formateur feront au cours d'une activité de formation, le matériel qu'ils utiliseront, les productions qu'ils feront, de même que les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives. (Basque: 2007, p.1)

Composantes de la formation

Le dispositif FOU-Pédagogie prévoit deux modules par niveau, six unités par module, deux fiches par unité et une fiche ressource autrement dit l'équivalent de 36 activités didactiques. Chaque unité correspond à 3 heures de travail en autonomie et comprend quatre grandes étapes: la découverte, l'analyse, l'appropriation et la transposition. Pendant ces moments d'apprentissage, le stagiaire effectuera à partir de documents textuels, audio ou vidéo, un ensemble d'activités autocorrectives. Ces activités qui sont accompagnées de fiches-ressources d'explicitation ou de synthèse prépareront le «tutoré» à accomplir une tâche langagière de type universitaire.

Visant à toucher un large public, le dispositif prévoit deux types de formation.

- » La formation en autonomie: elle est offerte aux étudiants souhaitant se perfectionner en français à leur propre rythme sans tuteur. Après avoir passé un test de positionnement en ligne, l'étudiant sera classé automatiquement par niveau et se verra attribuer un identifiant et un mot de passe.
- » La formation avec l'aide d'un tuteur: elle est adressée aux étudiants suivant ou ayant validé un cours de perfectionnement linguistique. Ces derniers

doivent être préinscrits en ligne et suivis par un tuteur ou de préférence par un accompagnateur. Selon Paul (2009: 620), «accompagner» comporte «une dimension relationnelle (se joindre à quelqu'un) renvoyant à tout ce qui se réfère à la présence attentive à autrui, à la sollicitude et au respect de sa personne, à son écoute et au dialogue...» et une «visée de parité», tandis que «le tutorat est toujours porté par un modèle traditionnel basé sur la transmission des savoirs et des valeurs»

Le webmaster de la plate-forme leur attribue un identifiant et un mot de passe et le coordinateur leur désigne un tuteur. Cette formation de quatre mois permet aux stagiaires de bénéficier des services de tutorat suivants:

- » l'évaluation personnalisée: possibilité de réaliser un dossier constitué d'une activité de mise en situation guidée (correspondant à une phase de production) et de le soumettre à un tuteur pour une correction et des conseils personnalisés;
- » le tutorat individuel en ligne: échanges individuels avec un tuteur par messagerie électronique en cas de difficulté méthodologique (organisation du travail, de sa progression...) ou pédagogique (compréhension du cours, des consignes...);
- » l'animation de groupe en ligne: accès à des activités complémentaires et échanges de groupe, animés par un tuteur.

Aperçu des modalités de formation

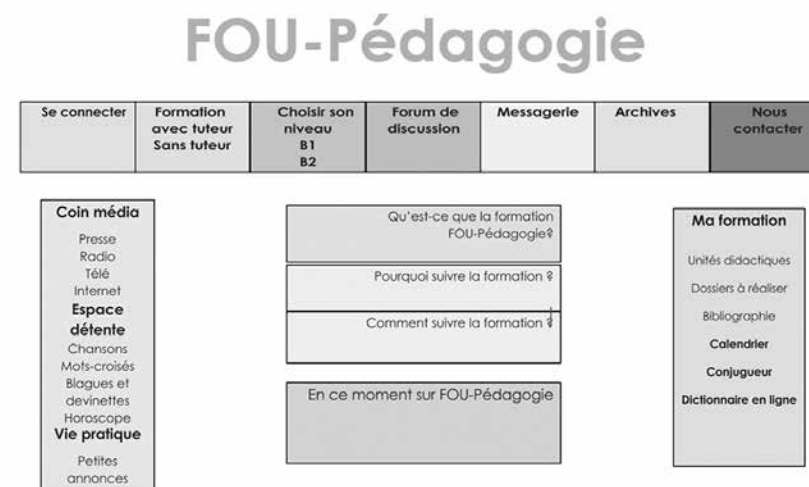
Type de session	Profils inscrits	Outils synchrones	Outils asynchrones	Modèle pédagogique	Évaluation
Formation tutorée	Apprenants Tuteurs	Chat Visioconférence Consultation de ressources	Forums Messagerie Téléchargement de ressources	- Usages et activités collectifs, séances de cours avec tuteur - Organisation de réunions synchrones - Accompagnement des apprenants - Scénarios pédagogiques - Transmission de savoirs et guidage - Validation de session. - Calendrier - Travaux en groupes	Exercices en ligne (validation d'acquis)

Auto-formation tutorée	Apprenants Tuteurs occasionnels	Consultation de ressources	Forums Messagerie Téléchargement de ressources	Parcours pédagogique balisé. Validation de parcours.	Exercices en ligne (validation d'acquis)
Séminaires	Apprenants Tuteurs	Chat Visioconférence Consultation de ressources	Forums Messagerie Téléchargement de ressources	Usages collectifs Séances de formations régulières. Transmission de savoirs	Exercices en ligne (validation d'acquis)

Tableau 1- modalité de formation en ligne

Structure de la plate-forme

Edmodo sera la plate-forme adoptée en raison de sa gratuité et de son accessibilité. En effet, la souplesse qu'elle offre (menus déroulants, grand espace de stockage, forums et messagerie internes) permettra d'avoir un contenu varié et étoffé. Ce qui fait du FOU- Pédagogie un espace virtuel combinant les qualités attendues d'une salle de cours, la quiétude d'un espace de travail et les facilités qu'offre une médiathèque. Il est à noter que grâce au menu « Mon coin-loisirs » le stagiaire pourra accéder à un environnement francophone virtuel inscrivant ainsi la formation dans un cadre agréable et pratique.



2- Maquette de la plate-forme

Gestion du projet

L'équipe est formée de trois enseignants-concepteurs et de deux doctorantes en didactique des langues. Le comité de pilotage est composé d'un coordinateur-porteur du projet et d'un informaticien. Chaque membre sera chargé d'une tâche adaptée à ses connaissances du domaine, ses années d'expérience, ses disponibilités et ses centres d'intérêt. Parmi les tâches listées, nous citons: la coordination, la conception et l'élaboration de programmes, la création d'une plateforme, la formation, l'harmonisation, la standardisation des scénarios pédagogiques, etc.

Le comité de pilotage a pour fonctions de gérer les ressources humaines, de veiller au respect du calendrier, d'établir un bilan à chaque étape, de rédiger un cahier des charges, un vade-mecum et de former des tuteurs.

De plus, il prévoit d'organiser des forums de sensibilisation FOU-Pédagogie et d'organiser un colloque international pour présenter les résultats du projet et échanger sur la didactique du français sur objectif universitaire.

Intérêt et limites

Le dispositif met en place une démarche pédagogique novatrice, une autre manière d'enseigner, une autre manière d'apprendre, une autre manière de concevoir et de percevoir le cours de français. Une telle approche permettra au stagiaire de joindre l'utile à l'agréable puisqu'il pourra se perfectionner en français gratuitement, à son propre rythme. Il faut signaler que les principaux acteurs du dispositif seront recrutés parmi les enseignants des filières littéraires. Une telle coopération fera du dispositif un outil d'échange et de partage. Le tableau ci-dessous permet de donner une vue d'ensemble de la portée du projet à savoir les objectifs escomptés, les moyens mis en place pour y parvenir sur les plans quantitatif et qualitatif.

Résultat attendu mesurable (notamment contenus et services prévus)	Activité principale pour atteindre ce résultat	Indicateur quantitatif		Indicateur qualitatif
		Nom de l'indicateur	Valeur chiffrée	
Élaboration de modules FOU conformément aux descripteurs du CECR	Modules répartis sur 2 niveaux, B1, B2	6 unités par module, 2 activités par unité.	30 heures de formation.	Compréhension des cours magistraux Obtention de meilleurs résultats universitaires

Elargissement de la formation à un large public	Cours magistraux et activités variées en ligne	60 apprenants par an	60 apprenants par an	Réalisation d'un travail oral ou écrit adapté aux normes académiques
Formation des enseignants	Formation à la didactique du FOU et aux TIC, Mise à disposition de cours téléchargeables en ligne	Formateurs, concepteurs et tuteurs	3 enseignants-concepteurs et tuteurs	Perfectionnement et maîtrise des outils de travail débouchant sur des productions de ressources pédagogiques pertinentes
Création d'un réseau de chercheurs-enseignants en didactique du FOU	Mutualisation de l'expérience des enseignants	Discussions sur la plate-forme Réflexion au sujet de la didactique du français sur objectif universitaire	Échange hebdomadaire entre enseignants et tuteurs	Émulation entre les apprenants Modulation des pratiques pour une meilleure adaptation au public ciblé
	Résolution de problèmes			Professionnalisation de l'enseignement Amélioration de la qualité des cours
Mutualisation de l'expérience des étudiants	Clavardage, courriels...	Discussions sur la plate-forme et sur les réseaux sociaux	Discussion quotidienne sur la plate-forme ou sur les réseaux sociaux	Meilleure acquisition des pratiques universitaires Travail en individuel, et travail en groupe Ouverture interculturelle échange

Tableau 3- Récapitulatif du projet

La lecture de ce tableau fait également ressortir les points faibles du dispositif. A titre illustratif, nous citons:

- » La conception des ressources: il faut prévoir 10 heures de préparation pour une heure d'activité à réaliser en ligne. En outre, le nombre élevé d'exercices à élaborer risque de provoquer du retard- dans l'accomplissement du projet- mais ceci sera résorbé par une nouvelle répartition des tâches entre les enseignants.

- » Le budget (les infrastructures, la conception et l'animation de la formation à distance). Il s'agit d'une initiative personnelle. Aucune aide financière ne sera prévue. Selon une étude, huit campus numériques sur dix déclarent avoir des problèmes de financement de leurs projets (eduscol.education.fr/).
- » Internet : dans les pays du Sud, le débit n'est pas toujours au rendez-vous sans oublier la saturation du réseau ce qui décourage les apprenants. Par conséquent, ce problème de connexion doit être pris en compte lors de la création de la plate-forme et surtout lors de l'élaboration du calendrier des formations.

La pérennité du projet: le service offert à la «clientèle» joue un rôle important dans la pérennisation d'un dispositif. Ne pas tenir compte de ce paramètre conduit à des abandons rapides et massifs (Bourdet, Leroux, 2009, paragr. 7). Hormis l'évaluation du dispositif, il importe d'inclure à terme dans le cursus universitaire et procéder à sa mise à jour régulière par le biais des travaux des étudiants en master didactique du français.

La plate-forme FOU- Pédagogie aura naturellement sa place au Liban qui mène actuellement une réflexion sur le développement d'un environnement numérique de travail au sein de l'UL.

Conclusion

Le FOU se fraie petit à petit un chemin dans les universités francophones puisqu'il répond à un besoin urgent, à savoir développer chez les étudiants des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires. Les initiatives se multiplient ici et là pour tirer profit de ce nouveau concept. Le fait que chacun travaille dans son coin ne fait pas avancer les choses étant donné que l'élaboration des modules de FOU requiert des centaines d'heures de travail. C'est pourquoi des enseignants ont décidé de rassembler leurs efforts et de mettre en place un dispositif de formation en ligne s'appuyant d'une part, sur l'élaboration de modules d'apprentissage adaptés aux besoins spécifiques des publics concernés et d'autre part, sur un accompagnement rigoureux et un suivi pédagogique de qualité. Rien n'est donc laissé au hasard. Pendant trois mois, les réunions se sont succédées pour définir le projet et déterminer les étapes à suivre avant de lancer le chantier.

En acceptant d'entreprendre ce projet, nous avons accepté de relever le défi d'affronter les contraintes qui pourront se présenter afin de démocratiser

et pérenniser l'enseignement du FOU à distance. Certes, le projet n'en est qu'à ses débuts, mais nous avons déjà entamé une réflexion sur la démarche à adopter, les contenus à élaborer et les outils à utiliser pour aboutir à un meilleur rendement. Par souci de visibilité, nous n'hésiterons pas à créer un blog qui présentera l'état d'avancement du projet et fera appel à ceux parmi vous qui souhaiteraient offrir leur expertise dans le domaine.

Références bibliographiques et sitographiques

1. Basque, J. (2007). *L'élaboration du scénario pédagogique*. www.teluguqam.ca/edu1030. Montréal: Télé-université.
2. Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris: Editions Liaisons
3. Bordo, W., Goes, J., Mangiante, J.-M. (2014). *Le français sur objectif universitaire: entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras: Artois Presses Université.
4. Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In: Depover C. et al. (dir.) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck Université, 213-226.
5. Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
6. Paul, M. (2009). L'accompagnement: D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C. (ed.) *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, Chapitre 19, 613-646.
7. Bourdet, J.-F., Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne: De leur analyse à leur appropriation., *Distances et savoirs*, vol. 7/ n°1, 11-29.
8. Évaluation de l'opération «Campus numériques français». <<http://eduscol.education.fr/chrgt/synthesefinal.pdf>>. (consulté le 15 novembre 2017).

Annexe

Ebauche d'un référentiel

Partie rapport de stage

Macro-tâche

Dans le cadre d'un cours d'observation de classes, vous êtes amené(e) à rédiger un rapport de stage. Pour vous faciliter la tâche, nous vous proposons de faire quatre activités en ligne que vous complèterez et discuterez avec votre professeur en présentiel. Voici un aperçu des tâches à accomplir par activité.

	Tâche (Je suis capable de)	Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques	Objectifs méthodologiques/ socioculturels liés à un écrit universitaire
Activité 1	Présenter oralement les objectifs, le lieu et la durée de mon stage	Annoncer Informer Justifier	Lexique relatif aux observations de classe L'expression de la cause et de la conséquence	Connaître la nature, les fonctions et les finalités d'un rapport de stage Identifier les différentes parties d'un rapport de stage.
Activité 2	Donner un aperçu des modalités et des outils d'observation	Expliquer Comparer Choisir	Le lexique relatif aux grilles d'observation Les outils de comparaison	Élaborer une grille d'observation selon des critères scientifiques
Activité 3	Rendre compte de mes observations de classe	Présenter Analyser Commenter Nuancer	Les verbes d'action par rapport au déroulement d'une leçon Les indices spatio-temporels Les évaluateurs Les modalisateurs	Respecter les étapes et la spécificité d'un compte-rendu
Activité 4	Proposer une remédiation	Présenter des suggestions de remédiation Donner des recommandations	Les tournures impersonnelles L'emploi du conditionnel présent Il faut + le subjonctif présent	Etablir une relation de cause à effet entre un problème soulevé et des éléments de remédiation

Ebauche d'une fiche modèle: le rapport de stage

Public	Etudiants à la Faculté de Pédagogie- Université Libanaise
Niveau	B1 du CECRL
Tâche visée	Présenter oralement un rapport de stage
Compétences	Compréhension/ production orale
Objectifs pragmatiques	- Annoncer - Informer - Justifier
Objectifs linguistiques	Objectifs lexicaux: les expressions qui permettent d'organiser un discours oral. Les connecteurs logiques de cause et de conséquence
Objectifs méthodologiques/ socioculturels	- Connaître la nature, les fonctions et les finalités d'un rapport de stage - Identifier les lacunes à éviter dans la rédaction d'un rapport de stage. - Saisir les étapes d'une présentation orale d'un rapport de stage.
Supports	https://www.youtube.com/watch?v=wu4TXt31Dcc Doc. oral: Présentations orales des rapports de stage
Durée	Selon le rythme de chaque étudiant

1. Qu'est-ce qu'un rapport de stage?

Essai de définition

Lisez le questionnaire et répondez en cochant une ou plusieurs réponse(s)

1.1. Le rapport de stage est l'aboutissement d':

- ☐ Une expérience de stage de formation en milieu professionnel (école, entreprise,...)
- ☐ Une expérience de travail en milieu professionnel
- ☐ Un parcours professionnel

1.2. C'est:

- ☐ Une synthèse bibliographie
- ☐ Une description du stage
- ☐ Un travail de réflexion, d'évaluation et d'autoévaluation pédagogique

1.3 Sa finalité est de:

- ☐ Evaluer les compétences acquises dans ce stage
- ☐ Expérimenter une solution à un problème pédagogique
- ☐ Développer une réflexion professionnelle sur le métier de l'enseignant
- ☐ Faire une réflexion théorique sur une notion ou un thème
- ☐ Développer une réflexion pédagogique sur les méthodes d'enseignement

1.4 Ce rapport comprend:

- ☐ Une revue de littérature
- ☐ Le contexte de stage
- ☐ Une partie descriptive
- ☐ Une partie analytique
- ☐ Des parties et des chapitres
- ☐ Un avant propos
- ☐ Un bilan du stage
- ☐ Un sommaire
- ☐ Un(s) annexe (s)
- ☐ Une bibliographie

2. Comment réussir un rapport de stage?

Les recommandations

Visionnez la vidéo et répondez aux questions.

(<https://www.youtube.com/watch?v=wu4TXt31Dcc>)

2.1 Que faut-il faire pour avoir accès aux informations sur l'entreprise?

- ☐ Chercher les informations sur internet
- ☐ Commencer son rapport pendant le stage
- ☐ Enquêter auprès des responsables

2.2 Que faut-il noter?

- ☐ Les missions et les anecdotes
- ☐ Les entretiens avec les directeurs
- ☐ La retranscription

2.3 Comment doit-être la mise en page? (2 réponses)

- ☐ Irréprochable
- ☐ Compacte
- ☐ Justifiée et aérée

2.4 C'est pourquoi, il faut éviter:

- ☐ les blocs visuels
- ☐ les graphiques
- ☐ les schémas

2.5 Concernant les fautes de langue, le correcteur sera:

- ☐ irréprochable
- ☐ intransigeant
- ☐ compréhensible

2.6 Ces fautes sont le signe d': (2 réponses)

- ☐ une mauvaise concentration
- ☐ une mauvaise implication
- ☐ une mauvaise retranscription

- Avoir un regard extérieur, c'est: (2 réponses)

- ☐ se faire critiquer
- ☐ se faire relire
- ☐ se faire corriger

- Mettez les cinq conseils en ordre tels qu'ils sont présentés dans la vidéo:

Soignez l'orthographe - soyez malin - Faites vous relire - Soignez la mise en page - commencez votre rapport pendant le stage.

3. Comment présenter oralement son rapport de stage,? La démarche et le lexique approprié

En salle de cours, à travers un tour de table, l'enseignant demande à ses étudiants-stagiaires de présenter oralement leur rapport de stage: le lieu du stage, la problématique, plan, etc.

3.1 Ecoutez les présentations de trois étudiants et complétez le tableau suivant:

	Présentation 1	Présentation 2	Présentation 3
Le lieu du stage			
La durée du stage			
Le choix de l'école			
Le thème du rapport			
La problématique du stage			
Les missions du stagiaire			
Les acquis			
Le plan du rapport			

3.2 Réécoutez les présentations et relevez les expressions utilisées pour:

- » introduire sa présentation:
- » indiquer le sujet de son rapport:
- » poser la problématique:
- » indiquer les parties du rapport:
- » présenter le plan par ordre chronologique:
- » conclure:
- » remercier:
- » demander s'il y a des questions:

3.3 Que constatez-vous?

.....

Tableau récapitulatif

Des mots et expressions pour organiser sa présentation orale du rapport de stage

Introduire sa présentation:

- » Je vais vous présenter brièvement mon stage
- » Le sujet de ma présentation aujourd'hui est mon rapport de stage.

- » Aujourd'hui, je vais vous parler/présenter mon rapport de stage.

Indiquer le sujet de son rapport:

- » Le sujet de mon rapport est...
- » Le titre de mon rapport est...
- » Mon rapport traite le problème de ...
- » Dans mon rapport, il est question de
- » Le thème de mon stage a été inspiré au cours de l'observation:...

Présenter la problématique:

- » Au cours de ce stage, je me suis surtout focalisé sur...
- » J'ai choisi de traiter de la problématique de...
- » Permettez-moi de passer à la deuxième partie de ma présentation portant sur la problématique de mon stage....

Indiquer les parties du rapport:

- » Dans mon rapport, il y a ...parties.
- » Mon rapport est composé departies.
- » Mon rapport de stage se subdivise en...parties.

Présenter le plan par ordre chronologique:

- » D'abord j'analyserai.... Ensuite je définirai... Enfin je dresserai un bilan...;
- » En premier lieu... En second lieu...
- » Nous faisons au chapitre I .../ Le, chapitre II est consacré à.../ Au chapitre III nous examinons....
- » Dans la première partie, je présenterai, j'analyserai.../ Dans la deuxième partie, je mettrai en évidence.../ La troisième partie sera consacrée à...

Conclure:

- » En conclusion / En somme, on peut constater...
- » Pour conclure, je dirais que... / Finalement...
- » Pour terminer cette présentation...
- » C'est par ces mots que je termine ma présentation.

Remercier et demander s'il y a des questions:

- » Merci beaucoup de votre attention.
- » Je vous remercie pour votre attention.
- » Je vous remercie pour votre attention et je m'attends à des questions et

des commentaires de votre part pour améliorer, si nécessaire, dans les meilleurs délais ce rapport de stage.

- » Je vous remercie de votre écoute et je suis prêt à répondre à vos questions.
- » En espérant que cette présentation aura éclairé mon propos et ma démarche, je me tiens maintenant à votre disposition pour répondre à toutes vos questions.

3.4 A partir de votre relevé dans la question précédente et en vous appuyant sur le tableau récapitulatif, complétez cette présentation orale d'un rapport de stage:

Bonjour,

Aujourd'hui,qui s'est déroulé du premier octobre au 30 novembre à l'école primaire. Parlant du contexte de mon stage, notons quel'intégration des T.I.C dans l'enseignement primaire.

Mon stage aux cycles 1 et 2 a consisté essentiellement à observer et à aider l'enseignant dans sa gestion de classe.

.....qui est centrée sur le rôle T.I.C.dans l'enseignement de la langue française à l'école primaire.

.....qui sont étroitement liées. Dans la première partie, je donnerai une présentation générale du cadre institutionnel, de la perspective éducative et culturelle.la place de TIC dans l'enseignement du français.à l'analyse des séances.

.....et au terme de cette présentation, je voudrais dire combien ce stage m'a permis d'acquérir des compétences pédagogiques et didactiques.

..... Je vous remercie pour votre attention et je m'attends à des questions et des commentaires de votre part pour améliorer, si nécessaire, dans les meilleurs délais ce rapport de stage.

4. Comment présenter oralement son rapport de stage?

Les connecteurs logiques

Hormis les mots et groupes de mots permettant de présenter oralement son rapport, l'étudiant doit utiliser des connecteurs logiques.

Lisez les paragraphes ci-dessous et répondez aux questions.

- » J'ai choisi cette école **parce qu'elle** utilise un modèle pédagogique centré sur « l'autonomie » et elle propose **ainsi** aux élèves des méthodes différentes de travail effectif.
- » **Grâce aux** cours que j'ai pu donner, j'ai non seulement pu toucher au quotidien professionnel de l'enseignant, mais aussi suivre un modèle pédagogique soucieux du bien-être de l'apprenant. **Par conséquent**, ce stage m'a confronté dans mon choix de métier.
- » **Etant donné que** l'objectif principal de petites classes est l'apprentissage de la lecture/écriture, au cours de ce stage, je me suis **en conséquence** focalisé sur l'enseignement de la lecture dans les petites classes.
- » Les heures effectives étaient moins nombreuses que les séances d'observation **en raison du** programme. **C'est pourquoi** je n'ai pu effectuer que deux prestations.
- » **En effet**, c'est dans l'optique de compléter ma formation universitaire que j'ai effectué ce stage qui m'a, somme toute, été très bénéfique tant sur le plan professionnel que scolaire.
- » **Faute de** temps, je n'ai **donc** que 3 séances effectuées.

4.1 A quoi servent les connecteurs logiques? (deux réponses)

- ☐ Etablir les relations du sens entre les phrases du texte
- ☐ Assurer l'organisation du texte
- ☐ Marquer l'accord grammatical/orthographique entre les éléments de la phrase

4.2 Classez-les dans ce tableau les expressions de la cause et de la conséquence

Cause	Conséquence

4.3 Complétez la règle avec les mots suivants: les résultats - une explication - l'organisation - articulations.

Les connecteurs logiques sont des mots qui marquent un rapport de sens entre les phrases d'un texte. Ils jouent un rôle clef dans ----- du texte: ils en soulignent les------. Certains connecteurs apportent -----, une justification: ce sont les connecteurs de cause. D'autres donnent ----- d'un fait: ce sont les connecteurs de conséquence.

4.4 Complétez ces phrases en utilisant le connecteur qui convient tout en cochant sa valeur:

1. cette école a refusé ma demande de stage (☐ parce que ☐ de sorte que) j'ai déposé mon dossier en retard.
Exprime: ☐ cause ☐ conséquence
2. L'enseignante motive ses étudiants. (☐ En conséquence ☐ Car) l'ambiance de la classe est très positive
Exprime: ☐ cause ☐ conséquence
3. Pendant mon stage, j'avais un carnet de notes. (☐ C'est pourquoi ☐ Grâce à) la rédaction de mon rapport n'était pas difficile.
Exprime: ☐ cause ☐ conséquence
4. Pour mon rapport de stage, je dois me focaliser sur une problématique donnée. (☐ Donc ☐ En effet) mes prestations doivent proposer des remédiations à cette problématique.
Exprime: ☐ cause ☐ conséquence
5. C'est (☐ ainsi ☐ grâce à) au suivi et aux conseils de mon tuteur de stage, que j'ai pu acquérir des compétences professionnelles et personnelles.
Exprime: ☐ cause ☐ conséquence

4.5 Mettez les mots de liaison l'emplacement qui convient: En raison de - Ainsi - C'est pourquoi- Grâce à

- mon stage, j'ai travaillé dans des classes qui m'ont permis d'entrevoir en quoi consiste le métier d'enseignant.
- Pendant la deuxième partie de mon stage, j'ai pu travailler avec des enseignants qui utilisent les TICE. J'ai pu -----me familiariser avec le rôle pédagogique de ces outils.
 - Les élèves avaient un niveau de français très faible.....j'ai veillé à formuler les consignes dans leur langue maternelle.
 -de l'hétérogénéité des étudiants en classe, l'enseignante utilisait la pédagogie différenciée.

5. Mise en pratique: à vous la parole !

Avant de passer à la phase de la rédaction du rapport, votre tuteur vous demande de présenter oralement devant vos camarades votre rapport.

Pour bien préparer votre présentation, suivez les étapes suivantes:

1. définissez le sujet de votre présentation;
2. indiquez le thème et la problématique de votre rapport de stage;
3. présentez le cadre de votre stage (établissement, dates et durée);
4. donnez le plan de votre rapport;
5. mentionnez les acquis professionnels et personnels que vous avez tirés du stage;
6. terminez par des remerciements.

Stéphane- Ahmad HAFEZ
Soheir EL HAJ

An online project of French for academic purposes at Lebanese university: the case of the faculty of Education

Summary

The Faculty of Education of the Lebanese University is currently reforming its teaching programs. In this context, modules on French for academic purposes (55% face-to-face and 45% online) intended for students in French didactics, are actually being tested. Indeed, these future teachers encounter difficulties to follow a curriculum in French, as, for example, taking notes, restoring theoretical concepts in a coherent plan, completing an internship report, etc.

After presenting the content, the approach and the components of this language training, this article will focus on project management and reflect on the means put in place to ensure sustainability.

SMART WORKSHEETS: VALUE-ADDED LANGUAGE MATERIALS THROUGH QR CODES

Abstract: *The trend and scope of enhancing education through technology is faster than ever before and offers a plethora of possibilities for 21st century ESP teachers. Widespread smartphone ownership and 24/7 online presence of digital natives make MALL an easily accessible method for language acquisition, and smart teaching with QR Codes one of its potential uses. As in all other domains of EFL, QR Codes have an infinite number of conceivable applications in ESP environment, and for the purpose of this paper their use as integral, value-adding element of cutting-edge language materials, so called smart worksheets, will be elaborated on.*

Keywords:

QR Codes,
MALL,
ICT,
smart worksheets,
transmedia

Introduction

Today's smart knowledge environment or hyper-digital world is based on the paradigm of ubiquitous or pervasive computing whereby virtuality is becoming one of the teaching standards in education with digital literacy being required for practical operability of its major stakeholders. This virtualised environment provides foundations being synonymous with the concept of quality in contemporary, dynamic and innovation-based system of education which correspondingly implies ubiquitous teaching and learning via information and communications technology or ICT which is not any longer a separate discipline. Today's information society and real world awaiting students upon completion of higher education based on knowledge economy is unthinkable without ICT, however in the context of education processes, which are to prepare students for their future technology-driven workplaces, the full power of contemporary technologies is yet to be embraced. This can be supported by Zovko's claim (2016: 146) that ICT is "an

enabling tool of educational institutions“, and since education is focused on fulfillment of societal goals it represents according to the same author “the main transformational enabler of the entire society.” However, to put this enabling tool into practice, the implementors need to be enabled. In practice and according to the line of hierarchy final implementation of hyper-digital transformations is in the hands of teaching staff, whose responsibility is to move beyond traditional classroom approaches and provide ICT-enabled educational contexts both in and outside the classroom supported by usage of contemporary educational tools. Moreover, ESP curriculum and syllabus is mostly not adjusted to application of ICT in the classroom whose use depends on creativity of individual instructors (Radić Branislavljević and Milovanović 2014: 502) who are responsible for delivering intellectual experience to students. Additionally, there are also potential barriers to the adoption of new technologies by instructors (Vigil 2017: 159) among which the need for specialized training and lack of awareness of technology capabilities are mostly the leading ones.

Due to the fact that “new ICTs have improved mobility that has removed the boundaries between space and time” (Zovko, 2016: 151) enabling in this way interconnectivity everywhere and anytime, omnipresence and affordability of exactly mobile devices as well as and their use by student population and 24/7 online presence stand out and call for attention of tech-savvy teachers. Vieira et.al. (2014: 5630) add that the mobility, portability and ubiquity represent the features that will drive what they call “new learning spaces”. Vandi and Djebbari in Kossey, Berger and Brown (2015: 3) say that mobile devices become “the intermediary for the users to explore new content by transforming passive documents into an interactive object.” Moreover, especially in the context of language education ICT and mobile technology are becoming an integral part and for this reason ESP needs to be conceptualized so that students can benefit the most from the synergic effect of professional English, ICT knowledge and mobile learning. And exactly mobile phones are today a “social norm” and “one of the most readily accessible technologies in the move away from a reliance on the personal computer” (Rivers 2009: 15). Already in 2009, according to the same author, average mobile device ownership was exceeding 96%. This can additionally be supported by ITU report (2017) showing that in developed countries both mobile broadband subscriptions and ownership by youth have come as close as 100% in 2017. Through its availability smart mobile technology is a possible gateway to online language learning environment providing learners with an ever-present, flexible and therefore ideal and

inevitable method for contemporary language acquisition – MALL. In many parts of Asia the role of mobile phones in education has been acknowledged long time ago (Rivers 2009: 18); the author mentions research conducted in 2001 in Japan in which combination of mobile phones and English vocabulary lessons proved to be a valuable teaching method. Also, recent studies involving QR codes in first and second language learning are showing promising results in higher education contexts (Chen, Teng and Lee 2010: 202). Additionally, smartphones are the most common example concurrent with the trend of didactic-pedagogical practices called BYOD (Bring Your Own device) whereby students bring their own devices to lessons to be used for educational purposes and in this case to access Internet data relevant for Business English classes. One of possible uses of mobile devices in the classroom are QR Codes, a practical example of augmented reality (AR) technology and “transmedia approach” (Vigil 2017: 6) meaning that through them a digital portal to analogue world is provided. This technology is accessible to numerous users since incorporated into smartphones and it includes mobile phone reader and scanner application suitable for classroom environment and language teaching with a variety of potential usages depending on teaching goals and instructor’s and students’ needs and creativity.

It is to be emphasized that neither mobile learning is a new concept nor research on it is lacking. Also, research on QR Codes is conducted all over the world, however, in the field of education, as Dorado. Et al (2016:2) claim, the possibilities offered by augmented reality and therefore by QR Codes, are still untapped. Law and So (2010: 87) claim that there is a small portion of studies that have addressed the use of QR codes in education, similar to Ozcelik and Acarturk who state that there is insufficient number of systematic empirical research of learning outcomes (Rikala and Kankaanranta 2014: 141). Besides lacking research, findings of many authors mentioned by Vigil (2017: 9) show that also the adoption of QR codes into educational contexts has been slow and limited in scope. Consequently, Gradel and Edson in Ali, Santos and Areepattamannil (2017:98) suggest a need for more research examining the integration of QR codes in higher education, whereas Abdol et al. (2012: 19) stress importance of conducting further studies to investigate QR codes integration in learning activities.

In that sense this paper is an attempt to explore the potential implementation of QR codes on mobile devices in ESP classroom, and mostly Business English classes, by considering alternative approaches to QR code usage in classroom activities, specifically as integral part of language

worksheets, which are due to their particularity in this paper referred to as 'smart worksheets'.

Teaching and Learning Practices with QR Codes

A Quick Insight into QR Codes

Extensive web search showed numerous descriptions of QR codes or in full 'quick response codes' such as: two-dimensional barcodes, patterned 2D squares, machine readable matrix barcodes of pixels, black modules arranged in a square pattern on a white background, spaces or visually scannable data matrices made up of black squares placed on a white square grid or a way of mobile tagging. This seemingly complex matrix arrangement can handle up to 7089 characters of text information, be decoded in around 23 microseconds by a QR reader (Tang and Wang 2012: 398) and store different kind of data like numeric, alphanumeric, binary, Kanji, symbols and control codes. They have replaced the standard 12 line UPC barcodes and were originally released in 1994 by Japanese Denso Corporation, a Toyota subsidiary, and adopted by the auto industry for use in their production management systems ([/www.qrcode.com/en/history](http://www.qrcode.com/en/history)). Goyal et al. (2016: 1143) mention that they first came into the market in 2011 and that their commercial popularity and expansion is due to new technology with smartphones since they can be "decoded by downloadable readers on mobile devices with camera-scanning capabilities" (Masis in Tang and Wang 2012: 399) or already preinstalled standard software. QR codes can be placed almost everywhere but are most typically used on paper surfaces. As Rivers (2009: 19) put it, QR codes "give an object an identity" enabling users to interact anywhere and anytime. The main purpose of QR codes is to enable quick access to information on mobile devices without having to type URLs or other long strings of information. Huge data that can be stored into them include URL, plain text, image, audio, video, SMS, e-mail, contact information etc. The information contained in QR codes is stored either vertically or horizontally, and can be read from either direction since it has recognition patterns in three corners of the positional code (Vieira et al. 2014: 5532).

Characteristics of QR Codes Relevant for Educational Context

Nowadays, QR codes are used worldwide and can be found throughout the social landscape (Rivers 2009: 16) having proven their usability in a variety of contexts such as marketing, communications, e-commerce, logistics, customer management, tourism, product information and labeling, magazine advertising and publishing, culture, entertainment, websites, business cards and other areas. However, the challenge that imposes itself is their potential in different areas of educational environments since they are one of the most basic examples and flexible applications of augmented reality (AR) technologies in learning. They are suitable for both mobile learning and face-to-face learning or during instructional time in the classroom and outside it, and the precondition for their use is a smartphone equipped with a camera and a QR code application feature. Today the newer smartphone models already have a pre-installed application, and in case they don't, it can easily be downloaded from the web for free prior to the lesson or even in class since it takes no time installing it.

In his article Rivers (2009: 18) mentioned one of the earliest QR code usages in educational context of a Japanese elementary school in 2004 and two years later in university setting but for administrative purposes giving a lecture feedback. Tang and Wang (2012: 399) said: "To cater to the trend of educational reform on instructional technologies, many instructors rely more on QR code for its features of the bridge built between online and offline media being easy to generate, quick readability, and an abundant information load". Due to the mentioned characteristics their significance is unquestionable and they are becoming more and more popular and frequently used both inside and outside the classroom.

Characteristics of QR Codes relevant for worksheets design are the following:

- 1) Abundant information load - enables embedding a lot of data and saving valuable space on worksheets or number of worksheets to be printed out for students,
- 2) Small printout size - QR Code symbol/icon embedded in worksheets does not take up much space,
- 3) Decodability from any direction in 360 degrees - appropriateness for classroom use with different seating arrangements when projected during lectures,

- 4) Capacity of restoring and error correction - ensures usability from worksheets even when disfigured or marked, such as in case of lower print quality or paper condition with 30% data correction,
- 5) Ease of implementation – instructors can easily generate and insert QR codes into worksheets,
- 6) Learnability – easily learnable application,
- 7) Convenience and simplicity– require little effort on the part of students,
- 8) Speed of use – require little time on the part of students,
- 9) Cost-effectiveness –free QR code readers and generators,
- 10) Practicality – visual representation or simplification of links,
- 11) Mobility – in-class and out of class applicability,
- 12) Interactivity – delivery of engaging content (ideal in-class activity for engaging tech-savvy students),
- 13) Kinesthetic engagement – trigger of kinesthetic learning,
- 14) Gamification – adding elements of game and engaging with course materials,
- 15) Multipurpose usability – functionality in various educational areas,
- 16) Efficiency – targeted at the needs of students achieving desired results,
- 17) Contemporariness – ‘triggers’ of a digital action bridging the real and virtual world,
- 18) Transmediality – participatory experience allowing learners to easily move from one medium to another in order to support learning.

All the above mentioned characteristics contribute to the fact that QR codes represent “a promise for the future in education” (Tang and Wang 2012: 402) which can “bring a refreshing reform to both distant learning and face-to-face instructions” (ibid.) They are accordant both with expected educational and technological trends and can consequently play a significant role in students’ daily lives. Exactly their main characteristic to contain and quickly read a large amount of information, e.g. text, links, video or audio that can direct users to supplementary learning resources turns out to be hugely beneficial for educational purposes such as the foreign language classroom or ESP classes. Additionally, higher education context is frequently abundant with situations in which numerous webpages (hyperlinks) relevant for lecture topics, discussions, further reading, homework assignments, bibliography referencing etc. are distributed. In other words, students are nowadays assaulted with “tens of online pages, information useful to them and which they should access” (Chicoioreanu et al. 2015: 180) whereby manual typing of these hyperlinks into web browsers is difficult and becomes “ridiculously ineffective as the

length of the URL increases” (Abeywardena 2016: 3), consequently causing confusion and frustration. Exactly for this reason QR Codes turn out to be an innovative solution and ideal facilitator in accessing the link information, especially when embedded in worksheets, being the printed trigger to non-printed learning resources.

Wide usage of QR codes as a language learning tool was mentioned already in 2006 by Chaisatien and Akahori (in Tang and Wang 2012: 398), and according to the same source researchers are striving to construct “a context-aware immersive learning context supported by Augmented Reality (AR) technologies to facilitate language learning”, and exactly QR codes are an example of effective, applicable and affordable language learning application. “The traditional exclusion of the mobile phone from the language learning classroom” (Rivers 2009: 16) and their implementation into education was relatively slow due to smartphones and MALL being considered too distracting for students. Nowadays, the things have changed and mobile phones are welcome in the classroom and the context of foreign language classroom is the target setting where QR Codes can be put to multipurpose uses supportive of the transmedia approach, BYOD concept, mobile learning (MALL), augmented learning, microlearning, blended and just-in-time (JIT) teaching and learning and even gamification. They can serve as potential agents of motivation and curiosity and drivers of kinaesthetic and tactile learning as well as interaction that predispose students to acquire new knowledge, information and foreign language contents in an active, creative and unconventional way and increase their own learning outcomes.

Examples of QR Code Application in Educational Context

There is a wide range of possible uses of QR codes in education and here are those relevant for the foreign language classroom. Most commonly and easily applied use supportive of language skills development is adding QR codes to printed materials, such as worksheets, or books to provide extended information. Embedded code in this situation can contain extra reading, audio or video files, podcasts, tutorials etc. Also, creating an audio database or library is a variant to embedding audio files through QR codes, whereby either instructors or students can record themselves reading different kinds of texts and have an audio database for use both in- and out-of-class use. QR codes can also serve as answer keys for students to check their answers after certain activities or in homeworks or serve as extension assignments for early

finishers. In case of homework, assignments can be submitted in the form of QR codes or QR codes can be embedded into worksheets to link to useful sources providing help for the students or to lead to cited resources in various written assignments. Kossey, Berger and Brown (2015: 4) mention Moodle printouts with automatically added QR codes with URL. linking to online sources. They can be posted around classroom for research projects or on walls of language or computer labs as reference for students and staff or link to other applications commonly used in the classroom. In terms of classroom management techniques QR codes can be of use when dividing students into teams and designing tailored assignments for team-members, groups or different levels of knowledge or interest. Furthermore, they can be used for adding context to posters, flip charts and paper projects. Also, instructors can record their own mp3 track and make a QR code linked to a Google site hosting the file and use the generated code in different ways. Students can be tasked with recording audio files and their speaking accessed for various purposes, or they can take part in other activities where they are creators of QR codes. Furthermore, bulletin boards, displays, faculty or campus reception areas or hallways can be made interactive or even used for promoting events, student resources and professional literature, good books or films, access to wireless networks, converting faculty pathways and halls into language learning spaces, or offering virtual tours of classrooms, libraries or entire institutions. An interesting activity for all ages are scavenger hunts, kinesthetic reading adventures, in-class or field trips where students identify and explore models, places and objects via QR codes. A concrete example was mentioned by Lee, Lee and Kwon (2011: 485) – an application of “scan and learn” approach during field trips for scanning information on study-sites rather than using and learning from traditional printed materials. QR codes can be used, both in class or library, as book add-ons printed on stickers linking from books to reviews, authors’ biographies, trailers and additional resources and information. Online polls after different activities can be conducted via QR code surveys. QR codes can be attached to images containing additional information about them, for delivering engaging and humorous content in foreign language or in numerous other creative, versatile, hands-on and educational activities.

Worksheets with Embedded QR Codes: Smart Worksheets

Integral part of ESP instructors’ professional tasks is development of their own materials, which often puts a lot of pressure on them due to reasons such

as (lack of) familiarity with the specialist subject and its language, complexity of materials development and especially today’s technological advancements. This can be supported by Bocanegra-Valle (2010: 144) saying that developing ESP materials is “a trade-off between learning needs, language content and subject-matter content”. Additionally, materials design is one of the most distinctive features of ESP being very demanding and time-consuming over which instructors should take more control since they are one of the main “tools of the trade” (Littlejohn 2011: 185). Since exactly language instructors are very often also ESP materials developers they should rely on the pragmatic concept of materials development itself by using “as many sources of input as possible” (Tomlinson 2011: 2) Therefore, generally speaking, when designing ESP materials and in our concrete case Business English worksheets attention should be paid to authentic materials reflecting to Koester “the world of real-life business” (2007: 24), whereby self-made language materials with embedded QR codes have potential to meet all the mentioned requirements. Generally speaking QR codes have infiltrated the world of print media bridging the gap between the tactile or offline world and the digital or online world. Making meaning and adding value to the printed material through digital assistance is a new-age innovation providing learners with extra assistance, especially to one’s reading comprehension otherwise usually limited since paper-based materials are “passive documents” (Vandi and Djebbari in Kossey, Berger and Brown, 2015: 4) containing static knowledge representations (Chen et.al 2011: 202). Worksheets with embedded QR codes are one of the specific examples of integration of QR codes in educational context i.e. curriculum and can be characterized as transmedia materials, which Murray et al. (2017: 5534) describe as “materials that allow the learner to easily move from one medium to another (print, audio, video, etc.) in order to support learning“. Unlike other Web 2.0 tools, only used in the online context, QR codes distinguish themselves through their potential also to be embedded into and printed on paper materials such as worksheets which corresponds to their definition provided by Sprague (in Tang and Wang 2012: 397) as “paper-based hyperlink”. Through them printed material is enhanced with digital content and obtains added value. Using a smart device (or tablet), students can scan the code and the digital content appears. The digital information can range from a link to a website, social media site, YouTube video, lecture, tutorial, podcast, online document or any other supported digital information. More precisely, the purpose of QR codes is to navigate users to landing pages and worksheets are therefore characterized by 2 in 1 convenience of both online and offline media

or just transmedia. Through QR codes interactivity and readability of paper-based materials is increased (Tamg and Wang 2012: 400), they are therewith enriched and turned into “interactive objects containing rich information” (Vandi and Djebbari in Kossey, Berger and Brown, 2015: 4). As such they enable obtaining cotextual or location-aware information (Osawa et al. in Rikala and Kankaanranta 2014: 1), stimulate further topic exploration and boost student engagement. These materials are also beneficial since they can accomodate different learning styles and match their individual needs, which is particularly suitable for ESP contexts such as Business English and production of tailored materials. Exactly design of course materials design delivering specialized knowledge targeted at 21st century skills acquisitions is an issue, among others, higher education staff such as ESP instructors are facing regularly. Moreover, student-centered instruction is encouraging learners’ responsibility for learning as well as making meaning of the material presented in classes, and instructors’ responsibility is “to provide the material with relatedness for more meaningful understandings” (Kanuka 2010: 8). QR codes impose themselves here as an added value providing exactly ‘more meaningful understanding’ and being a smart asset to worksheets. Additionally, smart solutions are a must and through QR codes with embedded audios or videos directly onto them worksheets can easily be updated and turned into new-age, interactive course handouts or smart worksheets. In this way AR (Augmented Reality) technology and exactly QR codes demonstrate the potential to transform the world of print and in worksheets they serve as printed triggers launching a digital action (Weiss 2016: 2816). They are visual links to web environment able to provide audio-visual language learning input often leading to more efficient language learning outcomes. To put it more precisely, since language acquisition includes mastery of four language skills - speaking, writing, reading and listening, video or audio upgrade changes the perception and practical potential of what used to be traditional reading worksheets. Furthermore, by using just their own mobile phones students can access various and numerous data files in course of a class activity or return to it after a lesson is once completed. Also, QR codes can be of practical use serving as a supplement to students’ written assignments such as seminar papers, term papers, portfolios, self-made smart worksheets and final works, which can make it easier for the instructor to view answers supporting multimedia files being embedded through QR codes, rather than having to start “PC, log on the net, type URL and view a document in the specific program.” (Tang and Wang 2012: 399) In case an instructor wants to share an assignment or

additional reading with students either via paper materials, social media, PowerPoint slide or SMS, it can easily be done by encoding it in a QR code and printing it additionally on paper or sending it to students. Accessing various formats of multimedia documents via QR codes is much more interesting and motivating for students than just boring word narratives which makes learning more convenient, engaging and efficient and enhances learning outcomes. Also, being highly customizable and easy to change the worksheets with embedded QR Codes are a great solution in contemporary educational approaches to ESP teaching acknowledging students’ needs and individual differences between them providing consequently an opportunity for tailored and self-paced language acquisition. Another important feature and advantage of smart worksheets contributing to raising eco awareness in education and consistent with environmental standards is the fact that they are built upon sustainability meaning that their usage represents an eco-friendly approach to worksheets design. It has potential to reduce excessive paper use either partially, e.g. by using just a page of QR codes to replace multiple handouts or fully, e.g. by using QR codes on-screen to eliminate paper and go green completely.

Concluding Remarks

Global internet usage, ICTs and omnipresence of mobile devices present increasing challenges in education today and provoke both instructors’ and students’ interest in contemporary methods of digitized knowledge delivery in the context of foreign language classroom. Language teaching staff are more than aware of the necessity to face synergistic technological and methodological requirements, challenge their teaching practices and apply different skill sets and knowledge in order to meet demands for the 21st century language knowledge. Since language education, ICT and MALL are compatible, integration of ‘soft’ technology into language teaching and learning is a logical and understandable step towards contemporary acquisition of transdisciplinary knowledge. Exactly interconnectivity and mobility synonymous with MALL are paving the way for QR code usage in the ESP context. Since they are an easily applicable and user-friendly application suitable for all levels and specific areas of language learning, digital natives’ inclination toward technology and digital modes of learning can easily be indulged and sustained exactly by integrating QR codes into language teaching practices. QR codes offer an authentic experience pertaining both to language acquisition and professional business environment, contributing at the same time to the provision of updated, contemporary and

quality language experience relevant for pursuing 21st century business careers. The conceptual framework of this paper focused on one of possible usages of QR codes in the language classroom - creation of value-added materials through QR Codes characterized by a new, transmedia feature whereby the materials become distinguished by the epithet 'smart' due to a range of possible media platforms that can be accessed via smart phones.

References

1. Abeywardena, I.S. (2016). Print2Screen Mobile App: Embedding Multimedia in Printed ODL Course Materials using QR Codes. *Commonwealth of Learning*. Preuzeto sa: <<http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2502/PDF?sequence=4>> (pristupljeno: 13. septembra 2017.)
2. Ali, N., Santos, I.M., and Areepattamannil, S. (2017). Pre-service Teachers' Perception of Quick Response (QR) Code integration in Classroom Activities. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16 (1), 93-100.
3. Bocanegra-Valle, A. (2010). Evaluating and designing materials for the ESP classroom. In: Ruiz-Garido (eds) et al. *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam-New York. 141-166.
4. Chen, N., Teng, D. And Lee, C. (2010). Augmenting Paper—based Activities with Mobile Technology to Enhance Reading Comprehension. *IEEE International Conference on Wireless, Mobile, and biquitous Technology in Education*. Kaohsiung, Taiwan. 201-203.
5. Chicioreanu, T.D., Bilal, E. and Butnariu, M. (2015). QR Codes in education – success or failure?. The 11th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest, Romania.180-187. Preuzeto sa: <https://www.researchgate.net/publication/277301352_QR_CODES_IN_EDUCATION_-SUCCESS_OR_FAILURE> (pristupljeno: 10.septembra 2017.)
6. Dorado, R., Torres-Jimener, E., Rus-Casas, C. and Jimenez.Torres, M..(2016). Mobile Learning: Using QR Codes to Develop Teaching Material. *XII Technologies Applied to Electronics Teaching (TAEE)*, Seville, Spain. 1-6.
7. Goyal, S., Yadav, S. and Mathuira, M. (2016). Exploring Concept of QR Code and Its Benefits in Digital Education System. *2016 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI)*, Japur, India. 1141-1147.
8. ITU – UN agency for ICTs. *ICT Facts and Figures*. July 2017, Preuzeto sa: <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>> (pristupljeno: 6.novembra 2017.)
9. Kanuka, H. (2010). Characteristics of Effective and Sustainable Teaching Development Programmes for Quality teaching in Higher Education, *Higher Education Management and Policy*. 22:2. Preuzeto sa: <<http://dx.doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25>> (pristupljeno: 7. novembra 2017.)
10. Koester, A., (2007). The Contribution of Research to Materials Mevelopment in EST: The Case of Business English, *Teaching ESP:Meeting our learners' needs*, A TESOL Symposium on Teaching ESP, Argentina. Preuzeto sa:< <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-teaching-english-for-specific-purpose.pdf?sfvrsn=0>> (pristupljeno: 9. januara 2018.)
11. Kossey, J., Berger, A., and Brown, V. (2015). Connecting to Educational Resources Online with QR Codes, *FDLA Journal*. 2 (1), 1-10. Preuzeto sa:< <http://nsuworks.nova.edu/fdla-journal/vol2/iss1/1>> (pristupljeno: 20. decembra 2017.)
12. Law, C., and So, S. (2010). QR Codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3 (1),.85-100.
13. Lee, J., Lee, I. and Kwon, Y.(2011). Scan & Learn! Use of Quick Response Codes & Smartphones. *Biology Field Study. The American Biology Teacher*. Preuzeto sa: <https://www.researchgate.net/publication/259346420_Scan_Learn_Use_of_Quick_Response_Codes_Smartphones_in_a_Biology_Field_Study> (pristupljeno: 6. novembra 2017.)
14. Littlejohn, A. (2011). The analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. U: Tomlinson, B (ed.), *Materials development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 179-211.
15. Radić Branislavljević, M. and Milovanović, M. (2014). Savremene tehnologije u nastavi stranih jezika. *Zbornik radova sa međunarodne konferencije Sinteza - Uticaj Interneta na poslovanje u Srbiji i svetu*, 500-505.
16. Probst, A. (2012). The Expectations of Quick Response (QR) Codes in Print Media: An Empirical Data Research Anthology.. Preuzeto

- sa: <<https://www.uwlax.edu/urc/jur-online/PDF/2012/probst.ali.pdf>> (pristupljeno: 12.septembra 2017.)
17. Rikala, J. (2015). Designing a Mobile Learning Framework for a Formal Education Context. Jyväskylä: Finland, University of Jyväskylä, Preuzeto sa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47324/978-951-39-6311-8_vaitos06112015.pdf;sequence=1> (pristupljeno: 3.septembra 2017.)
 18. Rikala, J. and Kankaanratta, M. (2014). Blending Classroom Teaching and Learning with QR Codes. 10th International conference on Mobile Learning. Preuzeto sa: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557237.pdf>> (pristupljeno: 4.septembra 2017.)
 19. Rikala, J. & Kankaanratta, M. (2012). The Use of QR Codes in the Classroom. 10th International conference on Mobile Learning. Preuzeto sa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557237.pdf> (pristupljeno: 27.augusta 2017.)
 20. Rivers, D.J. (2009). Utilizing the Quick Response (QR) code within a Japanese EFL Environment. The JALT CALL Journal, 5:2. 15-28.
 21. Tang, H. and Wang, S. (2012). Quick Response with QR Code in the Curriculum. Association of Educational Communication and Technology (AECT) 2012 Annual Proceedings. 2. 398-403.
 22. Tomlinson, B. (2011). Materials development in Language Teaching, Cambridge University Press. Preuzeto sa: <> (pristupljen: 16. decembra 2017.)
 23. Vieira, L., Coutinho, C., Graca, J. and Graca, J. (2014). The Implementation of Mobile Location-based Games and QR Codes: The Case of Mobigeo. INTED2014 Proceedings, Spain.. 5530-5537.
 24. Vigil, K. M. (2017). Quick response (QR) Codes for audio Support in Foreign Language Learning - PhD Thesis. Boston University Thesis and Dissertations. Preuzeto sa: <https://open.bu.edu/bitstream/handle/2144/20891/Vigil_bu_0017E_12638.pdf?sequence=1> (pristupljeno: 12.oktobra)
 25. Zovko, V. (2016). ICT-Enabled Education – Need or Paradigm Shift. Croatian Journal of Education, 18::2 145-155.
 26. Wallingford, N. (2016). Quick Response Codes in an Educational Environment. Proceedings of 2016 CITRENZ Conference of IT. New Zealand. Preuzeto sa: <https://www.boppoly.ac.nz/sites/default/files/files/uploaded/research/QR_Codes.pdf> (pristupljeno: 12.jula 2017.)
 27. Weiss, C. (2016). Augmented Education in a Digital World. INTED2016 Proceedings Spain. 2816-2822. Preuzeto sa: <<http://nsuworks.nova.edu/fdla-journal/vol2/iss1/1>> (pristupljeno: 10. novembra 2017.)



Pametni nastavni materijali: nastavni materijali s dodatkom vrednošću pomoću QR kodova

Rezime

Trend i domašaj obogaćivanja obrazovanja kroz tehnologiju brži je no ikada do sada i nudi ceo spektar mogućnosti u podučavanju i učenju stranog jezika, provođenju inovativnih, kreativnih i multimedijalnih nastavnih časova i izradi savremenih nastavnih materijala. Budući da informaciono-komunikacione tehnologije postaju sastavni deo i jedan od definirajućih faktora u usvajanju jezika, podučavanje stranog jezika struke (ESP) treba biti konceptualizovano za digitalnu eru i tehnološki osveštene studente. Izuzetno velika proširenost pametnih telefona i 24-časovna virtualna prisutnost čine internet jednom od vodećih obrazovnih platformi. Upravo pametna tehnologija i dostupnost mobilnih telefona mogući je portal u online sredinu, pri čemu MALL predstavlja neizbežnu metodu savremenog učenja stranog jezika i pametnog podučavanja pomoću QR kodova kao jedna od mogućih implementacija mobilnog učenja. Kao u svim ostalim domenama engleskog kao stranog jezika, QR kodovi imaju puno mogućih primena u domeni stranog jezika struke no ovaj rad predstavlja samo jednu od mogućih upotreba i to integrisanje istih u nastavne materijale. Posebnu dodatnu vrednost ovih materijala predstavlja njihova transmedijalna karakteristika koja podrazumeva integrisanje i povezivanje različitih medijskih platformi nudeći golem niz 'pametnih' sadržaja kojima se može pristupiti putem pametnih telefona, te usled navedenog nastavni materijali dobivaju epitet 'pametni'.

Sofija MIĆIĆ KANDIJAŠ

sofija.micic-kandijas@med.bg.ac.rs

Danka SINADINOVIĆ

dankas78@gmail.com

Stevan MIJOMANOVIĆ

stevan.mijomanovic@gmail.com

University of Belgrade, Faculty of Medicine, Serbia

LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH FOR MEDICAL ACADEMIC PURPOSES

Abstract: *The aim of this paper is to study listening skills and strategies used by medical undergraduates, to describe processes, causes and problems of listening comprehension and suggest possible solutions. For this purpose a survey has been conducted among the undergraduates at the Faculty of Medicine, University of Belgrade, who have compulsory and elective English for Medical Academic Purposes (EMAP) courses. Our research findings indicate that our students should be more aware of the importance of applying successful listening comprehension strategies in order to understand complexities of EMAP.*

Keywords:

**EMAP,
listening
comprehension,
problems,
Serbian context,
strategies**

Introduction

It is a well - known fact that listening has an essential role in communication as it is the first skill we master during first language acquisition (Mićić Kandijaš & Čajka 2014: 12). Listening is the basis for overall language development, as it supports interaction among speakers (Mićić Kandijaš & Čajka 2014: 27) and provides input for learners (Rost 1994: 141-142). Wilt (1950: 626-636) found that 45% of time people spent in communication was actually dedicated to listening, whereas 30% was spent on speaking and only 9% on writing.

Surprisingly, when it comes to second language learning, listening often plays the part of 'the Cinderella skill', being overlooked by speaking and even writing which are considered to be primary skills (Nunan 1999: 199).

So, listening tends to have the status of a secondary skill, although it has been proven that listening exercises help teachers draw learners' attention to various aspects of the language, including grammar and vocabulary (Rost 1994: 141-142).

When it comes to Serbian teaching context, listening comprehension (LC) is equally neglected and it is also scarcely researched. Mičić and Čajka (2013: 156) pointed out that students have insufficient LC skills, especially at university level, as well as that a great number of Serbian teachers seldom or never make use of recordings in the classroom (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 114). The authors offered several reasons for poorly developed LC skills – insufficient training in listening practice, the fact that students often find it hard to get used to University English teaching, students' inability to understand well what is taught in listening classes and a possible loss of interest in learning English due to these obstacles (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 115).

Since understanding lectures and talks is a priority for every undergraduate and postgraduate, emphasising the importance of listening to both teachers and students is considered to be essential (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 116). This paper deals with LC in the field of English for Specific Purposes (ESP), English for Medical Academic Purposes (EMAP) specifically, at university level, in Serbia. The theoretical framework involves discussing listening skills and listening strategies, as well as listening processes and the possible sources of problems that may occur in the field of LC. Results of a survey on the importance of listening done at the Faculty of Medicine University of Belgrade are presented and discussed and some solutions for LC in EMAP are given as well.

Listening skills and strategies

In all listening courses, including the ones at university level, learners are supposed to be exposed to *reciprocal* and *nonreciprocal* listening, where the former involves listening to dialogues (e.g. doctor – patient interaction) and the latter refers to listening to monologues (e.g. a lecture) (Nunan 1999: 215). Although learners can be mere 'eavesdroppers' or 'overhearers' (by listening to a conversation between two or more speakers and not personally taking part in it), interactive nature of listening can be stimulated by involving learners personally (Nunan 1999: 215). If a more interactive listening (which is more similar to real life situations) is an aim, learners should be provided with

insights into conversational rules and strategies they could use to comprehend actual conversations (Nunan 1991: 24).

Various authors believe that certain listening skills are essential for dealing with various listening situations. Richards (1983), thus, listed 33 micro – skills for conventional listening and 18 more skills for academic listening tasks. Byrnes (1984) insisted on LC to be divided into a set of sub – skills, whereas McDonough (1999) gave the most detailed classification of listening skills. According to this author (McDonough 1999: 1-18), the first group of listening skills refers to *processing sound* and it includes the skill of segmenting the stream of sounds and recognizing word boundaries, the ability to recognize changes in pitch, tone and speed of delivery, recognizing sentence and clause boundaries in speech and being aware of the significance of language-related features (i.e. intonation). The second group of listening skills deals with *processing meaning* and it involves the ability to organize the incoming speech into meaningful sections, being able to identify what is redundant, using language data to guess what speakers are going to say, as well as being able to store information in memory and efficiently retrieve it later.

Apart from listening skills, a lot of research has been done on effective learning strategies that are believed to help students become more effective language learners in general as well as better listeners (Nunan 1999: 218). According to Nunan (1999: 218-219), the most useful strategies learners should adopt include listening for gist/selective listening, listening for a particular purpose (e.g. making a reservation, making an appointment, etc.), predicting, progressive structuring, inferencing and personalizing.

O'Malley et al. (1985: 21-46) conducted research in which they made an attempt at identifying individual learning strategies used by both successful and less successful language learners. They concluded there were important differences between these two groups of learners. Successful learners made use of several key strategies, *self-monitoring* being the most frequently used one. *Elaboration* or *prediction* (also known as *activating schemata*) was also high on the list and it included relying both on world knowledge and personal knowledge, as well as self-questioning. Apart from these two, *inferencing* (i.e. using information in the text to guess at the meaning/complete missing ideas) and *translation* were rather frequent. Several other strategies were also reported, such as *contextualization* and *note-taking*. According to this research, successful learners activate schemata more often than less successful learners and that seems to be a crucial difference between the two groups.

Oxford (1990: 14-22), who has introduced a new system of language learning strategies, divided all strategies into two major classes – *direct* and *indirect* strategies. Each of these classes is subdivided into three groups – direct strategies contain the groups of *memory*, *cognitive* and *compensation* strategies, whereas indirect strategies involve *metacognitive*, *affective* and *social* strategies.

Some of the memory strategies that can be successfully applied to LC are: *grouping* (i.e. classifying what is heard into meaningful groups), *using imagery* (i.e. creating a mental image of something we have heard in order to remember it), *using keywords* (i.e. combining sounds and images to remember what we hear) (Oxford 1990: 58-68). Some cognitive strategies that learners might find useful in the field of LC are the following: *getting the idea quickly* (i.e. concentrating exactly on what you need and disregarding the rest of the information), *taking notes*, *summarizing* (i.e. making a shorter version of what has been heard) (Oxford 1990: 69-90). Most useful compensation strategy might be *using clues* (i.e. relying on clues coming from sources beyond the language) (Oxford 1990: 90-97). The only metacognitive strategy that might be applied to LC is *delaying speech production to focus on listening* (i.e. postponing speaking in the target language for a particular amount of time before being comfortable enough to speak) (Oxford 1990: 152-163). No affective strategies can be applied to LC, whereas a useful social strategy is *asking for clarification or verification* (i.e. asking another speaker to slow down, repeat, explain, etc. or checking if something has been understood correctly) (Oxford 1990: 163-173).

Goh (1997: 361-369, 1998: 124-147) focused on metacognitive strategies for self-regulation in listening – *planning* (i.e. determining learning objectives), *monitoring* (i.e. checking on the progress in learning) and *evaluating* (i.e. determining the success of the outcome of learning).

When it comes to strategy use, it is believed that language learners who are not that proficient in a language rely more heavily on listening strategies (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 77). Generally speaking, teachers are advised to train their students to use learning strategies for more successful language learning (Wenden 1985: 1-7).

Processes and problems in listening

There are two dominant views of listening – ‘bottom-up’ processing view and ‘top-down’ processing/ interpretation view (Nunan 1999: 200; Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 32-44). These two then build an interactive processing,

which becomes the third model in the listening process (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 40).

In the ‘bottom-up’ processing model listening involves decoding all the sounds heard, from the lowest level (i.e. the level of phonemes) to the highest level (i.e. textual level) (Nunan 1999: 200). The sounds coming to the listener this way activate schemata that the listener already possesses (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 40). So, in this process the listener uses his/her knowledge of all the individual linguistic elements to understand the form (Rubin 1994: 210). In other words, this is a linear process where the meaning becomes available as the last step of the process (Nunan 1999: 200).

On the other hand, ‘top-down’ processing is a reconstruction of the original meaning of the speaker using sounds as clues (Nunan 1999: 201). Listener here relies on the background knowledge to understand the message (Mičić Kandijaš 2014: 41). In other words, predictions are made on the level of higher order schemata (Carrell & Eisterhold 1983: 557). In the process of reconstruction, context and situation have an essential role, as the listener needs to be familiar with the subject in order to activate schemata. If such knowledge is lacking, comprehension might be incomplete (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 41).

Both of these models are thus imperfect to a certain extent. In the 1980s ‘top-down’ processing used to be considered the only process that improves second language LC. However, now it is believed that ‘top-down’ interpretation alone is not good enough for successful LC, but that ‘bottom-up’ processing needs to be combined for better results. In other words, background knowledge can be applied only if the listener is familiar with the subject; if it is not the case, the listener can only rely on his/her acquired linguistic knowledge. Combining background and contextual information with linguistic information leads to a new model that is called *interactive processing* (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 42).

Various problems may affect listening comprehension and they come from several different sources. Brown and Yule (1983) put all the factors that might affect LC into four interrelated categories: factors relating to the speaker (e.g. the number of speakers involved, the speed of delivery, type of accent), factors related to the listener (e.g. if the listener’s role is that of a participant or an eavesdropper, how interested the listener is in the subject, etc.), the content (i.e. the complexity of grammar, vocabulary, information structure) and support (i.e. if there is any support such as pictures, diagrams or other visual aids).

Watson and Smeltzer (1984) insisted that listening success depended a lot

on factors internal to the learner, such as attentiveness or motivation. Anderson and Lynch (1988) claimed that the difficulty of listening particularly depended on the organization of information, the familiarity of the topic, sufficiency of information, the type of referring expressions (i.e. a listening task becomes more difficult if pronouns are used instead of complete noun phrases) and the type of relationships the text described (i.e. listening to a description of static relationships such as geometric figures might be more demanding than listening to a description of a dynamic relationship, e.g. a road accident). Other factors could also be involved, such as physical environment.

When it comes to the difficulties in LC at university level, the role of note-taking is believed to be of great help (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 60). Besides, academic listening has moved towards a broader concept of listening recently, opting for multi-modal lectures (i.e. Power Point Presentation), use of video in listening assessment and non-academic listening (Lynch 2011).

LC at the Faculty of Medicine, University of Belgrade – present state

At the Faculty of Medicine, University of Belgrade, EMAP is a compulsory subject in the first two years and an elective in the third, fourth, and the fifth year. Doctoral students can also choose it as an elective, English in Medical Sciences. The main focus of the curriculum in the first two years is on medical terminology (suffixes, prefixes, word building processes, foreign plurals, medical adjectives and locative adverbs, etc.), reading comprehension (based on authentic texts that cover a variety of subjects- anatomy, genetics, social medicine and public health, bioethics, pharmacology, doctor-patient communication, medical statistics and informatics, etc.) and listening comprehension. Since we teach large groups (60-100 students) speaking is hindered. In our classes, however, we try to stimulate our students through discussions and debates.

LC in the first two years relies heavily on listening to the teacher, what Nunan (1999: 215) calls *nonreciprocal* listening. Students are able to hear the correct pronunciation of medical terminology and have to understand bigger chunks of text during a lecture. LC is also activated through an array of authentic materials: videotaped and audiotaped.

Videotaped material is used prolifically in our classes and it ranges from excerpts of documentaries (e.g. The Way of All Flesh by Adam Curtis), series (e.g. Grey's anatomy) and movies, educational shows, lectures, to cartoons

and animations (e.g. Amoeba Sisters (YouTube channel)). Typically, we use YouTube videos, however, one can also use TED which has a whole section dedicated to medicine and medicine-related topics. These video clips are usually characterized by repetition of phrases, redundancy, overlapping between speakers, background noise, incomplete sentences (Vaičiūnienė & Užpalienė 2010: 95). In order to understand, students need to listen carefully and also rely on gestures and facial expressions (Sinadinović & Mičić Kandijaš 2015: 467). Another option at our disposal for honing LC is the use of audio materials. However, these particular types of materials are not used in our classrooms that often, the reason being the size of our groups that need large amphitheatres to be accommodated. Unfortunately, these amphitheatres are not equipped for this kind of exercise. The sound needs to be clear and loud enough since the students cannot rely on the visual dimension and non-verbal supports. According to Sinadinović and Mičić Kandijaš (2015: 468) 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).

The listening activities are preceded or followed by listening comprehension tasks: comprehension questions, discussions, debates, writing summaries, and completion activities. When doing a listening activity, we make sure we provide our students with a staged introduction to the listening material (Nunan 1991: 222).

In the third year matters are slightly different. The course is done online and it is an elective course. The topics that are covered include medical emergencies, transplantation, infections, doctor -patient communication. Students are mostly expected to do reading and writing tasks, but listening tasks are not completely omitted (Mijomanović 2017: 196-199). However, the difference is that the students can watch/listen to their tasks individually and many times, and the tasks are more advanced. Another important difference is the possibility of using lengthier materials (longer documentaries, movies, radio broadcasts, talk shows, etc.). This allows students to be exposed to real-life situations in English (e.g. lectures). The comprehension tasks are similar to those in the first two years, except for those where emphasis is put more on writing shorter essays on or summaries of the material. However, in the academic year 2017/18 there have been some slight changes to the way the

subject is executed and the tasks have changed in a way that, now, puts greater emphasis on doctor-patient communication. Students are expected to record role-plays and then these are distributed in the group to be assessed through two communication models, namely the biomedical model (Byrne and Long 1976) and biopsychosociological model (Fortin et al. 2012: 1-2) . This allows the students to experience a simulation of a real-life situation and at the same time learn about doctor-patient communication through a more practical approach.

Research

Students of the first, second, and the third year were given a self-evaluation questionnaire on listening comprehension (Mičić Kandijaš and Čajka 2014: 127-129). The first part of the questionnaire focuses on their attitudes towards their listening skill in general and listening skill in the English classes. The second part of the questionnaire focuses on the strategies they use when exposed to listening comprehension activities and tasks. The third part of the questionnaire focuses on factors that make listening difficult in a classroom.

The survey was conducted on 103 students of the first year, 91 students of the second year, and 10 students of the third year. The number of the third year students involved in the survey can be ascribed to the mere nature of the course (elective –less students attend it) and unresponsiveness of the students (they were contacted via the online platform).

A question about the length of their exposure to English classes was another factor we were interested in as it should correspond to their level of English and the ability to understand listening comprehension activities. In the first year the majority of the students have been studying English between 10-13 years (10 years- 13.59%; 12 years- 27.18%; 13 years- 37.86%); in the second year between 13-15 years (13 years- 13.18%; 14 years- 30.76%; 15 years- 12.08%); in the third year between 11-17 (11 years- 40%; 13 years- 20%; 16 years- 10%; 17 years- 10%).

Results and discussion

The first question of the survey (Table 1.) shows that in all three years students deem LC to be an important factor in learning English. This coincides with our experience in the classroom as a majority of them are, by their choice, mainly passive participants/listeners of the lecture. In the third year the results

show that, by this stage, all of them have understood the importance of LC. We ascribe this to the abovementioned change in the tasks that are now simulations of real-life situations. Through these tasks they are able to see just how important listening is (e.g. listening and understanding a patient).

The results in relation to the second question are, based on our experience, a misconception on the part of the students. Even though, a majority of them seems to follow the lectures without any problems, many of them still ask for further clarification after the lectures have ended. Furthermore, when exposed to structured LC exercises, they struggle. The results related to the third question just mirror their confidence about their LC skills. However, we can see that in the third year, having been exposed to more LC exercises, their attitude has changed. We attribute this change in attitude to the complexity and length of the tasks and materials they are exposed to.

The fourth question shows that our students might not be familiar with what listening strategies are or that they might not have been trained properly on how to use them, again with the exception of the third year students who have, by this level, had more experience with LC. However, we can see in the fifth question that they recognise that listening strategies could be of use to them.

Self-evaluation questionnaire on listening comprehension	First year	Second year	Third year
1. Listening is of importance in learning English.	99.02%	96.7%	100%
2. I am good at listening.	79.61%	82.41%	90%
3. Listening skill is very hard.	25.24%	36.26%	60%
4. I use some kind of listening strategies.	24.27%	27.47%	60%
5. A training course on listening strategies may be of assistance to me in mastering the listening skills.	48.54%	56.04%	80%

Table 1 Self-evaluation questionnaire on listening comprehension

The second part of the survey (Table 2) has familiarized the students with some of the LC strategies. In all three years one of the most utilized strategies is *paying attention to key words*. This result came as no surprise. The students are exposed to specialized lexis, probably for the very first time, and typically they find uncommon, unknown, and specialized words to be the most problematic aspect of LC and EMAP in general. The reason for these results, as the dominant ones in all three years, is simply the progression of

the language levels and knowledge. Whereas in the first year the students are acquainted with, for example, some more common medical abbreviations (e.g. BP – blood pressure; NMR – nuclear magnetic resonance; PM – post mortem; ER – emergency room/endoplasmic reticulum, etc.), by the third year they are expected to know even more of them, typically connected to the doctor-patient encounter (e.g. RoS – review of systems; O/E – on examination; c/o – complains of; Dx-diagnosis, etc.). In the first year another dominantly used strategy is *grasping the main idea*. This was to be expected as this is the first time they encounter Medical English and more specialized texts, therefore, they need to, first and foremost, understand the basic message of the text and then they can access the nuances in the meaning later. The second and the third year also rely on *focusing the attention on the text*. As they are more experienced and used to medical discourse by now, they can focus on the structure of the text, syntax, lexis and the pragmatic aspect of the text (the last one especially so in the third year with doctor-patient communication). In the third year the students also rely on *selecting relevant and ignoring irrelevant messages* and *note-taking*. The former one is especially important in discerning between the relevant information a patient provides the physician with and the superfluous and redundant information for the case. Note-taking is also of great importance for LC in general, but also for the future physicians who have to jot down the most relevant information about the patient in a succinct and legible way. Furthermore, these strategies are exploited for lengthier and more advanced texts, especially if the students are asked to write a summary or an essay based on the LC material. The results show that our third year students recognize the importance of these strategies and that they rely on them not only in language learning, but also in professional contexts.

Strategies Used	First year	Second year	Third year
1. Paying attention to key words	73.78%	83.51%	80%
2. Guessing the unknown words	51.45%	53.84%	40%
3. Focusing the attention on the text	58.25%	70.32%	70%
4. Filling in the missing information	34.95%	48.35%	50%
5. Predicting or anticipating the content of the message	37.86%	54.94%	30%
6. Grasping the main idea	62.13%	59.34%	60%
7. Selecting relevant and ignoring irrelevant messages	45.63%	60.43%	70%
8. Note-taking	44.66%	52.74%	70%

Table 2 Strategies used

The third part of the survey is concerned with the difficulties the students encounter during LC exercises. In all three years one of the biggest impediments to their comprehension is the *pronunciation or accent of speaker*. Even in general English classrooms and in real life this is one of the biggest problems for students. For this reason, our students are exposed to as many different accents as possible ranging from many varieties of British English, American English, Australian English, South African English, to many other global 'Englishes'.

Both the second and the third year students found the *speed of delivery* to be one of the factors that hinders their comprehension. This is in accordance with the materials provided for them. While in the first year we tend to expose the students to as many different medical contexts, we pay special attention to the speed of delivery. Typically, they watch and listen to educational videos/podcasts that are innately delivered with more ease. In the second year, however, the students are introduced to dialogues, talk shows, documentaries, series, etc. where the speed of delivery is naturally more spontaneous and faster. In the third year the students are mainly exposed to doctor-patient encounters and their own role-plays where the speed of delivery can vary to great extents depending on the speaker.

Factors that make listening difficult	First year	Second year	Third year
1. Pronunciation or Accent of Speaker	63.1%	65.93%	80%
2. Speed of Delivery	62.13%	60.43%	70%
3. Insufficient Vocabulary	51.45%	53.84%	60%
4. Insufficient Practice	27.18%	51.64%	40%
5. Insufficient Proficiency	25.24%	26.37%	50%
6. Insufficient Concentration	61.16%	59.34%	80%
7. The Effect(s) of Tape Recorder (Speakers)	49.51%	46.15%	70%
8. Situational Factors	63.1%	57.14%	60%

Table 3 Factors that make listening difficult

The first year students have opted for *situational factors* as one of the biggest problems. This is of great importance to us as it directly mirrors the conditions we teach in and the conditions the students study in. As already mentioned, our lectures are held in big amphitheatres with large groups of students ranging from 60 to 100 students. Secondly, very often technology fails us and we are either completely robbed of using LC exercises in our

lesson or the sound is not strong enough for everyone to hear. The first year students notice this the most as their compulsory attendance is more than two thirds of the sum of the lectures per semester. The problem the third year students highlighted, *the effect(s) of tape recorder (speakers)*, is related to this. Even though they listen to their tasks at home, very often the materials we have access to are of poor quality. Naturally, we do not purposefully expose our students to materials of poor quality; however, sometimes these are the only materials we can find on the given topic. This shows us that teachers of Language for Specific Purposes (LSP) and especially EMAP are faced with even more difficulties when it comes to LC and the technological aspect of it. Finally, the third year students also found that what ails them most in LC is *insufficient concentration*. As mentioned before, in the third year the elective course is done online. This means the students have the freedom to listen to the tasks whenever they have the time or think they are concentrated enough. Thus, we found this particular result slightly confusing, however, we believe that the pressure and the load of the core medical subjects take their toll on the students and we should also have this in mind when teaching.

Solutions for LC in EMAP

The results of our survey indicate that there are three kinds of factors that need to be addressed in an EMAP classroom in regards to LC: didactic factors, student factors, and external factors.

Didactic factors include LC exercises, using authentic materials, teacher/foreigner talk, etc. In order to facilitate LC, teachers should include as many different exercises as possible (e.g. selective listening exercises, T-lists, global listening activities, information-gap activities, games, etc. (Mičić Kandijaš & Čajka 2014: 74-86)).

Authentic materials have been mentioned before, however, Mičić Kandijaš and Čajka (2014: 65) argue that they can be made more accessible if used to support learning and not just for testing LC. They argue that this could be done by:

- » having learners predict the content;
- » providing contextual support while listening;
- » encourage negotiation and sharing.

Some researchers (Robinet 1978; Rings 1986) claim that language classrooms do not reflect real life and, therefore, students struggle with understanding outside the classroom context. Since we are teaching future

doctors, we should equip them with skills that will help them in real life. This means that we should rely, as much as we can, on materials that are either real-life situations or at least simulations of real-life situations. These kinds of materials are not easy to find, however, teachers can be resourceful and create tasks for the students that could later on be used as LC materials (e.g. recorded role-plays).

‘Teacher talk’ and ‘foreigner talk’ are two approaches that could be beneficial for beginner and intermediate levels. Teacher talk refers to simplified structures and vocabulary and clear pronunciation (Robinet 1987: 182). Foreigner talk was defined by Ferguson (1975) as simplified speech used when addressing a non-native speaker who is not proficient enough in the target language. These two approaches should especially be used in the first year, since there is an influx of new terminology and concepts.

Student factors refer to students’ awareness of LC, how they apply LC strategies, and self-practice. By exposing them to and teaching them LC strategies, we can empower the students to use them independently in their continual professional education.

External factors seem to be a stepping stone for many teachers, not only EMAP teachers, and they generally refer to the teaching/learning conditions, equipment and access to technology, and group sizes. We are living in the digital era and we should be able to rely more on technology and use all of its facets. The ideal, not only for LC, but for teaching in general, would have to be smaller groups and a classroom equipped in a way that facilitates learning and allows students to practice all of their skills.

Conclusion

Listening comprehension is as much an endeavour on the teacher’s part as it is on the student’s. LC is not only an interactive process between a student and a teacher, but also between a text and a recipient, a speaker and an audience, and between a doctor and a patient. A teacher’s role in this process is to teach the students listening strategies that can be further applicable in both life and work situations. In order to do so, a teacher should rely on authentic materials and strive towards realistic contexts and situations (e.g. lectures, dialogues, talk shows), gradually implement more advanced vocabulary, gradually increase speed of delivery, expose students to authentic and varied speakers, expose them to both longer and shorter text, and a variety of LC activities and exercises. As we have seen, LC is indispensable at all

levels of language knowledge and is especially important for EMAP as we are teaching future doctors who should, first and foremost, be able to understand and listen to their patients.

References

1. Anderson, A. and T. Lynch (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
2. Brown, G. and G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Byrnes, H. (1984). The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. *Foreign Language Annals*, 17, 317-329.
4. Byrne, P. S. and Long, B. E. L. (1976). *Doctors talking to patients: A study of the verbal behavior of general practitioners consulting in their surgeries* London: HMSO.
5. Carrell, P.L. & J.C. Eisterhold (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
6. Ferguson, C.A. (1975) Towards a Characterization of English Foreigner Talk. *Anthropological Linguistics*, 17(1), pp. 1-14.
7. Fortin, A. H. et al. (2012). Smith's patient – centered interviewing: An evidence – based method (3rd ed.). New York: McGraw Hill Medical.
8. Goh, C. (1997). Metacognitive Awareness and Second Language Listening. *ELT Journal*, 51 (4), 361-369.
9. Goh, C. (1998). How Learners with Different Listening Abilities Use Comprehension Strategies and Tactics. *Language Teaching Research*, 2 (2), 124-147.
10. Lynch, T. (2011). Academic Listening in the 21st Century: Reviewing a Decade of Research. *Journal of English for Academic Purposes*, Elsevier, 79-88.
11. McDonough, S.H. (1999). Learner Strategies. *Language Teaching*, 32, 1-18.
12. Mijomanović, S. (2017). Nastava engleskog jezika na daljinu na medicinskom fakultetu: izazovi, prednosti i mane. U: Savremena proučavanja Jezika I Književnosti. Zbornik radova sa VIII Naučnog skupa mladih filologa. Filološko-umetnički fakultet Kragujevac. 193-203
13. Mičić, S. and Z. Čajka (2013). Listening Strategies in Language Learning and their Teaching Practice in Serbia. *Nasleđe*, 25, 147-159.
14. Mičić Kandijaš, S. and Z. Čajka (2014). *Principles of Listening Comprehension in Language Learning*. Beograd: Beogradska knjiga.
15. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hartfordshire: Prentice Hall.
16. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
17. O'Malley et al. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
18. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
19. Richards, J.C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-240.
20. Rings, L. (1986) Authentic Language and Authentic conversational texts. *Foreign language annals*, 19, 203-208.
21. Robinett, B.W. (1978) *Teaching English to Speakers of Other Languages: Substance and Technique*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
22. Rost, M. (1994). *Listening*. London: Longman.
23. Rubin, J. (1994). A Review of SL Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78.
24. Sinadinovic, D, Micic Kandijaš, S.: Authentic Materials in Teaching English for Medical Purposes. III International Conference of LSPs: Past, Present, Future, Faculty of Organizational Sciences, Univesity of Belgrade, 26-27.9.2015.
25. Vaičiūnienė, V. and Užpalienė, D. (2010). Authentic resources in technology – based ESP learning. *Studies about Languages*, 17, 94 – 98.
26. Watson, K. and L. Smeltzer (1984). Barriers to Listening: Comparison between Students and Practitioners. *Communication Research Reports*, 1, 82-87.
27. Wenden, A. (1985). Learner Strategies. *TESOL Newsletter*, 19, 1-7.
28. Wilt, M.E. (1950). A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education. *Journal of Educational Research*, 43 (8), 626-636.

Sofija MIČIĆ KANDIJAŠ
Danka SINADINOVIĆ
Stevan MIJOMANOVIĆ

Razumevanje slušanja u engleskom jeziku za medicinske akademske potrebe

Rezime

Razumevanje slušanja se dosta retko istražuje i često je zanemareno, kako u nastavi engleskog jezika za opšte potrebe, tako i u nastavi engleskog jezika za posebne potrebe. To se posebno odnosi na nastavu engleskog jezika u Srbiji. Ovaj rad se bavi istraživanjem razumevanja slušanja i strategija kojima se služe studenti osnovnih studija na Medicinskom fakultetu. Cilj nam je da opišemo procese, uzroke i probleme koji se javljaju u okviru razumevanja slušanja, kao i da predložimo moguća rešenja. U tu svrhu, sproveli smo istraživanje među studentima prve i druge godine koji imaju Engleski za medicinske akademske potrebe kao obavezan predmet, kao i među studentima treće godine koji ovaj predmet imaju kao izborni. Popunjeni upitnici pružili su nam uvid u različite probleme sa kojima se studenti susreću u učionici. Rezultati dobijeni istraživanjem ukazuju na to da bi studenti u većoj meri trebalo da budu svesni važnosti uspešne primene strategija u oblasti razumevanja slušanja kako bi bolje razumeli Engleski jezik za medicinske potrebe.

Dragica MIRKOVIĆ

mirkovicd77@gmail.com

Tatjana MARKOVIĆ

tanja.markovic.bg@gmail.com

Ana MANDIĆ IVKOVIĆ

anamandic73@gmail.com

Beogradska poslovna škola-visoka škola strukovnih studija, Srbija

INDUKTIVNE ILI DEDUKTIVNE EKSPPLICITNE INSTRUKCIJE FOKUSIRANE NA FORMU?

Sažetak: *Cilj ovog istraživanja je da se ispita da li deduktivne ili induktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu više doprinose usvajanju upotrebe glagolskih vremena engleskog jezika kao L2. Primenom ova dva metoda u radu sa dve grupe studenata u domenu engleskog jezika struke na prvoj godini Beogradske poslovne škole, utvrđeno je da eksplicitna nastava gramatike daje vidne učinke u pogledu ovladavanja datim gramatičkim strukturama, ali da se ne bi mogla dati posebna prednost nijednom od pristupa. Svoja subjektivna zapažanja dopunili smo i nešto egzaktijim uvidima kroz statističku analizu dobijenih podataka u čiju svrhu smo koristili IBM SPSS paket. U radu su detaljno predstavljeni tok istraživanja i rezultati sa naglaskom na ograničenja istraživanja u zaključku rada.*

Ključne reči:

**induktivni pristup,
deduktivni pristup,
eksplicitne
instrukcije,
fokus na formu**

1. Uvod

Šezdesetih godina dvadesetog veka, sa pojavom komunikativnih pristupa, gramatika koja je dugo vremena posmatrana kao neophodna u nastavi, gubi primat pa čak i mesto u učionici, a uloga gramatike u usvajanju stranog jezika postaje decenijski predmet sporenja. Kao glavni argument komunikativnog pristupa navođena je činjenica da tradicionalni model nastave jezika, gramatičko prevodilački model, ne omogućava postizanje visoke komunikativne kompetencije učenika, a za svoju teorijsku podlogu

uzima Krašenovu tvrdnju da jezik treba usvajati, a ne učiti čemu doprinosi implicitno, a ne eksplicitno znanje gramatičkih struktura (Krashen 1982: 83). Dakle, iz ove tvrdnje je proizilazio stav da će učenici sami usvojiti strukturu drugog jezika iz razumljivog jezičkog materijala kome su izloženi. Međutim, ovakav pristup dovodio je do fosilizacije grešaka i nižeg nivoa tačnosti što je doprinelo tome da se preispita mesto gramatike u nastavi drugog stranog jezika (L2). U prethodnim decenijama ispituje se uticaj različitih vrsta instrukcije na usvajanje L2 u cilju iznalaženja najefektivnijih nastavnih metoda s obzirom na veliki broj metodoloških pristupa koji su se u istoriji nastave L2 smenjivali. Savremeni nastavni postupci koji se bave strukturom stranog jezika (*form-focused instruction*) sastoje se od „pedagoških metoda koje se javljaju u okviru nastave stranog jezika koja se bazira na značenju, a tokom koje se pažnja usmerava na strukturu jezika bilo spontano, bilo namerno“ (Spada 1997: 73).

2. Teorijski okvir

2.1 Uloga gramatičke instrukcije

Krašenova teorija uticala je na širenje „jake verzije“ komunikativnog pristupa u nastavi L2 ali je ova tkz. nekontaktna (*noninterface*) pozicija sve češće osporavana nizom istraživanja čiji su rezultati ukazali na pozitivan efekat formalne instrukcije. Long je među prvim 1983. godine pozvao na proširenje definicije kako bi se objasnio pozitivan efekat instrukcije istaknuvši rezultate koji su govorili u korist formalne instrukcije. Razvija se stav da gramatička instrukcija pospešuje usvajanje obrađenih struktura (Doughty & Williams 1998: 197; Fotos 1994: 323; Spada 1997: 82). Model gramatičke instrukcije koji podrazumeva asimilaciju gramatike u nastavu komunikativnog tipa Long je nazvao fokusiranjem na formu (*form-focused instruction*) i definisao kao usmeravanje pažnje učenika na lingvističke elemente prilikom njihovog spontanog pojavljivanja u radu kada se za tim ukaže potreba na časovima čiji je fokus prevashodno na komunikaciji ili značenju. Elis ovu definiciju na neki način proširuje uključujući u nju kako planirano, tako i neplanirano intenzivno fokusiranje na formu u kome su vežbanja osmišljena da stvore priliku za upotrebu unapred određene ciljne strukture (Ellis 2006: 100-103).

2.2 Definisanje temeljnih pojmova

Termin *instrukcija*, u njegovom najužem smislu, definišaćemo prema Elis u pokušaj intervencije koja utiče na proces razvoja međujezika, pri

čemu ih on deli na instrukcije fokusirane na formu (*form-focused instructions, FFI*) i na instrukcije usmerene na komunikaciju (Ellis 2008: 437). U teorijama usvajanja stranog jezika reč „*gramatika*“ označava sistem struktura i mehanizama jezika koji je pohranjen u umu pojedinca što se takođe naziva i *lingvistička ili gramatička kompetencija*. Iako ne postoji jedinstven stav o tome kako se stiče ova kompetencija, većina teoretičara se slaže da proizilazi iz *implicitnog gramatičkog znanja*: „nesvesnog, proceduralnog znanja dostupnog pri automatskom procesuiranju“ (2008: 440), dok je *eksplicitno gramatičko znanje* svesno, deklarativno znanje gramatike dostupno pri kontrolisanom procesuiranju. Mada ova dva tipa nisu međusobno isključiva, teorije usvajanja drugog jezika ne slažu se ni oko toga koja je uloga svakog od njih u procesu izgradnje opšte jezičke kompetencije ni oko postojanja dinamike pretvaranja eksplicitnog znanja u implicitno. Između dva ekstrema nalazi se mišljenje Roda Elis koji smatra da se eksplicitno znanje ne pretvara nužno i uvek u implicitno, ali da može olakšati njegovo sticanje tako što učenike navodi da obraćaju pažnju na gramatički oblik. Isto tako, Elis smatra da nastavom nije moguće uticati na redosled razvojnih faza implicitnog znanja te da je međujezik podložan razvojnim ograničenjima (Ellis 1990). Za razliku od drugih modela, model Nika Elis podrazumeva nastavu tokom koje se rešavaju zadaci koji imaju za cilj stvaranje svesti o ciljnoj strukturi kod učenika. On smatra da potpuno ovladavanje nekom strukturom nije uvek cilj njene obrade te da će učenik koji je stekao svest o nekoj strukturi s vremenom samostalno ovladati njome iz čega zaključuje da nastava gramatike treba da bude okrenuta sticanju eksplicitnog znanja jer ono ne podleže razvojnim ograničenjima kao implicitno (Ellis 2002: 163).

Danas preovladava stav da je neki oblik nastave gramatike neophodan za sticanje implicitnog znanja koje je svakako krajnji cilj nastave jezika jer iz njega proizilazi sposobnost učenika da komunicira na ciljnom jeziku. Sprovedeno istraživanje bazirano je na eksplicitnim instrukcijama fokusiranim na formu, određenim i planiranim instrukcijama koje usmeravaju pažnju na strukturu, koriste metalingvističku terminologiju, uključuju kontrolisano vežbanje ciljne strukture (eng. *target form*) i prekidaju tok aktivnosti i izoluju ciljnu strukturu. Rod Elis je klasifikovao tipove eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu na induktivne i deduktivne:

	Deduktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu:	Induktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu:
	(pravilo je predstavljeno)	(pravilo mora biti uočeno iz primeri)
Proaktivne:		
(intervencije usmerene na prevenciju grešaka)	Metalingvistička objašnjenja	Zadaci za stvaranje svesti o ciljnoj strukturi bazirani na produkciji i razumevanju
Reaktivne:	Eksplicitno ispravljanje	Ponavljjanje iskaza
(intervencije usmerene na nastale greške)	Metalingvističke povratne informacije	Preformulacija iskaza

Tabela 1: klasifikacija eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu
 (Ellis 2008: 441)

Iako se još uvek ne zna koje se strukture usvajaju bolje deduktivnom, a koje induktivnom obradom, niti tačan redosled usvajanja, jasno je da instrukcije fokusirane na formu u okviru komunikativnog tipa opravdavaju nastavu gramatike.

3. Metod istraživanja

3.1 Istraživačko pitanje i ispitanici

Cilj ovog istraživanja je da se ispita odnos između deduktivnih i induktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu kada je u pitanju usvajanje upotrebe glagolskih vremena engleskog jezika. Ovaj rad pokušać da odgovori na pitanje:

Da li induktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu više doprinose usvajanju upotrebe glagolskih vremena engleskog jezika od deduktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu?

Istraživanje je sprovedeno u Beogradskoj poslovnoj školi – visokoj školi strukovnih studija, sa studentima prve godine na smeru *Poslovna informatika i e-biznis* na kome je silabus predmeta engleski jezik 1 u domenu jezika struke, baziran na poslovnoj komunikaciji i traje jedan semestar. Prvo preliminarno testiranje obuhvatilo je 150 studenata koji su pristupili testu određivanja nivoa znanja engleskog jezika na osnovu koga je utvrđeno da je njihovo početno znanje A i B nivoa. Studenti su nasumično raspoređeni u dve grupe prema metodu instrukcije, ali na takav način da grupe budu homogene, odnosno da bude podjednak broj studenata po nivoima izmerenog znanja (A1, A2, B1, B2),

a grupe su imale početni i krajnji *gap-filling test* od 10 rečenica. Pre pristupanja statističkoj analizi, za kontrolnu i eksperimentalnu grupu odabrani su studenti koji su ispunili određene kriterijume, tako da su od ukupnog broja od 150 studenata, za statističku analizu odabrani sledeći uzorci.

Kontrolna grupa G1 je grupa od 30 studenata sa kojom je korišten metod deduktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu, a *eksperimentalna grupa G2* je grupa od 20 studenata sa kojom je korišten metod induktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu. Istraživanje je obuhvatilo nastavu pet glagolskih vremena: prošlo prosto, sadašnje prosto, sadašnje trajno, sadašnji perfekat i buduće prosto. Statistički su obrađeni studenti nivoa B koji su bili prisutni na barem 4 od 6 predavanja i koji su pristupili pre-testu i post-testu, jer kao što će se kasnije videti, oni predstavljaju grupe koje podležu kriterijumima statističke analize homogenosti i uporedivosti.

3.2. Procedura istraživanja i testiranje

Istraživanje je sprovedeno u toku nastavnog procesa vežbi na predmetu engleski jezik 1 u toku redovne nastave, prema zvaničnom rasporedu nastave na Beogradskoj poslovnoj školi. Nastava engleskog jezika 1 spovodi se tokom četiri školska časa nedeljno, dva časa predavanja i dva časa vežbi, a istraživanje je sprovedeno tokom nastave vežbi. Dakle, ispitanici su u toku šest nedelja, koliko je sprovedeno istraživanje, imali dvanaest školskih časova vežbi. Na časovima su rađena gramatička vežbanja, a istraživanje je obuhvatilo nastavu pet pomenutih glagolskih vremena.

Ispitanicima je najpre testiran nivo znanja na osnovu *Pearson Longman Total English Placement Test 2006*, zatim, imajući u vidu da je u pitanju poznato gradivo koje je obrađivano u osnovnim i srednjim školama, sprovedeno je početno testiranje upotrebe pomenutih glagolskih vremena kroz deset rečenica u vidu tkz. testa popunjavanja praznina (*gap-filling test*). Usledila je nastava na kojoj su obrađivana pomenuta glagolska vremena u trajanju od šest nedelja, nakon čega su studenti koji su bili prisutni na najmanje četiri od šest nedelja ponovo testirani testom popunjavanja praznina.

Poznato gradivo glagolskih vremena se proširuje u cilju konsolidacije i poboljšanja reprodukcije, jer je višegodišnjom analizom prezentacija na usmenom ispitu u kojima su prezentovane struktura, poslovanje i plasman odabrane kompanije na tržištu, ustanovljeno kao neophodno, odakle, i svrsishodan pristup glagolskim vremenima.

3.2.1. G1 (kontrolna grupa) - deduktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu

Nastava pomenutih glagolskih vremena u ovoj grupi izvođena je metodom deduktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu kojima je pravilo predstavljano kroz metalingvistička objašnjenja, dok je nastavnik eksplicitno ispravljao greške studenata iznoseći metalingvističke povratne informacije. Ovom metodom su prve četiri sedmice, dakle osam školskih časova, predavana i vežbana sva pomenuta glagolska vremena jedno po jedno, u vidu tzv. vežbi popunjavanja praznina, nakon čega su tokom još četiri školska časa obnavljana u vidu tzv. *mešovitih testova popunjavanja praznina*.

3.2.2. G2 (eksperimentalna grupa) - induktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu

Nastava pomenutih glagolskih vremena u ovoj grupi izvođena je metodom induktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu gde pravilo mora biti uočeno iz primera kroz zadatke za stvaranje svesti o ciljnoj strukturi bazirane na produkciji i razumevanju, a umesto eksplicitnog ispravljanja nastavnik koristi ponavljanje i preformulaciju iskaza za adresiranje nastalih grešaka. Ovom metodom su prve sedmice predstavljena sva pomenuta glagolska vremena kroz odgovarajući tekst nakon čega su identifikovana od strane studenata kroz prepoznavanje forme i pravila upotrebe u datom kontekstu. Zatim su pomenuta glagolska vremena prikazana na lenti vremena od strane predavača kroz jednu rečenicu iz teksta koja je napisana u svakom vremenu uz neophodne priloške odrednice, čime su kroz primer naglašene razlike u formi i upotrebi datih glagolskih vremena. Sledeće tri sedmice pomenuta glagolska vremena su grupisana prema vremenskim odrednicama prošlosti, sadašnjosti i budućnosti i obrađivana na isti način uz prevođenje rečenica sa srpskog na engleski najpre pismeno, a onda i usmeno. Nakon toga su tokom još četiri školska časa obnavljana sva glagolska vremena u vidu tzv. *mešovitih testova popunjavanja praznina*.

4. Rezultati istraživanja

Svoja subjektivna zapažanja želeli smo da dopunimo i nešto egzaktnijim uvidima u efekte instrukcija fokusiranih na formu korišćenjem statističkih metoda u analizi dobijenih podataka. U tu svrhu koristili smo IBM SPSS paket, verziju 20.

Pre nego što smo pristupili utvrđivanju da li postoje statistički značajne

razlike u efektima induktivnog i deduktivnog pristupa i stečenom znanju upotrebe glagolskih vremena u okviru eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu, želeli smo da proverimo da li će eksplicitna nastava gramatike uopšte kao ishod imati bolje rezultate studenata na završnom testu.

U cilju provere efekata eksplicitne nastave L2 gramatike, podatke dobijene na početnom i završnom testiranju, podvrgli smo *t-testu*, testu razlika između aritmetičkih sredina dva zavisna, uparena uzorka, kako za deduktivnu (G1), tako i za induktivnu grupu (G2).

4.1. Rezultati t-testa uparenih uzoraka za grupe G1 i G2

Podaci dobijeni na osnovu početnog i završnog testiranja obrađeni su primenom *t-testa* uparenih uzoraka pomoću IBM SPSS paketa, v. 20. Deskriptivna statistika data u *Tabeli 2* prikazuje rezultate analize za obe grupe.

U slučaju deduktivne grupe, G2, koja je obuhvatila 30 studenata, prosečan broj poena na početnom testu iznosio je 4.7333, a na završnom testu 6.1167 što ukazuje na bitan napredak u stečenom znanju upotrebe glagolskih vremena nakon perioda instrukcije. Visoka vrednost *t*, kao i vrednost *p*, niža od 0.05, odnosno, $t(29) = 3.232$, $p = 0.003 \leq 0.05$, navode na zaključak da se razlika u učinku od prvog do drugog testa može smatrati statistički bitnom.

U induktivnoj grupi, G2, koja je brojala 20 učesnika, vidimo da je prosečan broj poena na početnom testu iznosio 4.3750, a na završnom testu 7.0750, što je vidno značajan napredak. Daljom statističkom analizom ustanovljeno je da su srednje vrednosti rezultata uspeha na završnom testu značajno više u odnosu na početni test, $t(19) = 11.431$, $p = 0.000 \leq 0.05$. Visoka *t* vrednost (11.431), kao i *p* vrednost verovatnoće koja iznosi 0.000, niže od 0.05 (*alpha* nivoa značajnosti), čini da se ova razlika, po konvencionalnim kriterijumima, može smatrati izrazito statistički značajnom, te se rezultati završnog testa ne mogu pripisati slučaju.

	G1 – deduktivna grupa			G2 – induktivna grupa		
	N	M	SD	N	M	SD
početni test	30	4.7333	2.31089	20	4.3750	1.85582
završni test	30	6.1167	2.26169	20	7.0750	2.12303

Tabela 2. Rezultati t-testa uparenih uzoraka za grupe G1 i G2

Pošto SPSS paket ne nudi automatsko izračunavanje *Koenovog d*, veličine učinka, ručnim proračunom na osnovu formule $d = \text{mean}/SD$, za G2 grupu

utvrđena je vrednost 2.56, što predstavlja izrazito visoku veličinu učinka. Kod G1 grupe, veličina učinka iznosila je 0.59, što upućuje na srednju ka visokoj veličini učinka, odnosno efekta instrukcije, što je takođe bitan nivo efekta.

Na osnovu ovih rezultata možemo izvesti zaključak da je ostvaren izrazit napredak u znanju učenika u obe grupe, uz veću veličinu učinka studenata koji su nastavu pohađali u induktivnoj grupi.

4.2. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke na osnovu upoređivanja početnog testa

Nakon što smo utvrdili da su obe grupe ostvarile značajan uspeh u ovladavanju predviđenim gradivom, u sledećoj iteraciji smo želeli da utvrdimo da li su grupe bile inicijalno dovoljno ujednačene, dovoljno homogene, da bi mogle biti predmet međusobnog poređenja. Nezavisnim *t-testom* (t-testom za nezavisne uzorke) u okviru IBM SPSS paketa, v. 20, utvrđeno je da pre pristupanja eksperimentu potencijalne inicijalne razlike dobijene kroz rezultate početnog testa između ove dve grupe nisu statistički značajne. Podaci dobijeni upoređivanjem rezultata početnog testa grupama G1 i G2 su sledeće: $t(48) = 0.579$, $p = 0.5653 \geq 0.05$, što se ne smatra statistički značajnim, pri čemu je zadovoljen Levene test jednakosti varijansi pošto je $p = 0.075 \geq 0.05$.

4.3. Razlike u delotvornosti induktivnog, odnosno deduktivnog pristupa u sticanju znanja o upotrebi glagolskih vremena

U svrhu otkrivanja mogućih razlika u efektima između postignutih rezultata navedene dve grupe sproveden je i test ANOVA sa ponovljenim merenjem. Rezultati ove analize takođe ukazuju na značajan efekat vremena, $F(1,48) = 393.447$, $p = 0.000 \leq 0.05$, kao i komponente vreme x tretman, $F(1,48) = 5.531$, $p = 0.023 \leq 0.05$ u sprovedenom istraživanju, što upućuje na generalno poboljšanje znanja gramatike tokom izvođenja odabranog pristupa za obe grupe.

Međutim, u delu analize koji se bavi utvrđivanjem razlika u efektima u odnosu na sprovedeni tip intervencije, odnosno tretmana, ne postoje statistički značajne razlike u efektima između ova dva pristupa, $F(1,48) = 0.285$, $p = 0.596 \geq 0.05$, što se ne može smatrati statistički značajnim. Na osnovu rezultata dobijenih tokom našeg istraživanja, opšti zaključak na koji ono upućuje jeste da eksplicitna nastava gramatike daje učinke u pogledu ovladavanja datim gramatičkim strukturama, ali da se ne bi mogla dati posebna prednost nijednom od pristupa, bilo induktivnom, bilo deduktivnom.

Podatak koji ipak može da navede na razmišljanje o potrebi ponavljanja

ovakog istraživanja sa većim i brojčano ujednačenim uzorkom jeste onaj deo analize koji se odnosio ne toliko na statističku značajnost neke pojave, već na veličinu učinka, koja se može meriti različitim koeficijentima, a u našem konkretnom slučaju *Koenovim d* (Cohen 1988). Prema pomenutom autoru, veličina učinka može biti niska ($0.20 < d < 0.50$), srednja ($0.50 = d < 0.80$) ili visoka ($d > 0.80$). Naši rezultati ukazuju na izrazito visok stepen učinka za induktivnu grupu, 2.56, a za deduktivnu grupu, nešto nižu vrednost, 0.59, što upućuje na srednji ka visokom efektu instrukcije.

4. 4. Ograničenja istraživanja

Međutim, sve ove rezultate iznosimo oprezno iz više razloga. Naša je studija realizovana uz izvesna ograničenja karakteristična za istraživanja koja se izvode u neeksperimentalnim uslovima, dakle u samoj učionici, u uslovima rada na terenu. Malobrojnost i neujednačenost broja članova po grupama, kao i njihovo neredovno dolaženje otežalo je izbor adekvatnih uzoraka za analizu. Istovremeno je otežalo pouzdaniju statističku analizu koja podrazumeva minimum 31 učesnika po uzorku. Takođe, prilikom testiranja, korišćena je samo jedna tehnika, tehnika popunjavanja praznina koja meri samo određene aspekte usvojenosti date strukture. Nije mereno implicitno znanje, niti upotreba glagolskih vremena u slobodnoj usmenoj ili pisanoj produkciji. U tom smislu shvatićemo ova tumačenja uslovno i kao podstrek za dalja istraživanja koja će bolje zahvatiti i eventualne razlike u odnosu na načine testiranja usvojenog znanja, a koja će ispitati i efekte različitih induktivnih pristupa instrukciji fokusiranoj na formu.

5. Zaključak

U prethodne tri decenije ispituje se uticaj različitih vrsta instrukcije na usvajanje L2 u cilju iznalaženja najefektivnijih nastavnih metoda s obzirom na veliki broj metodoloških pristupa koji su se u istoriji nastave drugog/stranog jezika (L2) smenjivali. Savremeni nastavni postupci koji se bave strukturom stranog jezika (*form-focused instruction*) sastoje se od „pedagoških metoda koje se javljaju u okviru nastave stranog jezika koja se bazira na značenju, a tokom koje se pažnja usmerava na strukturu jezika bilo spontano, bilo namerno“ (1997: 73). Iako još uvek ne znamo koje se strukture usvajaju bolje eksplicitnom, a koje implicitnom obradom, niti tačan redosled usvajanja (2006), jasno je da instrukcije fokusirane na formu u okviru komunikativnog tipa opravdavaju nastavu gramatike. Prema utvrđenim rezultatima opisanog istraživanja u ovom

radu, nakon šest nedelja sprovođenja nastave vežbi istog gradiva ali različitim metodama sa dve grupe studenata B nivoa znanja engleskog jezika struke, utvrđeno je da grupa studenata kojoj je gradivo pomenutih glagolskih vremena (prošlo prosto, sadašnje prosto, sadašnje trajno, sadašnji perfekt i buduće prosto) predavano metodom induktivnih eksplicitnih instrukcija fokusiranih na formu (G2), zapravo nije pokazala statistički značajno bolje rezultate u odnosu na deduktivnu grupu. Oprez je neophodan prilikom interpretacije ovih podataka jer postoji mnogo faktora koji su mogli uticati na ovakve rezultate, kao npr. mali i neujednačen broj studenata, tip gradiva, različiti predavači ili tip korišćenih testova. Takođe, važno je napomenuti da su rezultati prikazani u ovom radu uslovljeni nedostacima istraživanja kao što je različit socijalni i obrazovni sklop ispitanika s obzirom na činjenicu da dolaze iz različitih delova Srbije kao i različite starosne kategorije ispitanika.

Rezultati do kojih smo došli uklapaju se u neku opštu sliku uvida stečenih poređenjem induktivnog i deduktivnog pristupa. Neka istraživanja favorizuju induktivan, neka deduktivan pristup, a neka ne nalaze bitne razlike među njima. Na slične probleme nailaze i istraživanja eksplicitnih i implicitnih pristupa, koja su takođe bliska, a ni dve obimne meta studije (Goo et al. 2016; Norris and Ortega 2000) nisu dale konačnu reč. Ova neujednačenost posledica je više faktora: neujednačenosti metodologija, tipova znanja koja se mere, finesa samih pristupa koji takođe nisu u potpunosti standardizovani. Očito je da na rezultate utiču osim metodologija i tip i vrsta gradiva koji su obrađuju, kao i individualni kognitivni stilovi učenika (Erlam 2003).

Rezultati našeg i drugih sličnih istraživanja (2003; Haight, Herron & Cole 2007) pružaju prilično uverljive dokaze o učinkovitosti eksplicitnog pristupa nastavi gramatike, kako primenom induktivnog tako i primenom deduktivnog metoda. Kombinovanjem i smenjivanjem različitih metoda nastavnici su u prilici da prilagode svoj pristup u odnosu na okolnosti te bi eventualna preporuka bila ići srednjim putem. Stoga bismo mogli zaključiti da bi najbolje rešenje bilo izvoditi nastavu kombinovanjem ovih pristupa shvaćenih ne kao dijametralno suprotnih, već kao krajnjih pozicija na jednom kontinuumu u okviru koga se može nijansirano i fleksibilno, primereno učenicima, gradivu, okruženju i ciljevima učenja, birati optimalan pristup za dati trenutak, za datu učionicu i datu učeničku zajednicu.

Bibliografske reference

1. Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom, Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
2. Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
3. Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87, ii.
4. Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: an SLAPerspective. *TESOL Quarterly* 40: 83-107.
5. Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In: Spolsky, B. & Hult, F. M. *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford: BlackwellPublishing.
6. Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
7. Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks. *TESOL Quarterly* 28: 323-351.
8. Goo, J. et al. (2016). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In: P. Rebuschat (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
9. Haight, C. E., Herron, C. and Cole, S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom. *Foreign Language Annals*, 40: 288-310.
10. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
11. Long, M. H. 1983. Does Second Language Instruction Make a Difference? *TESOL Quarterly* 17: 359-382
12. Spada, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teacher* 30, 73-87.

Dragica MIRKOVIĆ
Tatjana MARKOVIĆ
Ana MANDIĆ IVKOVIĆ

Inductive vs. deductive explicit form-focused instructions?

Summary

The aim of the research presented in this paper is to compare and contrast the learning effects resulting from deductive and inductive explicit form-focused instructions respectively. Using a quasi-experimental design study, students of English for Professional Purposes, were exposed to the two different approaches of *FFI* in order to determine the effectiveness of explicit form-focused instructions in general and reveal whether the deductive explicit form-focused instructions contributed more to the acquisition of the English tenses. The findings of the study, presented in detail in the paper, indicate that there are viable reasons to introduce *FFI* in language classrooms, as the paired sample t-tests, comparing pre- and post-test results showed measurable and statistically significant effects for both groups in terms of the given English tenses acquisition. However, the ANOVA repeated measures test has not shown any statistically significant differences that would indicate the possible superiority of either of the two approaches. However, due to the underlying limitations of the study, this conclusion should be taken tentatively. Further research in this area could uncover revealing data in terms of the effect size for a particular type of instruction or possible differences resulting from the implementation of different variations of the inductive approach.

DUAL OR INNOVATIVE – BUT IT WORKED

Abstract: *This paper presents an activity in which ESP students from the Faculty of Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo participated. The idea was to take students to a production plant where they could experience both mechanical engineering and ESP in practice. The goal was to expose them to a real-life situation in which they could strengthen their knowledge of ESP and gain more self-confidence by communicating with experts in a professional environment. The implementation of the idea was both demanding and rewarding for all three stakeholders: the teacher, students and the host company. The results justified the efforts – students gained both self-confidence and more knowledge in their professional field and they left the production plant with the increased awareness of the importance of ESP. The impressions were positive and very encouraging for applying the innovation in the future.*

Keywords:

**ESP,
mechanical
engineering,
real-life situations**

Introduction

Classroom-based instruction is certainly the most common form of implementation of educational activities. Throughout their schooling, students are seldom displaced from the familiar classroom environment. Upon graduation, they leave the period of formal education and find themselves faced with the real world. They are supposed to approach it readily and boldly because they are young and, hence, full of enthusiasm, fresh knowledge and skills. Since students spend many years within classroom walls, they are, in most cases, unaware of the requirements of the real world of work, which are increasingly demanding. They naturally develop the need to be prepared for the challenges waiting outside, in their future professional fields. The nearer they are to the end of their tertiary level studies, the stronger that need is.

As “ESP is oriented towards specific areas of discourse activity outside the classroom” (Bhatia and Bremner, 2014: 300), it could be seen as a signpost directing learners toward specialized fields or as useful baggage when students start travelling through the busy world of work.

Significant demand for workplace-specific courses has been created by an increasingly globalized workforce and the overwhelming use of English as a de facto working language (Paltridge and Starfield, 2013: 175). Maurizio Gotti uses the expression “specialized discourse” and clarifies that it reflects the specialist use of language in contexts which are typical of a specialized community (2008:24). Helen Basturkmen states that “some ESP courses strive to provide access for their students to their target workplace, academic, or professional environments” (2006: 85). Some form of integration of students into those target discourse communities, as she calls them, is necessary and provides favourable conditions for learning the specific-purpose language. The proposed integration can be realized through “induction” in the classroom or through direct links established with that community on an adjunct or apprenticeship basis.

Bhatia and Bremner emphasize the essential task of seeking even more effective ways to “bridge the gap between the ideal world of the classroom and the real world of professional practice either by creating imagined discourse communities within the classroom itself or by forging real links between the classroom and discourse community outside it” (2014: 300).

Simulated real-life situations in the classroom are helpful because “tasks are designed to be real life, that is, tasks require students to participate in activities they could meet outside the classroom” (Zhu 2014: 90). Students are more active, creative and interested in the activities planned within the situation-task teaching approach that stresses learning by doing. In contrast to the traditional teaching methods which used to let students passively accept knowledge from their teachers, the situation-task teaching approach changes the old mode of rote learning and decreases students’ psychological barriers to using English. Language is acquired more naturally, which strengthens students’ self-confidence and sense of achievement (Zhu 2014: 93).

Simulations can be carried out in the classroom very successfully, but, if there is a possibility, particularly with the students nearing the end of their studies, it is surely better to set tasks in real-life locations. This idea is supported by Leaver and Willis who add that “some kind of resemblance to real life is important for learners’ motivation; adults especially like to know

they are not wasting time by learning things they may never need” (Leaver and Willis, 2004: 16).

Flexibility in work depends on the attitude of the teacher, but also on the students readiness to cooperate and gladly accept novelties in class. The opportunities for justifiable deviation from a fixed course design, which is laid down in advance, are not abundant. They should be seized no matter whether they are abrupt or announced. If they are abrupt and absolutely unexpected, the teacher should manage the situation very skilfully. If they are somehow indicated or predicted, they should be well-organized with the use of all the potentials. The same holds for the students. “In what we have called ‘functional communication activities’, the learner is placed in a situation where he must perform a task by communicating as best he can, with whatever resources he has available” (Littlewood 1981: 86). We may understand the resources in different ways, e.g. they can refer to the students’ knowledge, skills and self-confidence gained not only in ESP classes but also in their professional subjects.

Dudley-Evans and St John believe that a course that prepares students for oral and written communication in their future professional world will be much more motivating (1998: 149) and, as for the students’ age, explain that such a course should be done in the final years rather than in just the first or second years. The opinion that students often do not need English much in the early years of studies might be disputable in today’s world when students are more or less in everyday contact with the English language. What can be undoubtedly taken as true is the statement of the abovementioned authors that “the students’ actual needs for English become more pressing in later years of the course” (1998: 148). At that level of education, most students will enthusiastically welcome an ESP task that relates directly to their needs and expectations.

The idea has matured

In Pavlović (2015), I dealt with the use of realia in ESP for mechanical engineering at the Faculty for Mechanical and Civil Engineering in Kraljevo and with exposing students to a real-life situation by touring a faculty laboratory. The activity announced at the end of the paper was taking students on a visit to a nearby manufacturing company – using only English.

The idea to provide students with a real-life situation outside the faculty seemed to be in line with some main postulates of ESP. The activity envisaged would not be similar to any activity used during our previous General English

classes at the faculty; the students would be presented with a different approach to teaching that could broaden their attitudes and direct them toward easier adjustment to the future professional life. The situation-oriented activity not experienced before would thus visibly mark the beginning of the process of turning ESP learners into ESP users. It had to be the highlight of the course and the final practical activity encompassing everything learnt until then.

The definition of ESP given by Hutchinson and Waters is that it “is an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners” (1987: 21). As it is focused on “particular learners”, it is clear that the proper design of an ESP course requires a lot of effort. Hutchinson and Waters recognized some basic questions for designing an ESP course: 1) Why does the student need to learn? 2) Who is going to be involved in the process? This will need to cover not just the student, but all the people who may have some effect on the process. 3) Where is the learning to take place? 4) What does the student need to learn? 5) How will the learning be achieved? (1987: 21-22) The same questions could apply to the research in this paper.

Careful and detailed preparation

Five questions from the previous paragraph can be used to describe the elaboration of the plan.

WHY – Students should be more aware of the real demands of their future profession. They cannot develop that awareness within the classroom walls. The transfer of somebody else’s experience is not a good solution, either. They should be taken to the world of practice, production facilities or R&D departments; they should see their older colleagues at work, hear them speak English in their work environment, feel the importance of ESP. During the period of a couple of hours in such a real-life situation, they are supposed to activate their ESP knowledge by freely entering a discussion, and strengthen their self-confidence, which is, perhaps, the most desired outcome of the whole activity. The expected result is to make the students feel “fearless in facing the challenges of their future jobs” (Pavlović 2015: 397).

WHO – Apart from the teacher as a facilitator or provider of the activity, whose wish is to mix teaching and the real work situation, there are two other stakeholders: a group of students and the host company.

The group consists of fifteen fourth-year students from two modules: Production Engineering and Energetics & Environmental Protection. There are, actually, four modules at the Faculty of Mechanical and Civil Engineering in

Kraljevo, but only two modules mentioned above have English for Engineering 1 as the elective course in the fourth year, or more precisely, in the seventh semester. All those students have already attended three English courses in their previous years of studies, i.e. two General English courses and an ESP course dealing with the engineering subjects taught at the faculty. According to their knowledge of English, the group is rather homogeneous, at least B1 level.

There are several reasons for choosing “AMIGA” as the host company. It is a manufacturing company which deals with the production of poles for public lighting, steel lattice structures, transmission lines and communication poles, sports halls, chair lifts, decorative lighting, park equipment, etc. It is well-organized and highly ranked among its competitors. If anyone applies for a job in that company, he/she must know that a part of the job interview will be in English, because the knowledge of this language is desirable, appreciated and may be crucial in choosing the right candidate. The already existing firm business relationships established through the years of our fruitful cooperation can add to all the other reasons. Last but not least, its production plant is in the industrial zone which is within walking distance of the faculty building.

WHERE – The core of the activity will be realized in the production plant of “AMIGA”, but the marginal parts carried out on the way to and from the host company should not be neglected. The route is not accidentally chosen. While walking to “AMIGA”, we shall have enough time to talk about the target activity, the information about the company the students may already possess, possible expectations of our visit, the surrounding companies in the industrial zone, even about the student dormitory we pass by, which may inspire small talk about student life and so on. On the way back, we shall exchange our impressions.

WHAT – The students will primarily see the effects of ESP in practice. They should mix the knowledge of mechanical engineering and ESP they have gained so far with real life. None of these three ingredients in the mixture can be strong enough without the other two, particularly nowadays, when English is the global language. In addition, the students will communicate with experienced mechanical engineers and thus have the possibility to learn about the organizational structure of the company, development of a product from its design phase to its delivery to a customer, business etiquette, good and bad points of business operations in today’s circumstances, etc. Each of them will be allowed to deepen their knowledge by asking as many questions as they want about even the smallest detail. Of course, in English. They will also learn that grammatical mistakes or the lack of specialized engineering

terms should not prevent communication or negotiation with foreign partners – self-confidence will compensate for the weaknesses in language.

HOW – This question, in our case, will imply the existence of certain rules so that the whole activity could be successful for all three stakeholders. It will be a surprise activity for the students, not announced in advance. The idea is not to let the students prepare for the task but to make them pass through the *ad hoc* situation with the knowledge they already possess. It is not so easy to organize the activity with the third stakeholder since “AMIGA” is overloaded with contracted jobs. The management will have to reorganize a part of a working day in the production plant in order to devote a couple of hours to us. Hoping that our good business relationships are a strong basis from which we can start our “joint venture”, I will present them my idea, explaining that it may bring benefits to all parties, and kindly ask them to ensure the following:

- » the hosts must speak English fluently, Serbian will not be allowed (as I am familiar with their specialized terminology, I will have the role of a facilitator if any problem in communication arises)
- » an introductory presentation about the company
- » touring the production plant with the hosts as if we were guests from abroad
- » showing us different production halls, machines, their operation, working conditions
- » taking the students to the R&D department to allow them to contrast this type of job with the previous one connected with pure production activities
- » Q&A at any time (If we inspire students to enter a conversation in a relaxed manner – that is a success *per se*.)

After some negotiation and coordination, the precise date of our visit was finally determined.

Implementation of the activity

I kindly asked my students not to be absent on the agreed day informing them that we would have a completely new and very interesting activity. They were punctual and, as soon as they had arrived, I presented my plan. At first, they were slightly shocked because Serbian would not be allowed even on our way to and from “AMIGA”. But, as they had already experienced the rule of non-chatting in their mother tongue while touring the faculty laboratories, they accepted the new challenge with a smile.

So, again a group of students chatting in English was greeting their fellow students in the corridors of the faculty building. On our way to the host company, I inspired a wide range of topics as well as questions about “AMIGA”. Consequently, they did not reach the destination totally uninformed. Then, I must repeat that we had to pass by the student dormitory and some small companies, so our conversation was not focused only on our primary task. My hidden aim was to encourage small talk about student life, conditions in the dormitory, their likes and dislikes, their daily routines, etc. Even those who were shy were trying to say something because they were in the open, free, relaxed, and their teacher was not standing in front of them in the classroom.

At the entrance of “AMIGA”, we had a very pleasant surprise and professional welcome since we were greeted by the general manager of the company himself. It was obvious that the students were honoured by that gesture of good will. I pointed to the fact that before him was a group of students from the best generation in my career. He asked his workers to give each of the guests a protective helmet which must be worn in the production area. The general manager then introduced us to our hosts, i.e. his employees responsible for our stay and explained the itinerary. We were smoothly handed over to three employees: one economist and two engineers. (One of them, the production manager, had graduated from our faculty. It was another plus in the whole activity – he could confirm the significance of ESP in the professional environment.)

The first step was the presentation of the company in one of the offices (Fig. 1). Two employees presented the history of the company and its production programme. The atmosphere was very friendly, and the hosts



Fig. 1 Photo – presentation of the company

were astonished by the number of questions posed and the lively discussion that followed.

Then we were taken to the production halls. The students had the opportunity to see the necessary documentation, the lines for cutting, bending, drilling, welding or sandblasting, state-of-the-art technology and modern laser machines, robots, the manner of joining large segments into a very long unit, etc. They attentively listened to the production manager's explanations and detailed description of each machine or part of the production process. They did not hesitate to ask for some clarification or any information that could be useful for building up their professional knowledge. The host was visibly surprised by their communicative competence, fresh ideas and quick grasping of the subject matter (Fig. 2).



Fig. 2 Photos – touring the production halls

To put it briefly, the students were introduced to the entire creation of a product from the point when its drawing comes to the production hall (Fig. 3) until it leaves the production hall as an item ready for the market. The whole range of finished products was neatly arranged outside and attracted the attention of our future engineers.

The guide, our ex-student, provided plenty of information, very professionally and patiently, using specialized terminology.

The final phase of our stay was our visit to the R&D department. The students were happy to see some young engineers, their ex-colleagues, just a little older, working there. They were chatting with all the hosts and, amazingly, they were chatting to one another, in small groups, in English! Thus the



Fig. 3 Photos – presentation of the technical documentation for the production of lighting poles and final products



Fig. 4 Photos – students in the R&D department

primary aim of this activity was accomplished.

As a follow-up activity, during our next class, a SWOT analysis of “AMIGA” was carried out. It was another opportunity to further improve the students' ability to express and exchange their ideas, attitudes as well as make observations on the visit.

Feedback and benefits for all

The best confirmation of the success of the activity was an-email I received four days later. A student acting on behalf of the whole group thanked me for the photos sent to all of them after the visit and said “once again that the idea to have classes outside the classroom was super”. The activity was an innovation for the students familiar only with the ordinary methods of teaching. To be sincere, it was a novelty for all the stakeholders.

As for the word “dual” from the title of the paper, the general manager of “AMIGA” was a participant in an important meeting dedicated to the introduction of dual education in our educational system, which was held some

time after our visit to his company. He used our joint activity as an example of pioneering in dual education at the tertiary level. We may call it either dual (from his point of view) or innovative (from the students' point of view), but what is important is that it met the target.

All the stakeholders had certain benefits from the activity.

The teacher's benefits are the following:

- » successful implementation of the novelty never tried before, in a different learning environment;
- » fostering contacts between the faculty and industry;
- » connecting students and possible employers.
- » Students' benefits relate to:
- » getting introduced to the reality awaiting for them very soon;
- » increased awareness of the importance of ESP;
- » gaining self-confidence by freely entering a discussion in English in a specific context and applying language even unconsciously;
- » gaining new knowledge in their professional field by talking to experienced engineers;
- » increased awareness of the importance of cooperation, communication, support, sharing, respect and discussion at work;
- » getting attracted to the jobs in the company they visited.
- » As for the host company's benefits, they refer to:
- » fostering contacts between the faculty and industry;
- » meeting potential employees;
- » creating an opportunity for its employees to practice English.¹

Conclusion

The activity of visiting a manufacturing company with a group of ESP students proved to be effective. The outcome exceeded the expectations thanks to the hospitable and extremely professional hosts as well as to the cooperative young students of mechanical engineering who welcomed the idea to switch to the English language completely in order to be part of an experimental task of mixing ESP and the world of their future profession. The students enjoyed the hands-on experience in a specific context recognizing that they were enabled to receive, deal with, exchange and convey information using English and rely on their own capacities. There is always some room for further refinement

¹ Some students from the group who in the meantime finished their studies gladly applied for a job in the company we visited.

of the task and more active involvement of ESP students through practical assignments within a company.

Such practical ESP training could be regarded as the highlight of an ESP course when students put all their previously acquired language skills into operation for the purpose of effective communication and realization of professional tasks. The success of the activity described in this paper may encourage other ESP teachers to constantly create opportunities for their students to apply English in real life situations.

References

1. Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Bhatia, V. and S. Bremner (2014). *The Routledge Handbook of Language and Professional Communication*, London-New York: Routledge.
3. Dudley-Evans, T. and M. J. St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
4. Gotti, M. (2008). *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
5. Hutchinson, T. and A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
6. Leaver, B. L. and J. R. Willis (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*, Washington: Georgetown University Press.
7. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
8. Paltridge, B. and S. Starfield, (Eds.) (2013). *Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
9. Pavlović, N. (2015). Realia and Real-Life Situations, In: Cakeljčić V. (eds.) *et al. Language for Specific Purposes: Past, Present, Future, Book of Proceedings*, Belgrade: Faculty of Organizational Sciences – University of Belgrade, 391-398.
10. Zhu, Y. (2014). Applications of the situation-task approach to business English teaching in vocational technology colleges, based on ESP theories, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 12 (1), 89-93.

Dualno ili inovativno – ali delovalo je

Rezime

Engleski jezik struke je po svojoj definiciji okrenut specifičnom kontekstu i svetu prakse koji se nalazi izvan učionice. Zato uvek treba iznalaziti način na koji će studenti moći da provere svoje znanje u nekom realnom radnom okruženju. U ovom radu je, uz prethodno izloženu teorijsku osnovu, prikazan primer jedne takve aktivnosti koja se uz malo truda može sprovesti i na drugim fakultetima gde se uči jezik struke. Naime, studenti mašinskog inženjerstva sa Fakulteta za mašinstvo i građevinarstvo u Kraljevu su svoje znanje engleskog, ali i profesije kojom će vrlo brzo početi da se bave, mogli da prikažu i osnaže kroz obilazak jedne uspešne proizvodne kompanije uz početni uslov da u toj aktivnosti maternji jezik ne koriste ni oni ni domaćini. Sprovođenje ovakve zamisli je moralo da bude detaljno isplanirano uz usklađivanje svakodnevnih obaveza svih učesnika. Profesionalan pristup zaposlenih u kompaniji „Amiga“, koja je ugostila studente, i spremnost budućih mašinskih inženjera da prihvate izlazak iz okvira tradicionalnog izvođenja nastave rezultirali su veoma plodonosnom sinergijom koja je u potpunosti opravdala uloženi trud.

TEACHING ESP IN VOCATIONAL SCHOOLS IN SERBIA TODAY

Abstract: *The paper describes the situation in secondary vocational schools of tourism in Serbia regarding the ESP instruction. It provides the analysis of the results obtained by means of a questionnaire completed by EFL teachers in these schools. The motivation for the research was an ever lower level of student knowledge of general English and almost no knowledge of vocational English, faced by teachers at the tertiary level of education. The analysis of the results shows that the ESP instruction at the secondary level of education is a burning issue, demanding comprehensive research in order to arrive at permanent solutions.*

Keywords:

ESP,
secondary
vocational school,
ESP teacher roles,
ESP teaching
methodology

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) learning/teaching implies that learners have already become familiar with general English (GE). In Serbia, students study English throughout their primary education, i.e. starting from the first grade of primary school, with two classes a week. The regulations governing secondary vocational education in Serbia point out mastering ESP as the main purpose of studying a foreign language, aimed at developing student skills to communicate efficiently in specific professional contexts. This segment of foreign language instruction shall progressively increase from 20% to 50% so that by the end of the four-year secondary education students reach B1+ level in productive skills (speaking and writing), i.e. B2 level in receptive skills (reading and listening comprehension)¹.

¹ https://pn2.propisi.net/Home/ShowDocument/?di=rp59899&dt=rp&dl=20114_34

However, ESP teachers at higher education institutions have been facing an ever lower level of general language knowledge, and almost no knowledge of the language for specific purposes, which has been confirmed by placement tests administered with first-year students¹. After learning English for 12 years, most students are at A level of language knowledge. Both grammar and lexis have proved to be equally problematic areas. However, a closer look into tertiary-level students' learning habits also points to students being excessively dependent on teachers, students' non-systematic approach to language learning, their inability to take control over the learning process and false expectations concerning teaching instruction and learning outcomes. In this regard, examining the roots of these problems seems to be the crucial point in proposing possible solutions.

Thus, the diagnostic research was undertaken with secondary school teachers with the aim of finding out the key features of the teaching situation and instruction at secondary vocational schools in Serbia.

ESP teaching framework

Being a compulsory subject of primary and secondary levels of education, English as a Foreign Language (EFL) is taught at all vocational schools in Serbia with different intensity, depending on the vocation. All curricula and syllabi are defined by the Ministry of Education, Science and Technological Development, which also provides the list of textbooks that are to be used. The official regulations say that:

The purpose of learning a foreign language in secondary vocational schools is mastering the language of profession to the extent necessary for its use in order to be informed and capable of simple communication in oral and written form in a foreign language. This segment of teaching a foreign language progressively increasing from 20% to 50% during four-year education must be clearly defined and in accordance with the outcomes related to the qualifications of the profession. It is necessary that professional contents comprised by a foreign language curriculum be in line with the outcomes of certain profession-related subjects and correlated with them. Foreign language teaching (FLT) instruction is much more focused on developing receptive

skills than productive ones as the purpose of learning a foreign language is, primarily, to enable students to follow certain professional literature for the purpose of being informed, track innovations and achievements in the field of profession, their specialisation and professional development.¹

Such instructions given to FL teachers are both necessary and useful. However, defining the scope of FL teaching in such a broad way could be rather dangerous, as it could lead to superficiality and finally misconceptions. Namely, the purpose of EFL teaching cannot and should not be the same for the specialists in the field of tourism and those being trained for the professions of engineering, theology or law for example. In this regard, it is necessary to make a distinction between those professions that need a more 'passive' use of an FL (e.g. tracking the latest innovations in the field of study) and those where an FL is the primary tool of performing business operations. Regulations defined in such a way raise the question of the language user needs.

Although an increasing interest in ESP has resulted in an abundance of ESP definitions, the importance of needs analysis (NA) has been recognised and emphasised in all of them. The most accepted one, on which this paper focuses, was provided by Hutchinson and Waters, who stated that 'ESP is an approach to language teaching in which decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning' (1987: 19). According to this definition, ESP is not a subject separated from the students' real life. It is an entirely learner-centered approach, which implies learners' NA as its starting point in order to make teachers aware of the language required in a certain profession and help them select suitable materials to ensure that the learners' goals are satisfied.

Furthermore, Nunan distinguishes between two types of needs analyses: a learner analysis aimed at discovering the background factors that learners bring into the classroom, and task analysis which reveals the learners' purposes of learning the target language. He also points out the importance of performing a "means analysis" in order to find out about learner styles and therefore approach the teaching materials in the best possible way (1988: 78, Flowerdew in Paltridge and Starfield, 2013: 327).

All this implies that prior to defining learning goals and outcomes, educational policy makers have to undertake NA with different stakeholders of the educational process, primarily the specialists in a certain field. At the same time, when approaching the group of students, teachers should perform both present situation analysis and target situation analysis that would enable

¹ A placement test is administered with first-year students at the Faculty of Hotel Management and Tourism in Vrnjačka Banja on a yearly basis. The 2015 test results show that 84% of the Year 1 students are at A level, whereas 16% of students are at B level of EL knowledge (Pešić, 2016: 141).

¹ https://pn2.propisi.net/Home/ShowDocument/?di=rp59899&dt=rp&dl=20114_34

them to fine-tune the given syllabus and make it best approachable for the given group.

This brings us to the job of ESP teachers, which is much more complex and responsible than that of GE teachers. According to Dudley-Evans and St John, ESP imposes several new roles on them. In addition to teaching, ESP teachers become course designers and material providers, collaborators, researchers and evaluators, i.e. “ESP practitioners” rather than “ESP teachers” (1998: 13). The role of materials providers/designers has confronted them with numerous problems the most commonly discussed one being their lack of subject-specific knowledge, i.e. the degree to which they need to be familiar with it, and the ways of acquiring it. This problem imposes the necessity of collaboration with subject specialists in order to prepare students for particular tasks (Flowerdew in Paltridge and Starfield, 2013: 325-346).

Research: Background information

The current research is motivated by the following problems noted in work with tourism students at the tertiary level of education:

- » an ever lower level of language knowledge,
- » a non-systematic approach to language learning,
- » students’ inability to realise their own role in the process of learning or to take control over their learning process, and
- » students’ unfamiliarity with the concept of learner autonomy – which is of utmost importance for a positive learning outcome at the tertiary level of education.

Such a background situation imposed the need to look into the nature of ESP instruction at the secondary level of education.

To this end, the following research questions are defined:

Q1: What is the nature of ESP taught at the secondary schools of tourism in Serbia?

Q2: What are the obstacles the secondary school ESP teachers face?

Q3: What teaching methodology is employed?

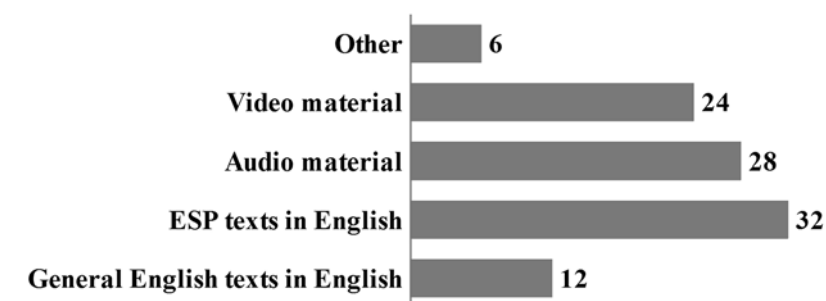
The participants in this research are 36 EL teachers working in 24 secondary vocational schools in Serbia educating pupils in the fields of tourism and hospitality.

The research data are obtained by means of a questionnaire consisting of 20 questions, which are of different type: Yes/No questions (7), multiple choice questions (4), evaluation questions (3) and open-ended questions (6). Most

questions (1-16, Appendix) draw data on ESP nature. Namely, they address the issues of EL textbooks used at secondary tourism schools, the use of additional materials, students’ motivation, harmonisation of ESP syllabus with those of subject-matter courses and collaboration between ESP and subject-matter teachers. Questions 17 and 18 (Appendix) relate to the problems and difficulties teachers face in teaching ESP, whereas the last two questions look into teachers’ roles and teaching methodology employed in teaching ESP.

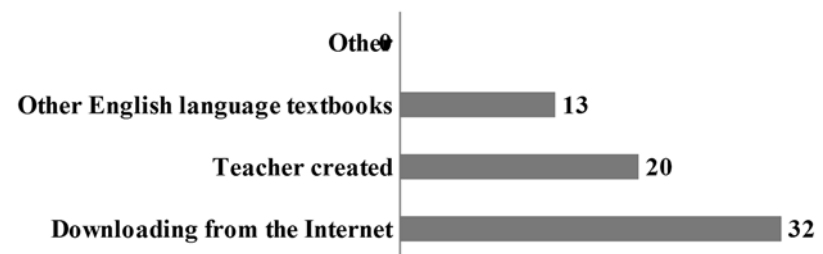
Research results and discussion

According to the research results, most respondents confirm that their instruction implies teaching ESP. However, 5.56% admit that they teach GE only. The survey also shows that each respondent uses an ELT textbook, but only 5.56% of the textbooks are tourism-related, whereas a large majority of textbooks teach GE. However, it is very encouraging that none of the respondents uses solely the selected textbook; they all use additional teaching materials.



Graph 1: Types of additional materials

Graph 1 shows the number of respondents and different types of additional materials used in secondary schools of tourism. The fact that a vast majority of respondents use ESP-oriented materials, gives a positive image of ESP teaching trends in Serbia. Most of these teachers combine ESP texts with audio and video materials, thus further boosting student motivation. However, a third of the respondents still use GE textbooks.



Graph 2: Sources of additional materials

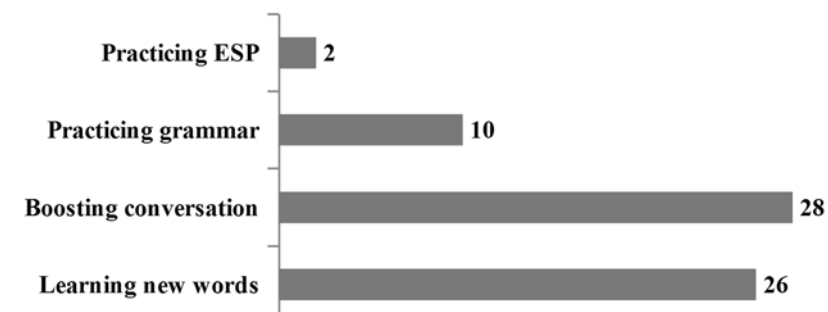
The number of respondents who use different sources of additional materials is presented in Graph 2. It is obvious that additional teaching materials are most often downloaded from the Internet, teacher created or used from other English language textbooks.

Having in mind the fact that ESP classes should make 20-50% of the overall number of English language classes at the secondary level of education (https://pn2.propisi.net/Home/ShowDocument/?di=rp59899&dt=rp&dl=20114_34), the research results presented in Table 1 provide a very positive image of ESP teaching.

The frequency of use	No. of respondents (%)
once a month	33.33
a few times a month	50.00
once a week	11.11
on every class	5.56

Table 1: The frequency of using additional materials

However, it should be noted that using ESP-related materials only once a month is not sufficient and it is far below the recommended minimum. To be more precise, provided that the overall number of classes is 72 (2 classes per week), the recommended number of classes dedicated to teaching/learning ESP should vary between 15 and 36, depending on the grade. Therefore, using ESP-related materials once a month implies that they are used in only 9 classes, which makes 12.5%.



Graph 3: The purpose of using additional materials

The reasons for using additional materials vary to a high extent, which is presented in Graph 3, which shows the number of respondents and the reasons for additional materials use. Namely, they are most often used as a conversation booster, then as a means of acquiring new words and as a grammar stimulator. On the other hand, they are least often directly aimed at practicing ESP.

Although 11.11% of the respondents do not find the use of additional materials beneficial, 88.89% of the respondents maintain that the use of additional materials positively influences the learners' in-class activity. This would further imply that using additional materials motivates students to take an active part in EFL classes, which means that a more frequent use of additional materials would result in improved classroom interaction. Having nowadays both teachers and students computer literate and the Internet as a profound source of easily accessible authentic materials, instead of being good developers of course materials, which according to Dudley-Evans and St John "only a small proportion of good teachers are", teachers only need to be "good providers of materials" (1998:173).

The next set of questions is about the students' motivation for learning English and the way it relates to the profession-related subjects. The results relating to students' motivation are given in Table 2.

Question	Degree of interest				
	No interest	Low	Moderate	High	Absolute
To which degree are your students interested in learning English language?	5.56%	0%	44.44%	50%	0%
To which degree are your learners interested in learning subject matter in English?	5.56%	5.56%	38.88%	44.44%	5.56%

Table 2: Students' motivation for learning English and subject matter in English

According to the research results, a majority of students are interested in learning English while 5.56% show no interest in EFL learning. Such a result implies positive motivation for classroom interaction. As for learning subject matter in English, the results are more varied, though, in general, they also gravitate to the positive side of the scale. In this regard, profession-related materials should be used to foster students' activity. At the same time, a close cooperation with subject-matter teachers should be established and used to additionally stimulate students' interest in both EFL and subject matter.

Question	Yes	No
Is the insufficient knowledge of subject matter in mother tongue a drawback in ESP acquisition?	88.89%	11.11%
Is ESP syllabus harmonised with the syllabi of other, subject-specific courses?	44.44%	55.56%
Do you collaborate with other teaching staff in your school in order to improve your subject matter knowledge?	77.78%	22.22%

Table 3: ESP and subject matter interconnectedness

The results presented in Table 3 show that secondary school teachers (88.89%) find that the insufficient knowledge of subject matter in their mother tongue is a drawback in ESP acquisition. Having in mind the fact that there is the recommendation of the Ministry of Education, Science and Technological Development for harmonising ESP syllabi with those of some profession-related subjects (https://pn2.propisi.net/Home/ShowDocument/?di=rp59899&dt=rp&dl=20114_34), such an attitude is very important, as it can be used as the stepping-stone for the efficient implementation of the synchronization process. The research results (Table 3) testify that some effort has already been put into the process implementation. Still, a considerable number of schools have not yet implemented the idea, which urges the still persisting need for syllabi harmonisation. However, being already supported by educational policy makers, there is a call now for schools as institutions and the very teachers to put the idea into action by taking the initiative and using good practice of these schools that have already undergone the process of harmonisation. Nevertheless, it is important to note that the implementation process is highly dependable upon the collaboration of ESP and subject-matter teachers. In this regard, it is significant to find out that 77.78% of the respondents (Table 3) report the already existing collaboration with other teaching staff in order to improve their subject matter knowledge. The quality of this collaboration varies to a certain degree (Table 4).

Question	no collaborat.	poor	good	very good	excellent
How would you evaluate the quality of this collaboration?	11.11%	11.11%	33.34%	22.22%	22.22%

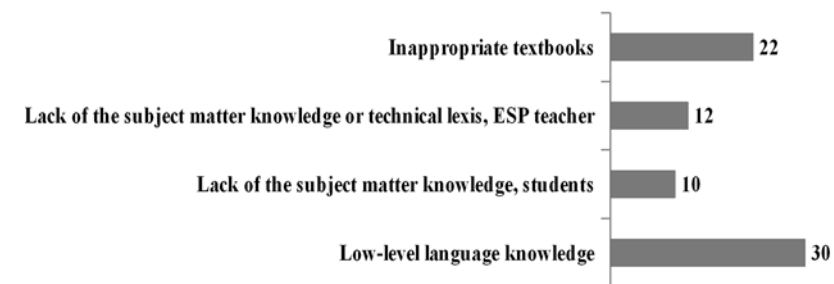
Table 4: The quality of ESP – subject-matter teacher collaboration

There are certain reasons for evaluating collaboration in such a way which pose some further thought and, consequently, call for intervention (Table 5).

Teaching staff as a cause	Systemic flaws
- lack of initiative	- unsynchronised curricula
- demotivation caused by poor teaching results	- different teaching timetables
- lack of interpersonal communication and cooperation	- work overload
- disinterest (on the part of the subject-matter teaching staff)	

Table 5: The reasons influencing the quality of ESP and subject-matter teacher collaboration

The gained research results support the stance that further actions leading to ESP and profession-related subjects syllabi synchronisation are to be taken by schools and teaching staff.



Graph 4: Difficulties teachers face in ESP teaching

According to the research results presented in Graph 4, which shows the number of respondents and the difficulties they face in ESP teaching, previously gained knowledge seems to be the biggest problem in ESP instruction delivery. We deeply believe that the issue of administering standardised tests at the previous levels of education would increase the students' motivation for learning, as well as their responsibility for the learning outcomes. In such a way, positive consequences would be seen in building an independent learner, which would be most beneficial for the tertiary level of education, having in

mind both university students and university teaching staff.

The issue of inappropriate textbooks should be seen as a challenge in ESP teaching, as this makes some room for teacher creativity and offers a possibility to tailor the classes according to the users' needs. Unfortunately, the overuse of ready-made teaching materials has enabled ESP teachers to stop being involved in class preparation, and thus has lowered their motivation and the need for creating teaching materials. Bearing in mind the fact that the aim of an LSP course primarily depends on the needs of the future professions and special needs of the group of students we are working with, it remains a necessity that ESP teachers put lots of effort in preparing teaching materials.

It is worth mentioning that a third of the respondents, i.e. 33.33%, admit that the greatest difficulty they face when teaching ESP is their insufficient knowledge related to a specific discipline and technical lexis, which makes it difficult for them to understand subject-specific content. One of the reasonable explanations is the fact that ESP teachers in Serbia are mostly educated to engage in general English teaching. Unlike GE, ESP focuses on professional skills, and profession-related activities, which represents a serious challenge to EFL teachers. Unfortunately, they have no pre-service and/or in-service training opportunities, except for a few conferences, which secondary school teachers rarely attend. Therefore, they fear that their lack of specific knowledge will be exposed, which will make them feel inadequate, and thus weaken their authority in the classroom. However, this concern is based on the misconception that they should teach the specific studies to learners of English. They forget that ESP students simply want to develop their language skills within a specific context. Having chosen a specific field to study, students expect their English training to complement it.

Plenty of eminent linguists (Hutchinson and Waters 1987; Johns and Dudley-Evans 1991; Ferguson 1997; Robinson 1991) argue that, in order to be a good ESP teacher, one does not need to have detailed knowledge of the specific subject matter. Instead, it is important to be interested in the discipline, keep pace with its development, as well as discover the patterns of communication in specific discourse communities (Hutchinson and Waters 1987: 163). In order to do so, they need to cooperate with subject specialists to gain information about the subject syllabus and the tasks the students will have to carry out in their professional environment, which, once again, stresses the importance of ESP-teacher – subject-matter-teacher collaboration (Dudley-Evans T. 1997: 58-67).

Technical problems	Systemic problems	Students' problems	
		Knowledge	Motivation
- pupils do not have textbooks during classes	- imprecise syllabi	- low level of previously gained knowledge	- the overall disinterest
- the lack of teaching materials / literature	- large classes	- poor pronunciation	- the lack of interest in learning
- mixed-ability classes		- improper learning habits (grammar drill, poor knowledge of lexis)	- problems in discipline (lack of social culture)
- the lack of teaching aids		- unfamiliarity with technical lexis	

Table 6: The problems ESP teachers face

Table 6 provides an overview of the problems that ESP teachers face during instruction delivery. All the problems could be classified into three broad groups – technical problems, systemic problems and students' problems. Being of a different kind, they all demand the intervention of different stakeholders in the educational process, in the first place educational policy makers and curriculum designers, then schools as institutions and teachers as direct service providers and finally students as educational process beneficiaries. However, to achieve efficient and effective results, none of these could operate as a single entity. Instead, a more profound approach to solving these problems is needed.

The last group of questions refers to the teaching methodology, i.e. the role that ESP teachers have in an ESP classroom and the most suitable methods of delivering ESP instruction. The respondents named the following roles of an ESP teacher: *instructor*, *motivator*, *lecturer/model*, *supervisor*, *examiner*, *guide* and *mentor*. According to the respondents, as instructors, teachers have a twofold role: they instruct students how to learn and/or solve problems on their own, and, on the other hand, they instruct students how to use the Internet and other resources to get answers and/or broaden their background knowledge. A teacher as a motivator should encourage students to take an active part in language learning both inside and outside the classroom, regardless of the language level or the number of mistakes they make. When enabling students to use language properly, teachers act as a lecturer or model. Very similar would be the role of a guide. The roles of supervisors and examiners are seen as two different roles in the way that a supervisor manages the work of students during an activity (observation and evaluation), whereas an examiner tests students' knowledge. The role of a mentor implies consulting and evaluating students' progress. It is interesting that 27% of the respondents do not recognise

an ESP teacher as a language resource. Namely, they point out the importance of directing students towards other sources of knowledge that would help them work out problem solutions or encourage them to work on their own. Such an attitude could lead to positive results only if students are being constantly trained to develop as independent learners, primarily by the use of learning strategies.

It seems that the question of the used teaching methods causes certain confusion among the surveyed ESP teachers. If we exclude two rather broad answers - that 'every method gives a result' and 'there is no suitable method at the moment', the obtained answers could be classified into four categories - methods/approaches, techniques, activities and other (Table 7).

Methods / Approaches	Techniques / Strategies	Activities	Other
Combination of methods	Pair-share	Students' presentations	Reading, listening, speaking
Communicative approach		Students are assigned to present a lecture or other material	Interactive instruction
Eclectic approach		Role play	Visual method
Audio-visual method		Case Study	Pictures + video followed by frequent testing
Audio-lingual method		Real-life examples	
		Dialogues	

Table 7: Most suitable methods for ESP instruction

Despite the fact that the respondents speak in favour of the communicative approach or the combination of methods, we cannot but notice that they make no mention of learner-centred, content-based or task-based approaches. The obvious gaps in methodological knowledge pose a call on philology universities to reconsider their study programmes. However, a question arises as to what can be done to improve the situation with in-service teachers. A possible solution to the present situation is organising continual training courses which would involve some type of feedback on the implementation of the gained knowledge on the part of class attendees, and constant supervision on the part of school inspectors. Otherwise, there is a danger that many generations of secondary school students would suffer the consequences of such free-style teaching.

Conclusion

The consideration of the nature of ESP taught at the secondary schools of tourism in Serbia gains in importance having in mind the fact that some language learning problems emerging at the tertiary-level institutions have their roots in the previous levels of education (e.g. low level of previously gained knowledge, overdependence on teachers, false expectations concerning class organisation and lack of language learning strategies and styles). The fact that in the period from 2009 onwards there have been some steps undertaken by the Ministry of Education, Science and Technological Development as educational policy makers concerning the suggested secondary school English language curricula and syllabi, we looked into the current situation of the secondary tourism school EFL classrooms in order to identify possible causes of the existing problems.

Concluding remarks would be given in line with the research questions that address the issues of the secondary-school ESP nature, the obstacles secondary-school ESP teachers face and teaching methodology they use.

The findings reveal that GE is still predominant in vocational schools in Serbia. In this regard, ESP teachers need to take full participation in creating educational policy at the school, local and state levels. Instead of waiting to be invited, ESP teachers must often use their own initiative to ensure that they are heard and consulted about decisions that affect them and their students. Such an initiative in active teaching that would start with the contribution to syllabus design would consequently lead to materials preparation. However, none of these could be done without the help of subject-matter specialists, in the first place subject-matter teachers and future employers. The collaboration with subject-matter teachers that would finally lead to syllabi harmonisation should be learned from good practice of other schools that have already implemented such a concept. There is a number of studies whose research results point out the benefits of a positive collaboration between ESP teachers and subject-matter teachers (Yang 2016). In so doing, it is important to raise ESP teachers' awareness that, unlike GE teachers, an ESP teacher is not a person with the most profound knowledge of the subject matter in the classroom. Furthermore, ESP teachers are more like language advisers or consultants, expected to generate authentic communication for the students who are often experts in the subject matter in order to build their self-confidence and encourage them to take risks and use English in the classroom. They have an equal status with students and the methodology they use is different from that of GE teachers. Once teachers become aware of those facts, their attitude to ESP teaching will

change for the better allowing them to be open to change.

Such a proactive attitude is also desirable when it comes to addressing the problems that ESP teachers face, primarily those concerning the lack of proper teaching materials. This disadvantage should be taken as a challenge to tailor materials according to the students' needs. In this respect, an intense and constant collaboration is needed both with other educational process stakeholders and subject-matter teachers.

Finally, as far as teaching methodology is concerned, most respondents advocate the use of the communicative approach in ESP teaching or the combination of methods. However, we cannot but notice a rather unsystematic approach to ESP teaching that calls for both pre- and in-service training. Namely, the faculties of philology should reconsider the study programmes for educating teaching staff, where more attention should be given to pedagogical and methodological courses. On the other hand, in addition to self-training which is predominant in Serbian schools, in-service teachers should be provided with official ESP training courses that would imply constant supervision and evaluation by monitoring bodies.

References

1. Dudley-Evans, T. (1997). *Five questions for LSP teacher training*. In: R. Howard, & G. Brown (eds.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
2. Dudley-Evans, T. and M. J. St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
3. Ferguson, G. (1997). *The teacher education and LSP. The role of specialized knowledge*. In: R. Howard, G. Brown (eds.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 80-89.
4. Flowerdew, L. (2013). *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*. In: Paltridge, B. and Starfield, S. (eds.) *Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Backwell.
5. Hutchison, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learner-centred approach*. England: Cambridge University Press.
6. Johns, A.M. & Dudley-Evans, T. (1991). *English for specific purposes: international in scope, specific in purpose*. TESOL Quarterly 25:2, 297-314.
7. Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
8. *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta za predmet Strani jezik*, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2015.
9. Pešić, D. (2016). *Sintaksički i semantički parametri u razumevanju govora pri učenju engleskog jezika kao stranog*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
10. Pravilnik o izmenama pravilnika o planu i program obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama (2015), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 3/2015. Preuzeto sa https://pn2.propisi.net/Home/ShowDocument/?di=rp59899&dt=rp&dl=20114_34 (Last visited 24 Dec. 2016)
11. Robinson, P.C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Phoenix.
12. Yang, W. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, 4(1), 43-68. http://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf

Dragana PEŠIĆ
Ivana MARINKOVIĆ

Nastava jezika struke u strukovnim školama u Srbiji danas

Rezime

Jezik struke predstavlja najvažniju oblast nastave stranog jezika zbog toga što se u potpunosti zasniva na realnim potrebama učenika. Cilj nastave jezika struke je osposobljavanje studenata za uspešnu komunikaciju na stranom jeziku u oblasti za koju se školuju. Međutim, u radu sa studentima turizma, iz godine u godinu, sve je više primetan pad u nivou jezičkog znanja, nesistematičan pristup usvajanju jezika struke, nedovoljna upućenost u strategije usvajanja jezika i stilove učenja, kao i nemogućnost sagledavanja uloge koja studentu u učionici pripada, što direktno utiče na pogrešna očekivanja, kako u vezi sa organizovanjem nastave, tako i sa postavljenim ishodima. Kako uzroci ovakvog stanja leže u prethodnim stupnjevima obrazovanja, nametnula se potreba za sagledavanjem nastavne situacije engleskog jezika u srednjim školama. Rezultati prikazani u ovom radu dobijeni su kvantitativnim istraživanjem pomoću upitnika sprovedenim sa nastavnicima stranog jezika u srednjim strukovnim školama turističkog usmerenja. Rezultati pružaju uvid u prirodu predmeta engleskog jezika struke u strukovnim školama u Srbiji, metodologiju izvođenja nastave stranog jezika i prepreke sa kojima se nastavnici engleskog jezika suočavaju. Cilj rada je da kroz razmatranje trenutnog stanja u nastavi engleskog jezika kao stranog i, u isto vreme, jezika struke, ukaže na ulogu jezika struke kao dopune stručnoj materiji oblasti za koju se studenti školuju, kao i da naglasi značaj saradnje između nastavnika stručnih predmeta i nastavnika jezika, a samim tim ohrabri nastavnike jezika da prihvate novu ulogu konsultant za jezik.

Appendix:

This questionnaire is anonymous and its results will be used for research purposes only. Please, read the questions carefully and give your answers according to the given instructions.

Instructions: The questionnaire consists of 20 questions of different types, depending on the type of information they draw. For Yes/No questions, please tick Yes or No. For multiple choice questions, tick the answer that best describes your delivery of instruction. For open-ended questions, use the provided space to write the answers.

1. Do you teach ESP?	Yes No
2. Which textbook do you use?	
3. Do you use any other additional material?	Yes No
4. Which type of additional materials do you use?	a. General English texts in English b. ESP texts in English c. Audio material d. Video material e. Other, please specify
5. What is the source of the additional materials you use?	a. Downloading from the Internet b. Teacher created c. Other English language textbooks d. Other, please specify
6. How often do you use additional materials?	a. Very rarely b. Once a month c. A few times a month d. Once a week e. On every class
7. What is the purpose of the use of the additional materials?	a. Learning new words b. Boosting conversation c. Practicing grammar d. Practicing ESP e. Other, please specify
8. Does the use of additional materials positively influence the learners' activity during your classes?	Yes No
9. To which degree are your students interested in learning English language?	a. Not at all b. Little c. Moderately d. Very e. Totally

10. To which degree are your learners interested in learning subject matter in English?	a. Not at all b. Little c. Moderately d. Very e. Totally
11. Do you think that better GE knowledge would lead to more successful ESP acquisition?	Yes No
12. Is the insufficient knowledge of subject matter in mother tongue a drawback in ESP acquisition?	Yes No
13. Is ESP syllabus harmonised with the syllabi of other, subject-specific courses?	Yes No
14. Do you collaborate with other teaching staff in your school in order to improve your subject matter knowledge?	Yes No
15. How would you evaluate the quality of this collaboration?	1 – no collaboration 2 – poor 3 – good 4 – very good 5 – excellent
16. What are your reasons for evaluating the collaboration in such a way?	
17. What is the greatest difficulty that you face in ESP teaching?	
18. What problems do you face during instruction delivery?	
19. What is the role of an ESP teacher in an ESP classroom?	
20. What are the most suitable methods for ESP instruction?	

METODIČKE SPECIFIČNOSTI NASTAVE STRANOG JEZIKA STRUKE

Sažetak: *U radu se predlažu mogućnosti za podizanje motivacije studenata za rad na unapređivanju kompetencija u domenu stranog jezika struke. Pošavši od rezultata eksplorativnog istraživanja koji su pokazali svest studenata o potrebi poznavanja sadržaja iz domena stranog jezika struke, ali istovremeno nedovoljnu organizovanost i motivisanost studenata da te sadržaje savladaju, u radu se na osnovu akcione perspektive kao teorijskog polazišta predstavljaju konkretne mogućnosti za jače povezivanje disciplina koje se studiraju i stranog jezika, kroz koje se istovremeno postiže i podizanje motivacije studenata za učenje stranog jezika struke, kao i kvaliteta samih studija.*

Glavne reči:

**strani jezik struke,
akciona
perspektiva,
zadaci**

U savremenom svetu obeleženom globalizacijom kao jednom od osnovnih karakteristika, učenje stranih jezika postalo je neizostavni deo obrazovanja uopšte, a na visokoškolskom nivou ova potreba je još izraženija, ne samo zbog neophodnosti konsultovanja stručne literature nastale na drugim jezičkim područjima, već i zbog potrebe kasnijeg funkcionisanja u okviru internacionalne stručne i naučne zajednice. Ovakva situacija nemeće potrebu intenzivnijeg posvećivanja usvajanju znanja iz ove oblasti na visokoškolskom nivou, te, u skladu sa opredeljenjem i predmetom studiranja, i iz jezika specifičnog za tu oblast, odnosno stranog jezika struke.

Iako se i kod usvajanja znanja iz oblasti stranog jezika struke zapravo radi o učenju stranog jezika i na prvi pogled se čini da sve ono što važi za učenje stranog jezika uopšte, važi i ovde, postoje specifičnosti vezane za učenje stranog jezika struke o kojima je neophodno posebno voditi računa. Ovde najpre treba skrenuti pažnju na činjenicu da je reč o studentima za koje strani jezik ne predstavlja predmet njihovog interesovanja, već sredstvo za dolaženje do

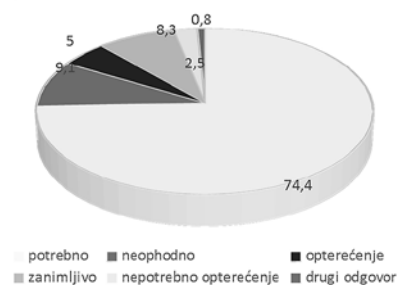
drugih ciljeva koji su vezani za domen njihovog interesovanja. Ovo je potvrdilo i eksplorativno istraživanje sprovedeno na namernom uzorku od 121 studenta Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Visoke škole strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu koji su od četiri ponuđena strana jezika najčešće (61,2 %) birali jezik za koji „misle da će im biti potreban“.



grafik broj 1: Razlog za odabir jezika

Ovi studenti su u najvećoj meri (83,5%) svesni potrebe poznavanja i učenja stranog jezika, ali ono za njih ne predstavlja nešto privlačno, što se da zaključiti iz udela od samo 8,3% ispitanika koji ga doživljavaju kao zanimljivo, dok ga 5% doživljava kao opterećenje, a mali broj njih (2,5%) čak i kao nepotrebno opterećenje.

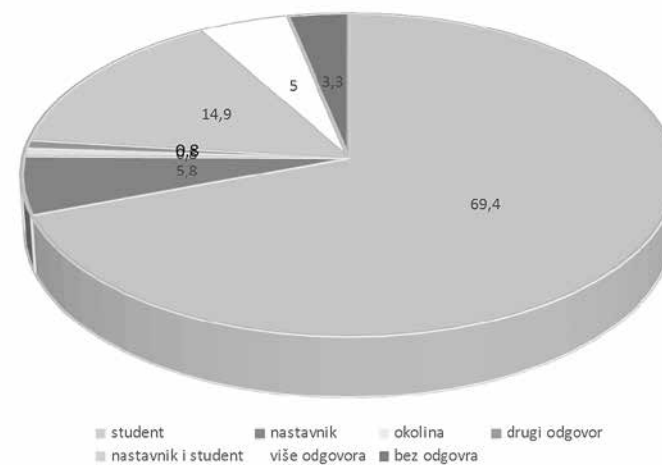
Mišljenje o učenju stranog jezika na studijama



grafik broj 2: Mišljenje studenata o učenju stranog jezika na studijama

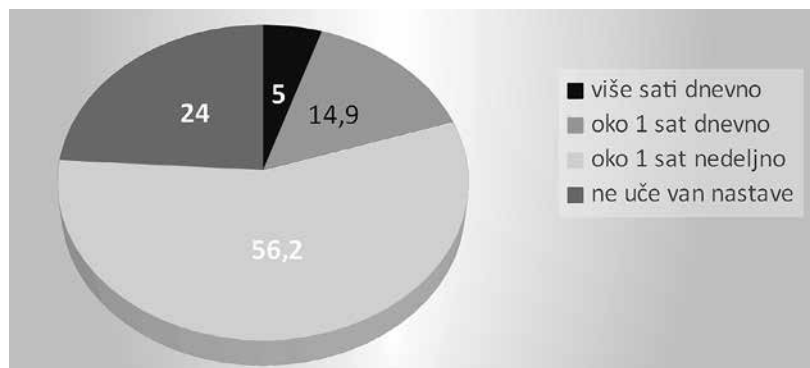
Stoga se kod ovih studenata često javlja problem motivacije, odnosno nedovoljne posvećenosti radu na usvajanju sadržaja iz oblasti stranog jezika. Dakle, iako su svesni potrebe poznavanja stranog jezika, kao i sopstvene odgovornosti (85,3%) da na njegovom učenju rade, studenti često nisu dovoljno disciplinovani i odgovorni da to samostalno i realizuju. Ovo potvrđuju i rezultati dobijeni iz odgovora na pitanje o vremenu posvećenom učenju stranog jezika na osnovu kojih se vidi da je kod većine (80,2%) reč o malo vremena uloženog u učenje stranog jezika, odnosno o intervalu od svega sat vremena nedeljno (56,2%), dok se čak 24% studenata uopšte ne posvećuje učenju stranog jezika izvan nastave. Samo oko 20% studenata se duže posvećuje sadržajima iz ove oblasti. Oko 15% njih se sadržajima na stranom jeziku bavi oko sat vremena dnevno, a svega 5% to čini i po više časova.

Odgovornost za učenje stranog jezika

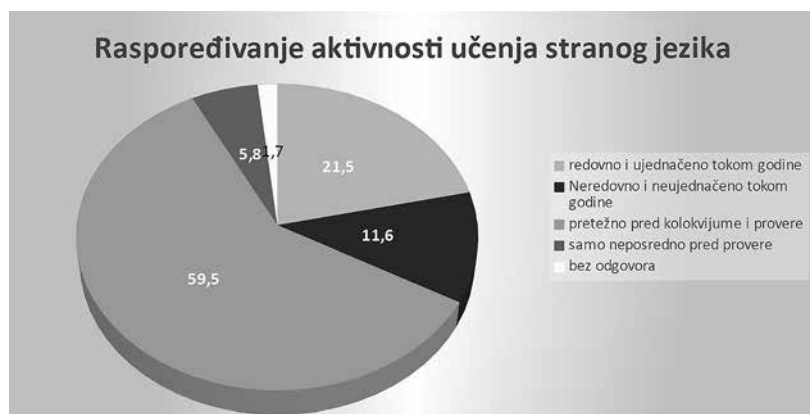


grafik broj 3: Odgovornost za učenje stranog jezika

Slične tendencije pokazuju i rezultati analize odgovora dobijenih na pitanje o rasporedu aktivnosti učenja stranog jezika. Naime većina studenata se ovim sadržajima posvećuje kampanjski, najčešće pred provere (65,3%), dok samo 21,5% to čini redovno i ujednačeno tokom godine.



grafik broj 4: Vreme van nastave posvećeno učenju stranog jezika



grafik broj 5: Raspored aktivnosti u funkciji učenja stranog jezika

Imajući na umu da je „motivacija teorijski konstrukt koji se koristi da objasni iniciranje, usmerenost, intenzitet, postojanost i kvalitet ponašanja, posebno usmerenog ka određenom cilju“ (Maehr & Meyer 1997: 373), za studente koji se posvećuju učenju stranog jezika struke neophodno je osmisliti specifičan metodički pristup koji proizilazi iz akcione perspektive, odnosno stvara realnu potrebu za korišćenjem, a time i učenjem (learning by doing) stranog jezika struke. Ovakav pristup ima za cilj da studente osposobi da komuniciraju na stranom jeziku da bi na taj način postigli ciljeve kao što su uspostavljanje odnosa sa partnerom u razgovoru, prenošenje ideja, emocija, iskustava, znanja, želja i drugog, diskutovanje o sadržajima koji su relevantni za ove studente i izazivanje određenih reakcija kod partnera u komunikaciji, to jest da studente dovede do takozvane „kompetencije delanja“ (Nunan 2005).

Kao metoda za realizaciju ovog cilja koriste se zadaci koje učenici samostalno, u paru ili u grupi rešavaju i pritom napreduju ka navedenim komunikativnim ciljevima, pri čemu je pri učenju stranog jezika, za razliku od drugih oblasti, fokus upravo na komunikaciji, odnosno upotrebi jezika koji se uči (Bach & Timm 2013: 12-13). Da bi se omogućio ovaj pristup, nastava se mora otvoriti za procese učenja i komunikaciju blisku stvarnom životu, a uspehu u komunikaciji treba pridavati veći značaj nego formalnoj korektnosti (Timm 2011: 199-229). No, budući da uspešnost u komunikaciji zavisi od jezičko-formalne kompetencije, to jest ona je preduslov za realizaciju pomenutog pristupa, u nastavi stranog jezika se paralelno mora voditi računa o obe komponente (Bach & Timm 2013: 10-11).

Kada je reč o zadacima koji se pri učenju stranog jezika postavljaju, razlikuju se pretežno dve grupe: oni koji se odnose na realnost i didaktički komunikativni zadaci (ZEROJ). Komunikativni zadaci koji se odnose na realnost nazivaju se još i ciljni zadaci ili probni zadaci i „biraju se na osnovu potreba koje učenici imaju izvan učionice.“ (ZEROJ). To su zadaci kroz koje učenici uče „za život“, odnosno oni uče da izvršavaju zadatke koje će možda morati da obavljaju u budućnosti. Didaktički zadaci „stoje samo u indirektnoj vezi sa „realnim“ zadacima i potrebama učenika i imaju za cilj razvoj komunikativne kompetencije.“ (ZEROJ) Oni se studentima nude da bi razvili određene jezičke kompetencije. Tako se, na primer, određeni tekst čita da bi se razvila kompetencija čitanja. Ovakvi zadaci odgovaraju studentima koji su zainteresovani za jezik kao predmet učenja i proučavanja, no oni kod ostalih ne izazivaju podjednak užitek i često bivaju kritikovani kao nedovoljno zanimljivi ili, čak, nepotrebni. Neki didaktičari (Ollivier & Puren 2011) su već ukazali na ovaj problem i preporučili uvođenje takozvanih real-life-zadataka kod kojih se studenti uključuju u prave procese komunikacije koji se odvijaju izvan grupe u kojoj se uči, pri čemu uče da adekvatno reaguju u različitim društvenim odnosima sa raznim osobama. Ovakvi zadaci u mnogome bi obogatili nastavu stranog jezika struke i bili od koristi pri podizanju motivacije za njegovo učenje, jer bi fokus sa samog jezika i njegovih elemenata skrenuli na ono što je ovim studentima zanimljivije, dok bi se strani jezik struke učio više kroz upotrebu. U tom smislu tekstovi koji se obrađuju ne bi bili predmet proučavanja, već bi služili kao sredstvo za realizaciju nekog drugog cilja u oblasti predmeta koji se studira. Kao što se, na primer, recept za neko jelo ne čita kao tekst u kome treba uočiti reči, sintagme, rečeničnu kompoziciju i slične elemente, već kao uputstvo da se dotično jelo i pripremi, tako bi se, u obrazovanju učitelja i vaspitača, određeni izvori mogli koristiti kao literatura

za pisanje vežbi, seminarskih i master radova ili pripremu samostalnih časova u školi i aktivnosti u vrtiću.

U savremenim polazištima (Steinmetz 2015) se smatra da nastava stranog jezika struke ima zadatak da studente preko sadržaja, koje su u stručnim predmetima već upoznali na maternjem jeziku, uvede u strani jezik struke, te da ova znanja produbi, proširi i aktualizuje. Didaktički principi kojima se pri tome treba rukovoditi su povezanost sa strukom i usmerenost na delanje, odnosno akciona perspektiva. Princip povezanosti sa strukom znači da je uvek reč o sadržajima u kontekstima tipičnim za određenu struku, a da stručna leksika stoji u kontekstu i iz njega se uči. Princip akcione perspektive pretpostavlja povezivanje informacija iz tekstova i slika, pri čemu nastaju produkti uobičajeni u stručnoj komunikaciji, to jest reč je o realnim stručnim pitanjima i promišljanjima. Na taj način strani jezik struke od predmeta koji se uči postaje medij za prenošenje stručnih informacija.

Budući da ovaj predmet traži povezivanje stranog jezika sa određenom strukom, postavlja se pitanje kako realizovati ovakve programe ako, kao što je to kod nas uobičajeno, nastavu drže profesori koji su školovani lingvisti, a ne stručnjaci za oblast čiji strani jezik struke treba da podučavaju. Ovaj problem se najčešće prevazilazi, kao što se to pokazalo i u jednom od empirijskih istraživanja sa ovom tematikom (Zalipyatskikh 2017: 374), u kome se daje sledeća formula: oni predmet + ja jezik = svi mi jezik struke, tako što studenti sa sobom već donose stručna znanja, a nastavnici jezička. Za ostvarivanje predloženog modela, međutim, bilo bi neophodno ostvariti intenzivnu saradnju sa predmetima i predavačima iz oblasti struke koja se studira da bi se kreirali konkretni zadaci u stručnim predmetima za čije realizovanje bi studentima bila neophodna upotreba stranog jezika struke. Na ovaj način bi se stvorila realna situacija u kojoj se jezik koristi i na neki način komunikacija približila idealnom slučaju imerzije koju u učenju izvan govornog područja nije moguće postići. Na taj način bi se pažnja studenata sa učenja stranog jezika preusmerila na predmet koji ih zanima, te time i omogućilo podizanje njihove motivacije, a shodno tome i uloženog truda da prevaziđu prepreke i usvoje znanja potrebna za realizaciju postavljenog zadatka, što bi u ovom slučaju uključivalo i znanja iz oblasti stranog jezika struke.

Pošavši od pomenutih nalaza, na Učiteljskom fakultetu u Beogradu i na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu, radi se na osmišljavanju konkretnih zadataka koji pomenute teorijske osnove pretaču u praksu, te realizuju ove didaktičke ideje. Budući da je obrazovanje učitelja i vaspitača veoma kompleksna disciplina koja povezuje različite oblasti,

neophodno je bilo povezivanje i saradnja sa predavačima iz različitih oblasti koje se stapaju pri obrazovanju ovih struka da bi se u saradnji sa njima osmislili konkretni zadaci čija realizacija podrazumeva korišćenje stranog jezika kao sredstva komunikacije, odnosno medija sporazumevanja.

1. Najpre su osmišljene teme za izradu vežbi iz različitih predmeta, koji se na ovim studijama smatraju stručnim, za čiju je realizaciju neophodno korišćenje nemačkog, odnosno engleskog jezika (*Nemački pedagozi, Botmergimnastika, Ekehard fon Braunmil kao osnivač antipedagogije, Fridrih Frebel kao osnivač vrtića, Vilhelm August Lej i Ernst Mojman kao osnivači eksperimentalne pedagogije, Empirijska pedagogija, Detlev Jeker kao kompozitor, tekstopisac i pevač pesama za decu, Henri Kaufman i muzika za decu...*). Pri osmišljavanju tema posebno se vodilo računa o tome da one obuhvataju sadržaje koji su studentima zanimljivi i koje oni ocenjuju kao značajne za svoju struku, ali o kojima se ne mogu uopšte, ili ne u dovoljnoj meri pronaći informacije na srpskom jeziku, te ih to neminovno usmerava ka traganju i u domenu drugih jezika. Od posebnog je značaja to što se ove teme zadaju na stručnim predmetima od strane predavača koji nemaju veze sa stranim jezikom, te se rad na njima i ne doživljava kao učenje jezika, već kao učenje nečeg stručnog, te time i važnog, dok je strani jezik tu samo pomoćno sredstvo.

2. Po postavljanju zadatka i davanju osnovnih smernica da se informacije potraže i na drugim jezicima, sledi usmeravanje, prevođenje tema na jezik na kome se mogu očekivati informacije i koji se uči (*Deutsche Pädagogen, Bothmer-Gymnastik, Ekkehard von Braunmühl als Begründer der Antipädagogik, Friedrich Fröbel als Begründer des Kindergartens, Wilhelm August Lay und Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik, Empirische Pädagogik, Detlev Jöcker als Komponist, Texter und Sänger von Kinderliedern, Henry Kaufman und die Kindermusik ...*) i utvrđivanje ili prevođenje ključnih reči za pretragu.

3. Potom se prelazi na samo pretraživanje literature. U početku je reč najčešće o elektronskim izvorima, a kasnije se potraga, prema mogućnostima, proširuje i na druge vrste. Prve ovakve zadatke studenti uvek rade zajedno da bi savladali tehnike koje su im neophodne za njihovu realizaciju, a kasnije se prelazi na rad u grupi ili individualne zadatke ovog tipa.

Rad na realizaciji ovako postavljenih zadataka zahteva sagledavanje i procenu izvora, te podrazumeva primenu tehnika analize teksta u smislu sagledavanja sastavnih delova teksta, obrazaca organizacije teksta, uočavanje glavnih ideja i ključnih reči. Budući da je reč o radu na autentičnom jezičkom materijalu, za njegovo savladavanje studentima je potrebno i razvijanje tehnike

prepoznavanja značenja novih reči na osnovu konteksta u čemu im u velikoj meri mogu pomoći znanja iz oblasti o kojoj je reč, to jest predmeta u čijem se domenu postavljeni zadatak nalazi. U oblasti pomenutih tehnika posebna pažnja se posvećuje i asocijacijama, porodicama reči, internacionalizmima, sinonimima i antonimima, frekvenciji upotrebe određenih reči, kao i prozirnosti značenja reči i sintagmi. Za ovakav rad od posebnog značaja su prevodilačke tehnike, kao što je aproksimativni, grubi ili radni prevod, kao i prevod u obliku apstrakta na maternjem jeziku, koje studentima omogućavaju pristup sadržajima na jeziku koji uče.

Kod narednih ovakvih zadataka studenti se dele u manje grupe ili rade individualno na pojedinim segmentima zadatka da bi se na samom času dobijene informacije prodiskutovale, proverila adekvatnost razumevanja prikupljenog materijala i on uobličio u traženi format. Ovakve vežbe se najpre postavljaju u obliku kraćih zadataka, čije rezultate studenti potom prezentuju na dotičnom predmetu na maternjem jeziku. Kada se studenti obuče i donekle steknu rutinu za ovakav rad, prelazi se na obimnije zadatke kao što su, na primer, seminarski radovi za koje je potrebno obraditi više materijala i uložiti više truda i vremena.

Rad na autentičnom jezičkom materijalu, odnosno korišćenje stručne literature i elektronskih izvora na stranom jeziku koji se uči, omogućava upotrebu bogatog repertoara metoda i tehnika, skreće pažnju sa samog učenja jezika u pravcu njegove upotrebe za postizanje željenog cilja, što značajno podiže nivo motivacije studenata da poboljšaju svoj “alat”, odnosno podignu nivo znanja iz ove oblasti.

Viši oblik pomenutog načina rada je postavljanje zadatka studentima na diplomskim (master) studijama da u svom završnom (master) radu koriste dodatne sadržaje pronađene u izvorima na stranom (nemačkom ili engleskom) jeziku koji su značajni za temu koju obrađuju (na primer: *Razvoj komunikativnih sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta u dvojezičnoj sredini, Razvijanje potencijala predškolske dece, Značaj saradnje vaspitača i roditelja* ...). Ovakav zadatak podrazumeva pretežno individualni rad uz konsultacije sa predavačem stranog jezika i mentorom, kao i intenzivnu saradnju ovog trougla.

Još jednu od mogućnosti za pripremu studenata za realnu upotrebu stranog jezika i primenu u okviru nastave stečenih znanja predstavljaju studentske konferencije i susreti. Studenti koji se pripremaju za ovakve aktivnosti potpuno su svesni potrebe ne samo poznavanja, već i korišćenja stranog jezika, te je nivo motivacije kod njih automatski na zavidnom nivou. Iako u sebi mogu sadržati i prethodno pomenute oblike rada, ovakve aktivnosti

šire spektar upotrebe stranog jezika i na aktivne jezičke veštine kao što je pisanje i govor, jer je za te prilike potrebno, kako pripremiti rad i prezentaciju na stranom jeziku, tako i istu realizovati. Dakle, ovakve prilike otvaraju veće mogućnosti za rad na fluentnosti, ali i za posvećivanje fonetici jezika koji se uči. Za pomenute događaje najpre se sa studentima proučava poziv koji je već sam po sebi tekst na stranom jeziku i koji i sam nudi određeni fond novih reči, fraza i konstrukcija koje treba upoznati i po mogućstvu usvojiti. Potom se sa studentima traga za temom koja je njima zanimljiva, a koja je u skladu sa temom susreta, te se pristupa pretraživanju postojeće literature na stranom jeziku i primeni pomenutog postupka, posle čega se dolazi do izrade samoga rada, ovoga puta na stranom jeziku, dok se u sledećoj fazi radi na pripremi prezentacije i njenom uvežbavanju. Svoju kulminaciju ova aktivnost doživljava na samom susretu; kako kroz samu prezentaciju, tako i kroz komunikaciju sa ostalim učesnicima koji ne govore srpski.

Jedan od preduslova za realizaciju ovog metoda je i vladanje savremenim tehnologijama, koje danas otvaraju neslućene mogućnosti. Za razliku od nekadašnje potrebe da se zbog nabavke literature putuje, danas je za sticanje prvih pregleda i početno pretraživanje dovoljan pristup internetu na kome se mogu formirati i razne grupe za diskusiju i saradnju, a danas je već sasvim moguće održati i video konferencije i slične oblike komunikacije ne napuštajući fizički sopstveni prostor. Iz tog razloga je izuzetno značajno konstatno osposobljavanje studenata za korišćenje mogućnosti koje nudi savremena tehnologija, te bi od velikog značaja bilo i intenzivnije povezivanje učenja stranog jezika sa ovom oblašću.

Pri realizaciji pomenutih zadataka uočava se značajan pomak u nivou motivisanosti studenata da poboljšaju svoje kompetencije u domenu stranog jezika, što, naravno, dovodi i do većeg napretka. Stoga se može zaključiti da je neophodno pojačati i produbiti saradnju sa predavačima ostalih predmeta, te zajedničkim snagama osmisliti više ovakvih zadataka, kojima bi trebalo prožeti čitave studije. Na taj način bi studenti, suočeni sa konkretnom potrebom, bili “primorani” da ravnomernije i konstantno rade na realizaciji onoga što i sami smatraju potrebnim. Pored pomenutih efekata, ovakav metod bi doveo i do podizanja kvaliteta studija uopšte, jer širi polje dostupnih izvora i osavremenjuje studentima dostupna znanja.

Bibliografske reference

1. Bach, G. und Timm, J. P. (Hg.) (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Basel: A. Francke.
2. Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4): 371-409.
3. Nunan, D. (2005). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Olliver, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris: Edition maison des langues.
5. Steinmetz, M. (2015). Fachsprachen-Unterricht als neue Perspektive für DaF U: Dohrn, A; Kraft, A. (Hg.): *Fachsprache Deutsch – International und interdisziplinär*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
6. Timm, J. P. (Hg.) (2011). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
7. Zalipyatskikh, N. (2017). *Didaktik der technischen Fachkommunikation*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
8. ZEROJ www.coe.int/lang-CEFR

Jelena PRTLJAGA

Aleksandra GOJKOV RAJIĆ

Methodische Besonderheiten des Fachfremdsprachenunterrichts

Zusammenfassung

Der Artikel bietet Ideen und Möglichkeiten für die Verbesserung der Kompetenzen auf dem Gebiet des Faches Fachfremdsprache bei den Studierenden, die ein anderes Fach, als Fremdsprache gewählt haben. Die Idee wurde durch die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung mit den Studenten der Pädagogischen Fakultät und Fachhochschule provoziert, die einen hohen Grad am Bewusstsein, aber einen Mangel an Organisation, Ausdauer und Motivation im Allgemeinen gezeigt haben. Aus konkretem Bedürfnis, die Studenten besser zu motivieren, um die Lage zu verbessern, entstand die Idee den Studiengang und die Fremdsprache enger miteinander zu verknüpfen. Auf Grund der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht wurden solche Aufgaben erstellt, die Verwendung von Fremdsprache voraussetzten. In dem Artikel werden konkrete Beispiele für solche „Verknüpfungen“ und Aufgaben vorgestellt.

THE CORRELATION BETWEEN STRUCTURAL MOVES IN MEDICAL CASE REPORTS AND METADISCURSAL RESOURCE OF SELF-REFERENCE

Abstract: *The medical case report (MCR), in contrast to other genres of medical literature, conveys personal experience of treating a patient, and self-reference is not surprising. Self-reference is a point where two textual models intersect: Hyland's model of metadiscourse in academic writing and Helán's model of genre-specific structural organisation of text. An analysis of a small corpus of MCRs, combining the two models, reveals patterns in self-reference, signalling ways in which text expresses norms of the medical professional culture.*

Keywords:

English,
medical case report
(MCR),
structural moves,
metadiscourse,
self-reference

Introduction

The medical case report (MCR) is “a medical recount of a pathological condition in a single patient” (Helán 2012: 57). More precisely, MCRs are “stories or narratives of the onset, development and treatment of a pathological condition in a single patient” (ibid, 63).

MCRs are a vehicle for medical practitioners to share their experiences and insights with peers. A medical doctor does not have to be an academic to author an MCR, and this is what makes this genre grass root: any practitioner with experience worth sharing can contribute to the medical community through this medium¹.

¹ Green and Johnson (2000: 52) list a multitude of reasons for publishing a case report, from presenting an unusual or unknown disorder, unusual aetiology, or a challenging differential diagnosis, to describing unusual or puzzling clinical features, improved or unique technical procedures, but also doctors' mistakes; to prompting, disconfirming, or supporting a hypothesis and thus stimulating further research.

With regard to teaching and learning English for medical purposes, MCRs are highly exploitable in class for a number of reasons: (1) they are sufficiently short to sustain the attention even in mixed-ability groups; (2) besides professional content, they also hold human interest; each MCR is a story of struggle, hope, tragedy, or success, and in that sense they relate to the human condition much closer than purely scientific genres; (3) an MCR is significant both in terms of carrier content and real content¹: besides linguistic benefits, students are provided with a glimpse into medical practice, whether or not they have embarked upon the clinical stage of their studies.²

“[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). In the hierarchy of evidence on which clinical decision-making is based, case reports are considered the most subjective (Greenhalgh 2001: 39-55). “Principles of evidence-based medicine rank the randomized trial on top for strength of evidence” (Vandenbroucke 1999: 162). However, “[b]efore an idea can be confirmed or quantified, it has first to be discovered. For true intellectual advancement, i.e. in proposing new problems, new solutions, or new ideas, the hierarchy is of necessity reversed. Solidly on top sits the case report and case series-observations of first cases, of mechanisms, of aetiological or therapeutic surprises” (ibid., 162).

It does not surprise therefore that MCRs have attracted attention of linguists. Helán examined the structure of MCRs in detail. Although journals have clear requirements in terms of the structure of MCRs, and structural units have correlates in the sections of the text, Helán identified smaller units within sections, *structural moves*, based on the purpose of the facts stated. One of the structural moves – the third move in the introduction section – is *explicitly* concerned with self-reference.

In his research on academic writing, Hyland also tackled self-reference but within the framework of metadiscourse. “Metadiscourse is self-reflective linguistic material referring to the evolving text and to the writer and imagined

¹ The profession-specific information is carrier content, and the language used to relate this information is real content (Dudley-Evans and St John 1998: 11).

² “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.” (Rapajic and Mitrovic 2014: 448)

reader of that text” (Hyland 2004: 156). Metadiscourse resources are the linguistic resources that “organize a discourse or the writer’s stance towards either its content or the reader” (Hyland 2000: 109). Distinguishing between interactive metadiscourse resources (that help to guide the reader through text) and interactional ones (that involve the reader in the argument), Hyland identified instances of self-reference as belonging to the latter (2004: 169).

Aims of the Study

The highly personal nature of a physician’s experience of interaction with a patient conveyed in a MCR, even where teams of specialists participate in the diagnosis and treatment, and the authorship of the text may be said to be collective, makes self-reference highly likely. The fact that self-reference is the point of intersection between Helán’s model of structural moves within structural and Hyland’s model of metadiscourse prompted this effort to investigate lexico-syntagmatic profile of self-reference expressions, as well as their distribution and function.

Theoretical Framework

Structural move analysis is “a corpus-based characterization of organizational and textual patterns typical of a specific genre” (Helán 2012: 44). Helán acknowledges his indebtedness to Swales’ (1990, 2004) research on genre. “By dividing the texts into their general organizational patterns, he demonstrated that the texts contained recurring functional units which together contributed to the overall communicative purpose of the genre. These units have since been called moves. They are definable and predictable functional components within a specific text-type” (ibid., 44).

Four sections feature in Helán’s structural moves analysis of MCRs: Introduction, Case Presentation, Discussion, and Conclusion¹. This generally corresponds to guidelines for authors of MCRs in medical journals.²

¹ Helán does not study Abstract in detail, although he provides an example of the structured abstract that reflects the organisation of the MCR. He mentions that Abstract exhibits the main rhetorical strategies of the MCR (2012: 89), but does claim that structural moves can be identified in it.

² In British Medical Journal of Case Reports, sections have different names: Abstract is called Summary, Introduction is called Background, Case Presentation may be divided into subsections (e.g. Investigations, Treatment, Outcome and Follow-Up); the concluding section, organised into bullet-point text, is called Learning Points.

INTRODUCTION	Move 1: <i>Establishing a territory</i> – words and phrases denoting frequency or typicality
	Move 2: <i>Establishing a niche</i> – expressions implying rarity or abnormality
	Move 3: <i>Presenting the current work</i> – instances of authors' self-reference and deictic expressions.
CASE PRESENTATION	Move 4: <i>Presenting a problem</i> – clinical identification of the patient via the patient's demographics and history
	Move 5: <i>Investigating the problem</i> – the patient's diagnostic data from examinations and investigations; the diagnosis
	Move 6: <i>Addressing the problem</i> – interventions performed to treat the patient
	Move 7: <i>Evaluating the problem</i> – either positive evaluation in case of success or negative evaluation in case of failure
DISCUSSION	Move 8: <i>Presenting background information</i> – pathologies, procedures or treatments; ample citation
	Move 9: <i>Reviewing literature pertinent to the case</i> – comparing or contrasting similar case reports, or stating their absence or insufficient number
	Move 10: <i>Summarizing the case</i> – relevant features or outcomes of the case are summarized
	Move 11: <i>Drawing implications</i> – important implications, limitations, cautions, or unanswered questions
CONCLUSION	Move 12: <i>Summarizing the case report</i> – recapitulation of the central features of the case report
	Move 13: <i>Summarizing implications of the case report</i> – discussion of the most important implications and recommendations

Table 1. The sections and structural moves in a MCR.
Based on Helán (2012: 188).

An overview of Hyland's metadiscoursal resources with brief explanations and examples is given in the table below.

CATEGORY	FUNCTION	EXAMPLES
Interactive resources		
Transitions	express semantic relation between main clauses	<i>in addition / but / thus / and</i>
Frame markers	refer to discourse acts, sequences, or text stages	<i>finally / to conclude / my purpose is</i>
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	<i>noted above / see Fig / in section 2</i>
Evidentials	refer to source of information from other texts	<i>according to X / (Y, 1990) / Z states</i>
Code glosses	help readers grasp meanings of ideational material	<i>namely / e.g. / such as / in other words</i>
Interactional resources		
Hedges	withhold writer's full commitment to proposition	<i>might / perhaps / possible / about</i>
Boosters	emphasize force or writer's certainty in proposition	<i>in fact / definitely / it is clear that</i>
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	<i>unfortunately / I agree / surprisingly</i>
Engagement markers	explicitly refer to or build relationship with reader	<i>consider / note that / you can see that</i>
Self-mentions	explicit reference to author(s)	<i>I / we / my / our</i>

Table 2. Interactive and interactional metadiscoursal resources.
(Hyland 2004: 169).

The Corpus and the Method

For the purposes of this exploratory study, a small corpus was compiled, consisting of 10 MCRs published in the British Medical Journal of Case Reports (henceforth referred to as BMJ CR).

The British Medical Journal of Case Reports is owned by the British Medical Journal, a London-based company that publishes “more than 60 medical and allied science journals”¹. Case reports are published weekly, and

¹ Downloaded from: < <http://www.bmj.com/company/the-story-of-bmj/> > (Accessed on January the 2nd 2018)

the online archive reaches back to November of 2008. In 2017 The British Medical Journal of Case Reports published its 15,000th case report.

The criteria for inclusion in the corpus were twofold: accessibility of the text (not all MCRs published in BMJ CR are Open Access), and affiliations of authors. The representativeness of the texts in terms of language and conventions of medical writing in the native English context is warranted by the facts that affiliations of all authors are British, and so is the medical journal itself. Authorship of MCRs can be presumed to be collective, because even when a single contributor is stated as the writer of the case report¹, texts undergo a process of proof-reading and editing before publication.

In BMJ CR, the basic structural units of MCRs include Summary (Abstract), Background (Introduction), Case Presentation, and Learning Points; all MCRs have them. MCRs may in addition have some or all of the following units as subsections within Case Presentation: Investigations, Differential Diagnosis, Treatment, Outcome and Follow-Up. Text in tables and captions was not included in the analysis, because not all MCRs have them. Neither is the text of the Patient's Perspective section included: it is optional and not all MCRs have it.

The phrases that include self-reference were noted and listed. The structural moves within which self-reference phrases occur were identified based on the content of the whole sentence. The data obtained in this way were analysed in terms of the construction, frequency, and distribution of self-reference phrases across the structural units and moves of all MCRs taken together, as well as in individual MCRs.

Results and Discussion

As examples of self-reference resource ("self-mentions", Table 2 above), Hyland lists personal pronouns and possessive adjectives (the forms for the first person singular and plural). Self-reference resources found in this corpus exhibit constructions of predication and modification, but only in the first person plural. The table below provides quantitative data that reveal an interesting pattern.

¹ In some (but not all) MCRs the contributions by each author are stated in terms of responsibilities in patient care, but also in terms of providing incentive for the writing of the MCR, producing drafts, and providing and/or approving the final version of the text.

Text in the corpus	Number of words	Instances of self-reference			Comment
		Predication	Modification	Total	
BMJ 1	1119	2	2	4	equal number
BMJ 2	1601	2	2	4	equal number
BMJ 3	2122	4	0	4	no modification
BMJ 4	1081	4	1	5	more predication
BMJ 5	996	1	3	4	more modification
BMJ 6	3214	4	1	5	more predication
BMJ 7	754	1	3	4	more modification
BMJ 8	1150	3	1	4	more predication
BMJ 9	1497	4	0	4	no modification
BMJ 10	1526	0	4	4	no predication
Total	15,060	25	17		

Table 3. Quantitative data on self-reference expressions in the corpus.

Strikingly, the number of self-reference expressions is *almost the same* in the MCRs that range in word count from 3214 to 754 (the longest text being 4.5 times the size of the shortest one)¹. Self-reference constructions of predication dominate.² More than just the frequency, the distribution clearly signals the conventionalised status of self-reference predication: as will be seen below, abstracts in 8 out of 10 MCRs have one instance of self-reference predication each, pointing to the opening function of this type of resource. What also needs to be noted is that the majority of MCRs (7 out of 10 texts) employ *both* constructions of self-reference.

The next set of data refers to the lexical choice for the self-reference expressions exhibiting predication and modification, and their frequency in the corpus.

¹ Word count was obtained using Web VP Classic v.4. The programme is T. Cobb's adaptation of Heatley, Nation & Coxhead's (2002) Range.

² Instances of self-reference predication outnumber those of self-reference modification in the corpus as a whole. Taking the texts individually, there is more self-reference predication in 3 texts, only self-reference predication in 2 texts, 2 texts with more self-reference modification, and 1 text with only self-reference modification. In 2 texts the number of instances of both types is equal.

	Self-reference expression	Number of instances
Predication (<i>we ...</i>)	present	6
	report	5
	describe	5
	consider	3 x in the same MCR
	demonstrate	2 x in the same MCR
	recommend	1
	urge caution	1
	should be mindful	1
	speculate	1
	hope	1
Modification (<i>our ...</i>)	case	11
	patient	6

Table 4. Frequency of self-reference expressions in the corpus, by type of construction.

The most frequent and almost equally represented lexical choices for self-reference constructions of predication – the verbs *present*, *describe*, and *report* – point to the tendency to emphasize neutrality through linguistic means. In the semantic scale of authors' attitude towards the facts they lay out, formed by *demonstrate*, *present*, *describe*, *report*, *consider*, *speculate* and *hope*, the aforementioned three verbs occupy the central position¹. The verb *demonstrate*

¹ The verbs *describe* and *report*, each with 5 instances in the corpus, are closer to each other than they are to the verb *present*. In both Oxford Advanced Learner's Dictionary (henceforward OD) and Cambridge Advanced Learner's Dictionary (henceforward CD), *describe* is semantically simpler than *report*. In OD, *describe* and *report* share the semantic component [ACCOUNT], but whereas *describe* simply signifies giving a detailed verbalised account, *report* entails [OBSERVATION] and [INVESTIGATION]. In CD, *report* explicitly encapsulates [DESCRIPTION], making the semantic closeness between the two verbs obvious. Significantly, the verb *present*, with one instance in this corpus more than the other two verbs (regarding the size of the corpus the difference still signals an important tendency), approaches the ideal of the authors' neutrality and objectivity, as well as reader orientation, even closer. OD clearly defines it in terms of others; others constitute the purpose of the activity of presenting: "show or offer (something) for others to scrutinize or consider" (emphasis V. R.). In CD, this is distantly echoed in "make something known".

entails the authors' certainty of the facts¹, but is not a conventional choice for self-reference predication: it appears in the corpus twice, but in the same text (BMJ 4); one instance of *demonstrate*, although found in Introduction, exemplifies Move 11, typical of Discussion, and the other instance, found in Discussion, exemplifies Move 13, typical of Conclusion. The verb *consider* recurs 3 times in the same text (BMJ 4), expressing (twice) the authors' attitude towards certainty of facts (unlikely versus likely), and a recommendation; all 3 instances are found in Discussion. The verbs *speculate* (found in Discussion, expressing a recommendation) and *hope* (also found in Discussion, calling for further investigation), both of them used in the same text (BMJ 6), take up a position of non-neutrality regarding the text and the audience, at the extreme from *demonstrate*. The remaining verbs from the list perform the functions of recommendation (*recommend*) and of caution (*urge caution*, *should be mindful*), are typical of Move 11, and found in Discussion and Conclusion (Learning Points).

Another interesting issue regarding the three most frequent verbs in the self-reference constructions of predication is the lexical choice concerning the object of predication. The verb *present* collocates with noun groups referring to both a patient and a medical condition², while the verb *report* has not been found in this corpus to collocate with noun groups referring to a patient³, and the verb *describe* collocates with expressions referring to a patient, a condition, and a procedure⁴.

Perhaps the most significant findings regarding self-reference predication do not consider individual verbs used as predicates with the first person singular pronoun, nor their objects, but the use of *we* itself, and the use of the Present Simple Tense.

Rather than representing the sociative plural, which indicates that "the

¹ The OD definition of *demonstrate* implies the author's certainty regarding facts: "Clearly show the existence or truth of (something) by giving proof or evidence" (emphasis V. R.); CD also points to clarity, but without implying the author's belief in the truthfulness of facts: "to show or make something clear".

² "We present the case of a woman ..." (BMJ 6); "We present a case of falsely elevated serum creatinine ..." (BMJ 4).

³ We report the first case of erythrodermic mycosis fungoides ... (BMJ 9); "... we have reported the findings of a literature review of studies ..." (BMJ 6); "We report a serious and hitherto undocumented adverse effect ..." (BMJ 8).

⁴ "Here, we describe a man aged 58 years ..." (BMJ 3); "We describe an evolving pathology ..." (BMJ 9); "In this case report, we describe the use of kinesiology taping ... (BMJ 6).

author wants to associate, that is, to involve his/her reader” (Dressier and Barbaresi 1994: 68), *we* in MCRs may be said to serve the purpose of opening the MCR and emphasizing the collective authorship¹. This opening is situated in the Abstract sections of 8 out of 10 MCRs. Of the two MCRs that do not have the opening in the form of *we present/report/describe* in Abstract², one has such an opening in Introduction, reiterated in Discussion (MJ9), and one does not contain self-reference predication at all (BMJ 10).

The Present Simple Tense in self-reference predication (*we present*, even in Conclusion; not: *we presented*) is an important device of interaction with the reader. Although the writing of the paper was long completed before the reader actually reads the MCR, the predicate in the Present Simple Tense brings the experience to life. The existence of the professional experience and the record of it are equated with the reader’s act of reading. Although an MCR may relate a chronologically ordered sequence of events, the authors’ narration is made simultaneous with the reader’s reading, which symbolically involves the reader in the events unfolding.

Other resources of self-reference include one instance of a multi-word unit *to the best of our knowledge* and instances of referring to the members of the team involved in patient care (*the endoscopist*, in BMJ 2, and *the physiotherapist*, in BMJ 6). The latter may be regarded as indirect self-reference, being made in the 3rd person singular. However tempting it may be, an elaboration cannot be included here for reasons of limited space.

Regarding self-reference modification, the nouns involved are *case* and *patient*. Although there are many more tokens of *patient* than of *case* in the whole corpus, when only the instances within self-reference modification are considered, there are almost twice as many occurrences of *case* as there are of *patient*. This is due to the polysemy of *case*: *our case* can refer to the patient, but it can also refer to the professional experience of the medical doctors treating the patient; the phrase “the patient in our case” (BMJ 6) points exactly to that.

The lexemes *case* and *patient*, both in the singular and in the plural, when not modified by the possessive adjective for the first person plural, may refer to the patient presented in the MCR, but also to the patient or patients presented in MCRs by other authors, or patients in general. It is also important to note

¹ The opening construction may have been in the passive voice (e.g. a case is presented/ reported/described), or the agency may have been appropriated by the expressions this paper or this case report (e.g. this paper describes ... or this case report shows ...). In this corpus neither was found to occur.

² These abstracts open with the identification of the patient.

that only the instances of case where it is the synonym of patient were counted; the instances where meanings other than that of patient were realised, namely those of “situation” (e.g. had it not been the case, the patient in our case) were not included in the count.

Comparison between instances of *patient* and instances of *case* participating in self-reference expressions on the one hand, and the total number of instances of *patient* and *case* in the corpus on the other, reveals a relation of inversion. This is shown in the table below.

Self-reference resources	Instances of self-reference in each MCR in the corpus									
	BMJ 1	BMJ 2	BMJ 3	BMJ 4	BMJ 5	BMJ 6	BMJ 7	BMJ 8	BMJ 9	BMJ 10
patient (total)	7	7	9	5	5	64	9	8	10	8
case (total)	3	5	7	10	11	7	0	0	9	8
our patient	1	0	0	0	0	0	3	1	0	1
our case	1	2	0	1	3	1	0	0	0	3

Table 5. Total tokens of *patient* and *case* in the corpus compared to the number of tokens participating in self-reference modification.

Unlike the most frequent verbs in self-reference predication, whose meaning itself predisposes them for Move 3, even when this move is situated atypically, there is no reason for self-reference modification with *case* and *patient* to be concentrated in any particular section. However, there is an interesting pattern, and it will be discussed in the paragraphs on distribution of self-reference expressions.

Structural units	Structural moves within units	Self-reference resources					
		<i>we present</i>	<i>we report</i>	<i>we describe</i>	<i>we ... (other verbs)</i>	<i>our case</i>	<i>our patient</i>
ABSTRACT (called SUMMARY in BMJ CR)		M 2 t. of I (x 2)	M 2 t. of I (x 2)	M 3 t. of I (x 2)			
		M 3 t. of I (x 3)		M 4 t. of CP			

INTRODUCTION (called BACKGROUND in BMJ CR)	M1 (typicality)			<i>M11 t. of D</i>
	M2 (rarity)	M2 t. of I	M3 t. of I	
	M3 (current work, self-reference)	<i>M9 t. of D</i>		
CASE PRESENTATION	M4 (clinical identification of patient)			
	M5 (examinations, investigations, diagnosis)			M5 t. of CP
	M6 (treatment)			M6 t. of CP
	M7 (evaluation: (success/ failure))			M7 t. of CP
DISCUSSION	M8 (background information)			M9 t. of D (x2) M10 t. of D (x2)
	M9 (review of literature)	M2 t. of I	M3 t. of I	M11 t. of D (x4) <i>M13 t. of C (x3)</i>
	M10 (summary of case)			M11 t. of D (x3) <i>M13 t. of C (x5)</i>
	M11 (implications)			
CONCLUSION (called LEARNING POINTS in BMJ CR)	M12 (summary of case report)	M2 t. of I	M12 t. of C	M11 t. of D
	M13 (summary of implications of case report)			

Table 6. Distribution of self-reference expressions across structural units and structural moves in the corpus as a whole. Atypical findings of structural moves in MCR sections are italicised.

M = structural move; I = Introduction; D = Discussion
t. = typical; CP = Case Presentation; C = Conclusion

Self-reference constructions of predication with *present*, *report*, and *describe* are not clustered in Introduction, where current work is presented, and whose important feature is self-reference, according to Helán. Only two instances of *report*, one instance of *describe*, and no instances of *report* are found in Introduction. The greatest concentration of these three verbs is found in Abstract. Besides Introduction, they are occasionally located in Discussion and Conclusion, but significantly, none are found in Case Presentation. However, in line with Helán's model, a vast majority of these self-reference phrases, in whichever section they occur, participate in Moves 2 or 3, assigned by Helán to Introduction.

All self-reference predication constructions (except one instance) with verbs other than *present*, *report*, and *describe* are found in Discussion, expressing either Move 11 (implications), typical of Discussion, or Move 13 (summary of implications), typical of Conclusion. The one exception is found in Introduction, but again participating in Move 11.

Unlike self-reference constructions of predication, concentrated in Abstract but also found in other sections, except Case Presentation, and participating in a number of different structural moves, located both typically and atypically, self-reference modification expressions are absent from Abstract, Introduction, and Conclusion, concentrated in Discussion, and occasionally found in Case Presentation, participating for the most part in the structural moves *typical* of the sections where they are found.

Finally, a table displaying the presence of all self-reference expressions (regardless of construction and lexical membership) in each MCR in this corpus points to certain tendencies.

MCR sections	Presence of self-reference resources in the structural units of each MCR in the corpus									
	BMJ 1	BMJ 2	BMJ 3	BMJ 4	BMJ 5	BMJ 6	BMJ 7	BMJ 8	BMJ 9	BMJ 10
Abstract (Summary)	We describe a case report ...	We present a case ...	Here, we describe a man aged 58 years ...	We present a case ...	We present a case ...	We present the case ...	We describe the management ...	We report a serious (...) adverse effect ...		

Introduction (Background)	... as we demonstrated in this case ...				... we have reported we describe ...	We report a serious (...) adverse effect ...	Here, we report (...) the first case ...
						... our patient our patient ... Our patient ...	
Case Presentation	We present a unique report ...	We therefore urge caution ...	We consider ...	... we demonstrate ...	In our case ... we speculate that ... In our case ...	... our patient ...	We report the first case our patient's recovery ...
	Our patient ...	Our case ...	We therefore consider ...	We recommend ...	... in our case ... We hope that ...		Our case ...
	In our case ...	In our case ...	... we consider	In our case...	The patient in our case ...		... our case our case ...
Conclusion (Learning Points)						... we should be mindful ...	We present the first case ... We describe an evolving pathology ...

Table 7. Self-reference expressions in each MCR in the corpus. Note the repetition of sequences in different sections in BMJ 8 and BMJ 9.

The greatest concentration of self-reference expressions is found in Discussion: 24 instances in 9 MCRs. Multiple usages of self-reference expressions are present in this section in the majority of MCRs, being absent from one MCR only – the only one in this corpus that has self-reference expressions in Case Presentation.

Only one other section has anything remotely close to this regularity of self-reference: Abstract. Abstracts of eight MCRs have one instance of self-reference each. However, this is just one third of the number of self-reference expressions in Discussion.

Self-reference in Case Presentation and Conclusion is practically accidental, and in Introduction – the section where one of the structural moves features precisely self-reference in Helán's model – it is slightly above accidental in this corpus¹.

Conclusions

In this exploratory study, no MCRs were found to be without self-reference. Moreover, the majority of MCRs employed both predication and modification in self-reference.

In line with Hyland's examples (see Table 2), self-reference expressions found in the corpus included first person personal pronouns and possessive adjectives, both in the plural: we *present/report/describe*; our *case/patient*. 42 such expressions were recorded in the corpus totalling 15,060 words.

Other expressions of self-reference, not included in the count, feature an instance of a multi-word unit (*to the best of our knowledge*) and several references in the 3rd person singular to the members of the team who treated the patient.

The most representative verbs of self-reference *present*, *report* and *describe*. Other lexical choices are also employed, and some of them even recur, but they do so in the same text and not in other MCRs, thus appearing to be idiosyncratic choices rather than a matter of convention or conventionalisation.

Self-reference modification is represented by *our case* and *our patient*. Instances of *patient* overwhelmingly outnumber those of *case* in the corpus as a whole, but when they are modified by self-reference, it is the opposite: instances of *our case* are almost twice as many as those of *our patient*, due to the fact that *case* can refer both to the patient and the situation of treating him/her.

The findings of this exploratory study suggest that the focal points of self-reference in MCRs are Abstract (for self-reference predication) and Discussion (for self-reference modification). Self-reference modification is completely absent from Case Presentation, and self-reference predication from Abstract, Introduction, and Conclusion. The section with least self-reference is Case

¹ Only four out of ten MCRs have a total of four self-reference expressions in Introduction.

Presentation, where the patient's case is offered to the medical community for consideration, laying out bare facts, as objectively and neutrally as possible; to underline objectivity and neutrality, the authors' (collective) self must be absent. In Discussion, the uniqueness of the authors' experience in treating the patient is emphasized through self-reference modification. In Conclusion, self-reference predication is part of the overall summary of the MCR.

Medicine should not be depersonalised (although medical texts often are) but interactive and empathetic, the persons and personalities of the doctors and the patient participating in exchange whose purpose is the patient's wellbeing, and to no small extent, the doctors' continuous professional improvement as well. This cannot be achieved with a *self* turned off. However, to be professional, i.e. to strike a balance between caring for persons and caring about facts, a professional must withdraw the *self* – from the Case Presentation, at least.

Corpus

BMJ 1 Valsamis, E. M, and T. E. Glover. (2017). Granulocytic sarcoma: a rare cause of sciatica. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-219009.full?sid=d4d73e32-b500-436e-bdb1-9281e1205b81>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 2 Bhagani, S., C. Winters, and S. Moreea. (2017) Duodenal variceal bleed: an unusual cause of upper gastrointestinal bleed and a difficult diagnosis to make. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-218669.full?sid=16fc83df-9026-4ac5-8aba-f93066b6b4af>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 3 T. A. Pollak, T. A. and N. Moran. (2017). Emergence of new-onset psychotic disorder following recovery from LGI1 antibody-associated limbic encephalitis. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-218328.full?sid=8dfe0788-1f8f-4885-8808-9631219c2f2c>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 4 Metraiah, E. H. A. et al. (2017). Deceiving proteins! A case of lymphoma and high creatinine. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-217946.full?sid=7c6166f8-38ec-45cc-be25-ec0a675941b0>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 5 Gamble, D. T. Et al. (2016). Takotsubo cardiomyopathy with severe bradyarrhythmia following epidural insertion. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2016/bcr-2016-216946>

[full?sid=e2ab1529-c39b-4d3f-89d2-ob6ce3383d26](http://casereports.bmj.com/content/2016/bcr-2016-216695.full?sid=7c9366c7-c2ba-4316-82f6-d869f457f5de)> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 6 Banerjee, G. et al. (2017). Could kinesiology taping help mitigate pain, breathlessness and abdominal-related symptoms in cancer? *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-216695.full?sid=7c9366c7-c2ba-4316-82f6-d869f457f5de>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 7 Mohla A. et al. (2016). OCT angiography in the management of choroidal neovascular membrane secondary to Sorsby fundus dystrophy. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2016/bcr-2016-216453.full?sid=85012d16-e941-4bc1-8761-218fbd5789a>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 8 Napier C., E. H. Gan, and S. H. S. Pearce. (2016). Loperamide-induced hypopituitarism. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2016/bcr-2016-216384.full?sid=d87bd4fe-2154-48f4-84c3-a04a69aeddcc>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 9 Kinsella, F. A. M. et al. (2017). Donor-derived mycosis fungoides following reduced intensity haematopoietic stem cell transplantation from a matched unrelated donor. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2017/bcr-2016-216331.full?sid=5693332e-2d30-4527-af2d-9452c77e5511>> (Accessed on January the 2nd 2018).

BMJ 10 Stewart-Parker E. P., M. Atta, and S. Doddi. (2016). A curious cause of appendicitis. *BMJ Case Reports*. Downloaded from: <<http://casereports.bmj.com/content/2016/bcr-2016-216150.full?sid=c938451d-62a9-4521-a37b-49f263dec7f7>> (Accessed on January the 2nd 2018).

Dictionaries

(CD) Cambridge Advanced Learner's Dictionary
Downloaded from: <<http://dictionary.cambridge.org>> (Accessed on January 15th 2018)

(OD) Oxford Advanced Learner's Dictionary
Downloaded from: <<https://en.oxforddictionaries.com>> (Accessed on January 15th 2018)

References

1. British Medical Journal. Downloaded from: < <http://www.bmj.com/company/the-story-of-bmj/> > (Accessed on January 15th 2018)
2. Cobb, T. *Web Vocabprofile*. An adaptation of Heatley, Nation and Coxhead's (2002) *Range*.
3. Downloaded from: < <http://www.lex tutor.ca/vp/> > (Accessed on January 15th 2018)
4. Dudley-Evans, T. and M. J. St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Green, B. N. and C. D. Johnson (2000). Writing Patient Case Reports for Peer-reviewed Journals: Secrets of the Trade. *Journal of Sports Chiropractic and Rehabilitation*, 14, 3, 51-59
6. Greenhalgh, T. (2001). *How to Read a Paper. The Basics of Evidence Based Medicine*. London: BMJ Books.
7. Heatley, A., I.S.P. Nation and A. Coxhead (2002). *Range and Frequency* programs. Available at <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>
8. Helán, R. (2012). *Analysis of Published Medical Case Reports: Genre-Based Study*. PhD Dissertation. Brno: Masaryk University.
9. Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman
10. Hyland, K. and P. Tse (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics* 25, 2, 156-177.
11. Rapajić, V. and M. Mitrović (2015). General Medical and Military Medical Terminology in English for Medical Purposes. In: Cakeljčić, V., A. Vujović, and M. Stevanović (eds.) *Book of Proceedings. 3rd International Conference on Language for Specific Purposes: Past, Present, Future*. Belgrade: Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade, 447-454.
12. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Vandenbroucke J. P. (1999). Case reports in an evidence-based world. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 92, 4, 159-163.

Валентина РАПАЈИЋ

Корелација структурних ставки у приказима пацијената и метадискурсног средства самопомињања

Резиме

Приказ пацијента, за разлику од осталих врста медицинске литературе, исказује лично искуство лечења пацијента, па самопомињање не чуди. Самопомињање је тачка додира два текстуална модела, а то су Хајлендов модел метадискурса у писању за академске сврхе и Хеланов модел структурне организације текста специфичног за текстуални жанр. Анализа малог корпуса приказа пацијента, у којој се користе ова два модела, открива обрасце у самопомињању, указујући на начине на који текст изражава норме културе медицинске струке.

DOCTOR-PATIENT COMMUNICATION IN TEACHING ENGLISH FOR MEDICAL ACADEMIC PURPOSES

Abstract: *Doctor - patient (D-P) communication has been scarcely researched in Serbia, both from linguistic and medical perspective, although it is believed that successful D-P communication means better results in treating patients. This paper aims at describing the current position of D-P communication in English for Medical Academic Purposes (EMAP) courses, its importance for medical students and the ways of its incorporation in the curriculum. Examples are given of strategies, practical tasks and authentic materials that could be used to this purpose in EMAP courses. The paper also deals with the problems encountered in the classroom and suggests possible solutions.*

Keywords:

**authentic
materials,
doctor-patient
communication,
EMAP,
practical tasks,
strategies**

Introduction

Doctor-patient communication is explored within institutional talk, as one of its most researched sub-types. According to Fairclough (1989: 102), every type of discourse places its participants into particular *subject positions*. When it comes to institutional talk, these positions inevitably depend on institutional hierarchy, authority and the amount of power each participant in communication is allocated. These key concepts in the field of institutional talk are even more complex in doctor-patient interaction and it is one of the reasons for an ever-growing scientific interest in this sub-field of institutional talk. In addition to Mishler (1984), who was the first to explore doctor-patient interaction from a new perspective, there are several other authors who have significantly contributed to this field – Ainsworth-Vaughn, ten Have, Maynard, Fleischman, to mention just a few.

On the other hand, this type of communication has been scarcely researched in Serbia so far, both from linguistic and medical perspective. Apart from an unpublished master thesis (Minić 2000) that partly deals with D-P communication and a paper in the field of critical discourse analysis (Klikovac 2008), there has been little interest in doctor-patient interaction. However, as successful doctor-patient communication is believed to bring about better overall results in treating patients (Connor et al. 2010; Sinadinović 2014: 341), among other things, we think it is justified to make it an essential part of EMAP courses.

After a short overview of a medical encounter and its characteristics, this paper will focus on the current position of D-P communication in EMAP courses, from the perspective of the Faculty of Medicine, University of Belgrade. Its importance for medical students will also be discussed and the main aim is to provide several ways of incorporating D-P communication in the curriculum. Examples of strategies, practical tasks and authentic materials are given and possible problems and solutions are also dealt with.

Doctor-patient communication – rules and expectations

Nowadays, D-P communication is commonly referred to as a *medical encounter* – i.e. interaction between a doctor and a patient that usually takes place in an examination room. It is thought to be a strictly organized, almost ritualized, event (ten Have 1991: 138; Ainsworth-Vaughn 2001: 454) that consists of several phases.¹

Different authors in this field have come to the same conclusion – the doctor is the one to dominate this interaction and communication is organized according to the so-called *doctor's agenda* (the doctor decides when the patient is going to speak, how much and what about the patient is going to speak and how the patient will be treated). Obviously, the doctor and the patient have different “tasks” in a medical encounter – while patients are supposed to inform their doctors of the problems they have and help them by answering

¹ The classical, *biomedical*, model that is still most widely used, contains six phases and it was first introduced into linguistics by Byrne and Long (1976). According to this model, the doctor is first supposed to establish a relationship with the patient and then to try to find out why the patient has come. The third phase is dedicated to a verbal and/or physical examination and in the fourth phase the doctor considers the patient's condition (with or without patient's contribution). The fifth step deals with the treatment and possible further investigations whereas in the final phase the medical encounter is closed, usually by the doctor.

all the questions as precisely as possible, doctors are expected to listen to their patients, consider their cases in detail and decide on further steps. Ainsworth-Vaughn (2001: 457) believes that a medical encounter has elements of both an interview (being organized through phases) and an ordinary, everyday conversation (not being completely ritualized and sometimes having little to do with medical communication).

Asymmetry is probably the most prominent characteristic of a medical encounter and it can be noticed on several levels. First of all, there is always asymmetry concerning initiative as it is the patient who comes to the doctor thus initiating the encounter (ten Have 1991: 142), but in fact it is the doctor who decides when the conversation is open. Asymmetry is also present in opening and closing the encounter, since it is usually the doctor who opens and closes the conversation and who decides when and how it will happen (Klikovac 2008: 46; Heath 1986; White et al. 1994; West 2006: 409). Interruption is always a good example of asymmetry as participants in this type of communication approach it in different ways and do it for totally different purposes (Fairclough 2001: 38; Mishler 1984: 101-103; Irish & Hall 1995: 876; West 1984; Klikovac 2008: 47-48). Finally, asymmetry in knowledge (Heritage 2004) is always an obstacle and it is connected with doctors' frequent use of technical terminology for the reason of showing superiority over laymen (patients) and patients' inability to ask the right questions or understand doctors' explanations because they are not familiar with technical terms and/or medicine in general.

The so-called *third turn* is another important feature of a medical encounter and it pertains to the way D-P communication is organized. It is made up of a (doctor's) question, a (patient's) answer and an assessment and it is mostly used by doctors as another means for controlling the conversation (Fairclough 2001: 38) as it provides them with an opportunity to open every turn.

Moreover, institutional *knowhow* (Heritage 2004: 176-177) is present in almost all medical encounters and it means that doctors (as official representatives of an institution) and patients (clients of that institution) have different attitudes to the patient's case – what is just another routine case for the doctor might be a matter of life-and-death for the patient, so the participants in communication have rather different expectations from the entire encounter.

Due to all these features, doctor-patient communication is usually either partially successful or completely unsuccessful. By analysing more than a hundred medical encounters in Serbian and comparing them to similar

medical encounters in English, we have come to a conclusion that Serbian doctors tend to interrupt their patients more often, close the encounters abruptly, do not dedicate time to explaining diagnoses, often reject patients' initiative and do not involve patients into making decisions (Sinadinović 2017: 296). All these 'habits' make D-P communication in Serbia only partially successful.

Doctor-patient communication in emap – current position and importance

When it comes to the position D-P communication currently has in EMAP courses at the Faculty of Medicine University of Belgrade, it should be said that it is already incorporated in the curriculum to a certain extent.

In their first year of studies, students do not have any practice in D-P communication, as the focus is on medical terminology and authentic texts covering topics such as anatomy, genetics, bioethics, systems of organs, etc. However, in the second year, D-P communication is practiced and discussed through four units in the course book (Mičić 2013). Medical encounter is inspected by analysing four different phases: history taking, physical examination, special investigation and techniques and making a diagnosis and treatment. In these four units, students are provided with a variety of material and activities, such as lists of questions physicians ask on various occasions and in different phases, examples of dialogues between a doctor and a patient, matching exercises, sentence completion and fill-in exercises.

In the third year, students are also supposed to practice D-P communication through listening exercises that cover history taking, examination and diagnosis. However, it is important to say that the academic year 2017/18 has brought significant changes to this elective subject, making D-P communication its main focus. The tasks given to students involve recording role-plays that are later assessed by other students, having in mind two different communication models – the biomedical model (Byrne & Long 1976) and a more modern biopsychosociological model (Fortin et al. 2012) that contains 11 phases and is more patient-centred. Participation in these tasks is a hands-on approach to D-P communication and is expected to provide students with an opportunity to tackle some real-life situations.

In the fourth year, students still have an opportunity to discuss D-P communication, but they do it through choosing a topic for an oral presentation. They can discuss a medical encounter from several different

perspectives providing examples from hospitals and encounters they have personally witnessed during their regular medical practice. Psychiatric interview is another topic students can choose for their oral presentation and, owing to rather specific features of the topic, they are expected to make a difference between the D-P relationship in this type of interview and typical medical encounters in other branches of medicine.

So, why is it important to incorporate D-P communication in the curriculum to an even greater extent than this, especially in compulsory subjects? First of all, it would help putting future doctors in their patients' shoes and make them think about the importance of good and successful D-P communication. It would also help them understand psychological, emotional and practical value of successful D-P communication. In both discourse and praxis literature,¹ we come across research results that prove the great value of successful D-P communication. For example, Watson and Gallois (1999) reported finding a link between a good D-P communication and making more accurate diagnoses. Apart from this, it is believed that it brings about better results of applied medical treatments and better adherence to prescribed regimens (Connor et al. 2010). Also, successful D-P communication is connected with a more humane patient care in general that many authors have insisted on (Frankel & Beckman 1982; Frankel 1982, 1983, 1984; Mishler 1984, Gill & Roberts 2013).

Incorporation of doctor - patient communication in the curriculum

It is possible to incorporate D-P communication into curriculum in several different ways. From the perspective of the courses at the Faculty of Medicine, University of Belgrade we find authentic materials, practical tasks and strategies to be the most effective of all.

Making use of authentic materials

Authentic materials are defined as 'materials that were not created or edited exclusively for language learners; they illustrate how English is used naturally by native speakers' (Nunan & Miller 1995). They promote language

¹ Discourse literature deals with medical encounter from the perspective of linguistics, whereas praxis literature explores D-P communication from the perspective of medical practice and usually involves doctors, not linguists (Ainsworth-Vaughn 2001: 453-454).

acquisition instead of language learning (Nunan 1991: 226) and that is what makes them an inevitable part of the teaching process, including English for Specific Purposes (ESP) classes (Hyland 2006: 136). It is never easy to choose appropriate authentic materials as they should be adequate both for students' knowledge of English and for students' needs (Potter 1982: 32; Harmer 2007: 100). However, it is believed that both students and teachers can profit from incorporating these materials in class – while students are provided with a sense of achievement, teachers become more creative (Berardo 2006: 64). Most importantly, students are exposed to natural language spoken by native speakers in real-life situations, which becomes even more important when dealing with different types of discourse and social interactions (Hanson-Smith & Marzio 2005), as is the case in the field of D-P communication.

First of all, we could use video clips to this purpose as our students generally find them interesting and motivating (Sinadinović & Mičić Kandijaš 2015: 467). Like all the other types of video clips, it is not particularly difficult to find those featuring D-P communication and there is a very good choice on You Tube and some medical websites. These recordings mostly cover a patient-centred approach to a medical encounter, communicative skills for effective D-P relationship, strategies for better D-P communication, patient education in D-P communication, effective physician communication, but there are also recordings showing good or bad examples of D-P communication in an examination room. Excerpts from popular TV serials such as *Grey's Anatomy* or *House MD* can be included as well. They are a very good choice since students enjoy watching these programmes and they can learn a lot about D-P interaction through real-life situations that they may easily encounter in their professional life (Sinadinović & Mičić Kandijaš 2015: 469). Moreover, these programmes often deal with medical and ethical dilemmas, which makes them excellent examples for discussion.

Except for choosing an appropriate video clip, the teacher should think carefully of the tasks that will be given to students so that they can be active participants and not merely passive watchers/listeners. For example, prior to watching a video clip, students can be given some comprehension questions to answer that would enhance their understanding of a medical encounter, whereas appropriate evaluation questions would help students adopt a critical attitude. After watching a video clip, a discussion or a debate could be organized for the purpose of sharing students' opinions and observations. Besides, students can be asked to do some project presentations (e.g. comparing what they have seen in a video clip with what they see when visiting hospitals

and watching doctors work with patients). As is always the case with video clips, they are easily accessible and students can watch and re-watch them any time, which helps promoting student autonomy. It is always good to choose short recordings, 5-10 minutes each, so that they can easily fit the busy EMAP schedule.

Transcribed medical encounters could also be used as authentic materials. The idea is to give students chosen transcripts of medical encounters in English and Serbian.¹ When compared, these transcripts reveal important differences between the two corpora and possibly two different styles in D-P communication.

In *Example 1*, there are excerpts from both corpora that illustrate interruption or overlap. In both cases, the doctor interrupts the patient by asking a new question before the patient has completed his/her previous answer. Also, both patients seem to be insecure and hesitating while answering the questions, so the interruptions could also be interpreted as a wish to help the patient complete his/her contribution. It would be interesting to check students' opinions on these particular cases and interruption in general, as well as to discuss alternative ways for interrupting a patient and reasons for doing so.

Example 1

D: It's painful when/when you sit and rest?

P: Um: sometimes when I sit. I always feel ((XXX)) going through my//

D: //Does it wake you up at night?

P: No.

L: [...] Mhm. Jeste išli još negde?

P: Ovaj: bili su neki bakteriološki i imunološki testovi//

L: //Jeste to uradili?

P: Jesam

In this way, many different aspects of D-P communication can be analysed and discussed – asking questions, showing initiative, using third turn, the level of formality, opening/closing the encounter, institutional *knowhow*, etc. The only problem students could encounter in these tasks is transcription, so the

¹ Examples would be taken from two large corpora in English and Serbian, collected for the purpose of the PhD thesis 'Linguistic aspects of doctor-patient interaction in English and Serbian' (Sinadinović 2017).

teacher should make sure he/she explains all the symbols¹ at the very beginning.

Practical tasks

D-P communication can be incorporated into curriculum through doing some practical tasks as well, role-plays in the first place. Students should be divided into pairs or small groups and given sheets with a detailed description of their roles. The teacher should make sure the roles/tasks cover a variety of medical branches and situations, depending on what is done that particular week and what he/she would like to attract students' attention to. Creating different roles provides teachers with an opportunity to highlight certain aspects of D-P communication. Each role-play should be prepared and acted out and in case of a large class recording a role-play in advance is always a better idea. Every role play should be discussed, commented on and criticized, so that every pair or group gets a feedback from their peers and the teacher. The evaluation might include the following: if the doctor greeted the patient appropriately, if the doctor used an appropriate tone of voice, if the doctor made the patient feel comfortable (McCullagh & Wright 2008), if the patient was allowed to speak/ask questions, etc. Students should also be encouraged to give suggestions and express their personal opinions on what they have seen.

Role-plays are supposed to cover history taking, taking social history, giving instructions in a patient-friendly way, encouraging patients to speak, explaining medical terminology, explaining treatments, delivering bad news, etc. *Example 2* shows the way the doctor encourages the patient to speak, whereas *Example 3* illustrates history taking.²

Example 2

D: How's this feel?

P: Oh, hey, not bad [...] Like I'm ready to play.

D: Is it? [...] Tell me about it

¹ According to the so-called Jeffersonian system (Jefferson 1983, 1984, 2004), these are the meanings of the symbols used in *Example 1*:

//	interruption/overlap
((xxx))	incomprehensible parts of speech
[...]	excluded part of the conversation

² Examples are taken from the English corpus in the PhD thesis 'Linguistic aspects of doctor – patient interaction in English and Serbian' (Sinadinović 2017)

Example 3

D: [...] Have you had any operations when you were put to sleep?

P: Yeah, I had two operations [...]

D: No, not gall stones. I don't know where, but they operated on me [...]

P: Are you allergic to medication?

D: No, I'm not allergic to medication.

Another practical task students could be involved in is the so-called *progressive debate* that involves alternative points of view (Guse 2011: 50-53). Students are divided into groups and each group is given a card which describes their role and position in the debate. The topic should be closely connected with D-P communication and its various aspects we wish to explore. A follow up activity could be writing an argumentative essay.

Strategies

Finally, students could make use of some strategies that can help them practice D-P communication or understand it better.

For example, students could be instructed to take notes during their numerous clinical visits and then share their impressions and opinions in class. Before the students actually do this task, the teacher should make sure they know how to take notes efficiently. The teacher should show his/her students to use various kinds of note-taking formats and then choose the one they prefer. Oxford (1990: 87-88) suggests *the shopping list format* (i.e. writing down information in clusters), *the T-formation* (allowing learners to use the space on the paper in a more effective way) and *a semantic map* (i.e. indicating the main idea and linking it with related words or clusters).

Another cognitive strategy students might use is summarizing (Oxford 1990: 88-89). It is a bit more challenging than note-taking, but it helps learners structure new information and show they understand it.

In order to complete a role-play task successfully, students also need to apply several different strategies, including note-taking, practising naturalistically,¹ recombining,² guessing, and using synonyms (Oxford 1990: 132-133).

¹ "Practising the new language in a natural, realistic setting, as in participating in a conversation" (Oxford 1990: 45)

² "Combining known elements in a new way to produce a longer sequence" (Oxford 1990: 45)

Apart from the abovementioned strategies that belong to the group of direct strategies, students might find various indirect strategies extremely useful, especially the sub-group of social strategies, e.g. asking for clarification or verification (i.e. asking for paraphrasing, repetition, explanation), cooperating with peers (i.e. working together with other learners on an activity and having a common aim), developing cultural understanding (i.e. having background knowledge of a different culture; this could be very useful when comparing medical encounters in English and Serbian), becoming aware of others' thoughts and feelings (i.e. getting closer to the people we encounter; this strategy could be of extreme importance for future doctors) (Oxford 1990: 169-173).

Problems and possible solutions

If we intend to incorporate D-P communication into curriculum to a greater extent, we will face numerous problems. First of all, at the Faculty of Medicine we deal with very large groups, with 70 to 100 students per class. Moreover, classes are organized in inadequate classrooms (i.e. huge lecture halls) and we have rather outdated equipment at our disposal. Although there are computers and overhead projectors in every lecture hall, it is difficult to play video clips as the sound system is very poor or non-existent in most of them.

A lack of time is another serious problem we would face. It is rather difficult to find a 'gap' in the curriculum where some serious D-P communication practice would be incorporated. Besides, D-P communication is not given enough space and enough thought in the entire curriculum. Cooperation with other departments would be of great help in this matter.

The fact that our learners do not have the same level of knowledge of the English language is always a problem as well. Consequently, we deal with heterogeneous groups, so we constantly need to adapt our teaching needs and materials. This could prove to be of great importance in the field of D-P communication, especially when it comes to role-plays and other practical tasks.

How could these problems be overcome? A possible solution is gradual incorporation of D-P communication into curriculum – introducing it in small chunks, but in every single class instead only in several full classes. These bits dedicated to D-P communication could be most naturally introduced either at the very beginning of the class or towards the end of the class.

Another solution would be to encourage students to use authentic materials on their own as much as possible. They should be prompted to watch video clips, listen to medical talk shows or critically observe real doctors work with patients when they do clinical visits. Teachers could also encourage students to write down their own impressions and suggestions after being exposed to this type of authentic material. This way, they would become aware of the importance of successful D-P communication, they would become more critical and they would learn what to pay special attention to, and all this with no extra time spent on it in class.

Conclusion

Doctor-patient communication gets more and more attention from both linguistic and medical perspective. It is researched within the field of institutional talk and its characteristics make it very complex and interesting for researchers. As it has been proved that successful D-P communication is beneficial for both patients and doctors, it is important to make sure it is incorporated into EAMP curriculum.

The current position of D-P communication in EAMP courses at the Faculty of Medicine, University of Belgrade is not bad, but it should be even better. D-P communication is included in one out of two compulsory subjects and in two out of three elective subjects. In the compulsory subject, it is presented and practised in a rather traditional way, whereas elective subjects have brought some change to the way D-P communication is incorporated into EAMP classes.

We find it necessary to incorporate D-P communication into curriculum to an even greater extent and it is possible to do so in several different ways. Using authentic materials would be the first option and ideas are given of using video clips and medical encounter transcripts to this purpose. Practical tasks such as role-plays and progressive debates are also considered useful, as well as being familiar with various direct and indirect strategies that could help students understand D-P communication better and fulfil various tasks in this field.

We would face several problems if we tried to incorporate D-P communication into curriculum in more than one of the listed ways. Oversized groups, inadequate classrooms, outdated equipment, lack of time are some of the biggest problems. As possible solutions to these problems, introducing D-P communication in small chunks in every single class has been suggested, as

well as encouraging students to use authentic materials outside the classroom and empower them to use and understand strategies.

References

1. Ainsworth-Vaughn, N. (2001). The Discourse of Medical Encounters. In: Schiffrin, D., D. Tannen and H. E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 453-469.
2. Beckman, H. B. and R. M. Frankel (1984). The Effect of Physician Behaviour on the Collection Data. *Annals of Internal Medicine*, 101, 692-696.
3. Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6:2, 60 – 69.
4. Byrne, P. S. and Long, B. E. L. (1976). *Doctors talking to patients: A study of the verbal behaviour of general practitioners consulting in their surgeries* London: HMSO.
5. Connor, U. M. et al. (2010). Information Use and Treatment Adherence among Patients with Diabetes. In: Ruiz-Garido, M. F., J. C. Palmer-Silveira and I. Fortanet-Gomez (eds.) *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam/New York: Editions Rodopi B. V., 91-106.
6. Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
7. Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). Essex: Pearson Education Ltd.
8. Fortin, A. H. et al. (2012). *Smith's patient – centred interviewing: An evidence – based method* (3rd ed.). New York: McGraw Hill Medical.
9. Frankel, R. M. (1984). From Sentence to Sequence: Understanding the Medical Encounter through Micro – Interactional Analysis. *Discourse Processes*, 7, 135-170.
10. Gill, V. T. and F. Roberts (2013). Conversation Analysis in Medicine. In: Sidnell, J. and T. Stivers (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley – Blackwell, 575-592.
11. Guse, J. (2011). *Communicative Activities for EAP*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Hanson-Smith, E. and Marzio, M. (2005). Video online. Taken from <http://home.learningtimes.net/learningtimes?go=1042176>
13. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Ltd.
14. Heath, C. (1986). *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Heritage, J. (2004). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data. In: Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, 161-182.
16. Hyland, K. (ed.) (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
17. Irish, J. T. and J. A. Hall (1995). Interruptive Patterns in Medical Visits: The Effects of Role, Status and Gender. *Social Science and Medicine*, 41(6), 873-881.
18. Klikovac, D. (2008). Prilog kritičkoj analizi konverzacije: diskurs moći u lekarskoj ordinaciji. *MSC Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 38(3), 33-80.
19. Minić, Z. (2000). *Lingvistička analiza simbola moći u verbalnom diskursu institucije* (unpublished master thesis). Beograd: Filološki fakultet.
20. Mičić, S. (2013). *English for Medical Purposes*. Beograd: Medicinski fakultet.
21. Mishler, E. (1984). *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
22. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hartfordshire: Prentice Hall.
23. Nunan, D. and Miller, L. (eds.) (1995). *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, Va: TESOL.
24. McCullagh, M. and R. Wright (2008). *Good Practice Student's Book: Communication Skills in English for the Medical Practitioner*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
26. Potter, M. (1982). Making the most of authentic materials. *World Language English*, 1:2, 132 – 136.
27. Sinadinović, D. (2014). Prilagođenost govora lekara široj populaciji. In: *Zbornik radova sa V Naučnog skupa mladih filologa Srbije*. Kragujevac: Filološko – umetnički fakultet, 339-347.
28. Sinadinović, D. (2017). Jezički aspekti interakcije lekara i pacijenta u engleskom i srpskom (unpublished PhD thesis). Beograd: Filološki fakultet.
29. Sinadinovic, D, Micic Kandijaš, S. (2015). Authentic Materials in Teaching English for Medical Purposes. In: *III International Conference*

of LSPs: Past, Present, Future. Belgrade: Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade, 463-471.

30. Ten Have, P. (1991). Talk and Institution: A Reconsideration of the "Asymmetry" of Doctor – Patient Interaction. In: Boden, D. and D. H. Zimmerman (eds.) *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 138-163.
31. Watson, B. M. and C. Gallois (1999). Communication Accommodation between Patients and Health Professionals: Themes and Strategies in Satisfying and Unsatisfying Encounters. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 167-180.
32. West, C. (1984). When the Doctor is 'a Lady': Power, Status and Gender in Physician – Patient Encounters. *Symbolic Interaction*, 7(1), 87-106.
33. West, C. (2006). Coordinating Closings in Primary Care Visits: Producing Continuity of Care. In: Heritage, J. and D. W. Maynard (eds.) *Communication in Medical Care: Interaction between Primary Care Physicians and Patients*. Cambridge: Cambridge University Press, 379-415.
34. White, J., W. Lewinson and D. Rotter (1994). 'Oh, by the way...': The Closing Moments of the Medical Visit. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 24-28.

Danka SINADINOVIĆ

Komunikacija između lekara i pacijenta u nastavi engleskog jezika za medicinske akademske potrebe

Rezime

Komunikacija između lekara i pacijenta, kao važna vrsta institucionalne komunikacije, u Srbiji je do sada slabo istraživana, kako u oblasti lingvistike tako i u medicini. Pošto je dokazano da uspešna komunikacija između lekara i pacijenta omogućava i bolje rezultate u lečenju pacijenta, smatramo da je neophodno da izučavanje ovog vida komunikacije bude u dovoljnoj meri zastupljeno u nastavi engleskog jezika za medicinske akademske namene. Nakon kratkog pregleda najvažnijih osobina komunikacije između lekara i pacijenta, rad se usredsređuje na opisivanje trenutne pozicije ovog vida komunikacije u nastavi engleskog jezika za medicinske akademske namene na Medicinskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, važnosti koju ima za studente medicine i načine njegovog uključivanja u nastavu. Dati su primeri strategija, praktičnih zadataka i izvornih materijala koji mogu pomoći poboljšanju pozicije komunikacije između lekara i pacijenta u nastavi engleskog jezika za medicinske akademske namene. Rad se takođe bavi problemima na koje je moguće naići u učionici, te nudi izvesna rešenja.

TEACHING RESEARCH PAPER ABSTRACT WRITING TO NON-NATIVE SPEAKERS OF ENGLISH

Abstract: *The ability to write good abstracts is crucial for a successful research career and is becoming increasingly demanded from students even at undergraduate level. However, students often do not receive sufficient instruction to help them develop the necessary skills and competencies. For linguistically diverse students, the difficulty is compounded by the requirement that writing must be in English. The objective of this paper was to outline an instructional model for teaching research paper abstract writing to non-native speakers of English. First, the relevant literature was reviewed, and a summary of the stylistic and structural conventions was provided. Next, an attempt was made to relate the findings to the EFL teaching context. The result was a model that endorses instruction based on the principles of awareness raising, instructional scaffolding, extensive practice and writer autonomy. The article should be of interest to undergraduate and graduate students who are expected to write their research reports in English as well as instructors who are teaching academic writing or supervising research projects of students for whom English is a second language.*

Keywords:

abstract writing,
writing for
academic purposes,
EFL writing
instruction

Introduction

The ability to write a good, clear abstract is essential for publishing articles in academic journals, getting a conference proposal accepted or securing a research grant. Furthermore, with the increased awareness that undertaking a research project can help students develop a large number of transferable skills, writing research papers has become a standard requirement of university courses at undergraduate level. However, while many academic writing courses offer instruction on paragraph structure, in-text citation and plagiarism, the

necessary guidance on abstract writing is often missing. These instructional deficiencies result in abstracts that are poorly written and incoherent, that either omit important information or include too much detail, and that sometimes come across as biased even though the research itself may have been thorough and well-balanced. As Harris (2006) points out, this leads to frustration of both instructors and students, the former being concerned about the low quality of the papers, and the latter being unsure what it is that is expected of them.

Yet, considering their conventional language and structure, scholarly abstracts need not be stumbling blocks to learners. The premise of this paper is that explicit instruction of abstract components and language patterns can improve both learners' comprehension of published articles and their ability to write good abstracts for their research papers. After a brief review of abstract structure and language conventions, this paper will offer some suggestions for teaching this genre to EFL learners.

Structure of academic abstracts

Definition and classification

The *Publication Manual of the American Psychological Association* (1997:8) defines an abstract as “a brief, comprehensive summary of the contents of the article”. In other words, an abstract should accurately and concisely provide an overview of the whole research paper.

Basic structure of the informative abstract

Although the structure of an abstract and its level of specificity may differ slightly from field to field, a typical research paper abstract contains the following components:

1. Background (one or two sentences that place the study in context)
2. Aims (one or two sentences that explain the purpose of the study)
3. Method(s) (one or two sentences that explain what was done and how) (*The method section may be omitted in non-experimental research)
4. Results (one or two sentences that specify the main findings)
5. Conclusion (one or two sentences that discuss the main implications or applications of the findings)

Abstracts of larger research projects with less restrictive word count may

also include an acknowledgment of a study's limitations and recommendations for future work.

Although an abstract is based on other sections of the article, writing a good abstract involves more than just cutting and pasting sentences from the main text. An abstract is often the only part that the readers may see when they search through electronic databases, and usually the only text on which the reviewers base their decision about whether or not the paper should be accepted as a conference presentation. This means that an abstract should be seen as an independent document that must be understandable to the reader without having to read the whole article. Furthermore, an abstract should be representative of the research paper in terms of both the content and the style. This means that an abstract should not include any points that are not discussed in the paper itself, but it should provide a concise and an accurate summary of the main issues that the paper explores. This can be done by re-reading the subsections of the article, taking notes on the main ideas and then combining that information into an original coherent paragraph.

The three points that must be sufficiently conveyed in all informative experimental research report abstracts are *the purpose of the study*, *the methodology*, and *the results*. Information about the aims of the study and the research methods employed is important as it helps potential readers decide whether the article is relevant to their needs. For example, the reader may want to know whether the study was done with children or adults, whether it used qualitative or quantitative methods, whether it was a case study or a large-scale project, whether it included a number of experiments or a single measurement and so on. In non-experimental studies, the method section should indicate the scope of the study and the types of evidence on which the research was based. The *results* of the study are what prospective readers are most likely to be interested in and, therefore this part of the abstract should be the longest and as detailed as possible.

With regard to other sections of an abstract, the amount of information that can be included will generally depend on the amount of space available. The *background* section informs the reader of the context of the study and identifies some gaps in previous research. It is not common to include research references unless a study directly builds on or raises questions about some specific work or theory. The *conclusion* section summarizes the theoretical or practical implications of the study, and discusses their importance for the field and their possible applications. These are central points of the paper, but all claims must be derived from the data obtained and made cautiously.

Language of research report abstracts

In addition to its structured format, language in research report abstracts is also highly conventionalized. As Glasman-Deal (2010) notes, following language conventions is particularly important for non-native researchers whose language skills are less developed. This is because familiar structure and wording can help the readers see more easily what the writer is trying to do and language errors become less of an issue. Language conventions in abstract writing primarily concern vocabulary choices and the use of verb tense.

Vocabulary for abstract writing

The vocabulary used in each section of an abstract is likely to reflect the lexical choices made in the corresponding section of the paper. The following list of useful phrases has been compiled from Glasman-Deal (2010) and Weissberg & Buker (1990):

Background information:

Establishing the context

It is known that...

It is widely/generally accepted that...

It has recently been shown that...

A number of studies have demonstrated that...

Numerous experiments have established that...

Recent research/Much research in recent years has focused on...

.....has/have attracted much attention.

.....has/have generated considerable research interest.

Indicating the gap

However/Yet/Unfortunately + few studies have reported on...

there is little information available on...

little work has been done...

more work is needed...

there is growing concern...

there remains a need...

there is an urgent need....

Purpose

This study/paper + considers/describes/examines/presents/reports/reviews...

The purpose of this study

The aim of + this research + is to... /was to...

The objective of this report

this thesis

the present paper

Method

The experiment(s) was/were conducted ...

The study was carried out...

The survey was sent...

The sample(s) was/were collected...

Data were collected/were obtained from

Interviews were conducted/carried out....

Results

The results/data showed that...

It was found/noted/observed that...

The responses indicated...

....was/were observed/obtained/identified...

... was/were found to be/to be unaffected by....

...increased/decreased

A produced/caused/resulted in B.

A had no effect on B.

Conclusion

The evidence/these results + mean(s)/indicate(s)/imply(s)/suggest(s) that...

confirm(s) support(s)...

provide(s) support...

land(s) support to the assumption that.....

compare(s) well with/correspond(s) to...

is/are consistent with...

challenge/go against/differ from...

The technique/method/approach + can be/could be/may be + applied to...

implemented ...

used...

This technique/method/approach + is suitable for

demonstrates potential for...

It + appears/seems/is likely + that...

Future work

Further work/further investigations is/are needed....

Future work/future studies should be made...
An important question for future studies is to determine...
.....remain(s) to be determined/.....remain(s) to be identified
The study should be replicated....
The results should be validated/verified....

In addition to the conventional phrases that signal the writer's intentions to the reader, the language of an abstract should reflect the level of the sophistication or complexity of the research and set the tone for the rest of the paper. Vague quantifiers such as 'many', 'very', 'small', or 'significant' should be avoided as they have little validity without some numeric data. Writing in the first person is discouraged in academic writing. Rather than saying 'I' or 'we', substitute expressions such as 'this paper', 'the study', or 'the research' should be used as the grammatical subject of sentences. The use of passive voice is also common. Finally, special attention should also be given to the selection of keywords that accompany abstracts. At the paper screening stage, keywords often serve as a basis for assigning articles to review committees and, once the article has been published, they also help potential readers identify the texts that are most relevant to their research. For these reasons, keywords should not be too general and they should accurately reflect the content of the article. The keywords are usually selected from the article title and the abstract itself.

Verb tenses in research paper abstracts

In addition to vocabulary, the comprehensibility of academic abstracts depends to a large extent on the correct use of verb tenses. As Glasman-Deal (2010) points out, with the strict word limit, appropriate use of verb tenses is crucial to ensure that the writer's ideas are correctly conveyed. Although the frequency of use of a particular verb tense varies from discipline to discipline, and writers have some freedom in this regard, for novice researchers, and especially for those whose first language is not English, it is important to provide simple and safe guidelines that will enable them to write clear, readable abstracts. Table 1 provides a summary of common verb tenses in each part of the abstract.

Section	Verb tense
Background information	present simple or present perfect tense
Purpose of the study	present simple or past simple tense
Method	past simple tense
Results	past simple tense
Conclusion	present simple tense (*tentative verbs and modal auxiliaries are common)
Future work	noun phrase + is/are needed should + verb; should be + past participles remain(s) to be + past participle

Table 1. Tense use in research report abstracts

Overviews of useful phrases and common verb tenses like the ones presented in the tables above can be useful reference sources for young researchers that can help them better structure their writing and present their ideas in a more readable way. However, instructors should not assume that making the students aware of the language conventions will automatically result in good abstract writing. Like other types of writing, effective abstract writing is a skill that can only be mastered with time and practice. The next section will offer some practical suggestions for teaching this writing genre to young researchers whose native language is not English.

An instructional model for teaching research report abstract writing in an EFL class

The instructional model presented in this paper is built on the assumption that development of abstract writing skills follows general principles of effective teaching, which involve *awareness raising*, *instructional scaffolding*, *opportunities to practice*, and *constructive, detailed feedback* (Harris, 2006).

Awareness raising

The structure of academic abstracts is highly conventional; therefore, helping the students recognize the organizational patterns can ease their learning burden and accelerate their learning process. By the time they are asked to write a research paper in English, it is likely that the majority of students will have read some academic papers in their first language. Considering the standardized structure of academic writing, exposure to

L1 research papers should have already given students some ideas about the compositional elements of academic abstracts. However, students may not always be conscious of what they know, and making them articulate their ideas can help make their knowledge explicit and connect what they learn with knowledge they already have. A guided warm-up discussion can also help teachers find out how much students know and what their perceptions about abstract writing are. Some possible introductory questions could be:

What is an academic abstract?

Why are abstracts important?

What kind of information is usually found in research paper abstracts?

Have you ever been asked to write an academic abstract?

If yes, what kind of difficulties did you have?

If no, in your opinion what may be some issues to consider when writing an academic abstract?

Instructional scaffolding and practice opportunities

Instructional scaffolding has been defined as the support that students receive during their learning process, which has been tailored to meet their needs and help them achieve their learning goals (Sawyer, 2006). That support can include resources, models and templates, advice and skills coaching, with the ultimate goal being the development of learner autonomy. Applied to abstract writing, the possible instructional stages could be as follows:

After the students have shared their experiences and ideas about abstract writing, the teacher provides a template for abstract writing and a clear model that matches that template. Here is an example based on the abstract of this article:

(1) *The ability to write good abstracts is crucial for a successful research career and is becoming increasingly demanded from students even at undergraduate level.*

(2) *However, students often do not receive sufficient instruction to help them develop the necessary skills and competencies.* (3) *For linguistically diverse students, the difficulty is compounded by the requirement that writing must be in English.*

(4) *The objective of this paper was to outline an instructional model for teaching research paper abstract writing to non-native speakers of English.*

(5) *First, the relevant literature was reviewed, and a summary of the stylistic*

BACKGROUND	
Context (sent. 1)	<i>and structural conventions was provided. (6) Next, an attempt was made to relate the findings to the EFL teaching context.</i>
Gap (sent. 2~3)	(7) <i>The result was a model that endorses instruction based on the principles of awareness raising, instructional scaffolding, extensive practice and writer autonomy.</i>
PURPOSE (sent. 4)	(8) <i>The article should be of interest to undergraduate and graduate students who are expected to write their research reports in English as well as instructors who are teaching academic writing or supervising research projects of students for whom English is a second language.</i>
METHOD (sent. 5~6)	
RESULTS (sent. 7)	
CONCLUSION (applications) (sent. 8)	

After the students have understood the basic structure of an academic abstract, they should be exposed to a variety of authentic examples from their field of study and asked to identify their components. An alternative task can be to present the components of the abstract in a jumbled order and ask the students to form an abstract. The examples should be carefully selected and presented in increasing order of complexity. The initial examples should be similar to the model abstract, so that the students can remember the structure and gain some confidence. However, to encourage students to think rather than just ‘parrot’ what they have memorized, it is important to challenge them with more complex patterns where some information is omitted or presented in a different order, or where several elements are combined in a single sentence. Samples from both experimental and non-experimental research papers should be examined.

After the students have become sufficiently familiar with the structure of academic abstracts, their attention should be drawn to the language conventions. Language instruction should begin with the analysis of the good, clear models which were written by native English speakers. Students should be asked to identify the phrases in the abstract that signal to the reader the function of the particular sentence. For example, in the abstract of this paper, the following phrases could be highlighted:

...is crucial for... (BACKGROUND)

However, students often do not receive adequate instruction... (GAP)

The objective of this paper was... (PURPOSE)

...the relevant literature was reviewed (METHOD)

The result was... (RESULTS)

The article should be of interest... (CONCLUSION- applications)

Lexical analysis should be followed by explicit instruction of verb tenses. First, students should be asked to identify the typical verb tense(s) in each component of the abstract. After that, gap-fill exercises could be used to help them remember the tense rules and encourage them to pay more attention to the singular/plural distinction, a common mistake in writing of second language learners. As mentioned before, simplifying the tense rules can reduce the learning burden and help inexperienced writers produce readable abstracts. However, learners should not be misled to believe that their options are limited to those outlined in Table 1. As they become more confident in their writing, the implications of other verb tense choices should be discussed. One example is the use of the present simple tense in all sections of the abstract. The choice of a verb tense in the results section is particularly important. As Glasman-Deal's book highlights, it is possible to present the findings in the present tense if they are generalizable enough to be considered a fact or truth, and the present tense can be used even if the first part of the sentence uses the past tense (e.g., *The results demonstrated that boys and girls develop at a different rate....*). Learners should be made aware of the connotations of different verb tense choices.

From writing examples to exemplary writing – Developing writer autonomy

No matter how many models are shown to the learners, and how many gap-fill tasks they are asked to complete, the first attempts at abstract writing are always going to be challenging. Therefore, it is important that instructors provide students with multiple opportunities to revise their work and receive constructive feedback.

A good way to introduce students' to abstract writing is to give them short published articles from their field, from which the abstracts have been removed, and ask them to write an abstract specifying the word limit. Having everybody work on the same text will enable students to later compare their abstracts with those of other students, as well as with the original abstracts making it easier for the instructor to provide feedback that is meaningful to the whole class. However, from the very beginning it is important to discourage students from relying only on teacher feedback. The ultimate goal of instruction is to help learners master the skill of abstract writing so that they can eventually write readable, conventional abstracts that conform to academic norms on their own. To that end, students should not only be given opportunities to practice

abstract writing itself, but also be provided with guidance on how to revise their work, as well as sufficient time to practice editing skills. The revision process should be cyclical and, in addition to teacher intervention include self-editing and peer feedback. The suggested writing cycle is outlined in Table 2.

Stage 1	Writing the 1 st draft
Stage 2	Self-editing
Stage 3	Peer feedback
Stage 4	Reflection on the peer response and rewriting
Stage 5	Teacher feedback
Stage 6	Reflection on the feedback and rewriting
Stage 7	Peer feedback
Stage 8	Reflection on the peer response and rewriting
Stage 9	Teacher feedback

Table 2. Abstract writing instructional cycle

Self-editing

As Table 3 shows, the first critical review of an abstract should be done by the writer himself/herself. Many students tend to identify *revision* with correction of spelling and grammatical errors. However, at the early stages of abstract drafting, *top-down revision* is more important. In order to draw students' attention to informational content and prompt them to examine the coherence of their writing as a whole, it is helpful to give them a checklist, which highlights the points they should focus on. Here is one example:

Abstract writing self-editing checklist

(Adapted from: Hanyang University English Research Writing Checklist,
 URL: <http://www.hanyangowl.org>)

- ☐ I have written my abstract as a complete text. The reader can understand the key results of my research without reading the whole paper.
- ☐ The sentences of my abstract follow the same general structure as the rest of my paper: introduction, method, results, and conclusion. (*Recommended but not required.)

- ☐ *In the first few sentences of the abstract, I have shown how my paper addresses a research problem, a limitation of previous methods, or an issue or “gap” in the research in my field (not required but a characteristic of well-written abstracts in any field).*
- ☐ *(For experimental research) I have described the research methodology used in the paper.*
- ☐ *My abstract does not include vague or unclear terms such as ‘many theories’, ‘various methods’, ‘different conditions’, etc.*
- ☐ *I have specifically stated the exact results, implications, and/or importance of the findings.*
- ☐ *I have not included references from other individual papers directly in the abstract. I have only described my own research, well-known theories or methods, or problems of the field in general.*
- ☐ *I did not copy and paste any of the sentences from the paper directly into the abstract—especially the first two sentences of the introduction.*
- ☐ *The main keywords or index words are contained in the title and abstract.*
- ☐ *I have followed the guidelines of my teacher (or “guidelines for authors” from the journal website) regarding the word limit and the format of the abstract.*
- ☐ *I have followed the guidelines of my teacher with regard to the use of vocabulary and verb tense*
- ☐ *I have used the spellcheck and proofread my abstract. I have checked the grammar (use of articles, pronouns, subject-verb agreement, verb forms), sentence structure (run-on sentences and fragments) and punctuation.*

Peer feedback

Self-editing should be followed by peer feedback. Critical peer review is crucial for the development of self-regulatory strategies that lay a foundation for students’ independence as writers. Students who can identify structural and linguistic problems in the writing of their peers are more likely to be able to recognize weaknesses in their own writing.

However, providing an effective peer response is also a skill that needs to be honed. A number of studies (e.g., Amores, 1997; Chaudron, 1994; Sengupta, 1998) have shown that students’ lack of confidence in their own writing often makes them reluctant to give critical comments to their peers; as a result, their feedback tends to be limited to surface errors such as spelling, punctuation, and simple grammatical errors. Furthermore, students often seem to have doubts about the value of peers’ comments and consequently are less likely to

incorporate them in their revisions, which limits the benefits of peer response activities (Nelson & Carson, 2006). That is especially true for students who come from cultures where teacher-centered instruction is the norm (Cheng, 2000). This means that in order to make peer feedback effective, instructors should address learners’ concerns regarding the pedagogical benefits of the practice and help them provide constructive, specific comments.

Students’ skepticism can, to some extent, be moderated by open discussions of what instructors expect to be achieved through peer-to-peer learning. Students need to understand that peer feedback does not benefit only the writer but the reviewer as well. Ability to identify problems in a peer assignment will help students become more critical readers of their own work, which should eventually improve the overall quality of their writing (Berg, 1999).

The quality of peer feedback can be improved by indicating the points that the reviewers should focus on. Checklists again can be helpful here. Some possible questions may include:

1. After reading the abstract I can understand:

- ☐ *what the study was about*
- ☐ *how the problem was researched*
- ☐ *what the main findings were*
- ☐ *why this study is important*

2. The abstract does not contain vague language (e.g., ‘many theories’, ‘various methods’ etc.)

3. The abstract follows the language conventions of scholarly writing.

- ☐ *vocabulary usage*
- ☐ *verb tense*

4. The keywords are contained in the title and abstract.

5. The abstract does not contain any of the following errors:

- ☐ *spelling errors*
- ☐ *subject-verb agreement*
- ☐ *verb forms*
- ☐ *verb tense*
- ☐ *article usage*

- ☐ *pronoun usage*
- ☐ *punctuation*

In addition to support with regard to the content of the feedback, students should be given sufficient time to construct their response. Ideally, they should receive the abstracts before the classes, write their responses, and then provide oral feedback in class. Giving students sufficient time to think and write increases the likelihood that errors in other students' writing will be identified and that criticisms or suggestions will be phrased in a positive and respectful manner that does not embarrass or hurt the writer (Nelson & Carson, 2006). Furthermore, earlier studies (e.g., Shultz, 2000; Tuzi, 2004) showed that students vary in their preferences with regard to modality in which feedback is given, and that the form in which feedback is provided affects how they approach the revision process. Therefore, providing comments in both oral and written form is more likely to meet diverse students' expectations and prompt students to engage in different types of interactions. Some studies (e.g., Nelson & Carson, 2006) also suggest that it might be better to have student work in pairs rather than groups to avoid the problems that may arise from complexities of group dynamics. If feedback is to be given through group work, culturally homogeneous groups may be more effective as students are likely to be more sensitive to the nuances of the response messages (Nelson, 1997). Finally, to make peer response activities a true learning experience, reviewers should be given an opportunity to view the teacher's comments on the drafts that they have checked, so that they can compare the content and the language of feedback.

Teacher feedback

While self-editing and peer feedback can contribute to improvement of students' evaluative skills, teachers' feedback continues to play a central role in the development and consolidation of young researchers' scholarly writing. Students tend to value and trust teachers' comments more than other forms of feedback (Leki, 1991; Saito, 1994) and some studies (e.g., Zhang, 1985) have found teacher feedback to be more effective than peer feedback or self-feedback when it comes to the correction of grammar mistakes. However, some research evidence also suggests that students sometimes find teacher comments confusing (Crawford, 1992; Ferris, 1995), and they either misunderstand them (Arndt, 1992; Hyland & Hyland, 2001), or do not know how to apply them

in a revision (Chapin & Terdal, 1990; Conrad & Goldstein, 1999). In the end, only about a half of revision attempts based on teacher feedback results in improvements (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 1997).

However, the inconsistency of empirical findings does not automatically imply that the concept of teacher feedback is wrong in itself. Rather, the mixed results should be an incentive for teachers to pay more attention to the way in which they shape their feedback and to reconsider the focus of their comments and the manner in which they are delivered.

In the instructional model proposed in this study, teacher assessment has primarily a *formative* function, which means that the main goal is to help students develop their writing skills rather than evaluate the final product. To that end, it is desirable that students receive the teacher's support at the drafting and revision stages rather than at the end of the writing process. The comments should address both the ideas in the abstract and their organization as well as language errors. However, not all errors should be corrected at the same time. As a general rule, feedback on the language should be provided once the content of the abstract has been finalized. There is little point in asking a student to correct a verb tense error in a sentence that should not be in the abstract in the first place. In the early stages of abstract drafting, indirect error feedback is preferable because it engages students in problem solving (Lalande, 1982) and fosters their independence (Bates, Lane, & Lange, 1993). This means that rather than fixing the content of an abstract in the first draft, the teacher should remind the student of the general abstract structure and ask him/her to try to improve it. Similarly, rather than immediately providing a student with a correct word or grammatical form, the teacher should indicate to the learner that an error has been made and the category it belongs to. This can be done by using specific codes for different error categories. Some examples are provided in Table 3.

Error type	Code	Error type	Code
Word choice	WC	Fragment	FR
Verb tense	VT	Punctuation	PU
Verb form	VF	Spelling	SP
Word form	WF	Sentence structure	SS
Articles	ART	Informal	INF
Singular-plural	S/P	Idiom	ID
Pronouns	PR	Subject-verb agreement	SV

Run-on sentence	RO
-----------------	----

Table 3. Error categories and marking codes (based on Ferris, 2006:85)

It is important that teachers are judicious about the errors that they ask students to correct and select those that are within their linguistic competence. The teacher should correct other errors, and support should also be offered when attempts at revision turn out to be unsuccessful. Students should be encouraged to discuss the comments on their drafts, to ask questions in class to prevent misinterpretation, and ensure that they understand the reasons behind teachers' comments. Finally, instructors must pay attention to the manner in which they deliver their feedback. As Hyland and Hyland (2006:206) point out, to be effective, a response must be worded in a way that "engages with the writer and gives him or her a sense that it is a response to a *person* rather than a to a script". The comments should be encouraging but constructive, and criticisms and suggestions should be stated respectfully but clearly, so that students do not miss the point of the teacher's feedback (Hyland & Hyland, 2001).

Editing abstracts for publishing and conference proposals

While some students may be asked to write research papers in order to practice academic skills such as source evaluation and integration, critical thinking and writing, the fundamental reason for writing scholarly papers is to have them published so that knowledge can be shared. Therefore, abstract writing instruction should include some practice in editing for publishing and conference proposals. Academic journals and conference websites usually give specific guidelines with regard to the length of the abstracts and their format. While instructions regarding the font or letter size normally pose little problems for authors, producing coherent abstracts within a specified word limit can be difficult for less experienced writers. In order to meet the length restrictions, students often resort to cutting connecting words, articles and so on. However, an abstract should never be a telegraphic message and even the shortest abstract must be clear and readable. This means that students need practice in condensing their abstracts while maintaining the coherence of the text. One way of reducing the word count is by combining different sections of an abstract. For example, the purpose and the methodology of the study can be combined in a single sentence. Similarly, the method and the results or findings and their implications can be presented together.

To help learners master abstract compacting skills, teachers can provide simple sentence pattern as models such as: (1) *In order to determine X, Y was examined/used/measured* etc. (PURPOSE + METHOD)

Example: *In order to measure students' vocabulary size, Paul Nation's 'Vocabulary Levels Test' was used.*

(2) Results, + WHICH + Implications

Example: *The responses indicated that students used the same strategies for all texts regardless of their genre, which suggests the need for more attention to be given to strategy training in EFL reading classes.*

In order to practice abstract compacting, students should be given longer abstracts of 200~250 words and asked to rewrite them with a reduced word limit, for example, within 100 words. For example, the abstract of this paper could be rewritten in a more succinct form, while preserving all core information.

The paper reviews the stylistic and structural conventions of academic abstracts and offers an instructional model for teaching this writing genre in an EFL class based on the principles of awareness raising, instructional scaffolding, extensive practice and writer autonomy. The article should be of interest to undergraduate and graduate students who are expected to write their research reports in English as well as instructors who are teaching academic writing or supervising research projects of students for whom English is a second language.

Finally, students who intend to publish their research should be advised to have their work proofread professionally by a native speaker. However, they should also be reminded that asking for assistance and advice does not mean placing responsibility on another person. As Glasman-Deal (2010) observes, if a sentence is grammatically correct an editor or a proofreader will not draw to attention it, although its meaning may be different from the one the author intended. This means that students should always remember that the final responsibility for producing accurate and readable abstracts lies with them.

Conclusion

The ability to write academic abstracts is central to students' success in tertiary education. However, this ability does not develop automatically. The position argued in this paper is that abstract style and format can and should be taught. The instructional model presented stresses the need for both guiding novice researchers through the writing process as well as helping them develop the strategies that will enable them to become autonomous writers. The proposed model advocates scaffolded instruction which begins with the explicit teaching of conventions of abstract writing, continues through the analysis of authentic models and ends with extensive writing practice with multiple opportunities for revision structured around different types of feedback including self-editing, peer response and teacher intervention. It is hoped that the instructional model outlined in this paper will enable novice researchers to write more conventional and more competitive scholarly abstracts, and serve as a reference point for teachers helping them to structure instruction in a manner that engages learners with the writing process, reduces their learning burden, and fosters their autonomy as writers.

Note: A full version of this paper can be found in *Studies in English Language and Literature* (Bunkyo University), 2016, 43, 11-40 under the title 'An instructional model for teaching research paper abstract writing to non-native speakers of English.'

References

1. American Psychological Association (1997). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed.). Washington, DC.
2. Amores, M. J. (1997). A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, 30(4), 513-522.
3. Arndt, V (1992). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. Brock and L. Walters (eds.), *Teaching Composition around the Pacific Rim: Politics and Pedagogy*. Cleveland, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters, 90-116.
4. Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL compositions*. Boston: Heinle & Heinle.
5. Berg, E.C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.
6. Chapin, R., & Terdal, M. (1990). *Responding to our response: Students' strategies for responding to teacher written comments*. ERIC Document Reproduction Service, ED 328 098.
7. Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revision. *RELJ Journal*, 15(2), 1-14.
8. Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28(3), 435-446.
9. Colorado State University, Writing@CSU (1994-2012). *Abstracts*. Downloaded from: <<http://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=59>> (Retrieved: January 26, 2016).
10. Conrad, S. & Goldstein, L. (1999). ESL student revision after teacher written comment: Texts, contexts and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-180.
11. Crawford, J. (1992). Student response to teacher feedback strategies in an English for academic purposes program. *ARAL*, 15(2), 45-62.
12. Ferris, D. (1995). Student response to teacher feedback in EFL writing. *System*, 21(2), 193-204.
13. Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
14. Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 81-104.

15. Glasman-Deal, H. (2010). *Science research writing for non-native speakers of English*. London: Imperial College Press.
16. Hanyang University, Center for Teaching and Learning, English Writing Lab and Adam Turner. *English Research Writing Checklist*. Downloaded from < <http://www.hanyangowl.org> > (retrieved: February 8, 2016).
17. Harris, M. J. (2006). Three steps to teaching abstract and critique writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 136-146.
18. Hyland, K. & Hyland, F. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
19. Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 206-224.
20. Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
21. Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
22. Nelson, G. (1997). How cultural differences affect writers and oral communication: The case of peer response groups. In D. L. Sigsbee, B. W. Speck, & Bruce Maylath (eds.), *Approaches to Teaching Non-native English Speakers across the Curriculum*. San-Francisco: Jossey-Bass, 77-84.
23. Nelson, G. & Carson, J. (2006). Cultural issues in peer response: Revisiting "culture". In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 42-60.
24. Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adults ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70.
25. Sawyer, K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
26. Sengupta, S. (1998). Peer evaluation: "I am not the teacher." *ELT Journal*, 52(1), 19-28.
27. Shultz, J. (2000). Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. In M. Warschauer & R. Kern (eds.), *Network-based Language Learning: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 121-150.
28. Tuzi, F. (2005). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217-235.
29. Weissberg, R. & Buker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
30. Zhang, S. (1985). The differential effect of sources of corrective feedback on ESL writing proficiency. *Occasional paper series no 9*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Department of English as a Second Language.

Zorana VASILJEVIĆ

Kako pomoći studentima da pišu apstrakte stručnih radova na engleskom jeziku

Rezime

Sposobnost pisanja apstrakta naučnih radova je od ključnog značaja za uspešnu akademsku karijeru. Na žalost, pisanje rezimea je često zanemareno u redovnim nastavnim programima i od studenta se očekuje da sami savladaju leksičke i strukturalne konvencije ovog žanra. Zahtev da rezime bude na stranom jeziku predstavlja dodatnu teškoću za mnoge studente. Svrha ovog rada je da predstavi nastavni metod kroz koji se može pomoći studentima da nauče kako da pišu jasne i koncizne apstrakte stručnih radova na engleskom jeziku. Prva polovina rada daje pregled strukturnih, leksičkih i gramatičkih konvencija u pisanju rezimea naučnih radova. Druga polovina rada predstavlja nastavni metod za poducavanje pisanja rezimea koje se bazira na principima razumevanja konvencija, postupnih instrukcija i podsticanja autonomije studenata. Rad je namenjen mentorima i studentima postdiplomskih i redovnih studija.

ENGINEERING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING ENGLISH AT THE TERTIARY LEVEL

Abstract: *The aim of the study was to explore the attitudes of engineering students towards learning English at the university level. The sample included 219 first-year students of the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade. The students filled out a questionnaire, which explored their opinions on the duration and positioning of the English university courses, the preference for the type of contents included in the classes and the perception of the instrumental value of ESP. The majority believe that learning English is highly beneficial for their future career. The concluding part discusses the obtained findings in terms of the suggestions for curriculum enhancement.*

Keywords:

engineering
students, ESP,
attitudes,
instrumental
value of ESP

Introduction

Extensive research in second language acquisition has shown that attitudes towards learning the second language have a considerable effect on the successful mastery of the language (Gardner 1985, 2000, Dörnyei 2001, 2003, etc.). The advent of Gardner's socio-educational model placed this topic into the limelight, since it was argued that attitudes influence the success with which another language is acquired (Gardner 1985: 4). In other words, favourable attitudes tend to cause the experience of learning the language to be perceived positively.¹ The concept of motivation to learn a second language (L2) is closely related to that of an attitude in this area since it refers to "the extent to which the individual works or strives to learn the language because

¹ However, apart from favourable attitudes, learner's motivation and, consequently, the outcome of learning, are affected by other factors as well, such as the learner's ability, learning opportunities and quality of instruction (Csizér and Dörnyei 2005: 20).

of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner 1985: 10). The concept has since been thoroughly researched from various theoretical standpoints (Dörnyei 1994, 1998, 2000, Masgoret and Gardner 2003, Tremblay and Gardner 1995, etc.) and still poses a topical issue for exploration, as testified by the tremendous upsurge in the number of publications dealing with L2 motivation in the past decade reported by Boo, Dörnyei and Ryan (2015).

In the majority of studies, special emphasis has been placed on the distinction between the concepts of integrative and instrumental orientation/motive. The former refers to learning a second language mainly because of the desire to integrate into the other language community, while the latter entails learning the language for pragmatic purposes, attaining certain goals such as getting a good job etc. (Gardner 1985, 2010). These issues have been closely explored due to the educational potential of research in L2 motivation. It has been argued that, on the one hand, it is necessary to systematically develop motivational strategies that can be applied to generate and maintain motivation in learners, and, on the other, it is vital to formulate self-motivating strategies that enable the learners of second language to control the affective conditions and experiences that shape their subjective involvement in learning (Dörnyei 2003: 23). Some authors have even stated that “devoting time and effort to enhancing motivation in terms of agency and attitude will probably be more a valuable investment in the long term than time spent conveying the content of the curriculum, whether grammar, language, skill or function” (Williams, Burden and Lanvers 2002: 524). Bearing in mind the afore-said, in the present study we aim at providing an insight into learners’ attitudes and, consequently, the motivation in a specific segment of second language learning, English for specific purposes (ESP), taught to future engineers at the tertiary level of education.

Studying the attitudes towards second language learning at the university level

The current study is placed within a specific context of learning the second language within the university level courses, which usually dominantly focus on acquiring professional terminology. It has been generally accepted that the aim of teaching a second language at the tertiary level lies in its instrumental value (Belcher 2006). Accordingly, it has often been pointed out in previous research (Dovey 2006, Peters and Fernandez 2013) that there is a

need to harmonise the subject matter of an ESP course with its applicability and transfer to the future workplace.

On the other hand, the learners themselves should recognise the benefits of mastering the second language and developing the necessary L2 lexicon in the realm of their future profession since professional decisions may depend on their command of specialised language (Peters and Fernandez 2013: 236). However, certain authors have argued that there is an apparent lack of enthusiasm and interest in language classes among non-language majors (Martinović and Poljaković 2010). This topic has inspired a number of researchers in the field investigate the attitudes towards ESP at the university, with participants studying at different faculties (e.g. Đurović and Silaški 2014, Jelovčić 2010, Martinović and Poljaković 2010, Tasić 2009, Trinder 2013, etc.).

Tasić (2009) conducted a survey among the students of the Faculty of Mechanical Engineering in Niš with the aim of exploring students’ opinions about the English language, as well as the reasons for choosing English over other languages at the faculty, perceiving the usefulness of English for future job, etc. The majority of students were of the opinion that the knowledge of English was necessary for their professional careers. Martinović and Poljaković (2010) studied the attitudes of non-language majors at the Croatian faculties towards ESP, concluding there is high awareness among students about the practical benefits of learning English. Jelovčić (2010) conducted a survey among the students of humanities and social sciences in Zagreb, who were also conscious of the need of learning the language for specific purposes, with two thirds of participants considering reading academic/professional texts and acquiring professional terminology as important and necessary. Trinder (2013) studied the beliefs of business students in Austria about effective language learning, concluding there are certain belief patterns specific for business students. On the sample of Serbian economics students, Đurović and Silaški (2014) showed that both instrumental and integrative orientation play an important part in their attitudes towards and motivation for learning English. The results of these studies indicate that the majority of interviewed students are aware of the important role of proficiency in English in the professional community they are about to enter with graduating.

The present study – methodology and survey background

The aim of the current study was to empirically explore the attitudes of engineering students towards learning English at the university level, as well

as the beliefs about their knowledge of English and the habits in practicing the activities deemed beneficial in learning English outside the faculty.

The respondents were the first-year students of the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade. English language course over two semesters is mandatory for all respondents. At the time of the survey, they had already completed one English language course, which lasted for one semester, and were completing the second. The instrument used in the survey was a questionnaire. The issues covered by the questionnaire were selected bearing in mind the topics investigated in previous studies of a similar kind (e.g. Horwitz 1988, Jelovčić 2010, Martinović and Poljaković 2010, Tasić 2009, Trinder 2013, etc.)

The questionnaire items were aimed at gathering basic socio-demographic data and self-assessment of English language skills, as well as at exploring students' attitudes towards English courses at the university level in terms of their being compulsory/elective and being positioned at the certain level of studies (Bachelor, Master, PhD), students' preference for the type of contents included in the classes and their perception of the instrumental value of ESP. The participants answered by either circling one of the offered options or providing their answers on a five-point Likert scale.

The sample included 219 first-year students (82.6% male; 14.7% female) of the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade, who were, on the average 19 years old ($SD=.96$). The majority of students (56.2%) started learning English in the first grade of primary school, around one third of participants (31.5%) in kindergarten, while 11.4% of students started learning English in the fifth grade of primary school. Around one-third (31.5%) of the students from the sample stated they had attended English language courses outside compulsory education, mostly in foreign language schools. More than half of respondents (53.4%) only stated English as the foreign language they learned and spoke, while 46.1% stated they also spoke some other language. The majority of students completed the prior course of English at the university with high grades (grade 6 – 5.9%, grade 7 – 14.2%, grade 8 – 16%, grade 9 – 24.2%, grade 10 – 36.5%).

Research results

Research results will be presented in two parts – the first will focus on students' beliefs about their knowledge of the English language in general, the proficiency in particular language skills and the language-related habits and

resource use, while the second part will deal with students' attitudes towards learning English at the university level.

We will first reflect on the participants' self-assessment of their English language skills. The majority of respondents, over one-half (60%), assess their overall knowledge of English as either very good or excellent, while around one fifth (20%) of the sample assessed it as good. Less than one fifth of the sample stated that their knowledge of English was average (17%), and a minority (3%) that it was poor.

Students were also asked to estimate the level of their proficiency in English (poor, average, good, very good or excellent) in case of particular language skills (reading, writing, translation, conversation and understanding). The interviewed students had most confidence in their understanding (53%) and reading (47%) skills. According to their self-assessment, they have the poorest knowledge of writing (only 23% assessed it as excellent) and translation (28%) (Figure 1).

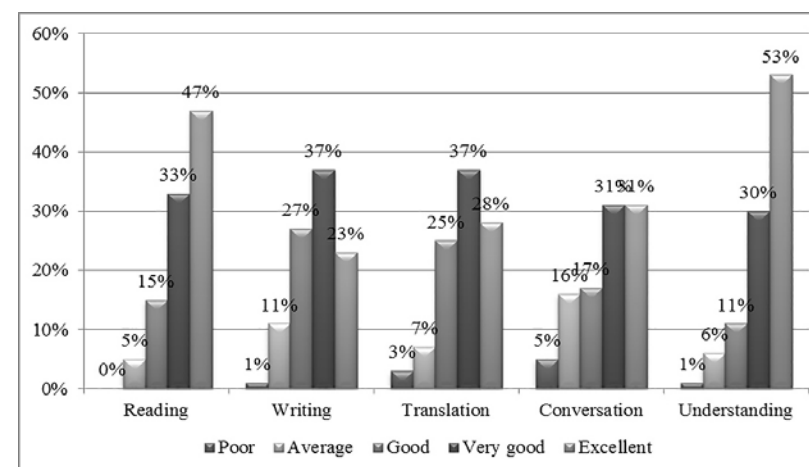


Figure 1: Students' assessment of their proficiency in particular language skills

Students were then presented with a set of questions referring to the habits in practicing the activities that might be considered conducive to improving their knowledge of English, as well as to the frequency of using certain language resources (monolingual or bilingual dictionaries and grammar books). As can be seen in Figure 2, most frequently performed activities are visiting websites in English and watching movies and TV shows in English without translation (46% and 38% of respondents respectively perform these activities every day).

Students also frequently watch news programmes on TV in English (26% frequently and 28% every day). The least practiced activity is searching the web for professional literature in English (only 14% of respondents do it regularly, while 26% never practice this activity).

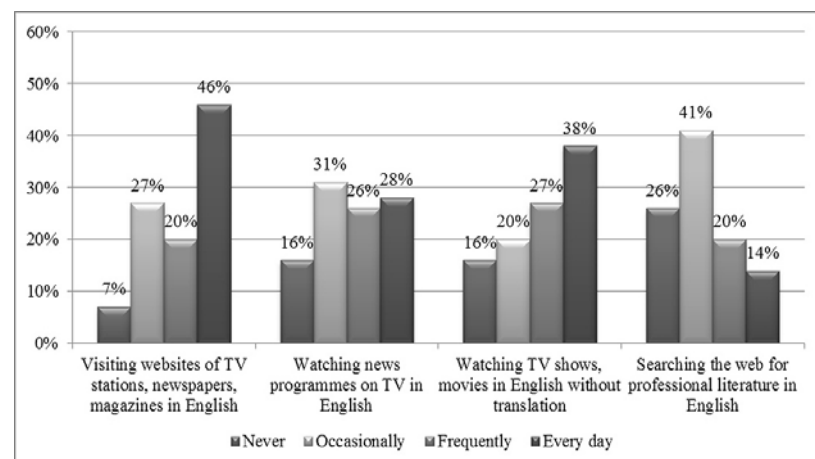


Figure 2: Frequency of practicing certain activities considered conducive for learning English outside the faculty

Dictionary use has been mentioned in the literature as a means of support for developing competence, since it has been noticed that beginners more often use bilingual dictionaries while more advanced learners also use monolingual dictionaries (Peters and Fernandez 2013). Among our research participants, it is noticeable that, in general, they rarely use grammar books, either monolingual or bilingual, and monolingual dictionaries (Figure 3). More specifically, 51% of students stated they had never used a monolingual grammar book, while 45% of respondents said they had never used monolingual dictionaries. The most commonly used resource is a bilingual dictionary (36% of respondents use it frequently or every day), however, its use is also not very widespread.

It is reasonable to expect that the students with a higher self-assessment of the general knowledge of English would practice the some of the aforementioned activities more often than the students who assessed their knowledge as lower, and this also refers to the more frequent use of the above-mentioned resources. If we focus on some particular resources or particular activities deemed conducive for enhancing participants' knowledge of English and check for the frequency of their practicing within the groups of students according to their self-assessment of the knowledge of English language in

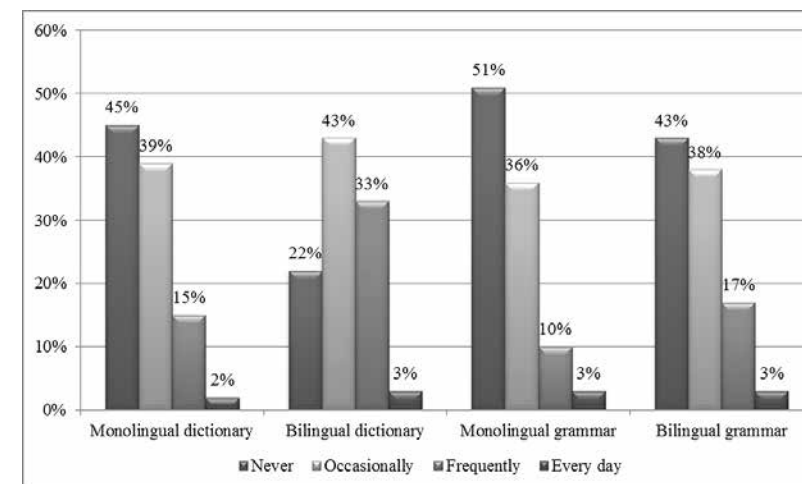


Figure 3: Frequency of use of language resources

general, we obtain the following results.

The frequency of searching the web for professional literature in English is related to the respondents' self-assessment of their knowledge of English (Figure 4). The majority of those who assess their knowledge as poor or average (61%) do not have the habit of searching the web for professional literature in English. The frequency of practicing this activity increases for those who assess their knowledge as very good or excellent (25% practice it frequently, and 21% every day).

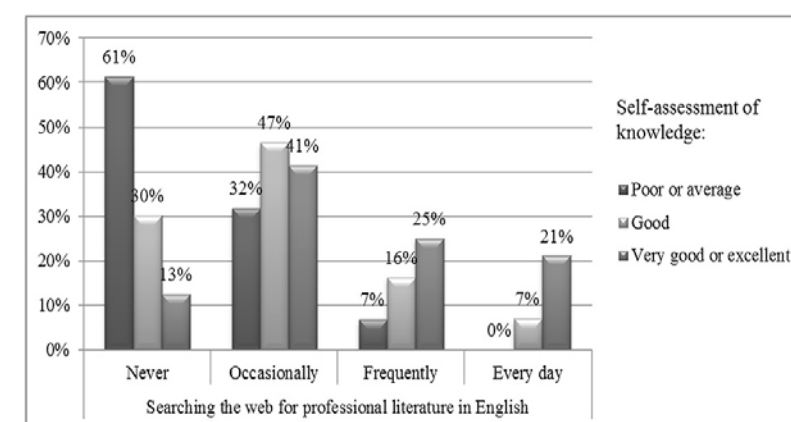


Figure 4: Frequency of searching the web for professional literature in English in the groups of self-assessment of knowledge

When it comes to the use of a monolingual dictionary, this activity is most frequently practiced by those who assessed their knowledge as very good or excellent, and rare in those who assessed their knowledge of English as poor or average (70% of students stated they had never used a monolingual dictionary), as can be seen in Figure 5.

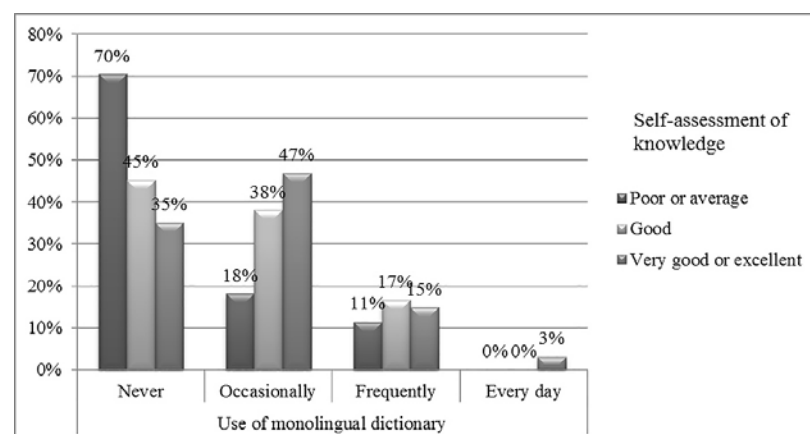


Figure 5: Frequency of use of a monolingual dictionary in the groups of self-assessment of knowledge

The least used resource generally is a monolingual grammar book. The use of this resource is very rare among those who assess their knowledge of English as poor or average (75% stated they had never used it). However, monolingual grammar books are also seldom used among those who assess their knowledge as very good or excellent (only 13% of such students use this resource frequently or every day) (Figure 6).

Having briefly outlined the respondents' beliefs about their knowledge of English, we will now focus on their attitudes towards the courses of English held at the university level.

It has been pointed out in the literature that learning the second language is different than learning other subjects, since, besides explicit learning of the elements of grammar and lexicon, it is also a social event which involves a wide scope of social and cultural elements of the culture of L2 (Dörnyei 2003: 4). It seems that the respondents in our study recognise this specificity, i.e. the majority of respondents believe that learning English at the faculty is different than learning other subjects (75% of the sample mostly or completely agree with this statement). When asked to assess how difficult the English language

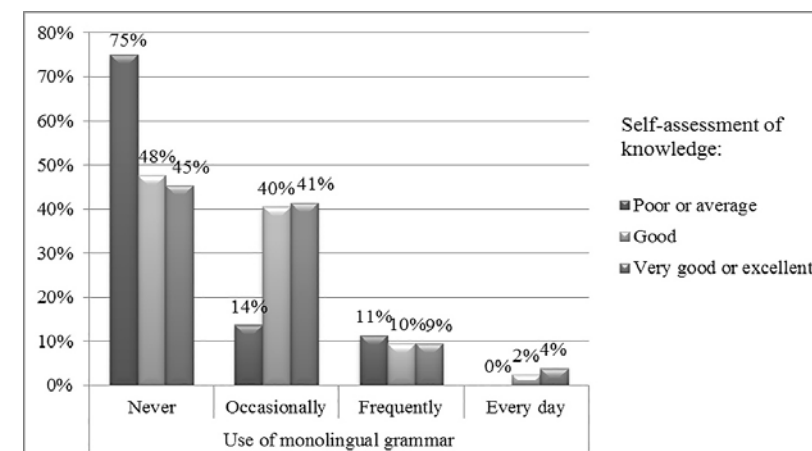


Figure 6: Frequency of use of a monolingual grammar book in the groups of self-assessment of knowledge

is for learning, the biggest percentage of respondents stated that it was medium (49%), while 32% said that it was easy to learn it. Only 7% of participants were of the opinion that English was difficult or very difficult to learn.

When it comes to the status of the English language course at the faculty, the majority of participants, around two-thirds (67%), think it should be compulsory, while 29% believe it should be elective. A small portion of the sample (4%) did not think it necessary for this course to be included in the curriculum at all.

As for the level of studies at which English should be taught, the respondents in the majority said that it either should be taught at the beginning of bachelor studies (40%) or at all levels of studies (35%), as can be seen in Figure 7. When it comes to the duration of the course in terms of semesters, the majority of respondents (44%) believe that it should last for two semesters. However, a significant portion of students (31%) stated that English should be taught for the entire duration of studies.

When asked about the topics of interest in learning English at the faculty (Figure 8), the participants mostly opted for reading professional texts (44%), discussing professional topics (24%), and discussing everyday topics (24%). The least favourite activities in the class refer to practicing grammar (7% of respondents stating this was their topic of interest) and writing essays (only 1% of students mentioning it as their focus of interest in English classes).

A good opportunity for students to practice vocational English might be taking an elective course related to mechanical engineering taught in English

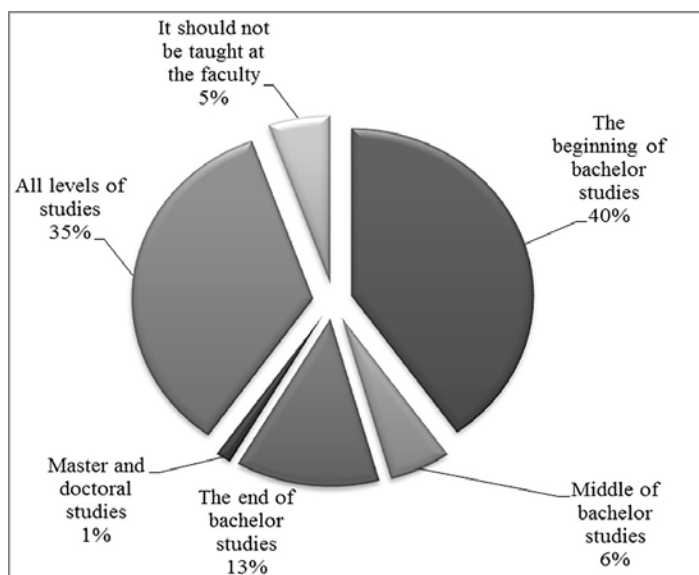


Figure 7: Respondents' beliefs about the level of studies at which English should be taught at the faculty

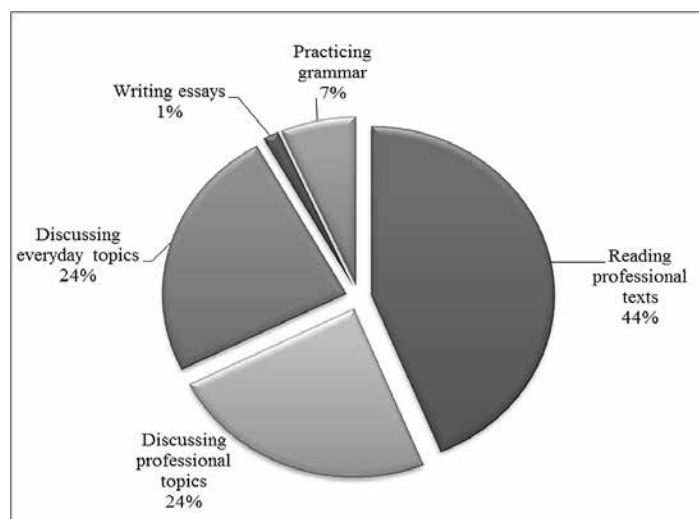


Figure 8: Topics of interest when it comes to English courses at the faculty

only. When asked whether they would opt for an elective course that would be taught in English at further years of studying, 29% of the participants said they would choose such a course, while 48% would perhaps consider it. When it

comes to students' perception of the instrumental value of learning English, the majority (87%) either completely or mostly agree that if they learned English well, they would have more opportunities to find a job. The majority (56%) also believe that the proficiency in English is essential for their future profession.

In some of the previous studies (e.g. Trinder 2013), it has been shown that prior language learning also plays a large part in shaping the beliefs about language learning. Further analysis of the previously elaborated findings about students' attitudes towards English university courses indicates that the self-assessed level of knowledge of English as well as the duration of learning English, play a very important role in students' attitudes.

As a rule, it is shown that the more positive self-assessment of personal knowledge level, the more positive the attitudes towards different aspects of English learning. For instance, the participants who assess their knowledge as very good or excellent, compared to those who gave poor or average self-assessments, are more inclined to think that the English language should be a compulsory university course (74%:50%). Those with very good or excellent self-assessed knowledge think that English should be taught at all levels of studies (43%) and in every semester at the bachelor level (37.5%); on the other hand, the percentage of the students with poor or average self-assessed knowledge who share the similar views are 18% and 18.2%, respectively. When asked whether they would be willing to choose a vocational course which would be taught in English, two-thirds (64%) of participants who assessed their knowledge of English as poor/average answered "No". Such an opportunity is rejected only by 10% of those with very good or excellent self-assessed knowledge, with a large portion (41%) saying they would opt for a vocational course taught in English.

Similarly, a large majority of those who assess their knowledge as excellent or very good (67%) stated that proficiency in English was essential for their future profession, while only a minority (33%) of students who assess their knowledge as poor or average agreed with this. Still, there are no prominent differences by the level of self-assessed knowledge when it comes to the opinion that proficiency in English enhances their chances of finding a job. The majority of students generally agree on it.

Similar trends are visible concerning the relationship between the duration of learning English and the analysed opinions of the participants. The earlier a student started learning English, the more positive are his/her views on all of the analysed aspects of learning English at the faculty. Those who started learning English in the kindergarten, compared to those who started

learning it in primary school, are more prone to think that English should be compulsory, taught at all levels of studies and throughout all semesters at the bachelor level. They would be more ready to opt for vocational courses taught in English; they more intensely hold views on the essential role of English for future profession and that the fluency in English enhances the opportunities for finding a job.

Finally, thinking that knowing English is important for finding a job is related to the level of interest in different areas/subjects in English course. Those who think that English is important for getting a job are more interested in reading professional texts and discussing professional topics.

Discussion and concluding remarks

The aim of the present small-scale study was to explore the beliefs and attitudes of university engineering students towards learning English at the tertiary level. This was accomplished by conducting a survey, using a questionnaire made for the purposes of the study. According to our results, a vast majority of respondents recognise the instrumental value of attaining proficiency in English, stating it might provide them benefits when applying for a job. Since “preconceived notions about language learning would likely influence a learner’s effectiveness in the classroom” (Horwitz 1988: 283), we may argue that students’ motivation for attending and passing with good grades the ESP courses aimed at enhancing their fluency in professional English would be high. An ideal ESP university course, according to the majority of participants, is compulsory, placed at the beginning of the bachelor level of studies and taught for two semesters; it focuses on reading professional texts and discussing professional topics in English. Additionally, a large number of interviewed students stated that English should be taught at all levels of studies.

Research results have shown that the most often practiced activities that might be considered beneficial for learning English outside the faculty include visiting websites in English and watching TV shows or movies in English without translation, while the least practiced activity is searching the web for professional literature in English. Therefore, further practicing of such activities that might help the students in broadening the scope of vocabulary, as well as honing their reading and listening skills, should be encouraged in classes. This refers to recommending watching news programmes in English on TV, which may provide them an insight into topical issues, and especially to stressing the importance of searching the web for professional literature

in English, which may help in expanding the scope of academic, profession-related vocabulary.

When it comes to language resources, our findings indicate that students rarely use monolingual grammar books or dictionaries. Possible reasons for this may lie in the level of proficiency required for their use, as well as in the lack of the habit that should have been formed during the earlier stages of education. Hence, additional emphasis should be placed on explaining to students the benefits of using both monolingual and bilingual dictionaries, as well as grammar books in general. Furthermore, teachers’ activities in the classroom should also focus on raising awareness about the importance of practicing grammar and improving writing skills, which have been stated as the least favourite activities included in the classes, as well as on improving the least highly assessed skills in students, namely writing and translation.

In previous studies, it has been recommended for a successful framework of motivational teaching practice to include, among other things, enhancing the learner’s L2-related values and attitudes, as well as increasing learner’s self-confidence and their expectancy of success (Dörnyei 2003: 23-24). In the context of the present study, the latter seems especially relevant, bearing in mind the above-presented findings that the level of self-assessment of knowledge of English affects many variables used in the research, such as the frequency of using monolingual language resources, the habit of searching the web for professional literature in English, etc. Special attention should also be paid to those students who have been learning English for a shorter period since they may feel discouraged by the demands of the university language courses, which may also induce the feeling of lower competence and, consequently, negative attitudes towards learning the second language in the tertiary context. Although learner beliefs should be created realistically (Dörnyei 2003: 24), the students should be encouraged to tackle the activities deemed “above” their perceived level of knowledge, since this in turn may lead towards an actual enhancement of their level of knowledge of English.

The chief limitation of the current study is that the findings were obtained on a convenient sample of the engineering students selected from only one faculty that educates engineers. Future studies should therefore consider including larger, representative samples of students from different engineering faculties (e.g. electrical engineering, civil engineering). The data obtained in this way might further confirm the links established between the duration of learning English or the self-assessment of the knowledge of English, on the one hand, and the attitudes towards learning the language at the university on

the other. Some other factors that may affect engineering students' attitudes towards learning English at the tertiary level could be revealed as well.

References

1. 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.
2. Boo, Z., Dörnyei, Z. and S. Ryan (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
3. Csizér, K., and Z. Dörnyei (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
4. Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
5. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
6. Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
7. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
8. Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(1), 3-32.
9. Dovey, T. (2006). What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the 'new vocationalism'. *English for Specific Purposes*, 25(4), 387-402.
10. Đurović, T. and N. Silaški (2014). Motivacija studenata ekonomije u nastavi engleskog jezika struke. In: Radić-Bojanić, B. (ed.) *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 162-181.
11. Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
12. Gardner, R. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.
13. Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition – The socio-educational model*. Bern and New York: Peter Lang.
14. Horwitz, E. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
15. Jelovčić, I. (2010). English for specific purposes – student attitude analysis. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20), 124-136.
16. Martinović, A. and I. Poljaković (2010). Attitudes towards ESP among university students. *Fluminensia*, 22(2), 145-161.
17. Masgoret, A. M. and R. Gardner (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
18. Peters, P. and T. Fernández (2013). The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*, 32(4), 236-247.
19. Tasić, M. (2009). English language teaching in mechanical engineering. *Facta Universitatis: Linguistics and Literature*, 7(1), 101-112.
20. Tremblay, P. F. and R.C. Gardner (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
21. Trinder, R. (2013). Business students' beliefs about language learning in a university context. *English for Specific Purposes*, 32(1), 1-11.
22. Williams, M., Burden, R. and U. Lanvers (2002). 'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.

Stavovi studenata mašinstva prema učenju engleskog jezika na univerzitetskom nivou

Rezime

Brojna istraživanja u oblasti usvajanja stranog jezika pokazuju da stavovi prema jeziku imaju značajan uticaj na uspešno ovladavanje stranim jezikom. Cilj ovog istraživanja jeste da ispita stavove prema učenju engleskog jezika na univerzitetskom nivou kod studenata mašinstva. Uzorak je činilo 219 studenata prve godine Mašinskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Studenti su popunjavali upitnik napravljen u svrhe istraživanja u kome se tražilo da procene sopstveno znanje engleskog jezika i pojedinih jezičkih veština, učestalost upražnjavanja određenih aktivnosti podsticajnih za učenje engleskog jezika van fakulteta i upotrebe rečnika i gramatike, kao i da iskažu stavove o tome kako bi kursevi engleskog jezika trebalo da izgledaju na univerzitetskom nivou. Većina ispitanika smatra da je učenje engleskog jezika veoma značajno za njihovu buduću karijeru, dok bi idealan kurs engleskog jezika za studente mašinstva trebalo da traje dva semestra, da se održava na početku osnovnih akademskih studija i da se usmeri na čitanje stručnih tekstova i diskusiju o njima. U zaključnom delu razmatraju se implikacije dobijenih rezultata za podizanje svesti studenata o važnosti usavršavanja engleskog jezika struke.

ORAL PRESENTATIONS AS A LANGUAGE AND ACADEMIC SKILLS ENHANCEMENT PLATFORM

Abstract: *The aim of this paper is to provide a rationale for including oral presentations in an ESP/EAP/ESAP course as a platform for acquiring and developing a whole range of (academic) skills needed for the effective production and reception of texts (oral and written). Self and peer assessments of oral presentations delivered by second-year students of history and anthropology at Belgrade University have been analyzed and compared to students' comments on presentations, elicited in earlier stages of the course, so as to follow their progress in mastering the language and skills needed to carry out a number of different (academic) tasks. To this end a special assessment form has been designed.*

Keywords:

oral presentations,
communicative
activity,
competences,
skills,
assessment

1. Introduction

1.1. Identifying language learning context

The aim of this paper is to utilize oral presentations of topics related to our students' field of study, in this case history and anthropology, as a productive activity seen as a platform for developing a range of communicative competences.

To this end, we first need to place oral presentations as a communicative activity within a wider language learning context. In other words, an attempt has to be made to find an adequate place for an EFL (English as a foreign language) undergraduate course for students of humanities/social sciences (e.g. history, anthropology), where subject courses are taught in the native language. In most existing typologies of EFL/ELT (e.g. Jordan; Dudley -Evans and St John) ESP has traditionally been divided into two categories – EOP (English for occupational purposes) and EAP (English for academic purposes), the

latter being subdivided into EGAP (English for general academic purposes) and ESAP (English for specific academic purposes). Interestingly enough, in these typologies teaching English to students of humanities/social sciences has remained almost completely stranded, and it is usually the teaching institutions and practitioners who decide on the appropriate name for the specific needs-driven courses they offer. These courses have generally been labelled as ESP courses, and since they are mostly designed with the learners' needs in mind in the first place, they rightly belong to ESP. On the other hand, although our students' subject courses are taught in their native language, which means none of them had attended any EAP course prior to entering University, their needs are almost exclusively of academic nature. In that sense, labelling our courses as EAP would seem equally appropriate. It is the distinction between EGAP and ESAP, offered by Chazal that provides us with more 'material' in our attempt to 'wedge' our course into the existing EFL typologies. Namely, when it comes to the content and coverage of the respective language teaching contexts, the only difference Chazal notes between EGAP and ESAP is that ESAP, unlike EGAP, covers subject/specific language (such as that of law and mathematics), while all other segments are identical (e.g. core language, academic language, specific functional language, authentic subject-specific texts, assessment based on language and skills) (2014: 18). Law and mathematics are certainly more language/vocabulary specific disciplines than history and anthropology. However, if under subject specific language, the author implies discursive specificity of certain disciplines, it may be logical to place our course in the ESAP category. Here the question about the importance of content and disciplinary knowledge arises. What Chazal insists on is that "EAP students are not expected to develop and display subject knowledge but rather to be able to access and process information through texts (written and spoken) in English. In other words, they need to demonstrate that they can communicate in English in an academic setting, and function effectively as students in the disciplines" (Chazal 2014: 18). Communicating here implies the development of a set of skills and competences, essential for conveying meaning through the use of appropriate language. It is the meaning and skills rather than the knowledge of a subject and specific language use that eventually become the focus of EAP assessment.

To sum up, an undergraduate course of English to students of humanities/social sciences (e.g. history and anthropology) can be viewed and designed as an EAP course drawing on the content of particular disciplines and utilizing some elements of General English. The familiar subject-specific content is of

crucial importance, for it serves as a driving force in motivating students to engage in any kind of activity, oral presentations included. As for the elements of General English, given the wide range of language proficiency levels of our students (from A2 to C1), teaching of the so called 'common core' English is indispensable. Being a common denominator between General English courses and EAP, teaching 'common core' English serves as a useful tool for bridging the level discrepancy, especially at a lower level of language teaching (e.g. first-year language course). (Dudley-Evans 1998: 8-9)

1.2. Methodology and materials

For the purpose of this study a sample of some 200 students' written commentaries of their peers' presentations has been used. Two consecutive generations (2015-2017) of second-year students of Anthropology and History were assessed, while, as will be seen later, their comments were elicited at three different stages of the course to monitor the progress made. In the final stage, specially designed self and peer assessment forms were utilized with the purpose of eliciting the language needed to perform a number of different academic tasks. These assessment forms are intended as a contribution to the practice of teaching EAP/ESP to students of humanities, as a tool or platform for developing a range of language and academic skills. The forms are the result of a qualitative content analysis of the comments elicited in the earlier stages of the course, focusing on two parameters: the language used and the tasks performed. They are employed to measure the impact of the appropriate structured input on the students' performance in terms of the language used and the level of awareness they have gained of the importance of different elements of presentations.

The progress the students have made has been evaluated according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

1.3. The profile of students

The profile of students enrolling in History and Anthropology studies (at Belgrade's Faculty of Philosophy) is extremely diverse, both in terms of their educational background and in terms of their English language proficiency levels. Namely, an increasing number of students of humanities/social sciences (the above mentioned fields included) have graduated from schools of vocational, or even technical orientation (mechanical, agricultural,

medical etc.) with almost no 'liberal arts' education received. This often implies that their native and foreign language literacy level may be rather low. Assessing their academic literacy at the beginning of the course would be an overly demanding task (most probably yielding extremely discouraging results). Therefore, a simple diagnostic test in the form of a written task may prove useful as the results can provide sufficient material for getting a closer insight into their overall language proficiency level (and possibly a glimpse into their academic literacy level). To this aim, at the beginning of the course students are asked to write a few sentences about their language studying experience (motivating, demotivating factors), as well as about their expectations from the course.

Such a short writing task enables the teacher to draw some conclusions related primarily to students' linguistic competences, and perhaps get at least a vague idea about their pragmatic and sociolinguistic competences (e.g. possibly in terms of some register-related language use). Considering that all students enrolled in the English courses at the Faculty of Philosophy have studied the language for at least 8 years and most of them even 12, it is surprising that the overall level of proficiency is very low, at times hardly reaching A2 level, with the exception of approximately 20 % of students who can be described as B2/ C1 level language users.

Against this rather gloomy backdrop, expecting students to produce oral presentations seems like an overly ambitious task. However, since the English course at the Faculty of Philosophy is taught for 4 semesters, it is in the 3rd and 4th semesters that students can be given the task, provided they have met the requirements of the initial course (taught in 1st and 2nd semesters), which should have equipped them with basic language/academic skills. Producing a successful presentation does not necessarily require B2+ proficiency level, and it is in this claim that justification can be found for encouraging students of lower levels of proficiency to undertake this task.

Another problem about engaging students in delivering oral presentations is that most of them believe that they have mastered the so-called presentation skills, since a number of them have had the experience of presenting orally in both primary and secondary schools. Even if they are acquainted with the 'technical part' of the so-called presentation skills, (which is not the focus of this paper), their presentations have, more often than not, been copy-pasted texts downloaded from the internet, presented without any awareness of the importance of the function of the presentation, the audience, its expectations and presumed preferences, the structure and the organization of the text in

general, the language and register they use, the stance they adopt etc.

Even choosing a topic for a presentation often presents a problem. The topics they suggest are frequently overly wide, given the allotted 15-minute time frame, so not rarely do they come up with topics as wide as Olympic Games, Alexander the Great, Constantinople, British Humour, Applied Anthropology etc. In addition, it is often the form rather than the content they believe is more important to deal with, which is why when submitting their proposal for presentations, they usually first give details about the types of materials they intend to use in their PowerPoint presentation (video clips, images etc.), before forming any idea of what exactly the presentation is going to be about.

2. Oral presentations as (study) skills / communicative language activities

In the existing literature on EAP, oral presentations have most often been referred to as a study skill, based on Jordan's classification of study skills in relation to the study situation/activity, where the four basic language skills (productive and receptive) are seen as closely integrated with study skills. Giving an oral/paper presentation is thus seen as a study skill needed in the study activities such as seminars, tutorials, discussions and supervisions. (Jordan 1997: 7) If oral presentations are to be utilized as a platform for the development of multiple competences/skills, as we advocate, then regarding them as language activities/situations rather than individual skills would seem to be more appropriate

In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), oral presentations are mentioned in a variety of different contexts related to language learning and teaching and, as such, are referred to as listening genres, speaking activities, output artefacts, communicative events etc. They will be viewed here as communicative activities that require a learner "to carry out a sequence of skilled actions" in order, as stated in the CEFR, "to act as a speaker, writer, listener or reader". It is precisely these skills, mostly cognitive and linguistic which we will focus on in this paper, for we believe they are indispensable for our students, as language learners and users, in both educational and professional domains.

The skills in question might be viewed separately, though they often overlap. Namely, the preparation and delivery of presentations imply the use of a complex language. According to Jeff Zwiers, Susan O'Hara and Robert Pritchard a complex language "is a subset of features and skills within

the much broader category of academic language” which “involves putting clauses, sentences, paragraphs, and other elements together to construct, negotiate, and communicate clear and whole academic messages” (2014:6). The message- related dimension of complex academic language is here seen as most important (the other two being sentence and word dimension) and it implies the following features: clarity and coherence, register for participants and purposes; density of ideas and their relationships; message organization and structure (visuals, paragraphs); organization of sentences. It also implies the following skills: creating a logical flow of and connections between ideas; knowing how ideas develop and need to develop; matching language with the purpose of the message (clear, complete, focused, logical, appropriate to the discipline); creating, clarifying, fortifying, and negotiating ideas. (Zwiers 2014: 7)

It is precisely these features and skills that presentations entail, to which critical thinking skills and abilities may be added, as they are inextricably linked to EAP in general, and particularly when language is used within specific functions and settings.

2.1. Oral presentation as a text

An oral presentation is here seen as a text the preparation of which requires the use of a number of competences not strictly related to any of the four basic language skills but rather pertaining to all of them. Namely, the competencies students seem to be lacking in speaking assignments seem to be the same ones they need in tasks related to writing, reading and even listening. Reading comprehension, listening for gist, writing simple paragraphs and summaries in particular - all require the same skills needed for the production and reception of an oral presentation. It is through the analysis of students' summaries, for example, that the most obvious weaknesses in dealing with texts (those related to 'reasoning' rather than language) can be identified, usually boiling down to the following: students are generally not acquainted with the notion of the underlying text structure, which often leads to the failure to get the gist or the main point of the text. This, in turn, is both the result of and the reason for their being unable to distinguish between important, less important and unimportant information in the text. They are also not familiar with the notion of signalling devices, the most obvious ones being topic sentences, introductory statements, signal words (e.g. first, second, because, nevertheless, due to, however, whereas etc.). Due to the above

mentioned deficiencies, students often produce unrelated, illogical sentences and paragraphs, which lack cohesion and unity. They also tend to plagiarize abundantly, quoting or copying too much text without referencing.

The work on mastering competences and skills related to oral presentations should build on the knowledge and skills gained through different kinds of writing activities (summaries included), as well as through those related to reading and listening comprehension. It is important to make our students aware that presentations, although spoken, are texts and as such are characterized by certain elements. Chazal introduces the term essential elements, defined as “the major components of texts” which are “informed by the purpose of the text” (2014: 63). The list includes elements such as argument, cause, effect, narration, problem, solution, presentation of information, stance, definition, exemplification, summary etc., some of which have been labelled differently in the existing EAP literature (e.g. as academic, rhetorical functions or simply functions). Chazal relates essential elements to critical thinking and offers examples of critical thinking processes associated with particular essential elements, e.g. selecting the material and determining criteria for classifying it, analyzing and evaluating aspects of multiple items, comparing, selecting and evaluating different published definitions etc.

3. Class activities

A two-phased approach to class activities aimed at developing skills needed for preparing, delivering and assessing oral presentations has been suggested. It implies an active participation of listeners, through the tasks incorporated in a specially designed assessment form, which thus, apart from its primary function, serves as both a diagnostic and remedial tool.

3.1. Oral presentations - preparatory phase

a) First, students listen to/watch a video of an oral presentation, without receiving any prior instruction or their attention being drawn to the crucial aspects of oral presentations such as content (structure, organization, knowledge of the subject etc.), delivery and presence (language/elocution, poise, body language etc.), audio-visual aids - with the aim of eliciting their comments about the presentation (in the written form). A corpus of some 200 commentaries has been analyzed and the following is a tentative list of some general findings: students' comments remain on the level of general

impressions, most often expressed in the form of adjective dichotomies *good/bad, interesting/boring, or simply as nice, great, excellent, amazing* or *OK*. These seem to be applicable to every segment of a presentation but are most often used to refer to the theme of a presentation, its overall effect on the listener, or occasionally to language or pronunciation (e.g. *good* can be pronunciation, language, contrast of colours, body language, effects; *interesting* can be the presentation, theme/topic etc.). Another 'universally applicable' comment' is *I-like-it-very-much*, where it refers to either the presentation in general, its theme/topic, or the way something was done. Other aspects of presentations are only sporadically mentioned and refer to the informativeness of a presentation (e.g. *they gave us a lot of useful information*), to the presenter's disposition/presence (e.g. *enthusiastic, uninterested, lovely, cute*) or to the organization of a presentation (e.g. *confusing, well organized*). What seems to be obvious from the analysis of these comments is that there is almost no structure according to which certain elements of a presentation are categorized, while the language used rises just above the basic level.

b) In the following stage these comments are discussed with students, mostly in terms of the language used, while the basic metalanguage referring to the above mentioned aspects of presentations is being introduced. Another presentation is then shown, preferably a poor one, so as to achieve the following: first, it gives students plenty of space to be as critical as they believe they should be, and provides them with the I-can-do-it-better type of self-confidence; second, students immediately notice the practices to avoid while delivering a presentation, while they gradually become aware of the different aspects of presentations that need to be observed; in addition, they are usually amused by it. They are, then, encouraged to produce as much language as possible to describe various elements/components of the presentation, while their comments are being grouped into the categories referring to the aforementioned aspects of presentations (e.g. content, delivery, visual aids etc.). It is at this stage that students become aware of what elements of a presentation they should be paying attention to and eventually commenting on. Compared to the comments from the previous stage of preparation, now they become more diverse both in type and form. The most striking features of the presentation shown to them are addressed in their comments, which primarily refer to the organization of the presentation, the presenter's poise and delivery and the use of visual aids. The presentation was seen as *disorganized, confusing, incoherent, badly planned, poorly organized, illogically structured* etc. The presenter's delivery was described as *monotonous, unclear, reading off slides, no*

memorizing, hushed voice, speaking to her chin, while her poise/body language invited comments such as *failing to make eye-contact, turning her back to the audience, cross-armed, looking defensive, giving away boredom* etc. Since the PowerPoint presentation was clearly very poor, students were prompted to make comments about its varied elements. Thus, according to them, the text was *barely visible*, letters were *blurred/too small* or *too bright*, colours were *inappropriate/badly chosen*, font *too small*, animations *ineffective, no contrast between the letters and background, requires a new format, all in all a shameful display* etc. As per some other aspects of the presentation, the language used to describe them contained attributes and phrases such as *not prepared to handle the presentation smoothly, abruptly interrupting a fellow-student, left no time for students to ask questions, should be more boisterous, grab the audience's attention* etc.

c) The third step in the presentation preparatory phase is discussing submitted presentation proposals. Students choose the topic of their presentation, which is always at least broadly connected to their field of study, if not directly connected to the themes they cover in their subject courses. The familiarity with the content is of utmost importance, for apart from serving as a strong motivating factor, it helps students to overcome possible anxiety, which could be the result of taking the floor for the first time or, even more often, of the insecurity felt by students at lower levels of language proficiency. In this phase of preparation, students are reminded of the importance of the audience's expectations and their presumed preferences, for they tend to disregard the fact that depending on the field of study, students' interests differ. Thus, choosing a topic of common interest that might equally appeal to students of both disciplines - history and anthropology-presents yet another (academic) challenge for them to respond to.

In this phase, the structure of their presentation is also discussed, as well as making sure that the main points will be clearly presented and then elaborated in the body of the presentation. They are asked to state the organizational pattern they will use, and are reminded of the importance of signposting/signal words to achieve unity and coherence of the text.

3.2. Oral presentations - delivery and assessment

An oral presentation, a productive activity, delivered by a group of students (usually in pairs or threesomes), now serves as the output to the process of reception and, in turn, as the input to the production of (a) new

text(s) – this time to exemplify and reinforce the use of language and skills. The latter is achieved through a number of tasks incorporated in the assessment form, the content of which may be seen below:

TOPIC:		
MAIN POINTS	1.	
	2.	
	3.	
	(4).	
COMMENTARY		
CONTENT	DELIVERY / PRESENCE	AUDIO-VISUAL AIDS
ORGANIZATION/ STRUCTURE	LANGUAGE /	
KNOWLEDGE ABOUT THE THEME/	ELOCUTION	
INFORMATIVENESS	POISE/BODY LANGUAGE	
ADDITIONAL COMMENTS:		
OVERALL IMPRESSION/EFFECTIVENESS/STRENGTHS/WEAKNESSES/ POSSIBLE IMPROVEMENTS		
OVERALL GRADE 1 / 1.5/ 2/ 2.5/ 3/ 3.5/ 4/ 4.5/ 5 (1 poor /5 excellent)		
FUNCTION AND SUMMARY OF THE PRESENTATION		
KEY WORDS:		
QUESTION(S):		

The decision to utilize the assessment form as a class activity is based on the experience gained through the work related to students' presentations, which has shown that unless students are actively engaged in listening to a presentation, they often remain passive listeners. In such cases, even when they are asked to comment on the presentation, orally or in the written form, their comments frequently remain on a rather superficial level of general impressions, expressed by an equally meagre language.

Another option at the teacher's disposal are the so-called rubrics, the type and form of which abound. What is common to most of them are rating scales (most often a Likert scale) accompanied by descriptors or questions related to certain aspects or components of a presentation, which students are asked to assess. This type of assessment does not require deeper immersion in the activity, while the grades/marks are often based on criteria other than those pertaining to the real quality of the presentation and its respective

components. Thus, it is often highly subjective, and as such it certainly does not contribute to students' gaining awareness of the importance of particular aspects of presentations, nor does it provide space for activating their linguistic or cognitive skills.

Therefore, compared to other forms of assessment, the advantages of the proposed peer and self-assessment form, as a tool for fulfilling required tasks, seem to be manifold and multi-layered.

3.3. Peer and self assessment analysis

The analysis was carried out on a corpus of some 100 peer assessment forms of four different presentations, in two consecutive academic years. The tasks the form contains will be here analyzed in terms of the type of competences they are aimed at developing. The first task refers to identifying the main points of the presentation, with which the organization and structure of the text (to be commented on in the following task), is inextricably linked, as has already been mentioned earlier. The aim of this task is to activate the skills that both speakers (presenters in this case) and listeners (the audience) must be able to exercise in order to speak and listen effectively. Planning and organizing a message on the one hand (when speaking) and interpreting it (when listening) both require the activation of cognitive skills (CEFR: 91), through which the learners' pragmatic competences, more precisely their discourse and functional competences are developed. Namely, according to CEFR "pragmatic competences are concerned with the user/learner's knowledge of the principles according to which messages are:

- a) organised, structured and arranged ('discourse competence');
 - b) used to perform communicative functions ('functional competence')."
- (CEFR: 123)

Students' ability to identify the main points of a presentation is directly dependent on the ability of presenters to clearly state them, preferably at the very beginning of the presentation, then to elaborate them in the body of the presentation, and eventually sum them up in their conclusion. In some cases, as noted in the peer assessment forms by a number of students, the main points become clear only in the summary of the presentation. What is important is that if for any reason students fail to immediately identify the main points, through these and similar comments it becomes obvious that they have understood the role the main points have in the organization, structure and eventually (or primarily) in the function of the entire presentation.

As for the latter, i.e. students' ability to identify the function of a presentation, it can best be checked through a summary writing task, also included in the assessment form. In other words, no summary can be written if the function of the text is not clear. That is why it is important that both presenters and listeners should be able to clearly state the function of the presentation, namely one of the so called macrofunctions, e.g. description, narration, exposition, explanation, argumentation etc., which Chazal has labelled as essential elements of the text, mentioned earlier in this paper. (2014: 126) Summarizing, being one of the tasks in the assessment form, shows not only whether students have managed to decide on the main points and the function of the presentation, but also to what extent they are capable of distinguishing between important and less important information, how well they can write a simple paragraph, and equally important how they handle academic language associated with summarizing (e.g. *discuss the applicability and scope of anthropology, to put forward a theory, to introduce a concept of*, etc.). Also related to all the above mentioned activities is the task of identifying key words, the usefulness of which is self-evident, for very soon our students will start writing papers for conferences, journals etc.

The tasks designated as 'commentary' (on content, delivery/presence, audio-visuals and their respective subcategories) has a twofold function: first and foremost to 'remind' students of the key elements of an oral presentation, and secondly, to elicit the language they need to talk/write about the respective components of a presentation. The latter is also the aim of the task labelled as 'additional comments/overall impression/ strengths /weaknesses/ possible improvements', for it lends itself suitable for expressing modality (e.g. *they should have spoken louder, they could have used more visuals* etc.) and, generally, for eliciting a range of language resources (e.g. *unfortunate choice of subject, arguably useless, the presenters have definitely set the bar high for the following peers, might be blamed on my personal lack of concentration* etc.). This is where space has been provided for students' critical thinking, not rarely expressed in the form of strong criticism (e.g. *extremely biased, not rehearsed properly, imposing their opinions on others, a feminist rant about white privileges* etc.).

Finally, students are asked to write a question related to the presentation, which eventually shows how immersed they were in listening to it and how inspired they were by it (e.g. *What is your opinion about the role of anthropology in post-colonial countries as a tool of reconciliation between oppressors and the oppressed? What does academia privilege imply? How am I privileged?* etc.).

This gives a chance to the presenters to clarify some points and possibly get students more interested in the topic.

It is in the self-assessment form that the presenters get a chance to comment on their performances. Here are the comments of two students who delivered the presentation on Applied Anthropology:

Student 1:

"As a public speaker, I was horrible. I feel sorry for my colleague for having to do this with me. I got some historical facts wrong and I repeated some sentences too many times – this could be attributed to the fact that I was scared – but I should've known better and have never applied to do the presentation."

Student 2:

"I feel like we didn't choose the best topic for this form of presentation, and it ended up being scatterbrained and directionless, because of the amount of things we wanted to mention. I feel like the presentation could have benefitted from a more concise structure, as well as a more 'creative' (visual) method of introducing these new concepts."

4. Conclusion

Preparing, delivering and assessing oral presentations has been seen here as a platform for gaining necessary awareness of the importance of competences/skills needed for the production and reception of a text, written and/or spoken. The competences range from the linguistic to pragmatic ones (discourse, functional), involving an equally wide range of skills (linguistic, cognitive etc.), the development and acquisition of which takes place during the oral presentation as a communicative language activity. To this aim a specially designed self and peer assessment form has been proposed, which can serve as an efficient tool for redressing common language/skills deficiencies. As stated in CEFR "The monitoring of these actions" (that is language processes to produce or receive texts) "by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences" (CEFR: 9).

The proposed assessment form can serve as yet another platform for comparing the instructor's assessment to self and peer evaluation. The results of such a comparison might provide material for gaining a deeper insight into students' critical thinking skills that are an indispensable component of any EAP course. The suggested form may also be used as a means of/instrument for the final assessment of students' performance in the course, either in terms

of the level of their language proficiency or the ability to perform particular communicative tasks.

Finally, oral presentations imply different forms of collaboration where students are actively engaged in a meaningful communication. The experience, confidence and eventually the satisfaction they gain from it empowers them to act effectively in a range of domains from educational and professional to public and personal.

References

1. De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
2. Dudley-Evans, T. and M.J. St John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Zwiers, J. O'Hara, S and R. Pritchard (2014). *Common Core Standards in Diverse Classrooms – Essential Practices for Developing Academic Language and Disciplinary Literacy*. Portland Maine: Stenhouse Publishers.
5. CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved from EF https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (accessed June 20, 2017)

Nina VLAHOVIĆ

Usmene prezentacije kao platforma za razvijanje jezičkih i akademskih vештина

Rezime

Cilj ovog rada je da ukaže na mogućnost korišćenja usmenih prezentacija u nastavi jezika struke i akademskog jezika kao platforme za sticanje i razvijanje читавог низа (akademskih) вештина neophodnih za ostvarivanje uspešne produkcije i recepcije pisanih i govorenih tekstova. Komentari studenata druge godine istorije i antropologije (Filozofskog fakulteta u Beogradu) o prezentacijama svojih kolega (kao i komentari prilikom samovrednovanja) analizirani su u različitim fazama nastave kako bi se pratio napredak studenata u savladjivanju вештина neophodnih za obavljanje različitih (akademskih) zadataka, uključujući i pripremu, izlaganje i vrednovanje usmene prezentacije. U tom cilju sačinjen je posebni obrazac za evaluaciju koji sadrži niz zadataka (npr. prepoznavanje ključnih tačaka/reči, rezimiranje itd.). Ovakav vid evaluacije omogućava da se ona, pored svoje osnovne funkcije, upotrebi i kao dijagnostičko sredstvo za identifikovanje onih oblasti jezičke upotrebe i вештина kojima bi trebalo posvetiti više pažnje.

НОВА ВРСТА ИНТЕРАКТИВНЕ ГРАМАТИКЕ ЗА ПОТРЕБЕ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Сажетак: „*Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I*“ је електронски приручник намењен студентима прве године Медицинског факултета Универзитета у Београду и студентима сродних наука. Ова сажећа интерактивна граматика енглеског језика омогућава успешно савладавање граматициких целина, посебно усмерених на специфичности језика медицинске струке, што је новина у односу на стандардне граматике. На основу вишегодишњег искуства у настави, ауторка је у ову граматику укључила и одговоре на најчешће недоумице и питања више генерација студената, применивши интердисциплинарни приступ. Будући да представља једно ново решење, овај приручник може послужити као моћан модел у осмишљавању других наставних материјала за потребе курса језика струке.

Кључне речи:

интерактивна
специјализована
граматика

Увод

Према Стривенсу (Strevens 1977) језик за посебне намене (ЈЗПН) има апсолутне и променљиве карактеристике. Апсолутне и увек присутне карактеристике језика за посебне намене су:

- » Задовољава конкретне, специфичне потребе студента односно полазника.
- » Повезан је садржајем за конкретне дисциплине, занимања и активности.
- » Фокусиран је на језик који лексички, семантички, синтаксички, и сл. одговара тим активностима.
- » Представља контраст у односу на општи језик.

Исти аутор сматра да се од наставе језика за посебне намене очекује да испуни следеће захтеве:

- » Усредсређена је на потребе студента односно полазника.
- » Релевантна је за студента односно полазника.
- » Успешна је у преношењу знања
- » „Исплативија“ је од наставе општег језика, односно испуњава остваривање неког конкретног, најчешће стручног, животног циља.

Језик за посебне намене (у овом случају енглески језик медицинске струке) је на Медицинском факултету у Београду обавезан предмет на првој и другој години студија, у трајању од четири семестра. (Као изборни предмет нуди се студентима на трећој, четвртој и петој години студија, као једносеместрални курс на свакој од наведених година.) На првој и другој години настава се одвија у групама од 65 до 120 студената, уз фонд од два часа недељно по групи. Јасно је да ни број часова, али ни број студената у групама није идеалан. Уз то, ниво знања језика међу студентима је неједнак. Најзад, на самом почетку студирања, када су по први пут суочени са вишеструко озбиљнијим обавезама него у средњој школи, будући млади лекари не показују велико интересовање за језик струке, већ су им у том тренутку примарни стручни предмети са каквима се велики број њих сусреће по први пут. Посебно је видљив отпор према граматички, коју студенти често избегавају као непотребну или сувише тешку. Са друге стране, најчешћи проблеми које студенти имају при савладавању језика струке управо су из области граматике, нарочито у оним аспектима специфичним за језик медицине као што су: множина именица изведених из грчког и латинског - каквих је изузетно велики број у језику медицине, придеви у анатомији, суфикси у медицинском језику, и сл.

Стога се осмишљавање интерактивног приручника који би на директан, једноставан, сликовит и концизан начин систематизовао граматичку енглеског језика за потребе медицинске струке и истовремено представљао алатку за вежбање, само по себи наметнуло ауторки као један важан задатак, али и озбиљан изазов. Било је потребно направити наставно средство које ће истовремено бити и довољно свеобухватно, али и довољно сажето и конкретно да би студентима било пријемчиво за рад; приручник који систематизује општа граматичка правила, али даје и значајно више простора специфичностима медицинског језика у односу на стандардне граматике; и најзад учило које ће студентима бити лако за коришћење и омогућити им да истовремено уче и вежбају и на часу и код куће.

Како би одговорила оваквом изазову, ауторка је из генерације у генерацију студената Медицинског факултета дотеривала наставне материјале (који су од самог почетка били у форми електронских презентација) колико уз помоћ литературе, толико и помоћу повратних информација добијених од самих студената.

На тај начин је настао приручник: *Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I*, први део сажете електронске граматике енглеског језика намењен студентима прве године Медицинског факултета у Београду, али и осталим студентима сродних наука. Овај приручник прати наставни програм предмета: Енглески језик 1.

Језик за посебне намене, по природи ствари, повезује најмање две дисциплине: језик и, у овом случају, медицину. Да би се, са прилично скромним бројем часова, у групама чија је величина све само не идеална, настава језика медицинске струке успешно одвијала и омогућила остваривање предвиђених студентских постигнућа, неопходно је стално изналажење нових решења. Ова сажета граматика енглеског језика понуђена је као једно од таквих решења, са циљем не само да помогне студентима у савладавању граматичких правила и њеној примени, већ и да испуни најважнији циљ наставе језика струке, а то је да га постави у стварни контекст, чиме се омогућава управо задовољавање врло конкретних и специфичних потреба о којима говори Стривенс.

Још једна замисао поставила се пред ауторку и показала као најприроднији избор током израде граматике, а то је примена елемената мултидисциплинарног, интердисциплинарног и трансдисциплинарног приступа, како због природе самог језика струке (неминовно обједињује и повезује бар две дисциплине) тако и због јасних добити које ови приступи пружају.

Николеску (Nicolescu 2013) дефинише мултидисциплинарност као приступ у оквиру којег се нека истраживачка тема разматра у склопу, не једне, већ неколико различитих дисциплина. Џули Клајн (Klein 2006) позивајући се на Applebee, Burroughs, Cruz (2000) наводи да интердисциплинарни приступ подразумева да наставни предмети односно дисциплине постају алати за проучавање одређених тема, односно проблема. Такође, према Клајновој, ученици и њихове потребе постају седиште наставног програма у оквиру трансдисциплинарног приступа, насупрот моделу у којем се курикулум намеће „одозго“. У неким моделима чак и сами ученици/студенти учествују у избору

тема које ће изучавати. Трансдисциплинарним приступом се утврђују садржаји образовања а не појединачних предмета и утврђују принципи применљиви на било коју дисциплину.

Прегледом приручника, видљиво је да је у његовој изради примењен мултидисциплинарни приступ, уз систематично праћење, у свакој од области граматике, оних питања која су од значаја за језик медицинске струке. Уз то доследно је примењен интерактивни модел који омогућава студентима да ово наставно средство користе и као извор граматичких правила, описа и примера али и као неку врсту симулатора који омогућава истовремено вежбање употребе тих правила и описа. Ако се на све то додају и бројне додатне напомене којима је граматика проширена, а које су директно засноване на студентским питањима и недоумицама, где су бројни примери заправо „студентски“ (директно мотивисани конкретним студентским коментарима), јасна је намера ауторке да осмисли наставно средство које је посебно осмишљено да задовољи потребе једне конкретне циљне групе. У том смислу, овај приручник има елементе трансдисциплинарног приступа.

Како би се јасније сагледала структура овог приручника, као и препоручени начини његове примене у настави медицинског језика струке, али и како би се лакше разумела применљивост овог модела у изради сличних наставних средстава за различите курсеве језика струке, у наставку рада дат је сажет приказ приручника: *Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I*.

Приказ приручника *Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I* са прегледом поглавља

Приручник, писан на енглеском језику, састоји се из уводне целине, 17 граматичких поглавља, односно методских јединица и 6 целина у оквиру којих се обнавља пређено градиво. Све ове целине су у форми електронских (*Power Point*) презентација. Док су у оквиру методских јединица систематски обрађена граматичка правила илустрована примерима, изложене и разјашњене недоумице и најчешће постављана питања (опет уз примере) те дата кратка вежбања, презентације у којима се обнавља градиво састоје се искључиво од вежбања у којима је ауторка настојала да обједини примену свих облика, описа и правила изложених у методским јединицама стављајући их у контекст медицинског језика.

Методске јединице осмишљене су тако да студенти могу истовремено из њих да уче, али и да се преслишавају и вежбају оно што уче, односно оно што су већ савладали. Граматичка правила су дата сажето и јасно и увек су илустрована примерима. Табеле су израђене тако да истовремено приказују одређене облике али и омогућавају студенту да се из тих табела преслишава и да вежба употребу датих облика, јер се на екрану појављују „слојевито“, односно део по део. На исти начин су осмишљена и вежбања у оквиру методских јединица, али и у целинама у којима се обнавља градиво. Информације, правила, примери и појашњења појављују се на екрану поступно, када се презентација користи у опцији *slide show mode*, чиме је омогућено кориснику да постепено савладава градиво, али и да антиципира пример, правило, решење, и сл. Све ово чини овај приручник интерактивним.

Ова сажета граматика покрива сва основна граматичка правила која се тичу обрађених методских јединица, али истовремено обилује мноштвом додатних примедби и појашњења која су проистекла из најчешћих питања и грешака студената. Сви примери у приручнику и сва вежбања у својој основи имају медицинску тематику, али уз то је и у сваком поглављу дат значајан простор оним аспектима граматике који се тичу стручног медицинског језика. По овоме се она значајно разликује од стандардних граматика. Тиме су студенти медицине добили приручник који обједињује граматику „општег“ и стручног језика где су јасно и детаљно обрађени граматички облици карактеристични за енглески језик медицине, али и разјашњене најчешће недоумице. Као такав, приручник је користан не само студентима медицине, већ и студентима сродних наука. Значајно је истаћи да је избор примера, објашњења и додатних информација укључених у ову граматику био један дугачак процес промишљања и одабира током којег су генерације студената својим питањима и повратним информацијама допринеле да се ова сажета граматика искристалише управо у облику у којем је сад. Ауторка сматра да тај облик није коначан, те да ће нове генерације и њено сопствено промишљање и искуство допринети да се приручник надаље дотерује и надограђује.

У оквиру методских јединица, одређени облици односно врсте речи кодирани су одговарајућим бојама. Ово је доследно и униформно спроведено кроз све методске јединице како би додатно олакшало учење и преслишавање. Табела са кодом боја дата је у уводној презентацији.

Све наведене особине приручника имају за циљ, не само да олакшају учење студентима код куће, већ и да унапреде квалитет наставе, односно да наставнику помогну да лакше и успешније оствари наставне циљеве користећи ову алатку.

Уводно поглавље описује приручник и његов настанак, излаже препоручени начин његовог коришћења, те даје потребна објашњења и друге битне информације о приручнику. У њему су садржани и код боја као и списак литературе.

Поглавља 1 и 2 обрађују правила употребе одређеног, неодређеног и нултог члана. У овим поглављима покривена су сва правила употребе члана, али је посебан простор дат употреби члана уз називе болести, хемијске елементе и једињења, медицинске процедуре, називе органа, система органа и делова тела и другим употребама које су уско везане за медицински контекст. Друго поглавље има и посебно осмишљено вежбање које обухвата сва изложена правила.

Поглавље 3 описује врсте и употребу именица у енглеском језику. Ово је једно од најобимнијих поглавља у приручнику. Искрпно је обрађена множина именица са посебним акцентом на именицама са латинским и грчким кореном, каквима обилује медицински језик. Подробно је обрађена тема бројивих и небројивих именица, нарочито у контексту медицинске терминологије. Поглавље обилује великим бројем примера, а кроз табеле наставака и примера који иду уз њих студентима је дата могућност да одмах уче и вежбају множину и употребу именица.

Поглавља 4 и 5 обрађују тему префикса и суфикса, нарочито важну у медицинском енглеском језику. Ова поглавља се претежно састоје из систематизованих група примера који илуструју употребу одговарајућих суфикса и префикса у формирању различитих врста речи, односно давању одређеног значења речима. Посебно је обрађена група суфикса која се употребљава у медицинској терминологији.

Поглавља 6 и 7 баве се грађењем, употребом, улогом и компарацијом придева и прилога. Посебна пажња усмерена је на грађење и употребу придева који се односе на органе и делове тела као и на грађење сложених придева и њихову употребу у анатомским и другим медицинским описима. И овде је табеларно дат низ примера за учење и вежбу.

Поглавље 8 бави се детерминаторима у енглеском језику, нарочито највећом групом ових речи, квантификаторима. Због честих грешака у њиховој употреби, обрађени су поступно, упоредно и уз низ примера који илуструју правилну наспрам неправилне употребе. Ови примери

јасно показују велике промене у значењу које употреба различитих квантификатора често доноси.

Поглавље 9 на једном месту, сажето обрађује све облике заменица у енглеском језику, њихову употребу и функцију.

Поглавља 10, 11, 12, 13, 14 и 15 поступно обрађују грађење, употребу и значење времена као и њихово слагање у енглеском језику. Свако од поглавља обрађује по два времена. На почетку поглавља је на примерима објашњено грађење датог времена и његов облик у потврдним одричним и упитним реченицама у свим лицима, у једнини и множини. Други део поглавља обрађује употребу односно значења сваког од времена кроз низ примера. У свим поглављима упоредно су дата и поређења у употреби и значењу оних времена која се често погрешно употребљавају једно уместо другог, односно, кроз примере су приказане разлике у значењу које могу тиме да настану. У оквиру поглавља су и вежбања која поступно укључују комбинације све више и више времена (како одмичу поглавља) чиме се вежба њихово слагање. У оквиру свих поглавља која се баве временима посебно су истакнуте оне употребе значајне за медицински језик (примера ради, употреба садашњег простог времена у опису стандардних фаза неке медицинске процедуре, и сл.).

Поглавље 16, табеларно и кроз примере, описује грађење, употребу и значење пасива у свим временима код којих је он у употреби у енглеском језику. Како је коришћење пасива у медицинским описима веома честа појава, том аспекту је кроз низ примера дат посебан простор.

Поглавље 17 бави се помоћним глаголима који су табеларно, детаљно обрађени у овој целини.

Целине са вежбањима распоређене су између поглавља тако да уз вежбања која се налазе у оквиру самих поглавља омогућавају да се управо пређене граматичке целине заокруже, те да се провежбају сва научена правила, односно примене дати граматички описи. У оквиру вежбања су дата и решења која омогућавају студентима да провере да ли су их тачно решили. Најчешће су она дата после сваког примера, како би се грешке исправљале „у ходу“.

Закључак

Циљ ауторке приликом израде овог приручника био је да пружи студентима интерактивну алатку помоћу које ће успешно савладати неопходна граматичка правила енглеског језика, односно примену ових правила, не само у тзв. општем већ и у стручном медицинском језику. Важно је било осмислити граматику која је довољно свеобухватна, али и сажета, конкретна и јасна, која је релевантна за језик медицине, која разјашњава најчешће недоумице и одговара на најчешће постављана питања, истовремено дајући студентима могућност да активно уче и вежбају. Циљ је био и да овај приручник послужи као квалитетно интерактивно наставно средство које ће наставници језика медицинске струке радо и успешно користити на часовима. Остаје на суду читалаца, односно корисника да утврди да ли су ови циљеви испуњени.

Библиографске референце

1. Klein, Julie T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, vol. 5 (4), 10-18.
2. Nicolescu, B. (2013). The transdisciplinary evolution of learning. Преузето са http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf (приступљено: 7. марта, 2017).
3. Strevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
4. Vukčević Lacković, B. (2017). *Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I*, Libri Medici.

Biljana VUKČEVIĆ LACKOVIĆ

A New Type of Interactive Grammar for ESP Courses

Summary

The Concise English Grammar for Students of Medicine and Related Sciences I, is a new electronic learning and teaching tool designed for first year students of the University of Belgrade School of Medicine, which may also be useful to students of related sciences. It consists of grammar units and revisions in the form of Power Point presentations structured in such a way as to facilitate effective and interactive learning and teaching. This tool is designed to assist medical students in grasping the most important grammatical rules and descriptions, with a special emphasis on grammatical issues unique to medical English, which are here explored to a much greater extent than is normally the case in grammar books.

The author has woven over a decade of her ESP teaching experience and research into this grammar. Frequently asked grammatical questions, dilemmas, as well as the most frequent errors have been incorporated into the presentations, in the form of additional insights, learning tips and notes.

The author proposes that, being a novelty as an ESP oriented grammar, this teaching and learning tool could be a useful model in the design of other course material in different areas of ESP.

**ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА СТУДЕНАТА И
ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА »»**

**ASSESSMENT OF STUDENTS ACHIEVEMENTS AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS »»**

**ÉVALUATION DES CONNAISSANCES DES ÉTUDIANTS ET
FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS »»**

UN TEST DE POSITIONNEMENT DE FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE [EN LIGNE]- VERS UN OUTIL D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE SOUPLE ET CONTEXTUALISÉ

Résumé: Avec la nouvelle réforme des programmes d'enseignement à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise, des modules de FOU mixtes (en présentiel et en ligne) sont en cours d'expérimentation. Étant donné que les tests de positionnement de français général ne permettent pas toujours de classer fidèlement les étudiants intégrant ce type de cours, un test de FOU en ligne a été piloté en septembre 2017, auprès d'une dizaine d'étudiants. Cet article tente de rendre compte de ce projet et de s'interroger sur les intérêts et les limites d'un test de positionnement en ligne.

Mots-clés:

test de
positionnement en
ligne,
évaluation
diagnostique,
français sur objectif
universitaire

Si le test de placement de français général (FG) peut positionner les étudiants dans les cours de langue, il ne permet pas toujours d'identifier leur niveau de compétences linguistique, pragmatique et surtout méthodologique (la capacité des étudiants à suivre un cours magistral, à restituer des informations théoriques, à résumer un phénomène...). D'après notre expérience d'ancien chef de cellule de la langue française et de communication à l'ISAE (Institut des sciences appliquées et économiques, centre associé au Cnam de Paris), il était fréquent que les étudiants souhaitant suivre un cours de français sur objectif universitaire (FOU) soient réorientés vers un niveau inférieur que celui auquel ils avaient été classés. En général, les exigences en FOU sont supérieures qu'en FG lorsqu'il s'agit de savoir-faire disciplinaire et académique.

Face à cette situation et avec la prochaine mise en place des modules de FOU à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise, nous nous demandons s'il ne serait pas utile de proposer un test de positionnement de FOU en ligne. Ce choix permettra, d'une part, de classer les étudiants selon leur degré de

savoir-faire académique, d'autre part, de mieux adapter le cours de FOU à leurs besoins.

Notre article vise à analyser un dispositif d'évaluation diagnostique en ligne dans une approche FOU. Pour atteindre notre objectif, nous suivrons la démarche ci-dessous. Dans un premier temps, il sera question de présenter les caractéristiques du test de FOU particulièrement en ligne par rapport à un test traditionnel, de français général. Dans un deuxième temps, l'accent sera mis sur les conditions d'élaboration de ce type de test (choix des supports, types d'exercices, modalités de classement...). Dans un troisième temps, il s'agira de mesurer le degré d'efficacité de ce test en ligne sur un échantillon de 10 étudiants.

1 Test de positionnement

1.1 Etapes d'élaboration

Le test de positionnement fait partie intégrante de l'évaluation diagnostique. Sa conception comprend plusieurs étapes. Cela va de la commande du test, à la planification et la conception pour aboutir à l'opérationnalisation et le contrôle. Trois mots d'ordre qualifient un test réussi: la validité, la fiabilité et la faisabilité. La division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe avait édité plusieurs ouvrages consacrés à ce sujet comme: *L'Evaluation de compétences en langues et conception de tests* et le *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue*, *Guide pour l'évaluation des apprentissages linguistiques*. Etant limité en nombre de pages, nous présentons brièvement les grandes étapes d'élaboration d'un test de positionnement version papier/ en ligne.

Une fois la commande d'un test de positionnement formulée, commence la phase de planification, durant laquelle on recueille les données sur les demandes précises des candidats. Vient ensuite la phase de conception dans laquelle il sera question de définir les spécifications initiales d'un test (la forme du test, son contenu, ses variables et ses contraintes). Parallèlement à cette étape, il convient de choisir la plate-forme qui hébergera le test. C'est aussi à ce niveau qu'il faut pré-tester les échantillons et la plate-forme en ligne. Cette expérimentation permet de mettre en place un barème et une échelle de notation assez complets et d'apporter des modifications radicales aux spécifications, aux types d'items utilisés ou à tout autre aspect du test qui pose problème. Enfin, la phase d'élaboration du test définitif sera finalisée.

C'est la phase d'opérationnalisation durant laquelle le test est administré aux candidats et les résultats du test sont analysés et discutés avec les candidats et les enseignants. Pour rappel, ces données seront utilisées pour évaluer l'efficacité du test et envisager sa révision, le cas échéant (Milanovic 2002 : 5).

1.2 Un test en ligne

Si le CECR va orienter nos choix méthodologiques, la littérature n'est pas abondante dans le domaine de l'évaluation en ligne ce qui nous amène à dégager les caractéristiques de trois tests qu'offrent trois grands organismes français : le test FLE du Centre national d'enseignement à distance (CNED), (<http://www.campus-electronique.tm.fr/testfle/>), le test de l'Institut français d'Allemagne (<https://berlin.institutfrancais>) et Evalang du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), (<http://www.ciep.fr/evalang>). Ces tests ont été retenus pour leur ergonomie, leurs contenus, leur accessibilité.

Les deux premiers donnent la possibilité au candidat d'évaluer gratuitement son niveau pour éventuellement intégrer un cours de français. Evalang est un test de placement payant qui permet de constituer les groupes de niveaux, d'orienter les apprenants vers des formations spécifiques, ou vers une certification (DELF, DALE, TCF, DFP).

Les trois tests sont alignés sur les 6 niveaux de compétence du CECR. Cela dit, le CNED propose 12 niveaux pour chaque compétence auquel s'ajoute le premier niveau non atteint», (A1, A1+, A2, A2+, B1-, B1, B1+, B2-, B2, B2+, C1, C2.). La durée de passation du test est relativement courte. Le test de l'Institut français nécessite 30 à 35 minutes, celui du CNED est de 45 minutes. Le test du CIEP est adaptable et a donc une durée variable en fonction du niveau de compétence du candidat mais n'excède pas 35 minutes.

Pour les tests de l'*Institut français* et du *CNED*, l'apprenant obtient un score sous forme de points. Pour le CIEP, les résultats apparaissent sur l'écran d'ordinateur des candidats immédiatement à l'issue de la session.

Les trois tests prévoient l'évaluation de la réception orale et écrite et de la structure de la langue. Le test du CNED privilégie l'oral par rapport à l'écrit. Le test de l'Institut français évalue à égalité la réception écrite et la réception orale. Evalang propose trois modules indépendants les uns des autres : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la maîtrise des structures de la langue (grammaire et lexique). Les tests du CIEP et du CNED se limitent à des documents audio. Le test de l'Institut français exploite des documents vidéo authentiques. Des trois tests, c'est celui du CNED qui varie le plus dans les types d'activités (QCM, vrai/ faux, exercices d'appariement...).

Le CNED propose 14 fiches correspondant à des activités à réaliser en réception orale/écrite. Pour chacune de ces activités, il existe 1 ou 2 exercices comprenant chacun 4 à 20 items. Le scénario pédagogique met en scène Charlotte, un personnage principal, qui passe une semaine de vacances en France.

L'Institut français développe un scénario pédagogique qui s'inscrit dans une macro-tâche langagière. Un apprenant va passer une semaine de vacances en France. Il se lance dans les préparatifs (logement, visites culturelles, voyage...) en réalisant 7 étapes. Chacune d'elles se compose d'activités intégrant 2 à 12 items.

Le CIEP ne semble pas opter pour un scénario pédagogique. La démo d'Evalang montre des activités décontextualisées sans aucune précision sur le nombre d'activités. Tant que nous n'avons pas accès à l'intégralité du test, nos observations sont à prendre avec précautions.

En bref, les niveaux du CECR sont à la base de toute évaluation initiale en ligne. La durée de passation ne dépasse pas les 45 minutes environ. Les productions orale et écrite sont exclues des trois tests. On note également l'absence d'un travail de réflexion et de créativité. Tel est le prix à payer pour obtenir des résultats immédiats ! Malgré le scénario pédagogique qui est censé susciter l'intérêt du candidat (L'Institut français, le CNED), le fait de se limiter aux types d'exercices fermés va certainement laisser une place au hasard dans le choix des réponses. Pour notre part, le grand défi à relever dans l'élaboration de nos tests serait donc de prévoir un test en ligne qui propose notamment, deux à trois exercices d'analyse et de synthèse, une production écrite et un entretien filmé via Skype. Avant de présenter nos tests de positionnement, il serait judicieux de présenter le contexte de notre étude.

2. Le développement du projet

2.1 Le contexte

Ayant des lacunes linguistiques, les étudiants de la Faculté de Pédagogie doivent suivre des cours de mise à niveau linguistique en français général et se préparer à passer le DELF B2. Selon, Joyce Rouhana, responsable des cours de langue à la section 2 de la Faculté de Pédagogie, seuls 21% des étudiants, futurs instituteurs de français ont le niveau B2, la moitié a le niveau B1 (49%) et une minorité a le A2 (32%). En général, les étudiants se plaignent de leur classement mais aussi de l'inadaptabilité des cours de langue à leur domaine d'études.

Une analyse des trois derniers tests de positionnement permet de constater quelques failles au niveau du fond et de la forme : le test vise uniquement la compréhension écrite, les textes sont longs, ne couvrent pas tous les niveaux du CECR et abordent des sujets très éloignés des centres d'intérêt des étudiants; les activités sont monotones, les consignes manquent de précision et de cohérence. Quant à la production écrite, elle ne s'inscrit pas dans le cadre d'une tâche à accomplir.

Avec la nouvelle réforme des programmes, des modules de français général seront prévus en première année et des modules de FOU en 2^e et 3^e années de la licence. Partant de ces constats, il est urgent de reconsidérer le test de positionnement. Ainsi, l'oral sera évalué au même titre que l'écrit à partir des situations de communication contextualisées. Il reste à savoir, s'il conviendrait d'opter pour un test de FG ou de FOU en ligne. Pour répondre à notre questionnement, nous avons conçu et piloté deux tests de positionnement en nous fondant notamment sur les travaux de recherche de Riba et Megre, Peter et Bélair, Picardo et al, Springer et Huver, Tagliante.

2.2 Présentation des tests

Les deux tests ne couvrent pas tous les niveaux du CECR. C'est le cas du A1 et des C1/ C2. Notre public a appris le français de la maternelle jusqu'à la terminale et a des notions de français qui excède le niveau A1. En revanche, avec un enseignement archaïque et un environnement peu propice à la pratique du français rares sont les étudiants qui ont le niveau C1.

Contrairement aux tests en ligne, les nôtres voulaient évaluer les activités écrites mais aussi orales par le biais d'un enregistrement vidéo Skype. De ce fait, la durée du test est de deux heures (A2 : 20mn, B1 : 40mn, B2 : 60mn). La notation est sur 100 répartie par niveau (A2 : 25, B1 : 35, B2 : 40). Les résultats sont affichés sous 24 heures. Etant donné que nos tests évaluent la PE et la PO, la structure de la langue n'y a pas été intégrée. Les compétences pragmatique, linguistique et sociolinguistique seront évaluées par le biais des activités de production.

La passation du test se déroule en salle informatique. Le candidat doit avoir un compte Skype et être avisé de la finalité et des conditions de passation du test par mél qu'il reçoit quelques jours auparavant. La question qui vient à l'esprit est pourquoi un test en ligne si les étudiants vont se trouver sur le campus. La réponse est simple : c'est l'occasion de passer autrement un test de positionnement, d'accéder à des supports variés, de visionner la vidéo à son

propre rythme, sans toutefois dépasser le temps imparti par activité, d'avoir la possibilité d'envoyer un message vidéo.

2.3 Le scénario pédagogique

Le test de FOU met en scène Myriam, une étudiante en didactique du français. Pendant sept étapes, le candidat(e) va se glisser dans la peau de Myriam pour ainsi découvrir son environnement universitaire, assister à des cours, réaliser des activités académiques, lire des articles scientifiques, visionner des extraits d'interviews, écrire à un enseignant pour demander des renseignements, négocier avec le chef de département une dérogation, etc. A chaque étape correspond une à deux tâches. Il s'agit notamment de repérer, vérifier, comparer, analyser, justifier, reformuler, informer, expliquer, argumenter.

Le tableau ci-dessous retrace la progression et la cohérence des étapes qui composent le scénario. La colonne de gauche du tableau liste les objectifs par étape et la colonne de droite présente la consigne qui y correspond.

Myriam à la faculté !		
Myriam aime beaucoup la langue française. Toute jeune, elle disait vouloir être professeur de français. Son rêve se transforme en réalité. Elle a été admise à la Faculté de Pédagogie : elle fera des études en didactique du français. Pour découvrir ses premiers pas à la faculté, réalisez les activités en sept étapes. Pour explorer le test de FOU : https://docs.google.com/forms/d/1fP3pHwa7vjot033KqyffPoMzpcPvSQh537Dq9GkuVpk/edit		
Etape	Objectifs	Consigne/ tâche
1	Lire l'emploi du temps de Myriam : repérer des informations et demander des précisions.	C'est la première semaine de cours. Myriam a un emploi de temps chargé. Lisez-le et cochez la bonne réponse. C'est vendredi après-midi. Vous êtes sur le campus de l'université. Vous n'avez pas votre emploi du temps, vous envoyez un message Whatsapp à Myriam pour lui demander s'il y a cours à 16h30.

2	Visionner un extrait d'une séance de présentations de la formation : dégager les idées principales et demander un complément d'informations par mél.	Myriam assiste à une séance de présentations de la licence « Enseignement du français ». Visionnez la vidéo de Mme Assaf et cochez la bonne réponse. Myriam écrit un mél à Mme Assaf pour lui demander des précisions sur le stage. Lequel de ces trois méls est le plus adapté au contexte?
3	Visionner un début de cours sur le statut du français et dégager les idées essentielles. Lire un extrait d'article sur l'enseignement bilingue au Liban. Visionner un document vidéo portant sur le rapport de trois Libanaises à la langue française. : dégager les idées essentielles.	Il est 8h30, Myriam est coincée dans un embouteillage monstre. Vous assisterez, à sa place, au cours de Mme Daher consacré au statut du français au Liban. Visionnez la vidéo et sélectionnez la bonne réponse. Mme Daher évoque le statut du français dans le système éducatif libanais. Pour en savoir plus, Myriam consulte <i>le fil du bilingue</i> . Lisez-le et cochez la bonne réponse. Myriam a un devoir à faire pour lundi prochain. Il s'agit de présenter les idées essentielles d'un document vidéo portant sur le rapport de trois Libanaises à la langue française. Cliquez sur le lien et répondez aux questions.
4	Lire un article de spécialité : dégager la problématique, les résultats d'une étude empirique, reformuler les idées essentielles...	Dans le cadre du cours de recherche documentaire, M. Farid propose aux étudiants de lire des articles scientifiques. Myriam est intéressée par la problématique de l'autonomie en milieu scolaire. Lisez l'extrait ci-dessous et cochez la bonne réponse.
5	Visionner une interview d'un sociolinguiste sur les mythes du bilinguisme. Prendre des notes à partir d'un tableau.	Avant d'aborder la question du bilinguisme au Liban, M. Dib projette un extrait d'une interview avec Grosjean. Celui-ci revient sur les faux mythes liés au bilinguisme. Visionnez la vidéo jusqu'à 2 minutes 35 et répondez ci-dessous aux questions.

6	Ecrire un mail : donner de ses nouvelles à une amie, expliquer le choix de son domaine d'étude, montrer l'intérêt d'être institutrice au moment où ce métier est de plus en plus dévalorisé aux yeux des jeunes Libanais.	Production écrite Myriam écrit un e-mail à Patricia, une amie d'enfance qui fait des études en médecine à Paris. Elle lui donne de ses nouvelles et lui explique le choix de son domaine d'études. (10 lignes environ)
7	Monologue suivi Faire connaissance avec Myriam, se présenter, parler de ses loisirs. Interaction Exposer un problème lié à l'emploi du temps et demander, négocier une dérogation.	Production orale (Les deux sujets sont obligatoires) Sujet 1- Comme Myriam, vous allez intégrer la Faculté de Pédagogie. Vos professeurs sont ravis de faire votre connaissance. Vous allez vous présenter en quelques mots sur Skype. Sujet 2- Selon le règlement de la faculté, les cours sont obligatoires. Aucune absence n'est tolérée. Or, comme la plupart des jeunes, vous enchaînez les petits boulots. Vous prenez rendez-vous avec le chef de département pour lui exposer votre situation et lui demander une dérogation.

1- Objectifs et tâches- Test de FOU

Le test de FG est calqué sur celui du FOU au niveau du nombre d'étapes, des activités, de la durée et de la notation... Il fait découvrir Lina qui décide de perdre du poids. Au fil des étapes, on apprend avec elle ce qu'est manger équilibré, les bienfaits du sport et de la culture sur la santé et le moral. De plus, on se penchera sur la problématique de la chirurgie esthétique, la discrimination liée à l'obésité, etc.

Un nouveau départ pour Lina ! Lina, une jeune fille de 20 ans est en surpoids car elle ne mange pas équilibré. A l'approche de l'été, elle décide de prendre sa vie en main. En l'espace de trois mois, elle a changé de mode de vie. Pour découvrir sa métamorphose, réalisez les activités en sept étapes. Pour explorer le test de FG : https://docs.google.com/forms/d/17t_G-Isipp3hGoIVxKr_onQ4_oJ5rbBLRaPjzfGTBlw/edit

Etape	Objectifs	Consigne
1	Lire le programme alimentaire de Lina et repérer les informations. Visionner une vidéo sur le petit-déjeuner brûle-graisse. Ecrire un petit mél à Lina pour lui parler brièvement de son petit-déjeuner.	C'est la première semaine de régime de Lina. Lisez son programme alimentaire et cochez la bonne réponse. Myriam a entendu parler d'un petit-déjeuner brûle-graisse. Visionnez la vidéo jusqu'à la 32ème seconde et complétez le texte. (Exemple : 1= petit) http://www.fourchette-et-bikini.fr/cuisine/nutrition/comment-faire-un-petit-dejeuner-brule-graisses-35441.html Et vous, mangez-vous équilibré? Ecrivez à Lina pour lui parler brièvement de votre petit-déjeuner. (3- 4 lignes)
2	Lire une publicité sur la pratique de marche et sélectionner les bonnes réponses. Lire un corpus de méls et choisir celui qui correspond le mieux à la situation de communication.	Parallèlement au régime alimentaire, Lina décide de faire des activités sportives de plein air. Elle est très intéressée par la publicité suivante. Lisez-la et cochez la bonne réponse. Lina écrit au club de marche. Lequel de ces trois méls est le plus adapté au contexte?
3	Visionner une vidéo sur les bienfaits du sport et repérer les bonnes réponses.	Pendant que Lina se prépare pour rejoindre le groupe de marcheurs, M. Gérard, le coach sportif du groupe lui propose de visionner le reportage sur les bienfaits du sport. Regardez la vidéo et cochez la bonne réponse.

4	<p>Lire des extraits d'un article sur l'impact des activités culturelles sur la santé et le moral, dégager les bonnes réponses.</p> <p>Lire une critique de film, sélectionner puis cocher les bonnes réponses et compléter le tableau.</p>	<p>Hormis le sport, Lina apprend que les activités artistiques sont bonnes pour la santé et le moral. Sélectionnez la phrase qui correspond au titre.</p> <p>C'est samedi, Lina a envie d'aller au cinéma. Sandra, son amie intime lui propose de voir : <i>Mince alors !</i> Avant d'acheter leurs tickets en ligne, les filles consultent la critique du film ci-dessous.</p>
5	<p>Visionner un reportage sur la chirurgie esthétique et répondre aux questions sous forme de points.</p> <p>Lire un résumé de livre abordant le thème de la chirurgie esthétique et relever les idées essentielles.</p>	<p>Au bout de trois semaines, Lina a commencé à perdre du poids. Elle se sent mieux dans sa peau. Elle a une vie active. Son amie intime lui conseille d'avoir recours à la chirurgie esthétique pour se faire belle. Regardez ce reportage et répondez aux questions, sous formes de points.</p> <p>Lisez le résumé du livre que le docteur présente et reformulez les idées essentielles avec vos propres mots. http://www.belgiqueloisirs.be/biographies-et-memoires/faut-il-etre-beau-pour-reussir-flo0000000193875.html</p>
6	<p>S'exprimer à l'écrit</p> <p>Ecrire un mail à une amie pour exprimer son point de vue sur le recours à la chirurgie esthétique. (Argumenter)</p>	<p>Production écrite</p> <p>Lina s'oppose catégoriquement à la chirurgie esthétique. Selon elle, c'est un risque qu'on court pour rien ! Et vous ? Qu'en pensez-vous ? Partagez votre avis avec Lina en lui envoyant un mail. (10 lignes)</p>

7	<p>S'exprimer à l'oral</p> <p>Se présenter/ faire connaissance avec Lina.</p> <p>Défendre son point de vue sur la discrimination liée à l'obésité à l'embauche.</p>	<p>Production orale (Les deux sujets obligatoires)</p> <p>Sujet 1 :</p> <p>La personnalité de Lina vous a marqué. Vous aimeriez bien faire sa connaissance. Vous lui envoyez un message vidéo via Skype</p> <p>Sujet 2 :</p> <p>Lors d'un entretien d'embauche, le chef du personnel demande discrètement à Lina de perdre quelques kilos, si elle souhaite occuper le poste d'hôtesse d'accueil. Ayant un caractère bien trempé, Lina s'indigne contre une telle réflexion déplacée et l'accuse de discrimination à l'embauche. Vous êtes Lina. Imaginez la scène. Envoyez la vidéo via Skype à Lina</p> <p>420.</p>
---	---	---

2- Objectifs et tâches- Test de FG

2.4 Activités langagières

Les deux tests prévoient des supports authentiques aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (des extraits de cours, des reportages, des entretiens, des extraits d'articles de presse). Le nombre d'activités de réception orale dépasse légèrement celui de la réception écrite. A partir du niveau B2, des supports supplémentaires sont prévus et des activités de reformulation s'ajoutent aux quelques exercices que *Google drive* met à la disposition du concepteur comme les cases à cocher, la liste déroulante, les réponses courtes. En ce qui concerne la production orale/ écrite, au risque d'encombrer les tests de positionnement, aux niveaux B1 et B2, les mêmes sujets de production orale et écrite sont proposés. Ainsi, les candidats sont classés dans tel ou tel niveau en fonction du degré d'élaboration, de cohérence, de cohésion du discours et du texte. Quel que soit le niveau, les sujets de PO et de PE tournent autour d'une situation de communication s'inscrivant dans la continuité des thèmes abordés en réception orale/ écrite.

3. Expérimentation- Résultats

Pendant la deuxième semaine de septembre 2017, 10 étudiants se sont portés volontaires pour passer les deux tests que nous avons auparavant prétestés et réajustés. La passation a eu lieu dans une salle d'informatique, sous la surveillance d'un enseignant. Les résultats sont similaires au niveau A2. En revanche, ils sont distincts à partir des niveaux B1 et B2, au profit du test de FOU. En effet, les étudiants réussissent mieux le test de FOU que celui du FG. Les sujets abordés semblent susciter leur intérêt. Le test de FG requiert une culture générale, une exposition aux médias francophones, pratique que l'on peut qualifier de rare chez les jeunes Libanais.

Niveaux	FG	FOU
A1	X	X
A2	2	2
B1	4	2
B2	3	3
B2+	1	3
C1	X	X

3- Classement- tests de positionnement

4. Avis des protagonistes

4.1 Les étudiants

Qu'en pensent nos candidats des deux tests? Lequel préfèrent-ils? Pour quelles raisons? Telles sont les questions auxquelles ils ont répondu dans le cadre d'un questionnaire en ligne. La plupart d'entre eux sont satisfaits de la qualité des tests. Ils ont particulièrement apprécié le choix des thèmes, l'accès aux supports en un clic, le passage d'une étape à une autre, les images en couleur. Quelques-uns rappellent toutefois la difficulté d'envoyer les vidéos via Skype, si la connexion n'est pas bonne. Quant au choix des deux tests, c'est le FOU qu'ils préfèrent. Les raisons évoquées se résument dans ces extraits de témoignages.

C'est un test ciblé, il va tout droit au but. Il est attrayant par son rythme et par la variété des exercices à faire. C'est une évaluation qui prend en compte les quatre compétences : CO, PO, CE, PE. Le fait que c'est un test informatisé est un point très fort, vu qu'il sera accessible facilement. Les

étapes et les consignes sont très claires. Il y a une diversité de consignes (QCM, Question/Réponse, vidéo-message...).

C'est un test qui est très authentique et qui présente en vidéo des professeurs en train d'enseigner. C'est plus motivant pour un apprenant qui a besoin du français pour agir dans le cadre de son milieu universitaire. Ce test a donc pour but de nous aider à faire le point sur nos connaissances en français.

4.2 Les enseignants de didactique

Au moment où les tests étaient en cours d'expérimentation, nous avons demandé l'avis de trois enseignants de didactique à la Faculté de Pédagogie sur nos tests. Les témoignages s'opposent et se recoupent par moment. Deux des trois enseignantes sont pour le test de FOU en raison de son efficacité et son adaptabilité au contexte libanais. Une n'en voit pas l'intérêt dans la mesure où l'objectif du test est de diagnostiquer les compétences linguistiques d'un public prédéfini. Concernant la passation du test en ligne, cette modalité d'évaluation est de bon augure pour deux enseignantes. Une seule émet des réserves à cause des contraintes techniques.

Mme Daher

Test de positionnement de FG ou FOU? Les deux tests sont pertinents cependant je pense que celui du FG est plus adapté au public que nous recevons. Ce sont des étudiants qui viennent majoritairement des écoles publiques en fin de parcours scolaire et sont de niveau moyen. Dans le cas contraire, beaucoup à mon avis, vont se planter. Notre objectif est de tester leur niveau approximatif dans un français simple et général. Et c'est nous qui les formerons au français sur objectifs universitaires au cours de leur apprentissage pendant les 3 années de licence. Personnellement, je passerai ce test de positionnement FOU, spécialisé et bien ciblé, plutôt à la fin de leur parcours universitaire en test de sortie pour évaluer leurs acquis. Ce qui facilite la tâche des enseignants, quant à la préparation du concours d'entrée en master. La version électronique me semble économique et motivante.

Mme Asaad

Les deux tests de positionnement offrent une matière innovante émanant d'un esprit créateur dont l'objectif apparent est de moderniser et de simplifier l'outil d'évaluation des compétences en langue française [...]. Cette approche en ligne, basée sur des ressources numériques, permet de stimuler l'intérêt des candidats, tout en détectant leurs difficultés,

en vue d'identifier leur niveau et de favoriser leur classement en groupes opérationnels, à travers des supports et des activités variés, par le biais d'une présentation différente, sortant pertinemment des normes habituelles admises. Cependant, le test de français sur objectifs universitaires (FOU) est, à mon avis, mieux ciblé et plus efficace que le test de français général (FG) parce que l'étudiant(e) – dans notre Faculté de Pédagogie en l'occurrence et, plus globalement, au sein de l'Université Libanaise – ayant déjà une certaine base linguistique, requiert un accompagnement linguistique et une intégration universitaire dans l'une des spécialités de son choix.

Mme Assaf

Personnellement, j'opterai pour le test de FOU pour plusieurs raisons : premièrement, les thèmes choisis correspondent mieux aux besoins des étudiants et au contexte universitaire dans lequel ils vont travailler et évoluer; deuxièmement, bien que le Test Français général soit très intéressant et bien préparé avec des documents d'actualité, le Test FOU contient des informations d'une grande utilité pour les étudiants et la terminologie utilisée ne représente aucune difficulté majeure de compréhension pour les étudiants qui ne viennent pas à l'université avec des connaissances néant en français, mais qui sont admis suite à un concours sélectif où les meilleurs en langue française sont retenus; troisièmement, les étudiants ont derrière eux 12 ans d'apprentissage scolaire où ils ont appris un français général et au terme desquels ils ont eu le diplôme du Baccalauréat libanais, cela leur permet de comprendre un français universitaire qui reste du français malgré les distinctions didactiques; quatrièmement, les étudiants vont avoir justement besoin d'un français universitaire pour rédiger et présenter tous les travaux qui leur sont demandés dans les modules de leur spécialité.

Conclusion

La plainte des étudiants d'être injustement classés lors du test de positionnement était à l'origine de notre étude. L'idée était de mettre en place un test d'évaluation initiale, notamment en ligne. Pour ce faire, nous avons principalement suivi la démarche préconisée par le *Guide pour l'évaluation des apprentissages linguistiques* du conseil de l'Europe, (planification, conception, expérimentation, révision, réajustement du test). En ce qui concerne le choix de l'approche didactique, on hésitait entre le FG et le FOU ce qui nous a amené

à élaborer et à expérimenter un test de FG et un autre de FOU. Si l'entrée des tests est thématique (Myriam à la faculté, un nouveau départ pour Lina), l'évaluation se faisait par le biais de micro-tâches à réaliser par niveau.

Notre expérimentation sur un échantillon de 10 étudiants est riche d'enseignements. Les tests étaient efficaces car ils ont permis un classement objectif des candidats. Le test de FOU et en ligne a fait l'unanimité auprès des étudiants. Les enseignants semblent néanmoins être partagés. Les aléas des nouvelles technologies y sont pour quelques choses. Dans l'état actuel de notre étude, il est encore prématuré de décider. Quoi qu'il en soit, deux cas de figure se présentent aux décideurs :

- » le premier serait un test en ligne avec une simplification des étapes ce qui implique moins de supports vidéo et moins de textes à produire. Le risque est de ne pas cibler tous les niveaux;
- » le second serait un test mixte : la réception orale/écrite serait effectuée à distance, alors que la production orale/écrite se réaliserait en présentiel. Cette combinaison n'est pas facile à gérer, mais elle a l'avantage d'évaluer les compétences orale et écrite de l'étudiant.

Dans les mois à venir, nous allons procéder à l'expérimentation de ces deux possibilités. Notre recherche dans l'évaluation initiale, aussi modeste-soit-elle, est un enjeu de taille si l'on ne veut pas compromettre l'efficacité des cours de langue à la Faculté de Pédagogie!

Références bibliographiques/ sitographiques

1. Castincaud, F., Zakhartchouk, J.-M. (2014). *L'évaluation, plus juste et plus efficace: comment faire?* Amiens : Canopé Editions, collection Repères pour Agir.
2. Milanovic, M. (2002). *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*. Strasbourg : Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer.
3. Peters, M. et Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/439> (consulté le 19 décembre 2017)
4. Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T. et al. (2011). *Parcours d'évaluation d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Autriche, Graz : Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
5. Riba, P., Megre, B. (2015). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette FLE.
6. Springer, C., Huver, E. (2011). *L'évaluation en didactique des langues : Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
7. Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Stéphane - Ahmad HAFEZ

An online placement test of French for academic purposes. Towards a flexible and contextual diagnostic evaluation tool.

Summary

With the new teaching programs reform at the Faculty of Pedagogy of the Lebanese University, face-to-face and online courses on French for academic purposes are being tested. Given that the French placement tests do not always allow students to be classed faithfully in this type of course, online French for academic purposes test was conducted in September 2017, with a dozen students. This article seeks to report on this project and to ask question on the interests and limitations of an online placement test.

ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ – ПОЗНАВАЊЕ ЈЕЗИКА VS. ПОЗНАВАЊЕ СТРУКЕ

Сажетак: *Рад има за циљ да отвори питање положаја француског језика струке на студијским програмима Француског језика и књижевности на универзитетима у Републици Србији. Спроведено истраживање међу студентима који су одслушали курсеве језика струке на Основним академским студијама Француског језика и књижевности Универзитета у Нишу покушава да дефинише њихову мотивацију и очекивања при одабиру ових курсева. Ови резултати, као и приказ садржаја курсева и начина њиховог спровођења, ће же да пружи одговор на питање о томе у којој мери је потребно познавање конкретних стручних области за професоре језика како би могли да се успешно крећу у стручном дискурсу, као и који су најуспешнији механизми за самостално овладавање појмовима из датих струке.*

Кључне речи:

француски језик
струке,
настава језика
струке,
анализа потреба,
универзитет,
мотивација

Језик струке – лингвистичка и дидактичка перспектива

Од самог почетка свог формирања, област језика струке је превасходно посматрана из перспективе наставе и учења. Међутим, убрзо се показало да је неопходно ову област сагледати и из лингвистичке перспективе, па је тако она еволуирала у јединствену дисциплину која поред методологије добија и свој теоријски оквир у склопу оште науке о језику.

Интересантно је запажање Р. Бугарског који сматра да то што језик струке није у довољној мери проучен са лингвистичког становишта може да се објасни чињеницом да је пракса у овој области ишла испред теорије. За лингвистику је стручни језик потенцијална категорија коју би тек требало дефинисати, а за наставника језика струке он представља конкретан наставни циљ који је емпиријски манифестован у корпусу

стручних текстова дате области (Бугарски 1988: 22).

Дакле, од почетка развоја ове области паралелно се развијају две тачке гледишта: лингвистичка концепција која се бави лексичким и синтаксичким карактеристикама и дидактичка концепција коју занимају писане и усмене дискурзивне врсте којима треба да овладају полазници у својим доменама активности.

У француској литератури језик струке се из лингвистичке перспективе види као формирање језичке компетенције на бази општег језика и као коришћење општег језика да би се технички изразила специјализована сазнања (Lerat 1995: 21) или као „варијетет“ (*sous-langue*), *сџил* општег језика чије се синтаксичке особености и грађење лексике детаљно испитују (Kosorek 1991), а дидактичка перспектива истиче да није језик тај који је *сџручан*, већ је то методолошки приступ, односно публика и дискурс – „професионални дискурс је заправо претварање у текст реалности на коју се он односи“ (Moirand 1990) и покушава да дефинише шта је то стручни текст из перспективе језика струке и које су његове одлике (Cusin-Berche 2003). Временом се ова два становишта све више приближавају. Лингвистичка перспектива се надаље помера на логичко-дискурзивне операције које структурирају тематске целине (Tolas 2004), а са дидактичке стране се формира став да заправо проблем односа између општег и стручног језика не постоји – језички систем је исти, говорник сам прави лингвистички и прагматички избор који зависи од сваке појединачне ситуације у којој се комуникација реализује. Све се мање говори о *сџручном језику*, јер једна научна дисциплина или област људског деловања се не остварује кроз језик, већ кроз дискурс, па преовладава појам *сџручни дискурс* (Mangiante & Parpette 2004).

Истраживања о језику струке на нашим просторима су у потпуности пратила светска кретања у овој области¹. Интересантна је чињеница да је језик струке првенствено привукао пажњу истраживача страних филологија, па се и посматрао из перспективе контрастивне анализе и наставе страног језика. Бројна су контрастивна истраживања из различитих стручних домена у којима се аутори ослањају на страну литературу, те у зависности од језика са којима се врши контрастивна

анализа узимају се теоријски оквири и цитирају извори.¹ Утицај стране литературе различитог порекла усложњава процес дефинисања предмета и обима истраживања, будући да се задаци проучавања не морају обавезно поклопити са потребама на овим просторима (Винавер 1996: 9).

Теоријско промишљање о језику струке у српској литератури је махом под утицајем прашке школе, и одвија се у оквирима функционалних стилова, али су значајни и утицаји социolingвистике (Radovanović 1986, Тошовић 2001, Klikovac 2008)².

Језик струке на француском

Кроз еволуцију назива који су означавали језик струке у француском лингвистичком контексту види се и стално померање фокуса унутар истраживања. Од лексичких специфичности језика које су биле у центру пажње *français scientifique et technique* и *français langue de spécialité* који је настао у оквиру АВГС методе као и *français instrumental*, преко комуникативних ситуација специфичних за овај дискурс на које акценат ставља *français fonctionnel*, до анализе дискурса одн. аутентичних докумената карактеристичних за дати домен са *français sur objectifs spécifiques* и *français de spécialité do tâche professionnelle*, појма који представља реализацију акционог приступа у контексту језика струке кроз *français à visée professionnelle*.

¹ Организовано бављење језиком струке на нашим просторима почиње крајем 70-тих година, када је у Београду одржано саветовање *Месџо и улоја сџраних језика у вишем и високом школсџву*, а загребачки часопис *Сџрани језици* посвећује 1979. год. тематски блок језику струке (Станојевић 1996: 40). Саветовања о стручним језицима се настављају у Београду, па се тако 1981. године одржава саветовање под називом *Сџрани језик сџруке у џтеорији и џракси*, 1983. године *Друшџвена функција знања сџраних језика* и увек су била праћена објављивањем зборника. 1986. године објављен је и *Терминолошки џреџлед* са библиографијом стручних речника, лексикона, енциклопедија и радова о терминологији. Друштво за примењену лингвистику Србије објављује 1988. год. зборник *Насџава сџраној језика као језика сџруке у средњем, вишем и високом образовању*, а зборник *Сџрани језик сџруке* поново излази 1996. и даје допринос теоријском разматрању савремених проучавања језика струке, проблему образовања наставника језика струке, терминолошкој проблематици, а бави се и уџбеницима језика струке (Винавер 1996: 1)..

² Д. Кликовац истиче да се језички варијетети проучавају у неколико дисциплина – у словенском свету функционална стилистика, а у англосаксонском социolingвистика, анализа дискурса и уже схваћена стилистика (Klikovac 2008: 7).

¹ Детаљан преглед изучавања језика струке налазимо код Лаиновић-Стојановић 2009.

Језик струке на српском

Прва истраживања језика струке на српском језику су се махом одвијала у оквиру страних филологија и то превасходно из перспективе контрастивне анализе и методике. Па тако наилазимо на дефиницију Р. Маројевића да је језик струке „специфичан вид функционисања језика у научним и стручним текстовима и научној и стручној комуникацији у некој области која чини мање или више заокружену целину при чему се специфичности употребе језика огледају на свим нивоима“ (1981: 3). Надаље се језик струке у српском језику проучава унутар функционалних стилова, па га Ранко Бугарски дефинише као „варијетет једног језика, или специфични вид употребе тог језика, који служи појмовно-терминолошком конституисању неке струке (у смислу радне или научне области) и комуницирању унутар те струке“ (1988: 20). Интересантно је становиште наставника језика струке према коме је „потребно да се проучава стручни језик у целости, комплетни лексички и граматички системи, а не само терминологија и граматичке специфичности“ (Маројевић 1981: 4), што се управо чинило да представља став опште лингвистике према језику струке.

Француски језик струке на матичним департманима у Србији

У Републици Србији постоје четири департмана за Француски језик и књижевност на Филолошком факултету у Београду, на Филозофском факултету у Новом Саду, на ФИЛУМ-у у Крагујевцу и на Филозофском факултету у Нишу. Према расположивим информацијама о силабусима на основним и мастер студијама (информације са сајтова наведених факултета), на београдском и крагујевачком департману не постоји предмет француски језик струке. На новосадском департману, у оквиру Мастера из конференцијског, стручног и аудиовизуелног преводјења постоји предмет Превођење правних и пословних текстова. На нишком департману на основним студијама постоје изборни предмети Језик струке: економски и пословни француски и Стручни француски: француски за међународне односе ЕУ, УН, а на мастер студијама постоји предмет Француски језик струке.

Истраживање

Истраживање које смо себи поставили за циљ подразумева утврђивање мотивације за одабир и очекивања од курсева језика струке. Сprovedена је анкета међу студентима који су одслушали предмете Језик струке: економски и пословни француски и Стручни француски: француски међународних односа ЕУ, УН на Департману за француски језик и књижевност на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

Предмет Језик струке: економски и пословни француски се нуди као изборни предмет у V семестру на III години основних студија са фондом часова од 1+1. Часови предавања подразумевају општу теоријску основу о језику струке, нарочито о пословном језику и базирају се на књизи Пјер Лера (Pierre Lerat) *Les langues spécialisées*. Часови вежби се највише ослањају на уџбеник *Affaires.com*, који равномерно развија све четири језичке компетенције у економском дискурсу на нивоу Б1 и интерактивне дидактизоване садржаје који нуди сајт *TV5 Monde* (<http://enseigner.tv5monde.com/>). Поред ових постоје и бројни садржаји које нуди Привредна комора града Париза и подразумевају материјале који служе да уведу наставнике језика струке у пословни француски.

Предмет Стручни француски: француски међународних односа ЕУ, УН је такође изборни предмет у VI семестру на III години студија и подразумева фонд часова 2+2. Часови предавања и часови вежби се углавном одвијају према истом програму који подразумева уџбеник *Objectif diplomatie B1 – B2* и приручник *Diplomatie.com*, осим што часови предавања подразумевају и упућивање у основе функционисања институција Европске Уније и Уједињених Нација. Часови вежби у великој мери користе дидактизоване видео садржаје *TV5 Monde* из области међународних односа (<http://enseigner.tv5monde.com/collection/francais-des-relations-internationales>).

Истраживање је подразумевало спровођење анкете са комбинованим одговорима отвореног и затвореног типа у којима се нуди и могућност дописивања одговора. У анкети су учествовали студенти III и IV године основних студија.

Резултати истраживања

Као најчешћу мотивацију за одабир курса језика струке, студенти наводе оспособљавање за делатност која није настава и преводјење (око 80%), а затим је често навођен разлог учење *некњижевног* француског,

заправо изучавање неког другог регистра осим стандардног књижевног језика (око 10%). Наравно, као и увек у ситуацији са изборним предметима, наводи се и разлог да се избегну неки други изборни предмети.

Интересантан је податак да на питање зашто су се одлучили за упис на студије Француског језика и књижевности већина наводи да жели да постане преводилац, а одмах затим следи одговор да желе да се баве неким послом у области туризма, културе или медија и на трећем месту је одговор да желе да постану професори француског језика. Одговори на ово питање су интересантни јер одају профил испитаника, који се очигледно мења кроз време – мотив за упис на студије француског језика је све мање професура, а све више преводилаштво и рад у другим областима, што почиње да захтева примењена знања.

Када је реч о очекивањима од курсева француског језика струке, она се пре свега односе на савладавање писмене и усмене комуникације у стручном дискурсу (око 50%), али је велики проценат студената који кроз курсеве језика струке желе да овладају и основама дате струке (око 40%). Око 80% испитаника сматра да је познавање струке неопходно за овладавање стручним језиком и зато њихова очекивања од курсева и иду у том правцу. Скоро 95% студената мисли да им познавање француског језика струке омогућава квалитетније обављање будућег посла.

У делу анкете који се односи на предлоге за побољшање курсева, предложено је да се повећа фонд часова, да се уведе превођење аутентичних стручних текстова што је било занемарено, будући да се на часовима вежби радило према акционом приступу. Такође, предлагано је да се ради више анализе стручне терминологије и појмова, што изискује додатно упућивање у дату стручну област. Студенти сматрају да је потребно посветити више времена писаној продукцији, као и глобалним симулацијама. Показало се да су у контакту са стручним језиком студенти увидели важност и осетили додатну мотивацију за развијањем усменог и писаног изражавања уопште.

Закључак

Примећује се да су присутне нове тенденције међу студентима Француског језика и књижевности. Поред жеље да раде у настави и стекну основна знања о француском језику, књижевности и култури, појављује се и потреба за оспособљавањем за комуникацију у стручном дискурсу. Потребне тржишта су такве да се у пракси често дешава да преводиоци или просто професори језика често овладају стручном облашћу у толикој мери да почну да раде као стручњаци. Поставља се питање зашто не би већ на основним студијама овладали основним појмовима неке од стручних области, што би им у великој мери олакшало касније сналажење у пословном свету.

Њихов рад на усавршавању би могао да подразумева прављење тематских глосара, истраживање и презентацију стручних појмова. Будући да наставник језика струке не може да располаже знањима из струке у истој мери као и стручно лице, неопходно је увести неку врсту сарадње са стручњацима. Практичне информације које може да пружи стручњак о контексту у коме се одвија стручна комуникација и о појмовима из струке може значајно да унапреди и убрза процес учења језика струке.

Подаци којима тренутно располажемо говоре да постоји потражња за франкофоним стручњацима и за преводиоцима, дакле сваки напор у погледу усавршавања курсева језика струке би имао своје покриће. По завршетку основних студија, поред одличне основе из језика, књижевности и културе, студенти би могли да располажу и основним знањима из стручног дискурса (пословни језик, језик дипломатије) што би их учинило компетитивнијим на тржишту рада.

Библиографске референце

1. Бугарски, Р. (1988). Језик струке као лингвистичка и педагошка категорија. У: Ковачевић, Ј. (ур.) *Насијава сѝраної језика као језика сѝруке у средњем, вишем и високом образовању*. Чачак: Друштво за примењену лингвистику Србије, 20-26.
2. Винавер, Н. (1996). Оквири проучавања језика струке. У: Винавер, Н. (ур.) *Сѝрани језик сѝруке*. Београд: Удружење универзитетских професора и научника Србије, Саобраћајни факултет Универзитета у Београду, 8-12.
3. Cusin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
4. 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. KG.
5. Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć*. Beograd: Biblioteka XX vek.
6. Лаиновић-Стојановић, Н. (2009). Подсећање на традицију изучавања језика струке у Србији. У: Вучо, Ј. и др. (ур.) *Језик сѝруке: теорија и пракса*. Београд: Универзитет у Београду, 226-236.
7. Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.
8. 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.
9. Marojević, R. (1981). Strani stručni jezik i problemi njegovog lingvističkog ispitivanja. U: Vinaver, N. (ur.) *Strani jezik struke u teoriji i praksi*. Beograd: Udruženje univerzitetskih nastavnika i drugih naučnih radnika Srbije, 3-7.
10. Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
11. Tolas, J. (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble: PUG (Presses Universitaires de Grenoble).
12. Тошовић, В. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga.
13. Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.

Јелена ЈАЋОВИЋ

French for Specific Purposes – knowing the language vs. knowing the vocation

Summary

The purpose of this paper is to raise the question of the position of French for Specific Purposes in academic curricula of French Language and Literature in universities in Serbia. Research carried out among students who have opted out for French for Specific Purposes courses as part of their undergraduate academic studies of French Language and Literature at the University of Niš has tried to determine their motivation and expectations when choosing these courses. The results, as well as the exhibited course contents and teaching methods aim at answering just how much language teachers need to possess concrete knowledge of the vocation in order to successfully steer through the specialized discourse, and what are the most successful mechanisms for mastering it.

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FOS DANS LE CONTEXTE SERBE

Résumé: *La formation des enseignants spécialistes en FOS occupe une place importante dans la didactique du FOS. Compte tenu de la diversité des publics ciblés et des domaines que couvre le terme de FOS, il faudrait parler des formations plutôt que de la formation. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous essaierons de recenser les différents types de formation, leurs acteurs, leurs contenus et objectifs respectifs et leur rôle dans le développement des compétences des enseignants. Nous parlerons aussi de l'élaboration des ressources pédagogiques comme d'un élément important de formation des enseignants de FOS. Finalement, nous observerons ces formations dans le contexte serbe.*

Mots-clés:

FOS,
formation des
enseignants,
travail de terrain,
autoformation

Introduction

La place du français sur objectif spécifique (FOS) devient de plus en plus importante dans le monde du français langue étrangère (FLE) ce qui n'a rien de surprenant vu les possibilités de mobilité à l'intérieur de l'Union européenne, la mobilité internationale des étudiants, l'ouverture du marché, la mobilité internationale du travail, la délocalisation d'entreprises dans des pays d'accueil, ou encore le développement de nouvelles technologies et de moyens de communication qui ouvrent la porte au travail à distance au niveau mondial dans de nombreux domaines. Les demandes de formation en FOS se multiplient ainsi que l'offre d'ouvrages couvrant les domaines les plus variés: droit, économie, commerce, diplomatie, secrétariat, tourisme, hôtellerie, restauration, monde universitaire, médecine, mode, etc.

Cette demande croissante en formations «spécifiques» pour les apprenants a pour conséquence une demande croissante en formation pédagogique pour les enseignants. Nous essaierons ici d'identifier les besoins en formation des

enseignants de FOS en général et les différents types de formation qu'ont à leur disposition les enseignants de FOS en Serbie pour en analyser la portée et l'impact.

Formation des enseignants de FLE (langue générale) vs formation des enseignants de FOS

Les enseignants de FLE qui restent dans le cadre de la langue dite générale ont tous la possibilité d'utiliser le matériel pédagogique déjà existant, créé et publié soit en France soit dans leur pays s'il s'agit des enseignants allophones exerçant dans un pays allophone. Qu'ils travaillent dans des établissements du système ou dans des centres de langues, ou encore qu'ils dispensent des cours particuliers, ils choisissent la méthode la mieux adaptée à leur contexte de travail défini par de nombreux paramètres: la politique linguistique du pays, l'établissement, l'âge des apprenants, les objectifs, le rythme de travail, la langue maternelle des apprenants, etc. Etant donné que le manuel idéal n'existe pas, ils sont parfois amenés à chercher ou à créer des ressources pédagogiques visant à renforcer ou reprendre une partie de grammaire ou de lexique, à apporter un peu d'actualité, un lien avec la vie réelle ou un élément rafraîchissant par le fait même qu'il sort du cadre du manuel. Ce travail reste le plus souvent ponctuel et optionnel, peut être prévu à long terme et réalisé en toute tranquillité.

Les enseignants de FOS, eux, sont confrontés à une situation complètement différente. Non seulement qu'ils n'ont pas de manuel sur lequel ils peuvent compter pour le cursus commandé, mais ils n'ont pas de programme, pas de curriculum, pas de référentiel, pas de matériel d'évaluation. A ce manque de matériel pédagogique vient s'ajouter un autre problème, celui du domaine professionnel qui peut leur être complètement inconnu ou en dehors de leurs centres d'intérêt. Les enseignants de FOS deviennent donc concepteurs de tout un programme FOS avec tous les éléments qu'il comprend. Ils doivent d'abord découvrir un domaine professionnel nouveau pour eux (peu ou pas du tout connu) ayant des situations spécifiques dans lesquelles ses acteurs communiquent langagièrement pour accomplir leurs tâches et où ces situations et ces tâches déterminent les échanges langagiers, leurs structure, lexique et discours. Les enseignants français et francophones peuvent se débrouiller plus facilement que les enseignants allophones dans certains domaines professionnels concernant les thèmes proches de la vie quotidienne. Prenons comme exemple la grippe, la fièvre, l'indigestion, etc. pour le français médical, les aliments, la nourriture, les ustensiles de cuisine (pour ceux qui

aiment et savent faire la cuisine), etc. pour le français de restauration, ou bien la rédaction d'écrits démonstratifs ou argumentés, la prise de notes, les cours magistraux, les travaux dirigés, les travaux pratiques, etc. pour le français sur objectif universitaire. Les enseignants allophones ayant une formation en linguistique et/ou littérature sont souvent loin de ces domaines. Ce sera plus difficile pour eux, mais ils doivent tous, aussi bien ceux francophones que ceux allophones, découvrir et bien comprendre le contexte professionnel des échanges langagiers, et pour cela apprendre beaucoup de choses.

Ce qui fait la différence la plus importante entre ces deux types d'enseignants, à savoir ceux qui enseignent la langue générale et ceux qui enseignent le FOS, c'est que ces derniers sont censés concevoir des programmes et des ressources pédagogiques. Cela veut dire, savoir définir les besoins des apprenants, les mettre en adéquation avec les besoins de l'établissement demandeur de formation, concevoir un programme adapté à ces besoins détectés, concevoir des ressources pédagogiques conformes au programme et, finalement, concevoir le matériel d'évaluation. La situation de l'exercice des enseignants de la langue générale leur épargne tout ce travail entraînant une grande responsabilité pour les enseignants de FOS à l'égard des apprenants et de leur établissement d'un côté et, de l'autre, à l'égard de leur propre établissement. Cette tâche est lourde de conséquences et pour être en mesure de l'accomplir, les enseignants de FOS doivent avoir, en plus de la formation pédagogique habituelle destinée aux enseignants de FLE, une formation spécifique leur permettant de s'initier ou d'approfondir leurs connaissances et compétences en matière de conception de programmes et de ressources pédagogiques.

Éléments clés de la conception d'un programme de FOS

Voyons très rapidement les cinq étapes de la démarche FOS selon Mangiante et Parpette (2004), pour nous rappeler ce à quoi on s'attend d'un enseignant ou d'une équipe d'enseignants de FOS. Ces démarches influencent directement les besoins en formation des enseignants de FOS.

1. Identification de la demande de formation émergeant du terrain. Parpette (2017: 2) souligne que «le terme 'terrain' désigne aussi bien une entreprise ayant besoin de former en français certains membres de son personnel que des situations - la mobilité étudiante par exemple - qui exigent des compétences linguistiques». Cette demande peut émaner d'une entreprise, d'une institution, d'une université ou d'un individu, qui détectent un besoin concret de formation de leurs employés, de leurs étudiants ou de l'individu

lui-même, avec ou sans consentement et/ou support de l'autre.

2. Découverte des besoins internes des apprenants par les enquêtes et les entretiens. L'analyse des réponses des apprenants nous donne des informations précieuses concernant leurs besoins, désirs, motivations et attentes, leur formation, leur niveau de français et leur manière d'apprendre le français, etc.

3. Travail de terrain pour découvrir les situations de communication et les discours que doivent maîtriser les apprenants et pour collecter des données existantes et sollicitées. Cuq et Gruca (2002: 327) soulignent que l'objet du FOS est «de "faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle". C'est pourquoi nulle part peut-être comme en français sur objectifs spécifiques, le lien n'est aussi direct entre la conceptualisation et l'action de formation.» Il s'agit là donc de recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité professionnelle. (Auront-ils à lire, à écrire, à communiquer oralement? Avec qui et comment? Où, pour accomplir quelles tâches?) C'est aussi recueillir des écrits professionnels, faire des enregistrements audio, filmer des scènes de la vie professionnelle...

4. Analyse, puis classification des données directement utilisables (du point de vue de leurs contenu, durée et forme) et/ou traitement des données trop complexes, trop longues, ou de mauvaise qualité technique (sélection, classement, reconstitution et/ou montage des documents sonore et/ou vidéos, simplification des documents écrits...).

5. Didactisation des données collectées et élaboration des séquences pédagogiques. L'enseignant procède à l'élaboration des activités, à partir des supports collectés, qui s'inscrivent dans une pédagogie de tâche. Tout type d'activité visant les quatre compétences langagières de base, à savoir la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale et la production écrite, ainsi que l'interaction et la médiation, est utilisable en cours de FOS et la simulation y a une place importante.

On voit bien que ce travail de terrain est d'une grande importance, exigeant en temps, en argent et en connaissances et moyens techniques, en plus des connaissances didactiques et méthodologiques en FLE, et plus précisément en FOS, souvent sous-entendues. Le procédé brièvement décrit ci-dessus n'a rien d'incompréhensible, il est claire, logique, facile à comprendre mais, dans certaines étapes (travail du terrain, par exemple) très difficile à réaliser. Que

les démarches en soient faciles ou complexes, pour pouvoir concevoir, réaliser et finalement analyser un programme FOS pour l'évaluer, l'enseignant doit avoir une bonne formation didactique et méthodologique en FLE, puis en FOS. C'est la condition *sine qua non*, le prérequis de l'enseignant chargé de l'élaboration d'un programme FOS.

Deux éléments clés de l'élaboration d'un programme FOS sont donc d'un côté la formation pédagogique, de l'autre le travail de terrain. Ils sont interdépendants et complémentaires, inséparables l'un de l'autre. S'y ajoute, bien sûr, l'expérience qui donne une nouvelle valeur à ces deux éléments clés.

Formation initiale et formation continue en FOS dans le contexte serbe

Quelle est la situation des enseignants serbes concernant ces deux points clés? D'après les informations trouvées sur les sites des quatre universités de Serbie en décembre 2017, la méthodologie du FLE est étudiée principalement pendant un ou deux semestres en 4^e année¹, comme discipline obligatoire ou optionnelle, tandis que le monde professionnel est présent uniquement à la Faculté de philosophie de l'Université de Nis, en 3^e et 4^e années, sous forme des modules optionnels, à savoir *Le français de spécialité – économie et affaires* en 5^e semestre, *Le français de spécialité – relations internationales (l'ONU et l'UE)* en 6^e semestre et *La méthodologie du français de spécialité (FS) et du français sur objectif universitaire (FOU)* en 7^e et 8^e semestres. En master 2 on y trouve, sous forme d'un module optionnel, *Le français professionnel (FP)*, pendant un semestre.

La formation continue destinée aux enseignants de FLE en Serbie est assurée principalement par une équipe de formateur au sein de l'Association des professeurs de français de Serbie (l'APFS), en collaboration avec l'Institut français de Serbie, depuis l'année scolaire 2009/2010. Ces formations sont accréditées par le Ministère de l'éducation nationale de Serbie et sont organisées une fois par an dans la capitale, la formation de trois ou de quatre jours appelée *l'Université d'hiver*, contenant des modules d'une ou de deux journées, et deux fois par an, en automne et au printemps, dans différentes villes en province, sous forme de modules d'une journée. Pour *l'Université d'hiver*, au

¹ En Serbie, les études initiales durent 4 ans et une cinquième année de master y est ajoutée avant les études doctorales. Au lieu de la nouvelle formule LMD (Licence – Master – Doctorat) 3+2+3, l'ancienne formule 4+1+3 (Maîtrise – Master – Doctorat) a été maintenue.

moins deux modules sont animés chaque année par des formateurs français ou francophones. Plus de quatre-vingts thèmes ont été abordés lors de ces formations dont quelques-uns concernaient directement ou indirectement la conception des programmes et des ressources pédagogiques, tels que *Entre les programmes et les manuels: planifier son enseignement, Planifier son enseignement en tenant compte des besoins des apprenants* ou *Choisir et exploiter des documents authentiques (écrits, oraux, audio-visuels)*. Un seul module d'une journée intitulé FOS qui a réuni dix-sept enseignants a été animé en 2013 dans une ville dans le sud de Serbie. A côté de l'APFS, encore quelques institutions et individus assuraient ou assurent toujours des formations continues, mais aucun de leurs modules ne concernaient le FOS.

Finalement, l'Association des traducteurs scientifiques et spécialisés de Serbie organise une fois par an une formation certifiée pour les traducteurs dans les domaines suivants: systèmes politiques, économie, génie civil, génie mécanique, électrotechnique et traduction judiciaire. Cette formation n'est pas destinée aux enseignants, mais peut être très utile aux enseignants de FOS vu qu'elle est construite autour des documents authentiques et qu'elle traite non seulement le vocabulaire mais aussi le discours dans un contexte plutôt général de ces domaines.

Il est clair que les enseignants et les futurs enseignants en Serbie n'ont pas de formation suffisante en FOS offerte dans le cadre de la formation initiale. En formation continue, il n'y a pratiquement pas de formation organisée qui soit destinée à l'enseignement de FOS, de FS, FOU ou FP dans quelque domaine que ce soit. Peut-être parce que les enseignants concernés sont très peu nombreux, exerçant dans des organismes divers ou étant indépendants, ou encore qu'on n'a pas encore compris son importance.

Une grande variété de formation en FS se rapprochant du FOS est offerte en France et dans des pays francophones. Il s'agit de formations ponctuelles de durée plus ou moins courte, par exemple pendant l'été, dans le cadre d'une formation pour les enseignants, modules d'une ou de deux semaines le plus souvent, ou bien de courtes formations de quelques jours offertes par certains organismes de formation ayant comme objectif le français de diplomatie, le français juridique, etc. Ces formations sont cependant assez coûteuses et par conséquent peu rentables pour les enseignants serbes vu que les établissements prennent rarement en charge les frais de formations à l'étranger.

Donc, à moins d'avoir des moyens de se former à l'étranger, les enseignants se voient amenés à recourir à des formations informelles et à privilégier une approche éclectique.

Formation informelle

La formation informelle couvre tout ce qui sort du cadre de la formation initiale universitaire d'un côté et de la formation continue dispensée directement par des individus certifiés et des organismes chargés (entre autre) de formation des enseignants. On y trouve toute une variété d'activités de formation qu'on peut classer selon leurs acteurs en deux grandes catégories: l'inter-formation (entre collègues et confrères) et l'autoformation. A l'intérieur de chacune, on pourra faire des classements selon les modalités de formations.

Inter-formation

Le perfectionnement des enseignants, tel que le Ministère de l'éducation nationale le conçoit, peut avoir deux formes principales dites *formation verticale* et *formation horizontale*. La *formation verticale*, qu'elle soit externe ou interne, désigne la formation assurée par un formateur compétent et elle est certifiée. Elle relève du domaine de la formation dite formelle et elle est rarement interne en Serbie.

Celle qui relève du domaine de l'inter-formation, c'est-à-dire de la formation entre collègues et confrères, c'est la *formation horizontale*. Elle comprend toutes les activités des enseignants en vue de mutualiser leurs acquis: présentations des formations suivies dans le but de la transmission des acquis des formations externes (formation verticale) aux collègues de l'établissement, exposés sur des thèmes de spécialité, présentations d'ouvrages de spécialité, cours thématiques, cours modèles, collaboration avec ses pairs et ses collègues sous forme d'observation et de parrainage, etc. Cette formation est informelle mais n'en est pas moins importante, au contraire, elle est souhaitée et vivement encouragée par le Ministère de l'éducation nationale. Elle inclut l'échange d'éléments issus de l'expérience des enseignants et est le plus souvent directement liée à la pratique. Finalement, il ne faut pas perdre de vue que le travail de «l'apprenti» donne parfois les meilleurs résultats à condition, bien sûr, qu'on ait «un maître» vraiment compétent.

Malheureusement, l'inter-formation est en réalité très peu présente dans des établissements en Serbie, ce qui nous amène à conclure qu'elle est en quelque sorte négligée, voire sous-appréciée. Dans deux enquêtes sur la formation des enseignants de FLE en Serbie que nous avons menées en 2015 et en 2017, aucun des enseignants enquêtés n'a mentionné l'inter-formation, c'est-à-dire la formation horizontale. Nous pouvons constater que les échanges et la collaboration entre les enseignants se limitent à leur bonne volonté et leur

désir de communiquer avec un (des) collègue(s) proche(s) dont ils apprécient le travail. Les échanges se limitent aux binômes, éventuellement aux trinômes. Dans l'idéal, les enseignants devraient faire partie d'une équipe, et cela non seulement à l'intérieur d'un établissement, cependant on peut constater qu'il y manque parfois l'essentiel de la notion d'équipe, de travail en équipe. Si l'on cherche dans les dictionnaires le mot «équipe» pris dans le sens approprié à ce contexte, on trouve des définitions simples telles que «ensemble de personnes travaillant à une même tâche»¹, «groupe de personnes travaillant ensemble à une tâche commune»², «Groupe plus ou moins structuré ayant une finalité commune»³. [La finalité est un travail fait en commun] a) Groupe de personnes réunies pour accomplir ensemble un travail commun»³ ou encore «groupe de personnes unies dans une tâche commune»⁴. Malgré le peu de précisions que ces définitions nous apportent, on note la répétition des mots *ensemble*, *uni(e)s*, *commun(e)s* qui semble rendre compte de l'essence du terme *équipe*. Il est vrai que dans de nombreux cas ces mots sont applicables sur le travail des enseignants (choix de méthodes et de matériel pédagogique, conception des activités de travail en classe ou en autonomie et du matériel d'évaluation, etc.). Cependant, ces mots sont très rarement présents dans la formation des enseignants.

En ce qui concerne notre problématique, la formation des enseignants de FOS, cette situation est peu significative vu qu'en Serbie on n'a pas deux lycées techniques avec plusieurs enseignants de français de même domaine dans une même ville, à l'exception de la capitale et cela dans le domaine de l'économie et de l'hôtellerie/restauration/tourisme. Par ailleurs, les enseignants de FOS n'exercent pratiquement jamais dans des établissements du système. Or, ceux qu'on trouve dans l'enseignement secondaire, ce sont des enseignants de FS dans des lycées techniques et non pas de FOS. Parfois, certains d'entre eux donnent des cours particuliers à des personnes s'intéressant au domaine de leur spécialité, ou ils sont éventuellement engagés par une entreprise de leur ville ayant besoin de formation linguistique pour ses employés. Le plus souvent c'est le cas de petites villes et de petites entreprises où l'élaboration d'un programme FOS basé sur un travail de terrain sérieux ne serait pas rentable. Confrontés à cette réalité, les acteurs de ces formations se contentent d'un programme de FS adapté autant que possible aux besoins et aux possibilités réels.

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français>

² <http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaire/definition/dictionnaire>

³ <http://atilf.atilf.fr/>

⁴ Le nouveau Petit Robert, Dictionnaire le Robert-Paris, juin 2000

Autoformation

Face à une telle situation concernant la formation en didactique de FOS, les enseignants de FOS ne peuvent faire autre chose que de se tourner vers l'autoformation. La prise de conscience de soi, la responsabilisation et l'autonomisation par le développement de ses propres stratégies d'apprentissage et le réseau personnel d'apprentissage, le travail réflexif dans le processus d'autoapprentissage (et d'apprentissage institutionnalisé) sont depuis longtemps considérés comme éléments décisifs de la notion de professionnalisme et de la construction des compétences de tout enseignant.

Pour la réalisation de ce travail complexe et exigeant, le British Council (2012: 6) recommande le recours aux ressources et modalités variées telles que la participation aux conférences, le travail en groupe avec d'autres enseignants sur les réseaux sociaux, la consultation régulière de magazines spécialisés et de matériels pédagogiques, la réalisation de recherches, l'adhésion aux associations professionnelles, les contacts avec les éditeurs, la réflexion qui porte sur ses propres pratiques. Ces modalités de travail sont donc diversifiées, riches et complémentaires et favorisent l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être véhiculés par tous les canaux et non uniquement par les formations institutionnalisées.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons présenter ici quelques sources de l'autoformation en FOS.

- » Avant tout c'est le travail approfondi sur les ouvrages publiés sur papier traitant les démarches FOS tels que *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue* de Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007), *Le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* de Mangiante et Parpette (2004), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* de Bronckart et Fillietaz (2005) et *Enseigner le français de spécialité* de Challe (2002).
- » Il ne faut pas négliger non plus les méthodes orientées vers le français professionnel et le français de spécialité. Du point de vue d'un (futur) concepteur de programme FOS et/ou enseignant de FOS, elles représentent une source précieuse d'exemples et d'idées, ainsi que de bonnes (ou de moins bonnes) pratiques. Nous citerons à titre d'exemple *Français.com Débutant* de Penfornis (2007), *Le français du tourisme* de Calmy (2004), *Santé-médecine.com* de Mourlhon-Dallies et Tolas (2004), *Le français juridique* de Soignet (2003). Un nombre assez important de ces méthodes est disponible dans les médiathèques de l'Institut français

de Serbie à Belgrade et de ces antennes de Novi Sad dans le nord et de Nis dans le sud du pays.

- » Viennent ensuite les ouvrages disponibles sur Internet traitant le FOS sous différents angles: mémoires de master, thèses de doctorat, actes de colloques, résultats de travaux de recherches, articles, conférences, etc., ainsi que les sites consacrés au FLE qui informent parfois sur l'actualité de FOS. On y trouve *Journée d'étude: Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique - le 22 mars 2013, Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique, Guide d'utilisation des modules FOS de FILIPÉ à l'attention des enseignants*, pour n'en citer que trois.
- » Les référentiels de compétences professionnelles recensent les compétences utiles et nécessaires à un professionnel pour la réalisation des tâches devant être effectuées dans l'exercice de ses fonctions. Partie intégrante de ceux-ci, les référentiels de compétences *langagières* professionnelles, c'est-à-dire de compétences en langue appliquées à un domaine professionnel, représentent un outil permettant de concevoir des programmes de formation, des certifications en langue, des séquences pédagogiques, etc. Pour illustrer ce point, nous citerons *Référentiel métier et compétences du médecin radiologue, Juriste - référentiels métiers OPIIEC*, ou encore *Référentiel: brevet professionnel «Arts de la Cuisine»*. Les textes expliquant comment élaborer des référentiels de compétences (langagières) professionnelles, tel *Les compétences langagières des métiers de la propreté: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle*, peuvent aussi orienter les enseignants de FOS vers la bonne piste.
- » La consultation régulière de magazines spécialisés en FLE et en FOS peut aussi être d'une grande aide aux enseignants. Le CIEP en présente une liste sur son site à la page intitulée *Revues de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Le Point du FLE de son côté a sur son site la rubrique *Sitographie: Revues électroniques et magazines de FLE / linguistique / didactique*, tandis que le site Le FOS.com présente *Les revues spécialisées en français des affaires*.
- » La participation à des conférences, colloques, congrès, tables rondes consacrés au FOS pousse les enseignants à approfondir leurs connaissances théoriques, à repenser leur propre pratique, à faire des recherches, à en analyser les données collectées, à en tirer des conclusions et à partager ces dernières avec d'autres participants. Le site Didatic.net

inventorie sur sa page *Colloques, rencontres, soutenances* des appels à communication, ainsi que les sites FLE.fr, l'Agenda du FLE, Framonde et autres.

- » La réalisation de recherches qui est inévitablement précédée, accompagnée et suivie d'une réflexion approfondie sur la problématique FOS mène toujours à de nouvelles découvertes et connaissances, aussi bien théoriques que pratiques.
- » L'adhésion aux associations professionnelles favorise la prise de contact entre confrères et leur communication sur des réseaux sociaux, permet d'être au courant des actualités et des projets nationaux et internationaux et d'y participer, etc. En Serbie, les enseignants de FOS peuvent adhérer à L'Association des professeurs de français de Serbie, à La société pour les langues et les littératures étrangères, à l'Association des traducteurs scientifiques et spécialisés de Serbie et à La Société des amis de la France qui rassemble des spécialistes de domaines les plus variés réunis autour d'un point commun – la France et la langue française.
- » Finalement, quelque chose de très important pour toute formation, c'est la réflexion constante qui porte sur ses propres pratiques.

Pour clore cette liste d'éléments significatifs pour l'autoformation des enseignants de FOS, nous allons souligner l'importance de tout ce qui sort du domaine de la formation didactique et méthodologique, qui est nécessaire à la conception et à la réalisation des programmes FOS, mais qu'on oublie souvent. Il s'agit d'une extrême variété de compétences techniques, organisationnelles, communicatives, exigées par l'hétérogénéité des contextes, des besoins et des démarches dans l'élaboration des programmes FOS. Certaines de ces compétences sont considérées de nos jours comme habituelles et ne demandent aucune formation, par exemple enregistrer un document sonore, voire un document vidéo. D'autres, par exemple, relèvent plutôt du domaine professionnel des techniciens de son et/ou d'image et sont peu communes. Néanmoins, les enseignants ont rarement l'occasion de laisser le travail sur les documents enregistrés à des professionnels, c'est souvent à eux-mêmes de le faire, donc ils doivent maîtriser les bases de traitement de documents audio-visuels.

Conclusion

La formation des enseignants de FOS dépasse le cadre de celle des enseignants de FLE dite générale, ceux premiers ayant à traiter les domaines

les plus divers. C'est une formation tout au long de la vie, littéralement, au sens propre de cette expression, puisque toute nouvelle demande exige un travail préparatoire qui implique un certain nombre, plus ou moins grand, de nouveaux éléments perçus par l'enseignant comme éléments de formation. Enfin, c'est une formation qui, dans le contexte serbe, repose en grande partie sur les éléments de l'autoformation, c'est-à-dire sur les efforts intellectuels, physiques et financiers des enseignants eux-mêmes.

La formation des enseignants spécialistes en français sur objectif spécifique s'avère *spécifique elle-même* et nous sommes d'avis qu'elle mérite une attention particulière dans le cadre de la formation généraliste des enseignants de FLE, ainsi que dans le cadre de la pédagogie du FOS. En Serbie, le pays où le français occupe une place de plus en plus importante dans le monde professionnel et universitaire, une demande croissante de formation linguistique en FOS exige une réflexion approfondie sur l'offre de formation initiale et continue destinée aux enseignants spécialistes en FOS.

Références bibliographiques

1. Abou Haidar, L. (coorg.) (2013). *Journée d'étude: Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique - le 22 mars 2013*. <http://www.afef.org/blog/espace.php?board=14&document=277>.
2. André, V. (2014). *Les compétences langagières des métiers de la propriété: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle*. https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2014/03/7_Andre_defcf.pdf.
3. Bronckart, J. et Fillietaz, L. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
4. Carras, C. et al. (2007) *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
5. Calmy, A.-M. (2004). *Le français du tourisme*. Paris: Hachette.
6. Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
7. *Colloques, rencontres, soutenances*. http://didatic.net/rubrique.php3?id_rubrique=25.
8. Cuq, J.-P. Et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
9. English agenda. (2012). *Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK*, British Council. http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B413%20CPD%20for%20Teachers_v2_0.pdf.
10. FILIPE. (2007). *Guide d'utilisation des modules FOS de FILIPÉ à l'attention des enseignants*. <http://www.e-filipe.org/doc/Guide-FILIPE-UTSEUS-sept07.pdf>.
11. *Les revues spécialisées en français des affaires*. <http://www.le-fos.com/ressources.affaires.revues.htm>.
12. Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
13. 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.
14. Matillon, Y. (sous la direction de). (2009). *Référentiel métier et compétences du médecin radiologue*. http://www.sfrnet.org/rc/org/sfrnet/htm/Article/2012/20120207-102428-531/src/htm_fullText/fr/Referentiel_Radiologue_2010-10_vLight-Finale.pdf.
15. Mourlhon-Dallies, F. et Tolas, J. (2004). *Santé-médecine.com*. Paris: Clé International.
16. OPIIEC. *Juriste - référentiels métiers OPIIEC*. <http://referentiels-metiers.opiiec.fr/fiche-metier/169-juriste>.
17. Parpette, C. (2017). *Le Français sur Objectif Spécifique: entre utilité et faisabilité*, in Sowa, M. et Krajka, J. *Innovations en langues sur objectifs spécifiques*. Peter Lang.
18. Parpette, C., Carras, C. et Abou Haidar, L. (coord.) (2015). *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf.
19. Penfornis, J.-L. (2007). *Français.com Débutant*. Paris: Clé International.
20. *Référentiel: brevet professionnel «Arts de la Cuisine»*. http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/referentiel_bp_arts_de_la_cuisine.pdf.
21. *Revues de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. <http://www.ciep.fr/periodiques-specialises/revues-didactique-francais-langue-etrangere-langue-seconde>.
22. *Revues électroniques et magazines de FLE / linguistique / didactique*. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/ouvrages-fle.htm#revues>.
23. Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris: Hachette.

Anastazija JADRIJEV DOŠENović

Obuka profesora francuskog jezika struke u Srbiji

Rezime

Obuka profesora francuskog jezika struke zauzima veoma važno mesto u didaktici francuskog jezika struke. S obzirom na heterogenost publike kojoj se obraća kao i oblasti koje obuhvata termin „francuski jezik struke“, smatramo da treba govoriti o obukama, a ne o obuci. Bez namere da ovaj rad predstavimo kao sveobuhvatan uvid u problematiku obuke profesora francuskog jezika struke, pokušaćemo da nabrojimo različite tipove te obuke, njihove aktere, njihov sadržaj i ciljeve i njihovu ulogu u razvoju kompetencija profesora. Govorićemo i o osmišljavanju nastavnog materijala kao važnom elementu u obuci profesora francuskog jezika struke. Najzad, sve te tipove obuka posmatraćemo u kontekstu postojećih potreba za francuskim jezikom struke i uslova u Srbiji.

USING PEER REVIEW TO IMPROVE ACADEMIC WRITING

Abstract: *Peer review has been considered a successful practice for providing feedback, helping students to reflect on their writing, and improving the quality of their assignments. The process encourages reviewers to develop language skills since they have to consider someone else's language usage and ideas to suggest changes in an appropriate manner. This paper records the progress of high school students enrolled in an English-medium school. Peer review was implemented throughout the semester and the quality of the students' assignments improved. The students were asked to reflect on the process. Their comments indicate they felt they were both producing better writing and learning how to collaborate during the process.*

Keywords:

peer review,
feedback,
academic writing,
collaboration

Introduction

We are witnessing an increasing number of students who pursue education in a second language, and in most cases that language is English. Many students in English-medium schools are not native English speakers. Although those students may be fluent second-language speakers, they often need help with written expression. To be able to follow academic content, students need to be proficient in English as well as be able to read complex academic texts and write successfully. Hyland considers English for Academic Purposes “the language teaching profession's response to these developments” (Hyland 2006:3). To assist international students with academic proficiency in English, educational institutions enroll majority second language learners in English for Academic Purposes (EAP) courses.

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). The

way in which information is structured in the students' home language will probably be different than in English and that may present obstacles in reading comprehension and written expression. During EAP classes, students are exposed to different types of texts and expected to produce a significant amount of writing with emphasis on academic expression. They need to learn how to write academic reports and essays, interpret visual information, produce appropriate texts, be objective, present clear explanations, and evaluate ideas (Barry 2011). McCarter and Jakes point out that EAP is the top-down approach that aims at "the development of an ability to think critically" (McCarter and Jakes 2009:15).

Feedback is considered a key element for scaffolding second-language development. Hyland and Hyland emphasize the importance of feedback in the development of second- language writing skills, "both for its potential for learning and for student motivation". (Hyland and Hyland, 2006:83). Descriptive feedback assists students to reflect on the process and their work. Academic feedback is consistently related to achievement. Achievement in classes where effective feedback is provided to students is considerably higher than in classes where it is not (Prolman 2017).

Although there are many ways that teachers could respond to students' papers, handwritten teacher comments on students' work are still the most common way of providing feedback. Truscott (2007) claims that written corrective feedback is not effective for improving second-language written accuracy; therefore it has no role in language instruction. The more comments there are, the less likely it is that students would read all feedback in detail and benefit from it. Kang and Han (2015) also question the role of substantial corrective feedback, claiming that corrective feedback is more beneficial if it is focused and points out only certain errors than if it is unfocused, and if it only identifies and corrects every error. Therefore, it is necessary to overcome the ineffectiveness of unfocused feedback and design different ways way of providing feedback.

Incorporating peer review as a necessary part of the writing process is a way of enabling students to receive feedback that is not always from the same person, their teacher. When structured well, peer review has benefits for students. It includes "collaborative writing, peer feedback or evaluation, and collaborative revision" (Hanjani, 2015:296). During the process, students work together to revise their papers following the feedback that they received either from other students or from the teacher. Fielder (2016) focuses on the link between feedback and increased learner autonomy. She advocates a procedure

that she calls learner-driven feedback in which the students decides on what aspect of the work the feedback should be given and how the feedback should be given (for example audio recorded, or by email).

Peer review encourages students to be owners of their own learning (Fielder, 2016). It is seen as a "way of giving more control and autonomy to students since it involves them actively in the feedback process as opposed to a passive reliance on teacher feedback" (Hyland and Hyland, 2006:90). It can help students improve their reading and writing skills and to learn how to collaborate effectively. When giving feedback to their peers, students have to read the text carefully and pay close attention to detail. They are usually instructed to read task clarification or to follow a rubric and check if their classmate has included all required elements in their essay. They also need to pay attention how they formulate and communicate feedback. After they have received feedback, they learn how to respond to their reviewer's comments.

The Small-Scale Study

Context and participants

This small-scale study was conducted in a PreK-12 college preparatory international school in Serbia where English is the language of instruction. The school enrolls both Serbian and non-Serbian 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.

During the last two years of their secondary schooling, the majority of students enroll in the demanding International Baccalaureate (IB) Diploma Programme, and need to have developed very sophisticated language skills to pass exams successfully. When selecting their language courses, all students have to take English. They could take English Language and Literature courses, or the English Language Acquisition course. The former course is considered to be for students who have near-native proficiency in English, and the latter is for students who still need to develop their language skills. Students who do not have the necessary language skills to attend the Language and Literature course in English are advised to sign up for the English Language Acquisition course where English is taught as a foreign language. At the end of this course, students need to demonstrate proficiency in English but not at mother-tongue level. It is to be expected that this course would be for students who come to

the program at the end of their secondary education. Students are developing language skills and working on improving academic expression so that they can follow other courses and produce good quality assignments.

The participants in this small scale study were seven students aged 17 and 18. They were enrolled in the grade 11 English Language Acquisition class as part of their IB Diploma Programme course selection. Since the language of instruction was English and students needed assistance with academic language to be successful in other classes, a lot of time was devoted to developing English for academic purposes.

The Data

The data was collected over a period of four months from mid-August to mid-December 2017. During the first semester, students had to submit 3 drafts of a 1000-word discursive essay. The students wrote their assignments in Google documents and had to share it with their teacher. The teacher could see the development of the essay but would not comment at this stage. After completing the first draft of the essay, students would notify the teacher and she would pair students for peer review. When reviewing the essay, students were instructed to comment only on its structure. They were asked to look for the thesis statement in the introductory paragraph, the topic sentence, examples and explanation in each body paragraph, and a paraphrased thesis statement in the concluding paragraph. It was hoped that focusing only on the essay structure would provide the focus. The teacher monitored the process and made sure that all students provided descriptive feedback. She would also record all the comments that students made and observed the students' responses to the feedback that they received. After receiving feedback, the students would make changes in their essay and submit it for final marking.

At the end of the semester, students were asked to take part in a survey so that the teacher could establish what they thought of the process. They were asked to answer the following questions:

1. What did you find helpful about peer review?
2. What was not helpful about peer review?
3. How has your writing improved?
4. What do you think needs to be communicated before you are asked to embark on peer review?

Their responses were collected and their answers were analyzed. In several cases, additional questions were asked during informal interviews with students.

Results

Advantages of peer review (as seen by the students)

Students responded positively to the peer review process stating that it was less threatening than receiving comments straight from the teacher. One student pointed out that when the teacher commented on her work, she would immediately make the suggested changes. "This time, I would think about suggestions and I did not change everything." This student did not feel it was necessary to follow her peers' comments too closely as opposed to the teacher's comments. She did not rewrite her essay the way she felt she should when changes were suggested by the teacher.

Reading one's writing critically is a demanding task and it may not be easy to identify areas that need improvement. One student pointed out that he found helpful comments from his peers. "It is difficult to find what is wrong with my writing. I think a lot about it and then write it and when I read it again, it makes sense. It did not make sense to someone else and I changed that part." This student struggled with developing critical detachment and appreciated the comments he had received.

A lot of attention was paid to the form of the feedback. Students worked hard on phrasing their comments so that they would be helpful. "I was very careful how to say what should be changed in the writing", one student pointed. This student was aware that his communication skills will impact the way his comment would be received. Although developing pragmatic skills in a second language is a very complex and long process, this activity encouraged students to start thinking of appropriateness.

Students believed they had improved in a number of ways. They stated that they improved grammar, transitions, text structure, and vocabulary. Monitoring the peer review process enabled the teacher to follow the changes that students made. Although the students were instructed to provide feedback on the structure of the essay, all of them looked into the spelling, word order, and word choice. Some students would include those comments and some would orally suggest changes.

Disadvantages of peer review (as seen by the students)

Although the benefits of peer review are many, the activity may not be successful if students do not understand the reasons for doing it and if they are not provided with detailed instruction how to peer review. Hyland and Hyland point out that "student preferences and their beliefs about the relative

value of teacher and peer feedback may impact on their use of feedback” (Hyland and Hyland, 2006:91). The initial reaction of some students was that they were prepared to trust teachers more than their peers. In the beginning, some students did not take into account suggestions from their peers. It is not surprising that those students did not initially spend much time on reading their classmates’ essays and make efforts to produce meaningful feedback. When asked what the reason for such behavior was, they explained that they did not consider the feedback important and that only the comments from the teacher were meaningful.

Students struggled with providing precise and what they considered acceptable feedback. One student pointed out that it took him some time to understand why his comments would be precise and not “too nice.” Students often give very general comments that do not help the writer much. The reasons for this could be many. Students may not feel comfortable pointing out weak points; they may fear hurting their classmates’ feelings; or it may be culturally inappropriate. Another reason may be that students do not know what to look for. Asking students to use the rubric that the teacher uses and to base their comments on descriptors from the rubric may be confusing to them. They may have difficulties understanding the complex language of the rubric, or they may not fully understand the criteria.

A number of students found it difficult to be in the position to pass judgments about someone else’s work. One student pointed out that he felt inadequate to say if something was not good or to ask for additional explanation to be included in the paragraph. Although the students were asked not to comment about the quality of work, but rather identify the elements of the essay, they could not entirely focus only on structural elements of the writing. The teacher reminded the students several times that rather than saying that something is not good, they should indicate if some sentences were out of order. Although that clarification helped the student approach peer review more objectively, providing descriptive feedback proved to be difficult.

Once students spent time reading essays and commenting on them, they were disappointed if their suggestions were not taken into account by the writer. One student expressed his frustration, “I spent a lot of time reading my classmate’s essay and looking for all the elements that you have asked us to use. She did not make many changes and I am not sure if my work was appreciated.” Another student pointed out that he had found the process time-consuming and that she was not sure if her classmate found her comments useful.

Conclusions

The aim of writing instruction is to assist students in becoming independent writers. To do that, they need to be able to evaluate their writing, consider if the intended message has been communicated, and to make changes if they are not satisfied with what they have produced. This is a very demanding activity and requires developed metacognitive skills. This activity is even more demanding for high school students who follow instruction in their second language and are learning the language at the same time.

Having in mind the complex process that students are asked to undergo, it is not surprising that high school students do not necessarily have the necessary skills for peer review. Peer review needs to be taught as an integral part of the writing process. Students need to see its importance because it helps them determine the parts that need to be restructured, parts that are incomplete, and also their strong parts. Those skills have to be taught. In order to peer review, students need to be taught how to recognize a writer’s main point and to identify supporting points. They also need to be taught how to write clear comments. Feedback is seen as an integral part of language instruction, and for peer review to be effective, it would be beneficial to devote class time to teaching students how to respond to the writing of others. Although it may seem as taking valuable instruction time away from students, it is justified if we consider what students gain from the process.

Awareness that classmates would read the first draft of the assignment provided students with an authentic audience. It encouraged students to pay attention to their writing for fear of losing face. On the other hand, reading someone else’s work prompted reviewers to reconsider their own writing. During the process of peer review it became clear that students benefited from the oral interaction that they had with their peers. They felt that they were not only receiving academic but also social support from their classmates.

References

1. Barry, M. (2011). Steps to Academic Writing. Cambridge UK: Cambridge University Press.
2. Fielder, C. 2016, Receptivity to learner- driven feedback in EAP, *ELT Journal*, pp. 127-140.
3. Flowerdew, J. and M. Peacock (eds.) (2001). Research Perspectives on English for Academic Purposes. Cambridge UK: Cambridge University Press.
4. Hanjani, A. M. (2015). Collaborative revision in L2 writing: Learners' reflections. *ELT Journal*, 70(3), 296-307.
5. Hyland, K. (2006). English for Academic Purposes: An advanced resource book. New York: Routledge.
6. McCarter, S. and P. Jakes (2009). Uncovering EAP: Teaching academic writing and reading. Oxford: Macmillan Education.
7. Hyland, K. and F. Hyland. 2006. Feedback on second language students' writing in *Language Teaching* 39/2: 83–101.
8. Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99 (1), 1-18.
9. Prolmam, F. (2017). Building Your Instructional Leadership. The Learning Collaborative.
10. Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272.

Olja MILOŠEVIĆ

Međusobna provera radova radi poboljšanja akademskog pisanja

Rezime

Međusobna provera rada je aktivnost koja omogućava učenicima da dobiju provratnu informaciju, razmisle o greškama koje su naravili u pisanju i da poprave kvalitet svojih zadataka. Učenicima koji vrše proveru ova aktivnost pomaže da razviju jezičke veštine pisanja i čitanja zato što moraju da razmišljaju o tome kako njihovi vršnjaci koriste jezik, razvijaju ideje i da na adekvatan način predlože neophodne izmene.

Ovaj rad se sastoji iz dva dela. Prvi uvodni deo se bavi prednostima procesa međusobne provere rada i navodi načine na koji oni mogu uticati i poboljšati akademsko pisanje kod srednjoškolskih učenika koji uče engleski kao drugi jezik. Drugi deo rada beleži napredovanje srednjoškolaca koji pohađaju nastavu koja se izvodi na engleskom jeziku. Od učenika se očekivalo da redovno čitaju i komentarišu radove svojih vršnjaka. Nastavnik je njihove radove analizirao na početku i na kraju polugodišta. Međusobna provera radova je vršena u toku čitavog polugodista i kvalitet pisanih radova je značajno poboljšan. Na kraju polugodišta, od učenika se tražilo da evaluiraju svoj progress. Njihovi komentari ukazuju na to da oni smatraju da ne samo što je zavaljujući međusobnoj proveri poboljšan kvalitet njihovog pisanja, već i da su u toku procesa naučili da bolje sarađuju sa svojim vršnjacima.

Санела ШИПРАГИЋ ЂОКИЋ

Универзитет Унион, Београдска банкарска академија –
Факултет за банкарство, осигурање и финансије, Србија
sanela.sipragic@bba.edu.rs

Зоран ЧАЈКА

Универзитет Метрополићан, ФЕФА, Србија
zcajka@fefaa.edu.rs

Милена ТАНАСИЈЕВИЋ

Универзитет Метрополићан, Факултет за менаџмент, Србија
mtanasijevic@hotmail.com

О НЕКИМ ПРОБЛЕМИМА ВРЕДНОВАЊА ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЕКОНОМСКЕ СТРУКЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Проблеми вредновања знања страног језика струке су бројни и веома сложени. Постоје различити фактори који могу имати утицаја на савладавање језика, као и на постигнућа студентима на часовима енглеског језика економске струке. Циљ овог рада је да укаже на сложеност концепата вредновања знања из предмета Енглески језик на Београдској банкарској академији – Факултету за банкарство, осигурање и финансије Универзитета Унион у Београду, као и на два факултета Универзитета Метрополићан у Београду, ФЕФА – Факултет за економију, финансије и администрацију и Факултет за менаџмент. У раду је представљено истраживање које смо сировели међу студентима наведених факултета са циљем да утврдимо да ли излагање студентима примарним задацима при провери знања утиче на подизање примарничке компетенције студентима. Резултати истраживања требало би да укажу на приоритете развијања и унапређења примарничке компетенције у вредновању знања и постигнућа студентима на предмету Енглески језик на поменутиим факултетима.

Кључне речи:

вредновање
знања,
прагматична
компетенција,
енглески језик
економске струке

1. Увод

Проблеми вредновања знања страног језика струке су бројни и веома сложени. Због тога све је већи број аутора који се баве овом темом, а само вредновање језичке компетенције привлачи велику пажњу свих активних учесника у процесу наставе, посебно наставника језика, методичара наставе страних језика, али и психолога и педагога уопште. Сложеност овог проблема истовремено носи са собом и извесне противречности, па се вредновање знања страног језика струке често погрешно и недовољно свеобухватно своди на тестирање. Наставници страног језика струке често се користе резултатима постигнутим на тестовима као основним предусловом и критеријумом у доношењу одлуке о коначној оцени из предмета Страни језик струке, а самим тим и процењивању језичке способности студената.

Савремена настава ставила је студента у средиште наставног процеса (Brown 2000). Глобализација тржишта и развој технолошког друштва доносе значајне и веома брзе промене на друштвено-економском плану. Упоредо са тим, високо образовање се такође глобализује. У глобализованом свету мења се природа посла, као и вештине и знања потребни за обављање посла. У Србији, у току су континуиране реформе курикулума, са којим се полако мења и функција образовања у друштву (Шипрагић Ђокић 2011). Концепт високог образовања данас тежи да буде прагматичан. Од активних учесника на тржишту рада очекује се да, уместо општих знања, поседују развијене вештине и специфична знања која ће им помоћи да се прилагоде динамичним тржиштима рада и задовоље њихове захтеве (Graddol 2006) али и да се диференцирају у односу на конкуренцију.

2. Прагматичка компетенција као основна компонента мотивације студената страног језика струке

Према препоруци Заједничког европског оквира за језике, вредновање знања језика треба схватити као сложен концепт који превазилази оквира тестирања (Common European Framework for Languages 2001) и формирање оцена на основу тестирања. Заједнички европски оквир за језике установио је скалу за мерење језичке компетенције: А, Б и Ц. Ови нивои даље су подељени на поднивоје језичке компетенције (А1, А2, Б1, Б2, Ц1 и Ц2) који представљају веома користан инструмент у процесу наставе и учења страног језика, као и у изради и развоју курикулума, флекси-

билних силабуса и оцењивању. Према овом документу, комуникативна језичка компетенција састоји се из неколико компоненти којима студент страног језика треба да овладају: лингвистичка, социо-лингвистичка и прагматична компонента. Засноване на идеји да је у средишту наставног процеса студент, свака од ових компоненти подразумева одређена знања, вештине и технике, стављајући у први план комуникативну и интерактивну језичку праксу, а у други план аспекте као што су граматика или усвајање лексике. Један од стубова оваквог приступа је прагматика. Прагматичка компетенција је витална компонента комуникативног приступа (Bahman 1990; Eslami-Rasekh 2005).

Будући да је сама по себи довољно специфична, настава страног језика струке на терцијарном нивоу може да одговори адекватно на захтеве који се намећу само уколико се стално иновира и прилагођава савременим потребама. Хуманистички оријентисана, савремена настава ставља студента у активан положај, а глас студената очекује се и при избору материјала, али и метода и приступа који се примењују на часу. Међутим, када је реч о вредновању и процењивању знања уопште, па и у настави страних језика струке, уочљив је парадокс који се пре свега манифестује у чињеници да, упркос томе што је у средишту наставног процеса студент, у средишту процеса вредновања знања је наставник (Јосифовић Елезовић 2011). Као активни учесници у процесу образовања, сведоци смо да је процес вредновања знања и даље веома формалан, а самим тим и површан (Јосифовић Елезовић 2011) јер се своди на континуирано тестирање и сабирање бодова, а мање на сагледавање ширег обима фактора који могу да утичу на ниво усвојених знања и резултате вредновања. Имајући у виду да се комуникативни приступ у учењу страног језика „усредсређује на активности које одражавају стварне потребе студената и захтеве реалних ситуација, чини се да традиционални тестови вреднују апстрактне демонстрације знања“ (McNamara 1996: 6).

Веома је тешко повући јасну разлику између знања пословног енглеског језика и познавања економске струке и економије као науке. Језик струке подразумева не само знање језика него и развијене компетенције и вештине потребне за коришћење језика у специфичном контексту. Ово посебно долази до изражаја када је у питању интерпретација резултата вредновања знања. Са становишта прагматичности, учење страног језика пре свега подразумева обраћање пажње како на лингвистичке, тако и на екстра-лингвистичке

карактеристике језика у употреби (Bouchet 2010: 139; Gibbs 2010: 33). Језичка компетенција је веома комплексна категорија која се не може потпуно ефикасно мерити традиционалним тестовима. Да би се доносили закључци о језичкој компетенцији студената, али и у циљу унапређења наставе, треба да прикажемо у којој мери постигнућа на тестовима одговарају стварној примени језика у реалној, не-тестирајућој ситуацији.

Да би напредовали у развоју прагматичке компетенције, студенти морају да буду мотивисани. Настава страног језика струке, па и сегмент провере и вредновања знања морају да буду подстицајни, а пажња студената усмерена на активности. Мотивација се може посматрати и као веома „комплексна варијабла која се користи како би се објасниле индивидуалне разлике у процесу усвајања језика (Gardner и MacIntyre 1991: 60). У теорији се дефинишу различити типови мотивације, као и елементи који их чине и одређују. Гарднер (Gardner 2010: 8) наглашава да једноставна дефиниција мотивације није могућа. Оно што Гарднер назива интегративном мотивацијом представља меру до које студент тежи да научи страни језик због жеље да га научи и задовољства које му та активност пружа. Гарднер и Ламбер (Gardner & Lambert 1972) надаље дефинишу дихотомију интегративне и инструменталне мотивације, наглашавајући оријентацију инструменталне мотивације на прагматичне циљеве, као што је нпр. напредовање у струци, добијање бољег посла, и сл. Иако је Гарднерова теорија о мотивацији далеко комплекснија и не своди се само на разумевање поменуте дихотомије, поменуте две мотивације не искључују једна другу, него се допуњују.

Ричардс и Шмит (Richards & Schmidt 2002: 343-344) дају прецизнију и комплетнију дефиницију конструкта мотивације. По њима, инструментална мотивација представља оријентацију, тј. скуп разлога за учење језика, укључујући интегративну оријентацију, коју карактерише жеља да студент буде прихваћен у једној језичкој заједници, као и инструменталну оријентацију окренуту ка много практичнијим циљевима, као што су добијање посла или полагање испита. Други концепт мотивације који се у литератури наводи јесте разлика између интринзичне и екстринзичне мотивације (Deci and Ryan 1985; Dornyei 2002; Noels et al. 2003). Интринзична мотивација претпоставља уживање у учењу језика које произилази из природне радозналости и интересовања студената. За разлику од интринзичне, екстринзичну мотивацију покрећу екстерни фактори, као што је притисак окружења, друштвена очекивања, академски захтеви или друге врсте награда и казни.

Као посебну врсту мотивације неки аутори (Julkunen 1989; Dornyei 2002) наводе мотивацију за учење у учионици (енгл. *task motivation*, то јесте мотивација задатка, на коју утиче велики број фактора који су повезани са часовима и наставом страног језика. Овај вид мотивације треба посебно узети у обзир у процесу вредновања знања страног језика струке и начинима провере знања и оцењивања студената.

3. Основне карактеристике наставе и система провере и оцењивања знања енглеског језика на Београдској банкарској академији, Факултету за банкарство, финансије и осигурање Универзитета Унион, Факултету за финансије, економију и администрацију ФЕФА и Факултету за менаџмент Универзитета Метрополитан

3.1 Београдска банкарска академија

Енглески језик на Београдској банкарској академији је обавезан предмет на основним студијама. Изучава се 5 семестра, са 60 часова по семестру (укупно 240 часова). Студенти похађају 2 курса, почевши од нивоа А2-Б1 дефинисаног Заједничким европским оквиром за језике, завршно са Б2 нивоом. Остварују 4 ЕСПБ бода по семестру, што укупно износи 20 ЕСПБ бодова по завршетку свих курсева. Основни исход учења је усвајање рецептивних и продуктивних језичких компетенција и оспособљавање студената да користе језик у специфичном контексту који је одређен природом њихових студија и антиципираном праксом њихових будућих занимања у домену банкарства, осигурања и финансија. Наставни програм предмета Енглески језик конципиран је тематски и комуникацијски, а повремено се заснива и на задацима. Студенти усвајају стручну терминологију, што доприноси развоју њихове лексичке компетенције. Такође, ради се на развијању појединачних језичких вештина – слушања, читања, говора и писања, као и њиховог циљаног комбиновања. С обзиром на начин одабира тема и материјала, наставни програм предмета Енглески језик на обе године студија садржи и елементе процесно-продуктивног силабуса (Breen 1983).

3.2 Факултет за економију, финансије и администрацију - ФЕФА

Енглески језик на ФЕФА обавезан је предмет на првој и другој години основних студија. На првој години студија (Енглески језик I и II) енглески језик се изучава 2 семестра, са 60 часова по семестру. На другој години (Енглески пословни језик I и II) енглески језик се изучава такође 2 семестра, са 60 часова по семестру. Студенти похађају 2 курса који обухватају нивое Б1 и Б2 дефинисане Заједничким европским оквиром за језике. Студенти остварују 4 ЕСПБ бода по семестру, што укупно износи 16 ЕСПБ бодова по завршетку свих курсева.

На првој години циљ предмета јесте усавршавање знања и вештина из основног пословног језика. Континуирано се ради на усавршавању вештина као што су говор, читање, писање и слушање, са посебним нагласком на савладавање пословних обичаја, пословне терминологије, културе, економије, итд. Предмет припрема студенте за полагање BEC (Business English Certificate) међународно признатог испита за први ниво (Preliminary) из пословног енглеског језика (CEFR Level B1). Исходи учења који студенти треба да поседују након похађања курса су: оспособљеност за основну комуникацију у различитим ситуацијама, оспособљеност за разумевање основне пословне терминологије и оспособљеност за писање основне пословне кореспонденције.

На другој години циљ предмета јесте усавршавање знања и вештина из пословног енглеског језика. Континуирано се ради на усавршавању вештина као што су говор, читање, писање и слушање, са посебним нагласком на усавршавање говора, писања пословних писама и извештаја, као и држању презентација са темама из пословања. Предвиђена је анализа студија случајева из области дигиталне економије. Предмет припрема студенте за полагање BEC (Business English Certificate) међународно признатог испита за други ниво (Vantage) из пословног енглеског језика (CEFR Level B2). Исходи учења након похађања курса су: оспособљеност за презентовање, заступање и комуникацију у различитим ситуацијама, оспособљеност за разумевање прописане пословне терминологије, оспособљеност писања пословне кореспонденције и усвајање основа нормативне граматике енглеског језика.

3.3 Факултет за менаџмент

Енглески језик на Факултету за менаџмента Универзитета Метрополитан је обавезан предмет у прва три семестра. Сваки курс носи

по 4 ЕСПБ бода по семестру, укупно 12 ЕЦПБ бодова након одслушаних и положених курсева.

Енглески језик 1 и Енглески језик 2 су општи курсеви енглеског језика на средњем (Енглески 1) и вишем средњем нивоу (Енглески 2). Поред вежби граматике и вокабулара у контексту, курс развија и све језичке вештине: говорење, слушање, читање и писање, као и интеграцију свих вештина.

- » Говорење, којим се студент оспособљава да усмено комуницира у форми разговора на свакодневне и професионалне теме, усмерене конверзације, дијалога и краће усмене презентације;
- » Слушање, којим се студент оспособљава да слуша, прати и разуме краће сегменте говорног језика;
- » Читање, којим се студент оспособљава да са разумевањем чита краће стручне текстове, као и дуже полустручне, новинске и белестричке текстове адаптиране на средњем и вишем средњем нивоу;
- » Писање, којим се студент оспособљава да хвата белешке на енглеском језику, пише резиме краћих стручних текстова, краћа приватна и пословна писма, краће стручне информативне текстове (упутство, извештај, опис) и краће одговоре на питања о задатој теми;
- » Интегрисање поменутих вештина којим се студент оспособљава да у стварним ситуацијама комбинује различите вештине.

Енглески језик 3 за менаџмент је виши средњи курс енглеског језика струке за менаџмент. Предмет обухвата теме које спадају у област менаџмента и развија подједнако све четири језичке вештине: говор, писање, читање и слушање кроз интерактивна предавања где студенти имају прилику да обнове знање из основних и сложенијих граматичких јединица, да развијају стручни вокабулар, да савладају писање краћих и дужих форми, читање дужих текстова на стручне теме, да слушају са разумевањем материјал који се односи на стручни језик, као и да развијају говор кроз дискусије, дијалоге, презентације.

3.4 Заједничке карактеристике

Потребно је истаћи да студенти на свим годимана студија на наведеним факултетима раде у групама које су хетерогене по језичком предзнању студената, искуству у учењу страних језика али и мотивацији и свести о важности учења страних језика уопште. Такође, начин провере и вредновања знања на наведеним факултетима био је сличан и састојао се из писменог и усменог дела испита подељених у неколико колоквијума.

Као наставници, постали смо свесни великог јаза између комуникативног приступа у учењу примењеног у настави и традиционалног начина тестирања и провере знања студената. Мишљења студената о овом начину провере знања била су такође неповољна. Временом, појавила се претња да ови тестови граматике и вокабулара постану главни фокус активности на часу, како би се студентима помогло да на њима остваре што боље резултате, што више није позитивно доприностило процесу учења.

Нови систем провере и вредновања знања пажљиво је планиран и припреман и спроведен је у неколико фаза. Прве иновације система провере и вредновања знања постављене су након обављеног пилот истраживања које је приказано у поглављу које следи. Овакав систем провере и вредновања знања омогућио нам је да веома рано и континуирано током наставног процеса откривамо проблеме у савладавању градива предвиђеног наставним програмом и радимо на њиховом превазилажењу. Нови систем провере знања обезбедио је континуирано праћење и вредновање, а истовремено је веома позитивно утицао на подизање мотивације код студената. Резултати нису више приказани само бројчано, кроз коначну оцену, него су дати и описно, што студентима пружа јаснију слику о њиховом постигнућу и утиче на мотивацију.

4. Истраживање

4.1 Циљ истраживања

Циљ пилот истраживања је увођење новог метода провере и вредновања знања, уз већ постојеће оцењивање граматике и вокабулара, који првенствено уводи вештину колаборативног учења, а оставља простор да се вреднују и језичке вештине као што су читање, писање и говор.

У истраживању смо кренули од следећих хипотеза:

1. Студенти који учествују у истраживању показују висок степен мотивисаности у раду;
2. Студенти који учествују у истраживању подједнако доприносе испуњењу задатка.

4.2 Ток истраживања

У истраживању је учествовало укупно 45 студената, по 15 са сваког факултета, са нивоа Б2 дефинисаног према Заједничком европском оквиру за језике, који су даље подељени у групе по петоро студената (на сваком факултету је било по 3 групе од по петоро студената). Студенти су изабрани на основу претходно постигнутих резултата. Сви студенти су добили исти задатак – да представе начин, односно стратегију, на који одређене компаније улазе на ново тржиште и како се притом опходе према конкуренцији. Начин на који би студенти представили своја запажања је заправо припрема и излагање усмене презентације на часу. Да би постигли циљ, односно испунили задатак, студентима је дат прецизан временски оквир, односно рок до када треба да испуне поједине делове задатка. Задатак је био подељен у пет фаза:

Прва фаза – студенти проналазе информације, односно доступне податке на интернету;

Друга фаза – студенти организују податке које су пронашли у форми извештаја;

Трећа фаза – студенти састављају текст презентације, а затим и слајдове (на основу извештаја);

Четврта фаза – студенти вежбају усмено излагање, уз елементе невербалне комуникације (студентима су појашњени елементи и принципи доброг усменог излагања). Притом, у овој фази студентима смо представили рубрике (критеријуми) по којима би презентације биле оцењиване, а које смо сачинили за потребе овог истраживања;

Пета фаза – излагање, односно презентација на часу.

Студенти су такође предавали и детаљан извештај о раду на припреми задатка сваке недеље тиме што су водили дневник израде задатка, и бележили активности.

	4	3	2	1
Структура	Одлична структура – јасно дефинисан увод, разрада, закључак	Добра структура – понекад нејасно када се који део презентације завршава или почиње	Основна структура – није јасно када се завршава, а када почиње нови део презентације	Лоша структура, делови презентације се преклапају
Језик	Одличан изговор, без већих граматичких грешака, правилна употреба реторичких средстава	Добар изговор, мање граматичке грешке које не утичу на разумевање поруке, недовољна примена реторичких средстава	Изговор без већих проблема, веће граматичке грешке, ретка употреба реторичких средстава	Лош изговор, излагање није течно, много граматичких грешака, без употребе реторичких средстава
Изолагање	Течно излагање, адекватан говор тела	Солидан степен тачности у излагању, добар говор тела	Проблеми у тачности у излагању, понекад добар говор тела	Изолагање није течно, говор тела неадекватан
Визуелни материјал	Одлично припремљени слајдови, без граматичких и правописних грешака, одлична организација садржаја	Добро припремљени слајдови, мање грешке у граматици и правопису, добра организација садржаја	Проблеми у слајдовима, веће грешке у граматици и правопису, збуњујућа организација садржаја	Лошо припремљени слајдови, много грешака у граматици и правопису, садржај се тешко прати

5. Дискусија

Студенти јесу активно учествовали у изради задатка. Као наставници, сваке недеље смо проверавали степен испуњености задатака у оквиру датих рокова. Студенти се јесу трудили да испуне свој део обавеза, ниво мотивисаности је био евидентно висок, али ипак примећивало се да нису сви студенти у оквиру групе једнако активни. Што се тиче хипотеза, закључили смо следеће:

Хипотеза 1 - Највећи број студената је био мотивисан да ради на припреми задатка (било је студената који нису активно учествовали. Прецизније – у свим групама био је по један, а негде и по два студента који нису активно учествовали, тачније у две групе од

укупно 15 студената било је по два недовољно активна члана, а у преосталих 13 група је број неактивних чланова био један);

Хипотеза 2 – Не дају сви студенти подједнако допринос у изради задатка (у оквиру група, лако су се издвојили по један или два члана који су давали највећи допринос у изради задатка, прецизније – у 10 група је било очигледно да су два члана понела највећи терет у изради задатка, а у преосталих пет група био је по један веома активан члан).

Када се анализирају дневници израде задатака у којима су студенти бележили своје активности, може се закључити да је и ова активност била корисна са становишта развоја свести о важности прагматичке компетенције, као и примени прагматичних димензија саме презентације. Редовна израда ових дневника наставницима је омогућила да своје коментаре и повратне информације дају студентима благовремено. Временом, упоређујући дневнике израде задатка дошли смо до закључка да већина студената унапређује прагматичку компетенцију, а самим тим и језичку компетенцију. Важно је истаћи да су студенти све време били у контакту са аутентичним текстовима преузетим са Интернета, што им је омогућило да усвајају лексику и поједине техничке термине које до тада нису сусретали, али и да анализирају одређене културолошке аспекте у овим текстовима. Несумњиво је да развој прагматичке компетенције помаже студентима да се суочавају са прагматичким елементима употребе језика у оквиру своје струке. Будући да су сви студенти били на истом нивоу језичке компетенције дефинисаном Заједничким европским оквиром за језике (Б2), могао би се извући закључак да студенти са истим нивоом језичке компетенције могу подједнако унапредити своје прагматичке компетенције, јер поседују и флуентност и тачност, па им усвајање прагматичких елемената није тешко и представља логичну надградњу. Такође, веома је важно истаћи потребу да се активности које се тичу подизања свести студената о прагматичним вештинама морају укључивати у редовне активности на часу, а самим тим постати и део система провере и вредновања знања на курсевима страног језика струке.

Можемо да закључимо да је ово пилот истраживање дало простора да укажемо на чињеницу да је овај начин вредновања знања добар и потребан. Такође је потребно да се обрати дужна пажња на прецизно евидентирање учествовања свих студената, као и да се детаљније разраде рубрике оцењивања свих делова тока рада на пројектима те врсте.

6. Закључак

Вредновање знања на курсевима страних језика струке је велики изазов и сложен процес. Сложеност овог проблема истовремено носи са собом и извесне противречности, и налаже да се вредновање знања страног језика струке не своди само на тестирање. Уколико желимо да припремимо студенте да на тржишту рада буду активни и конкурентни, уместо општих знања, морамо развијати прагматичне вештине и специфична знања која ће им помоћи да се прилагоде динамичним условима и да адекватно одговоре на њихове захтеве.

Добијени налази из наведеног пилот истраживања указују да се уз увођење оцењивања вештина, путем оцењивања пројеката очигледно подиже мотивисаност студената. Студенти који учествују у изради задатака показују запажене резултате, а евидентан је и пораст мотивације као један од кључних фактора за успех у учењу и усвајању страних језика. Наставници, са друге стране добијају много јаснију слику о знању студената тиме што оцењују и елементе језичких вештина, а не само граматику и вокабулар. Модели и идеје вредновања прагматичких компетенција могу се прилагодити различитим наставним контекстима. Иако захтевају већу ангажованост наставника, практични су и изводљиви, чак и са већим групама студената. Прагматични задаци значајно доприносе развоју критичких и аналитичких вештина и знања студената, и уз ангажовање наставника могу се обликовати у адекватан вид вредновања и учења на универзитетском нивоу. Веома је важно нагласити да се на овај начин веома добро могу повезивати различити професионални, струковни и академски програми. Оно што је различито у односу на традиционални начин провере и вредновања знања јесте то да се овај приступ усредсређује на праћење развоја појединца током времена, пре него на поређење појединца са другима, као и то да је оцењивање на овај начин крајње индивидуализовано и даје прецизнији увид у општу језичку компетенцију сваког појединца.

На крају, важно је напоменути да је пилот истраживање показало да постоје предности у оцењивању развоја језичких вештина, али и да постоје проблеми у односу на колаборативно учење. Потребно је да се обрати пажња на степен учествовања свих студената у пројектном задатку уз детаљну израду рубрика за оцењивање сваког члана у групи. Такође, као један од неопходних следећих корака у новом истраживању појавила се и потреба да се детаљније анализира дневник који студенти воде током израде пројектног задатка, као инструмент за рефлексивно учење.

Библиографске референце

1. Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP
2. Bouchet, D. (2010). Pragmatics of intercultural communication. The bounded openness of a contradictory perspective. *Pragmatics and Society* 1 (1): 138-154
3. Breen, M. (1983). How would we recognize a communicative classroom? in *Dunford House Papers* 1983, The British Council, London
4. Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Longman
5. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP
6. Deci, L.E. & Ryan M.R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum
7. Dornyei, Z. (2001). *The Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP
8. Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners, *ELT Journal* 59 (3): 199-208
9. Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-educational Model*. New York: Peter Lang Publishing
10. Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959.) Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, No.4, 266-272
11. Gardner, R.C. & Lambert, W.E (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: MA: Newbury House
12. Gardener, R.C. and MacIntyre, P.D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study: who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1), 57-72, 266-272
13. Gibbs, R.W. (2010). Stability and variability in linguistic pragmatics. *Pragmatics and Society* 1 (1): 32-49
14. Graddol, D. (2006). *English Next: The British Council*
15. Јосифовић Елезовић, С. (2011). Портфолио у настави језика струке на универзитету. У: А. Игњачевић, Д. Ђоровић, Н. Јанковић, М. Беланов (ур.), *Језик струке – изазови и перспективе*, Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије, 314-325
16. Julkunen, K (1989). *Situation-and-Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu: University of Joensuu.
17. McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman

18. Noels at all (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*, Ed. Dorney, Z. Malden (USA): Blackwell 33-63
19. Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited
20. Шипрагић Ђокић, С. (2011). Assessing Languages for Business Purposes – From Tests to Performance-Based Assessment, У: А. Игњачевић, Д. Ђоровић, Н. Јанковић, М. Беланов (ур.), *Језик стјруке – изазови и њерсјектјиве*, Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије, 305-313

Sanela ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ
Zoran ČAJKA
Milena TANASIJEVIĆ

Acerca de algunos problemas en la valoración de los conocimientos de inglés para económicas en la educación superior

Resumen

Los problemas de la valoración de los conocimientos del idioma extranjero en la profesión son numerosos y muy complejos. Existen diversos factores que pueden influir en la superación de la materia, al igual que en los logros de los estudiantes de económicas en las pruebas de inglés. En este trabajo se presenta el estudio que se realizó entre los estudiantes de “Beogradska bankarska akademija” - Facultad de Banca, Seguros y Finanzas de la Universidad Unión de Belgrado, así como en dos facultades de la Universidad Metropolitana de Belgrado, FEFA - Facultad de Economía, Finanzas y Administración, y la Facultad de Dirección de Empresa. El objetivo de la investigación fue saber si la exposición de los estudiantes a tareas pragmáticas en la verificación del conocimiento influye en la elevación de las competencias pragmáticas de dichos estudiantes. La investigación piloto ha demostrado que existen beneficios en la evaluación del desarrollo de las habilidades en el idioma, pero también existen problemas en comparación al aprendizaje colaborativo. Además de introducir la evaluación de las habilidades, mediante la evaluación del proyecto se eleva claramente la motivación de los estudiantes. Los estudiantes que participan en las tareas muestran resultados notables y también es observable el aumento de la motivación, como uno de los factores clave para el aprendizaje exitoso y la aceptación del idioma extranjero. Los profesores, por el otro lado, obtienen una imagen mucho más clara sobre los conocimientos del estudiante, al evaluar elementos de la habilidad lingüística, no sólo la gramática y el vocabulario. Es necesario prestar atención al grado de participación de cada estudiante en el proyecto asignado, creando columnas detalladas para evaluar a cada miembro del grupo.

L'ÉVALUATION MOTIVANTE EN COURS DE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: RÉFLEXIONS ET PRATIQUES EN VÉTÉRINAIRE

Résumé: *La racine étymologique du terme évaluation est le siège de ses contradictions et de ses connotations actuelles. Ce terme signifie «déterminer approximativement par une appréciation la valeur de quelque chose», mais aussi «fixer le prix, la valeur de quelque chose». Ce double sens introduit un paradoxe, puisqu'évaluer renvoie en même temps à une estimation subjective et approximative et à une mesure objective et précise. Nous retiendrons de cette racine la notion de «faire sortir des valeurs», dans le sens où il s'agit clairement d'une visée d'encouragement des apprenants dans leur travail, dans leurs efforts d'apprentissage. L'une des spécificités du FOS qui le distingue du français général est certainement ses publics. Ceux-ci sont souvent des professionnels qui veulent suivre des cours de français dans de nombreux domaines professionnels. L'évaluation motivante en cours de FOS se rattache à une perspective actionnelle, qui propose à l'apprenant de faire appel à des savoirs et savoir-faire culturels, langagiers et communicatifs, pour les mettre à profit dans son travail. À l'aide des activités qui favorisent la dynamique du groupe et qui suscitent la motivation, nous allons montrer que les moments d'évaluation peuvent ouvrir et fermer toute séance de travail, mais sont également très fréquents en cours de séquence d'apprentissage. Notre objectif est d'inscrire l'évaluation des acquis dans une perspective de réussite.*

Mots-clés:

évaluation,
FOS,
pédagogie de la
réussite, activités,
médecine
vétérinaire

Introduction

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'état des compétences acquises et à utiliser les informations recueillies en fonction de l'objectif poursuivi par l'évaluation. (Cuq 2001: 90). La racine étymologique du terme évaluation est le siège de ses contradictions et de ses connotations actuelles. En effet, en ancien français, *évaluer* signifie à la fois «faire une évaluation» et «fixer la valeur de». De même, en moyen français, ce terme signifie «déterminer approximativement par une appréciation la valeur de quelque chose», mais aussi «fixer le prix, la valeur de quelque chose». Ce double sens introduit un paradoxe, puisqu'évaluer renvoie en même temps à une estimation subjective et approximative et à une mesure objective et précise. Nous retiendrons de cette racine la notion de «faire sortir des valeurs», dans le sens où il s'agit clairement d'une visée d'encouragement des élèves dans leur travail, dans leurs efforts d'apprentissage. Mais il s'agit aussi de renseigner les apprenants, ainsi que leur famille et l'institution sur leur progression dans un cursus déterminé et sur l'état des connaissances atteintes.

En fonction du moment où elle a lieu, les fonctions de l'évaluation varient:

- » l'évaluation initiale a lieu avant l'apprentissage et permet de définir le parcours d'apprentissage et d'en fixer les objectifs;
- » l'évaluation continue pendant l'apprentissage permet de réguler l'apprentissage;
- » l'évaluation finale après l'apprentissage permet de déterminer le degré de maîtrise des apprentissages.

Les moments d'évaluation peuvent ouvrir et fermer toute séance de travail, mais ils peuvent également apparaître pendant la séquence d'apprentissage, comme par exemple un test de culture générale sur les chiens, qui permet aux apprenants de se renseigner et d'accroître leurs connaissances sur ce sujet. (Velescu: 2016, p.68-70) Il n'est pas possible de faire l'économie des différentes évaluations: formatives, pronostiques ou diagnostiques, qui interviennent à différents moments d'une séance de travail, parce qu'elles sont les indicateurs principaux des apprentissages réalisés ou à réaliser. C'est en fonction des résultats de ces évaluations que le professeur pourra décider des activités à proposer à un apprenant: consolidation des apprentissages, soutien - notionnel ou méthodologique -, remédiation.

Quant à l'évaluation sommative, il faut insister sur le fait qu'elle n'est possible que pour évaluer des apprentissages consolidés: «Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser

des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens.» (Cardinet 1988:15).

Pour créer une évaluation motivante, il faut essayer à réduire la subjectivité et établir un comportement et des outils objectifs, car „l'évaluation réalisée par les enseignants n'est pas une science et surtout pas une science exacte, il s'agit plutôt d'une démarche empirique un peu frustrante, car c'est toujours un compromis entre un idéal et les contraintes.“ (Barbé 2005).

L'évaluation motivante

Une évaluation motivante doit être profilée, thématisée, indépendante et positive. L'évaluation profilée doit être adaptée au profil de l'apprenant. Pour cela, il faut tenir compte des éléments du profil: âge, niveau de compétences, centres d'intérêt, domaines dans lesquels l'apprenant sera amené à agir, origine socioprofessionnelle, etc. et s'interroger sur le sens de l'évaluation par rapport au projet de l'apprenant, c'est-à-dire qu'il faut prendre en compte l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage. La finalité du FOS en médecine vétérinaire est d'outiller langagièrement l'apprenant afin qu'il soit en mesure d'agir dans sa future activité de médecin vétérinaire. Concevoir des activités d'évaluation autour d'une même thématique, qui a été approfondie auparavant pendant le cours, fait partie des tâches de l'enseignant. L'approche actuelle de l'éducation conduit les apprenants à prendre dans leurs mains leur propre destin éducationnel (Van Lier, 2008) et les enseignants ont commencé, par la suite, à multiplier leur rôle de transmettre le savoir, en celui de faciliter, coordonner, conseiller, rechercher, etc. Une des raisons pour ce changement est la nécessité de créer l'autonomie dans l'apprentissage, fait qui augmente la motivation chez les apprenants. Selon Dörnyei et Csizer's (1998) il existe “dix commandements” pour motiver les apprenants des langues:

1. Etablis un exemple personnel avec ton propre comportement.
2. Développe une bonne relation avec les apprenants.
3. Augmente l'auto-confiance linguistique des apprenants.
4. Fais les cours de langues intéressants.
5. Promue l'autonomie des apprenants.
6. Personnalise le processus d'apprentissage.
7. Renforce l'approche orientée sur les objectifs de l'apprenant.
8. Familiarise les apprenants avec la culture cible.
9. Crée une atmosphère agréable et relaxée dans la salle de classe.
10. Présente les tâches d'une manière adéquate.

De toutes ces indications, ce qui a retenu mon attention par rapport à l'évaluation, c'est que la motivation accroît si les apprenants deviennent conscients de leur propre parcours d'apprentissage et s'ils sont impliqués dans leur évaluation. De mon expérience, j'ai remarqué que la plupart des apprenants ont indiqué dans les questionnaires de feed-back de mon cours de langue qu'ils souhaitaient établir ensemble avec l'enseignant les objectifs des cours et participer aussi au processus d'évaluation d'une manière plus active, en monitorisant leurs progrès le long de l'apprentissage et en désignant ensemble avec leurs professeurs les besoins d'apprentissage. A partir de ce constat, j'ai observé que les apprenants qui avaient de bonnes habilités à prendre des décisions sur leur propre apprentissage étaient les plus motivés et cela a un effet très favorable sur l'évaluation. Les apprenants ont besoin de leur offrir la permission à démontrer leurs capacités et à les développer. Ainsi, les apprenants acquièrent non seulement de l'autonomie en apprentissage, mais ils ont l'opportunité d'apprendre consciemment. Les évaluations sont désignées en général, à tester les savoirs et les connaissances, mais elles reçoivent un grand pouvoir qui influence les attitudes envers l'apprentissage et l'enseignement. Ces pratiques influencent la motivation, qui est un aspect-clé dans tout apprentissage de succès.

L'évaluation se réfère dans beaucoup de cas à un type de reproduction pédagogique, dans un mimétisme qui touche à l'imagination seulement dans son aspect reproducteur et par conséquent l'évaluation n'a plus de sens, si ce n'est que de procurer aux apprenants une note ou une certification à la fin de cours. Hors, se centrer sur les besoins des étudiants, sur leurs acquis communicatifs langagiers et professionnels implique, pour un enseignant, de prendre des décisions importantes, de réfléchir longuement pour ajuster sa pratique d'évaluation. Ce processus renvoie à des valeurs, à des normes en questionnant à la fois le sens et les pratiques professionnelles.

Je vais donner des exemples d'activités d'évaluation sous forme de jeu de rôle par deux ou d'activités complémentaires en binôme qui peuvent être proposées dans le cadre du FOS en médecine vétérinaire et qui ont permis aux étudiants de se mettre en situation concrète afin de mettre en place des compétences transversales:

1. Vous avez un métier dans le domaine des animaux et, lors d'une foire consacrée aux métiers au contact des animaux et de la nature et dédiée aux jeunes, vous êtes invité(e) à présenter votre métier sous la forme d'une affiche, avec les contenus suivants: une description sous forme de liste de 4 mots; qualités nécessaires; avantages; inconvénients; une journée en

images. Rédigez l'affiche et présentez-la à vos collègues. (Velescu 2016: 22)

2. Jeu de rôle par deux. Vous êtes tous les deux médecins vétérinaires: l'un de vous se plaint de la difficulté du travail, la complexité des tâches, l'emploi chargé du temps, etc. et l'autre présente les avantages du métier et ses bénéfices à long terme. (Petrea, Velescu, 2014: 170)
3. Regardez les deux vidéos n°19 et 20: Essayez de remplir dans le tableau suivant les tâches communes et les tâches différentes du vétérinaire et de l'assistante vétérinaire sans regarder les transcriptions ci-dessous. Corrigez-vous ensuite en lisant la transcription de la fin du chapitre 4. (Petrea, Velescu, 2014: 171)

Tâches	Vétérinaire	Assistante vétérinaire
Tâches communes		
Tâches différentes		

4. Chez les chiens, l'identification est obligatoire dès l'âge de quatre mois. Chez les chats, la proposition de «simplification et d'adaptation du droit» votée par l'Assemblée nationale en février 2011 a rendu obligatoire leur identification. Ainsi, tous les chats nés après le 1^{er} janvier 2012 et âgés de plus de 7 mois doivent donc désormais être identifiés. De nos jours, la puce remplace de plus en plus le tatouage. Vous êtes deux médecins vétérinaires collègues de France et du Royaume-Uni. L'un de vous doit démontrer, afin de justifier le choix du Conseil Européen, que la puce électronique a plus d'avantages que le tatouage, en identifiant les inconvénients de ce dernier. L'autre doit délimiter les avantages du tatouage en définissant les effets secondaires de la puce. Avant de faire ce jeu de rôle, préparez vos arguments en consultant ces sites: <http://www.sda-nice.com/index.php?page=puce-electronique-ou-tatouage>; <http://animo.orange.fr/chien/sante/vaccins-et-identification/l-identification-du-chien.html>; <http://www.maison-facile.com/magazine/animaux/infos-pratiques/3612-les-avantages-de-la-puce-electronique/>; <http://www.edukeo.net/avantages-inconvenients-a03610009.htm> (Petrea, Velescu, 2014: 194)
5. Les animaux ont toujours inspiré l'imagination des hommes. Le sphinx était un lion ailé à tête de femme, la licorne un cheval blanc avec une barbe de chèvre et une longue corne au front qui possédait des pouvoirs magiques. Par groupes de trois personnes, imaginez un animal fantastique

et réalisez sa fiche descriptive en utilisant le plan et le vocabulaire du tableau ci-dessous. Soyez imaginatifs et créatifs et faites une présentation de votre travail à vos collègues ! (Velescu 2016: 61)

Nom de l'animal	A inventer. Par exemple, en utilisant un suffixe ou un préfixe (v. la liste de la fin)
Caractéristiques physiques	Le corps - la tête - la queue - une aile - un bec - une plume - une patte - une corne - une trompe - des écailles
Habitat	Vit dans les marécages, les greniers, etc.
Nourriture	Se nourrit de . . . , chasse le . . .
Mode de vie	Solitaire - en couple - en troupeau
Reproduction	La fécondation(féconder) - la gestation - mettre bas (donner naissance à un animal) - pondre des œufs, etc.
Élevage des petits	Les petits restent longtemps avec leur mère - sont indépendants dès la naissance - dévorent leurs parents, etc.

6. A l'adresse <http://www.toutoupourlechien.com/>, vous trouverez la description des races de chien. Par groupes de trois personnes, choisissez une race de chien de la liste et rédigez une présentation de ce chien, sous la forme de diapositives PowerPoint. Les informations présentées seront structurées en:

- » caractéristiques physiques
- » origine et histoire
- » caractère et aptitudes
- » conditions de vie
- » santé, remarques et conseils.

Faites une présentation de votre travail à vos collègues et justifiez votre choix de la race de chien présentée. N'oubliez pas d'illustrer votre travail avec des photos ! (Velescu 2016: 70).

7. Lisez sur internet sur la présence des chevaux dans les arts, la littérature et le cinéma (https://fr.wikipedia.org/wiki/Cheval_dans_l%27art) et à partir d'un animal à votre choix, faites une recherche sur internet et réalisez une présentation en diaporama sur le symbolisme de cet animal dans les différentes cultures et œuvres. Travaillez en groupe et présentez oralement. (Velescu 2016: 100).
8. Jeu de rôles par deux. Vous êtes médecin vétérinaire et recevez dans votre cabinet un propriétaire avec son chat pour une consultation annuelle. Remplissez les colonnes avec les noms des actions. Présentez ensuite le

document au propriétaire, en employant les expressions de l'obligation:

a) verbes à utiliser: contrôler; surveiller; prévenir; vacciner; vermifuger; respecter; soigner; stériliser, etc.

b) il faut + infinitif; vous devez + infinitif; il est conseillé de; il est obligatoire de; il n'y a qu'à; vous n'avez qu'à, etc.

Exemple à l'oral: Votre chat est en surpoids, vous devez contrôler régulièrement son poids pour ne pas avoir de répercussions sur tout l'organisme ! (Velescu 2016: 84).

De toutes ces exemples, on constate que l'acte d'apprendre renvoie à différents domaines qui méritent d'être travaillés et évalués. Ceux-ci se réfèrent aux aspects suivants:

- » *Les savoirs*: les connaissances
- » *Les savoir-faire*: les capacités acquises pour réussir une activité donnée (pratique ou intellectuelle). Cela suppose une assimilation préalable de connaissances, de méthodes, d'expériences.
- » *Les savoir-être*: les capacités à s'adapter à des situations variées et à ajuster ses comportements en fonction des caractéristiques de l'environnement, des enjeux de la situation et du type d'interlocuteur.
- » *Les savoir-apprendre*: les capacités à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer de nouvelles connaissances.
- » *Les compétences communicatives langagières*.
- » *Les compétences pragmatiques*: elles renvoient à la réalisation des actes de parole et à la compétence discursive (structurer un discours).
- » *Les compétences socioculturelles*: elles renvoient aux éléments socioculturels à prendre en compte dans l'utilisation de la langue (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, différences de registre, dialectes et accents ...).
- » *Les compétences linguistiques*: elles ont trait aux savoirs, savoir-faire lexicaux, grammaticaux, phonétiques.

Pour que l'évaluation soit positive, il faudra d'abord, indiquer précisément ce qui est attendu de l'apprenant, lui restituer un bilan détaillé de son travail et lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés. Ensuite, il faudrait faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'apprenant se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser. (Voirpy, Watrelot 2005).

Le FOS est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FG. La principale particularité du FOS est certainement ses publics. Ceux-ci sont souvent des professionnels qui veulent suivre des cours de français à visée

professionnelle ou universitaire (en affaires, tourisme, droit, médecine, sciences, relations internationales, etc.). Les enseignants savent déjà que les apprenants veulent donc apprendre non LE français mais plutôt DU français pour réaliser un objectif donné dans un contexte spécifique. Aussi, l'évaluation doit prendre en considération les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation. L'évaluation tend à mesurer les compétences des apprenants en réception et en production grâce à des activités conçues en fonction de tâches que les apprenants seront susceptibles d'accomplir dans des situations professionnelles. Le candidat va devoir réaliser des tâches, comme il devrait le faire au travail. La langue française est alors un moyen pour les mener à bien. Une des grandes difficultés concerne les objectifs visés. Il faut garder à l'esprit qu'un apprenant débutant doit dans un premier temps se familiariser avec une langue dont il ignore tout. L'enseignant doit alors adapter ses objectifs, pour qu'ils ne soient pas trop ambitieux pour le niveau de l'apprenant. En FOS, c'est la spécificité des situations de communication dans lesquelles l'apprenant devra agir et réagir qui déterminera le contenu à enseigner.

En FOS, il n'existe pas à ce jour de véritable adaptation du CECR au monde professionnel puisque chacune des formations FOS doit répondre à des besoins bien spécifiques dans un domaine spécialisé, et de fait, aucun référentiel de compétences ne peut être mis en place. On peut toutefois adapter les outils utilisés dans le domaine du FG, pour les adapter à celui du FOS. Les outils pédagogiques utilisés par les enseignants de français sur objectifs spécifiques ne sont pas différents de ceux utilisés par les enseignants de français général, mais tout est dans l'adaptation, l'organisation, la progression que la situation d'enseignement et l'analyse des besoins requièrent. Un des outils à privilégier est la simulation, le jeu de rôles car l'apprenant peut se préparer à une situation dans laquelle il sera amené à se retrouver à l'issue de la formation. Le jeu de rôle permet normalement à l'apprenant de se cacher derrière un masque, de jouer bien souvent un rôle d'emprunt, mais cette situation est inversée dans le cadre du FOS. En accomplissant la tâche à travers la simulation, l'apprenant joue son propre rôle en utilisant les savoirs et savoir-faire culturels, langagiers et communicatifs enseignés dans la formation, pour les mettre à profit dans son travail.

L'évaluation en FOS comporte avant tout une dimension d'ordre social et pour l'apprenant en FOS, à la différence du FG où une maladresse linguistique dans les échanges courants peut toujours être rattrapée, une incapacité à réaliser les tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et se traduire par une sanction sociale pénalisante, surtout dans le cas de la médecine. A

l'inverse, la maîtrise du français peut jouer un rôle au niveau d'une évolution hiérarchique au sein de l'entreprise, une promotion et/ou une augmentation de salaire.

Même si le concept de l'évaluation reste le même, nous venons de voir que les enjeux de l'évaluation de l'apprenant en FOS se situent sur différents plans, notamment professionnel, culturel et social.

Les représentations, que l'on peut avoir de l'acte d'évaluer ont souvent tendance à normer les pratiques d'évaluation ou du moins à inciter à se conformer à des usages en cours et à ne pas se croire autorisé à les remettre en question, à les faire évoluer, voire à expérimenter des manières très différentes d'évaluer. Or, nous venons de voir qu'il existe une grande palette de types d'évaluation et que tout est justifiable du moment que l'acte d'évaluer permet de repérer chez les apprenants des difficultés pour ensuite construire des séquences d'enseignement/apprentissage adaptées. Voici une synthèse de l'acte d'évaluer:

- En situation d'apprentissage: repérer les difficultés des apprenants afin de mieux assurer des acquisitions progressives;
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences;
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en oeuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis;
- Faire comprendre aux apprenants les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation;
- Communiquer aux apprenants, aux familles et à l'institution les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes;
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis dans une perspective de réussite.

L'évaluation n'est pas une finalité en soi, elle est au service des apprentissages et se situe de fait au coeur même de l'acte d'enseigner. Une évaluation est un regard porté sur une activité en fonction d'un référentiel, c'est un outil de repérage des réussites et des difficultés de chaque apprenant. Le référentiel recense les objectifs qui ont donné naissance à l'évaluation. L'évaluateur liste les attendus décrits par des critères d'évaluation. Ces derniers sont destinés à faire produire et recueillir de l'information. Ils permettent de créer une grille critériée qui proposera un barème pondéré en fonction des points forts à évaluer selon le public cible. Afin d'optimiser une évaluation motivante, il faut proposer des activités qui permettent la participation active des membres du groupe et les relations interpersonnelles. Elles doivent

favoriser les échanges dans le cadre d'une réalisation collective et contribuer à la création d'un climat d'ouverture favorable à l'entraide et à l'apprentissage collectif, car la motivation c'est „un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but“ (Bonniol; Vial: 1997). Pour conclure, l'évaluation linguistique dans le cadre du FOS n'est pas suffisante, car il faut prendre en compte l'usage et la pratique professionnelle; pour cela, l'enseignant et l'apprenant, dans une étroite collaboration devront envisager des modalités d'évaluation motivante fondées sur la mise en situation de communication réelle des apprenants.

Références bibliographiques

1. Barbé G. (2005). „Une certaine vision de l'évaluation. Pour un retour au sens et au bon sens dans les pratiques évaluatives“. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Bruxelles: Pédagogies en développement, De Boeck.
2. Bonniol J.-J., Vial M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles: De Boeck Université.
3. Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck, 2ème édition.
4. Cuq, J.-P. (2001). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International / Asdifle.
5. Dörnyei, Z., Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
6. Mangiante J. M., Parpette C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette FLE.
7. Petrea E. (coord.), Velescu E. (2014). *Communiquer en FOS. Renforcement du français pour les étudiants*, Mons: Éditions du CIPA.
8. Van Lier, L. (2008). „Agency in the classroom“ in J.P.Lantolf & M.E. Poehner (éd.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, London: Equinox, 163-186.
9. Velescu E. (2016). *Le français à l'usage des vétérinaires et des zootechniciens*, Galați, Edition Europlus.
10. Voirpy J.-C., Watrelot, P. (2005). «Evaluer sans démolir» in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005.

Elena VELESCU

The rewarding evaluation in the course of FSP (French for specific purposes): reflections and practices for the FSP in veterinary medicine

Summary

The etymological root of the term evaluation is the seat of its contradictions and its current connotations. This term means „determining approximately by an appreciation the value of something“, but also „to set the price, the value of something“. This double sense introduces a paradox, because to estimate indicates at the same time a subjective and approximate estimation and to an objective and precise measure. We shall hold the notion „to take out values“, in the sense where it is clearly an aim of encouragement of the learners in their work, in their efforts of learning.

One of the specificities of the FSP (French for Specific Purposes) which distinguishes it from the FFL (French as Foreign Language) are certainly its users. These are often professionals or academicians who want to follow French courses in various professional domains. The rewarding evaluation in the course of FSP is connected with an action perspective, which appeals to leasures his knowledge and cultural, linguistic and communicative know-how, taking advantage of them their work. By means of the activities which favor the dynamics of the group and which increase motivation, we are going to show that the moments of evaluation can open and close any working session, but are also very frequent in the course of sequence of learning. Our objective is to register the evaluation of the achievements in a successfull perspective.

- ALEKSIĆ HAJDUKOVIĆ Irena, 585
BEKO Lidija, 475, 599
BORKOVIĆ Bojana, 611
BOŠNJAK Jelena, 337
BULATOVIĆ Vesna, 611
CVETKOVIĆ Marina, 87
ČAJKA Zoran, 881
DECHAMPS Christina, 355
DIMESKI Nikola, 95
DINIĆ Tanja, 367
ĐORĐEVIĆ Danijela, 453
ĐOROVIĆ Danijela, 119
EL HAJ Soheir, 621
FEMIĆ KASAPIS Jelena, 381
FILIPOVIĆ Jelena, 475
GAK Dragana, 611
GINIĆ Jelena, 139
GOJKOV RAJIĆ Aleksandra, 715
HAFEZ Stéphane Ahmad, 621, 829
HÄRMÄLÄ Marita, 11
HINNER Michael B., 27
JAČOVIĆ Jelena, 847
JADRIJEV DOŠENOVIĆ Anastazija, 857
JANKOVIĆ Nataša, 119
KATAVIĆ ČAUŠIĆ Sanda, 641
KESIĆ Smiljka, 401
KNEŽEVIĆ Ljiljana, 155
KRŽELJ Katarina, 167
LENASSI Nives, 181
LONČAR Ivana, 415
MAJEWSKA Ewa Maria, 433
MANDIĆ IVKOVIĆ Ana, 673
MARINKOVIĆ Ivana, 697
MARKOVIĆ Kristina, 453
MARKOVIĆ Tatjana, 673
MIČIĆ KANDIJAŠ Sofija, 657
MIĆOVIĆ Dragoslava, 475, 599
MIJOMANOVIĆ Stevan, 657
MILOŠEVIĆ Jelena, 199
MILOŠEVIĆ Olja, 871
MIRIĆ Milica, 211
MIRKOVIĆ Dragica, 673
MUNTEANU Marius Octavian, 493
NEJKOVIĆ Danijela, 337
NIKOLIĆ Ivana, 507
PAJIĆ Sonja, 453
PAPRIĆ Marijana, 225
PARPETTE Chantal, 55
PAVLOVIĆ Nataša, 685
PEŠIĆ Dragana, 697
POLOVINA Nina, 367
POPOVIĆ Silvana, 243
PRTLJAGA Jelena, 715

RADOJKOVIĆ ILIĆ Katarina, 255
RAPAJIĆ Valentina, 727
RULIĆ Divna, 507

SAVIĆ NENADOVIĆ Zorica, 533
SINADINOVIĆ Danka, 657, 747
SOFIOU Stamatia, 271
STANOJEVIĆ GOCIĆ Maja, 287
STOJAKOVIĆ Danka, 301
STOJANOVIĆ Milica, 543

ŠAFRANJ Jelisaveta, 325
ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ Sanela, 881

TANASIJEVIĆ Milena, 881

VASILJEVIĆ Zorana, 763
VELESCU Elena, 897
VESIĆ PAVLOVIĆ Tijana, 785
VEŠOVIĆ Milosav, 557
VLAHOVIĆ Nina, 801
VODANOVIĆ Barbara, 415
VUČO Julijana, 69
VUJOVIĆ Ana, 569
VUKČEVIĆ LACKOVIĆ Biljana, 817
VUKOMANOVIĆ Tamara, 313
VUKOVIĆ VOJNOVIĆ Dragana, 155

ZIVLAK Jelena, 325

САДРЖАЈ / CONTENTS / SOMMAIRE »

Уводна реч / Introduction / Avant - propos

3 / 5 / 7

УВОДНИ РАДОВИ / INTRODUCTORY PAPERS / ARTICLES D'INTRODUCTION

Marita HÄRMÄLÄ

In-between general and specific-purpose language tests:
a study with healthcare professionals 11

Michael B. HINNER

Intercultural communication in language instruction 27

Chantal PARPETTE

Le français sur objectif universitaire: entre contexte,
savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle 55

Julijana VUČO

Internacionalizacija univerziteta i jezičke potrebe 69

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА, РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА И КРЕИРАЊЕ НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА LEARNING STRATEGIES, CURRICULUM AND TEACHING MATERIALS DEVELOPMENT STRATÉGIES DE L'APPRENTISSAGE, DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET CRÉATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Marina CVETKOVIĆ

Pedagogic suggestions for ESP practitioners 87

Nikola DIMESKI

Developing a needs-based business english syllabus for the university
students of business and economics in Macedonia –
results of a syllabus testing experiment 95

Danijela ĐOROVIĆ, Nataša JANKOVIĆ

Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu 119

Јелена ГИНИЋ

Од традиционалног ка савременом уџбенику
руског језика правне струке 139

Ljiljana KNEŽEVIĆ, Dragana VUKOVIĆ VOJNOVIĆ,

Differences in the use of L2 learning strategies among students
of mathematics, computer science and tourism 155

Katarina KRŽELJ	
Standardi kvaliteta za izbor i didaktičko oblikovanje kulturoloških sadržaja u udžbenicima stranog jezika struke	167
Nives LENASSI	
Non-native speakers' use of verb forms in Italian business correspondence	181
Jelena MILOŠEVIĆ	
Analiza diskursa turističkih brošura na francuskom jeziku	199
Milica MIRIĆ	
Statut actuel du Français comme langue scientifique	211
Маријана ПАПРИЋ	
Грамматички садржаји у курикулумима и уџбеницима руског језика струке	225
Silvana POPOVIĆ	
The role of newspapers in teaching Legal English	243
Katarina RADOJKOVIĆ ILIĆ	
Kukurulumu za strani jezik struke od početnog nivoa	255
Stamatia SOFIU	
Le fos dans le tourbillon de la grande guerre	271
Maja STANOJEVIĆ GOCIĆ	
Strategije učenja i postignuća studenata u nastavi engleskog jezika struke	287
Danka STOJAKOVIĆ	
Učenje učenja kao put ka autonomiji u nastavi jezika struke	301
Tamara VUKOMANOVIĆ	
Uloga udžbenika u nastavi stranog jezika struke	313
Jelena ŽIVLAK, Jelisaveta ŠAFRANJ	
Zastupljenost engleskog jezika za posebne namene u studijским programima anglistike na univerzitetima u Beogradu, Novom Sadu i Nišu	325

ТЕРМИНОЛОГИЈА, РЕЧНИЦИ И ПРЕВОЂЕЊЕ
TERMINOLOGY, DICTIONARIES AND TRANSLATION
TERMINOLOGIE, DICTIONNAIRES ET TRADUCTION

Jelena BOŠNJAK, Danijela NEJKOVIĆ	
Designing and compiling a corpus for an ESP course	337
Christina DECHAMPS	
Corpus de spécialité et didactique du français sur objectif spécifique: quelles perspectives pour le français juridique?	355

Tanja DINIĆ, Nina POLOVINA	
Paralelni korpusi u nastavi stranih jezika struke	367
Јелена ФЕМИЋ КАСАПИС	
О теолошкој терминологији у грчком језику	381
Smiljka KESIĆ	
ESP: French borrowings in the language of tourism	401
Ivana LONČAR, Barbara VODANOVIĆ,	
Leksičko-semantička analiza naziva vinskih sorti u hrvatskom, francuskom i španjolskom jeziku: prevoditeljska kompetencija i jezik struke	415
Ewa Maria MAJEWSKA	
Präfixwörter im Deutschen und Niederländischen Fachwortschatz aus dem Bereich der Medizin	433
Kristina MARKOVIĆ, Danijela ĐORĐEVIĆ, Sonja PAJIĆ	
Upotreba rečnika u nastavi stranog jezika struke	453
Dragoslava MIĆOVIĆ, Jelena FILIPOVIĆ, Lidija BEKO	
Community interpreting in Serbia – current situation and perspectives	475
Marius Octavian MUNTEANU	
Difficultés de traduction Anglais-Français des contrats-cadres	493
Дивна РУЛИЋ, Ивана НИКОЛИЋ	
Идентификација проблема у стручним текстовима из туристичког сектора	507
SAVIĆ NENADOVIĆ Zorica, CVETKOVIĆ Marina	
Academic vocabulary knowledge among students of the Teacher Education Faculty	533
Milica STOJANOVIĆ	
The colour purple and its kin: language/art history liminal study	543
Милосав ВЕШОВИЋ	
Лексема ошца у значењу „жртва“	557
Ana VUJOVIĆ	
La terminologie religieuse orthodoxe entre le Français et le Serbe	569

РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА И ИКТ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ
DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS AND IT IN TEACHING
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET TIC
DANS L'ENSEIGNEMENT

Irena ALEKSIĆ-HAJDUKOVIĆ	
A multimodal approach to teaching and learning medical academic English: a case study	585

Lidija BEKO, Dragoslava MIĆOVIĆ	
CLIL metoda i geologija – razvoj identiteta studenata putem integrisane nastave na prvoj godini Rudarsko-geološkog fakulteta	599
Vesna BULATOVIĆ, Dragana GAK, Bojana BORKOVIĆ	
Blended learning in teaching ESP	611
Stéphane- Ahmad HAFEZ, Soheir EL HAJ	
Un projet de fou en ligne a l'université Libanaise: le cas de la faculté de pédagogie	621
Sanda KATAVIĆ-ČAUŠIĆ	
Smart worksheets: value-added language materials through QR codes	641
Sofija MIĆIĆ KANDIJAŠ, Danka SINADINOVIĆ, Stevan MIJOMANOVIĆ	
Listening comprehension in English for medical academic purposes	657
Dragica MIRKOVIĆ, Tatjana MARKOVIĆ, Ana MANDIĆ IVKOVIĆ	
Induktivne ili deduktivne eksplicitne instrukcije fokusirane na formu?	673
Nataša PAVLOVIĆ	
Dual or innovative – but it worked	685
Dragana PEŠIĆ, Ivana MARINKOVIĆ	
Teaching ESP in vocational schools in Serbia today	697
Jelena PRTLJAGA, Aleksandra GOJKOV RAIĆ	
Metodičke specifičnosti nastave stranog jezika struke	715
Valentina RAPAJIĆ	
The correlation between structural moves in medical case reports and metadiscoursal resource of self-reference	727
SINADINOVIĆ Danka	
Doctor-patient communication in teaching English for medical academic purposes	747
Zorana VASILJEVIĆ	
Teaching research paper abstract writing to non-native speakers of English	763
Tijana VESIĆ PAVLOVIĆ	
Engineering students' attitudes towards learning English at the tertiary level	785
Nina VLAHOVIĆ	
Oral presentations as a language and academic skills enhancement platform	801
Биљана ВУКЧЕВИЋ ЛАЦКОВИЋ	
Нова врста интерактивне граматике за потребе наставе језика струке	817

ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА СТУДЕНАТА И ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА	
ASSESSMENT OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS	
ÉVALUATION DES CONNAISSANCES DES ÉTUDIANTS ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	
Stéphane - Ahmad HAFEZ	
Un test de positionnement de Français sur objectif universitaire [en ligne] - vers un outil d'évaluation diagnostique souple et contextualise	829
Јелена ЈАЋОВИЋ	
Француски језик струке – познавање језика vs. познавање струке	847
Anastazija JADRIJEV-DOŠENOVIĆ	
Formation des enseignants de fos dans le contexte serbe	857
Olja MILOŠEVIĆ	
Using peer review to improve academic writing	871
Санела ШИПРАГИЋ ЂОКИЋ, Зоран ЧАЈКА, Милена ТАНАСИЈЕВИЋ	
О неким проблемима вредновања знања енглеског језика економске струке у високом образовању	881
Elena VELESCU	
L'évaluation motivante en cours de Français sur objectifs spécifiques: réflexions et pratiques en vétérinaire	897
ЛИСТА АУТОРА / LIST OF AUTHORS / LISTE DES AUTEURS	909

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::811(082.2)
81'255.4(082.2)
378-057.175(082.2)
371.14(082.2)
37.015.3:159.953.5(082.2)

СТРАНИ језик струке и професионални идентитет = Language for Specific Purposes and Professional Identity = Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle : тематски зборник / [uredivački odbor ; editorial board ; comité d'édition Ana Vujović, Sanela Šipragić Đokić, Marijana Paprić]. - Београд : Друштво за стране језике и књижевности Србије, 2018 (Београд : DonatGraf). - 915 стр. : илустр. ; 23 cm

Радови на срп. , енгл. и франц. језику. - Tiraž 130. - Стр. 3-4: Уводна реч / Ана Вујовић ,Санела Шипрагић Ћокић ,Маријана Папрић. - Листа аутора: стр. 909-910. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на разним језицима.

ISBN 978-86-81018-01-9

1. Up. stv. nasl.

а) Страни језици - Настава - Zbornici б) Превођење - Зборници с)
Проферсори - Стручно усавршавање - Зборници д) Учење учења - Зборници
COBISS.SR-ID 268188172