



FF

UNIVERZA V LJUBLJANI
Filozofska fakulteta

Slovensko društvo
učiteljev tujega
strokovnega jezika



The Slovene
Association of
LSP Teachers

SCRIPTA MANENT

**Revija Slovenskega društva učiteljev
tujega strokovnega jezika**

**Journal of the Slovene Association
of LSP Teachers**

**Letnik XIX, številka 2
Volume XIX, Number 2**

ISSN: 1854-2042

2024

Scripta Manent

Revija Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika

Journal of the Slovene Association of LSP Teachers

Letnik XIX, številka 2/Volume XIX, Number 2

Založnik/Published by:

Založba Univerze v Ljubljani/University of Ljubljana Press

Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika/The Slovene Association of LSP Teachers

Za založnika/For the Publisher:

Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani / the Rector of the University of Ljubljana &

Mateja Dostal, predsednica Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika / Chair of the Slovene Association of LSP Teachers

Izdajatelj/Issued by:

Znanstvena založba Filozofske fakultete UL/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

Za izdajatelja/For the Issuer:

Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani/Dean of the Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

Glavna in odgovorna urednica/Editor in Chief:

Violeta Jurković, Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani/Faculty of Maritime Studies and Transport, University of Ljubljana

Uredniški odbor/Advisory Editorial Board:

Simon Borg, Western Norway University of Applied Sciences; Vesna Cigan, University of Zagreb, Croatia; Alejandro Blas Curado Fuentes, University of Extremadura, Spain; Danijela Djorović, University of Belgrade, Serbia; Jan Engberg, University of Aarhus, Denmark; Peter Franklin, Konstanz University of Applied Sciences, Germany; Pedro A. Fuertes Olivera, University of Valladolid, Spain; Nataša Gajšt, University of Maribor, Slovenia; Julio C. Gimenez, University of Westminster, United Kingdom; Ken Hyland, University of East Anglia, United Kingdom; Vita Kilar, University of Ljubljana, Slovenia; Melita Koletnik, University of Maribor, Slovenia; Jaroslaw Krajka, Maria Curie-Skłodowska University, Poland; Sara Laviosa, University of Bari "Aldo Moro", Italy; Rachel Lindner, TU Dortmund University, Germany; Saša Podgoršek, University of Ljubljana, Slovenia; Mary E. Risner, University of Florida, USA; Michele Sala, University of Bergamo, Italy

Naslov uredništva/Editorial Office Address:

Scripta Manent

Društvo učiteljev tujega strokovnega jezika (Slovene Association of LSP Teachers)

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana

Slovenia

Publication is free of charge.

ISSN: 1854-2042

Elektronska revija/Online

<https://journals.uni-lj.si/scriptamanent>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs). / To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije).

VSEBINA/CONTENTS

EDITORIAL

Violeta Jurkovič

1

Plenarno predavanje/Keynote Speech

LSP COURSES AS STRATEGIC SITES FOR INTERCULTURALISATION AT HOME: EXPLORING OPPORTUNITIES AND FACING CHALLENGES

Ana Bocanegra-Valle

3

Izvirni znanstveni članek/Research Paper

ESONIMI COME ELEMENTI DELLA TERMINOLOGIA SPECIALISTICA E COME SFIDA PER L'APPRENDIMENTO

Saša Bjelobaba, Sandra Mardešić

19

Strokovni članek/Teaching Report

THE TASK AS THE CENTRAL UNIT OF PLANNING AND INSTRUCTION IN THE EAP SYLLABUS DESIGN

Marijana Birtić Vučić, Anamarija Štulina

56

Recenzija knjige/Book Review

Joanna Kic-Drgas & Violeta Jurkovič: PATHS OF PURPOSE: A JOURNEY INTO LSP TEACHER DEVELOPMENT

Yasemin Kirkgöz

69

EDITORIAL

In today's increasingly interconnected world, where intercultural exchange has become a daily norm rather than an exception, the need to integrate intercultural competence into academic and professional spheres has never been stronger. Equally important is the ongoing emphasis on student-centred learning and the design of Languages for Specific Purposes (LSP) courses that are tailored to the specific needs of students, ensuring that educational practices in LSP classrooms are authentic, relevant, and impactful. The collection of papers in this issue of *Scripta Manent*, complemented by an insightful book review, highlight innovative approaches to fostering cultural understanding and addressing the challenges of learning different languages for specific purposes in academic settings, thus meeting the evolving demands of today's students.

In her keynote paper, *"LSP Courses as Strategic Sites for Interculturalisation at Home"*, Ana Bocanegra-Valle explores the transformative potential of interculturalisation within LSP courses. Highlighting the initiative encouraged in the European Higher Education Area, she emphasises the role of LSP classrooms in our home environments as "strategic sites for intercultural learning", offers practical examples, including activities integrating international students, and real-world case studies. Bocanegra-Valle highlights the current state of LSP textbooks in fostering and supporting intercultural awareness, and calls for approaches that integrate both visible and nuanced cultural elements. Her compelling argument positions LSP educators as pivotal "intercultural brokers" in their own classrooms, preparing students for culturally diverse professional environments, advocating for tailored training and curriculum design to meet these goals.

Building on the theme of specialised learning, the research paper titled *"Exonyms as Elements of LSP Terminology and as a Learning Challenge"* by Bjelobaba and Mardešić on exonyms examines their integral role in professional terminologies and intercultural communication. Through empirical research with Croatian students of the Italian language and of political sciences at the University of Zagreb, the authors reveal the complexities of mastering exonyms (names for places, groups of people, or languages) as geographically coloured lexical items. They advocate for explicit instruction to overcome morphological and syntactic barriers, especially given the differing structures in Croatian, Italian, and English. This research not only highlights the pedagogical challenges but also emphasises the importance of these terms - which might be understood as belonging to general language vocabulary - in diplomacy, translation, and international relations.

Vučić Birtić and Štulina's teaching report titled *"The Task as the Central Unit of Planning and Instruction in the EAP Syllabus Design"* shifts the focus to syllabus design for English for Academic

Purposes (EAP). By adopting a Task-Based Language Teaching (TBLT) framework, the authors address the dual goals of fostering communicative competence and aligning language instruction with academic realities. Their approach demonstrates how tasks, ranging from podcast analyses to structured discussions, can bridge the gap between theory and practice, enhancing both oral and written skills. Their approach highlights the importance of flexible and student-focused teaching in higher education.

Adding depth to these three papers is Yasemin Kirkgöz's review of a volume titled *"Paths of Purpose: A journey into LSP Teacher Development"* by Joanna Kic-Drgas and Violeta Jurkovič. The book offers a comparative analysis of the educational systems in Poland and Slovenia, focusing on the roles, competencies, and career trajectories of LSP teachers. It delves into essential aspects of LSP teaching, including needs analysis, curriculum development, materials design, and assessment methods. The authors' empirical research and reflections on teacher education projects provide invaluable insights into the professional development of LSP educators, both pre-service and in-service.

These contributions emphasise that effective language teaching, along with the responsibilities and required competences of LSP teachers, should focus on equipping students to successfully navigate the cultural, personal, professional, and academic challenges of today's world, especially by helping them adapt to new realities and fostering intercultural dialogue.

Violeta Jurkovič

Editor

Ana Bocanegra-Valle
University of Cádiz, Spain

Paper received: 23.05.2024
Paper revised: 26.07.2024
Paper accepted: 03.09.2024
Paper published: 24.12.2024

LSP COURSES AS STRATEGIC SITES FOR INTERCULTURALISATION AT HOME: EXPLORING OPPORTUNITIES AND FACING CHALLENGES

Abstract

This article focuses on the internationalisation of higher education and explores the opportunities and challenges faced by LSP teachers when attempting to integrate interculturality in LSP courses and their everyday teaching – that is, when they aim at *interculturalisation at home* (Jones, 2020). It examines, among others, the instruments developed within the European Higher Education Area to introduce the intercultural component into education across Europe, the role of LSP textbooks in fostering and supporting intercultural language learning, the benefits of interculturalised syllabi and activities in LSP courses, and the contribution of LSP teachers to the interculturalisation of LSP classrooms. These issues are addressed from a pragmatic standpoint in an attempt to spark conversation and provide clear pointers for further advancement in the field.

Keywords: Languages for Specific Purposes, interculturalisation, intercultural brokers, intercultural learning, internationalisation, higher education

Introduction

Since the turn of the century universities around the world have invested numerous efforts in *internationalising* their education programmes and research offerings. Progress has been particularly significant across the European Higher Education Area (EHEA), where modern internationalised programmes have been developed and internationalisation strategies have been promoted – all of them with a view to improving the quality of education, research and administration services, and, most importantly, to providing students with the competences and skills they need to compete and prosper in a global job market. Within the discussions of internationalisation-related issues, student mobility ranks as a priority (De Wit et al., 2015; EAIE, 2018; Kim, 2014; Macedo Mendes, 2023); however, internationalisation encompasses other concerns beyond mobility programmes such as the use of a common language as a medium of instruction (*Englishisation* of higher education), multiculturalism and intercultural competence development, or researchers' cooperation and collaboration in view of research quality and professional development. These are all issues that concern the field of Languages for Specific Purposes (LSP).

This article addresses the intercultural dimension of internationalised universities and its relation with LSP programmes and teaching practices through interculturalisation at home. In particular, it attempts to answer the following questions:

- What are the instruments developed within the EHEA to incorporate the intercultural component into education across Europe?
- Why are intercultural learning and intercultural competence relevant to LSP courses?
- Do LSP textbooks promote intercultural learning and intercultural skills?
- And lastly, how can LSP courses benefit from interculturalised syllabi and activities?

Conclusions highlight the role of LSP teachers as intercultural brokers and the potential of LSP classrooms as strategic sites for intercultural learning.

The intercultural dimension of internationalised universities

Internationalisation has emerged as a critical component of the agenda for higher education in many parts of the world, but especially across the European Higher Education Area (EHEA) (De Wit et al., 2015; EUA, 2013). The intercultural dimension of higher education emerges from the European Parliament in 2015 with a definition of *internationalisation* as:

The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. (De Wit et al., 2015, p. 29)

The internationalisation drive of higher education institutions is a complex issue with many national and institutional players involved (Robson & Wihlborg, 2019; Tight, 2022). In most cases, and not exclusively, it involves students in different ways: attracting international students helps to build an international campus by creating cultural diversity and promoting

intercultural communication; student mobility helps to improve language and intercultural skills as well as to gain those soft skills which are highly valued by future employers; also, the number of courses offering content-and-language-integrated-learning and English-medium instruction has flourished in the last two decades, playing a significant role in the internationalisation of higher education. All these facts are elaborated below.

The main purpose of international student recruitment is to generate revenues for the institution (Rhoades, 2016); however, it also helps to build an international campus by creating cultural diversity and promoting intercultural communication. Student mobility is a different strategy and implies spending a time period of study abroad. Students are offered the opportunity to work or study abroad while they are pursuing their degree, master's or doctorate programme; however, nowadays there are other formats of mobility which are on the rise, like field trips, internships or volunteering opportunities. Among the challenges that study abroad brings for students is the need for adaptation to a new environment and a new culture over a period of time, with demonstrated gains in self-awareness, sensitivity to other cultures or ability to connect with others (Kelleher, 2013). It also brings benefits for language learning, like building intercultural awareness and developing language skills (Kang, 2014; Kinginger, 2011; Mocanu, 2023).

The connection between internationalisation and employability has attracted the attention of recent literature (e.g., Bocanegra-Valle, 2020), mainly because the internationalisation of higher education is partly viewed as “a response to work environments which are increasingly globally integrated” (Gribble & Coelen, 2020, p. 1). Numerous factors contribute to making a student globally employable; however, the *international experience* (Jones, 2013) significantly enhances graduates' acquisition of the transferable skills required in today's job market (Pennington, 2020; Wiwczarowski & Czeller, 2020). As recently reported in different contexts around the world (see Coelen & Gribble, 2020), international experiences of all kinds (i.e., transnational education, internationalisation at home, intra-degree mobility or learning abroad, and full degree mobility) contribute to aligning graduates' transversal skills with those skills sought and valued by employers. Moreover, by studying abroad, graduates can improve their communication, language and intercultural skills, at the same time they can gain those soft skills that are highly rated in the labour market. In 2014 and 2019 the European Commission investigated the effects of Erasmus mobility programmes upon students' skills and employability, and gathered 78,891 responses to a number of surveys distributed among higher education institutions and employers across 34 countries (see Brandenburg et al., 2014; European Commission, 2019). The Commission's main finding revealed that “Erasmus students are in better position to find their first job and to enhance their career development” (Brandenburg et al., 2014, p. 14). Data also showed that the mobility experience was beneficial or highly beneficial for finding their first job (72% respondents) and for their overall career development (82% respondents). This report estimated that, on average, students who participated in mobility programmes possessed better employability skills after a stay-abroad period than 70% of all students. Additionally, 81% of Erasmus students reported an improvement in their transversal skills upon return; 64% of employers considered an international experience as important for recruitment, and 92% sought candidates with transversal skills developed through such experience.

Lastly, internationalisation of the curriculum (IoC) and internationalisation at home (IaH) are two terms in internationalisation-related bibliography. IoC is defined as “the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support devices of a program of study” (Leask, 2009, p. 209). Among the initiatives to address this university-wide strategy, the use of the English language for the teaching of a particular subject-matter or discipline stands out as a crucial component. In this regard, English-medium instruction (EMI) courses and content and language integrated learning (CLIL) courses have grown exponentially in recent years to make an important contribution to the internationalisation of higher education (Bowles & Murphy, 2020; Dafouz & Smit, 2020). IaH has been identified as one of the two streams in internationalisation together with mobility programmes or *internationalisation abroad* (Knight, 2012) and refers to “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen & Jones, 2015, p. 69). This definition emphasises, on the one hand, the intentional inclusion of international and intercultural aspects into curricula and, on the other, the role of IaH for all students in all programmes. IaH is significant for internationalised universities because “it aims to develop international and intercultural knowledge, skills and attitudes for all students, regardless of whether they also take part in mobility opportunities” (Beelen & Jones, 2015, p. 70). In a later work Jones (2020, p. 143) merged both notions, IoC and IaH, to claim that “Internationalisation of the curriculum at home has the potential to challenge cultural assumptions, extend knowledge and adjust mindsets by valuing the role of cultural diversity within a broader internationalisation framework”. Jones therefore suggests that the adjustment or transformation of mindsets can also occur without travelling to other countries if the international experience is embedded locally – that is, if *interculturalisation at home* (Jones, 2020) is taking place. The following sections delve into the connection between LSP teaching practices and the process of interculturalisation at home.

What are the instruments developed within the EHEA to incorporate the intercultural component into education across Europe?

The EHEA has set the framework for the integration and promotion of multicultural and intercultural awareness in current European educational systems through various instruments like the Bologna Declaration, the European Language Portfolio, the Common European Framework of Reference for Languages, or The White Paper on Intercultural Dialogue.

Under the framework of a common space for higher education, the Bologna Declaration constantly emphasises the need to take full respect of the diversity and plurality of cultures (Council for Cultural Cooperation, 1999). As an illustration, the Council of Cultural Cooperation’s Recommendation No. R98(6) contains a preamble that encourages state governments:

- “To promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication”.
- “To maintain and further develop the richness and diversity of European cultural life through greater mutual knowledge of national and regional languages, including those less widely taught”.

- To meet the needs of a multilingual and multicultural Europe “by appreciably developing the ability of Europeans to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries” (Council of Europe, 1998, p. 33).

This Recommendation aligns with the European Language Portfolio (ELP), which provides a means of fostering language learning, intercultural competence, and understanding throughout life (Council for Cultural Cooperation, 2000). As part of its educational mission, the ELP explores respect and understanding amongst European people; safeguards and encourages multilingualism and linguistic and cultural diversity; and advances lifelong language and intercultural learning, intercultural competence, and intercultural awareness. It is predicated on the idea that successful second- and foreign-language learners will gradually develop awareness of and respect for the other and the otherness. Learners are encouraged to consider cultural commonalities and differences by using two tools from the ELP: the language passport, which “describes language competencies and significant language and intercultural learning experiences”, and the language biography, which contains “information on linguistic, cultural and learning experiences gained in and outside formal education contexts” (Council for Cultural Cooperation, 2000, p. 9).

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is, very probably, the instrument that most accurately expresses the Council of Europe’s concerns with the preservation of linguistic and cultural diversity as well as with the promotion of cross-cultural learning and intercultural awareness in order to produce citizens who are able to navigate multiculturalism (Council of Europe, 2001). The CEFR emphasizes the importance of intercultural competence and awareness, which is one of the main ways that interculturality is woven throughout the document. It also integrates the intercultural dimension into language learning and instruction. The CEFR defines intercultural competence as embodying a collection of abilities known as intercultural competences, which consist of the following:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one’s own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships. (Council of Europe, 2001, pp. 104-105)

Lastly, the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs introduced The White Paper on Intercultural Dialogue during their 118th Ministerial session and defined intercultural dialogue as:

... an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect. (Council of Europe, 2008, pp. 10-11)

According to The White Paper, the difficulty in communicating in several languages stands out as one of the main obstacles to intercultural dialogue and to conducting intercultural

conversations. Intercultural dialogue is supported by the development of language-related competences on the understanding that these “are not automatically acquired” but “need to be learned, practised and maintained throughout life” (Council of Europe, 2008, p. 29). The White Paper also notes that language classrooms can serve as “spaces for intercultural dialogue” (Council of Europe, 2008, p. 46), while learning materials can act as tools that raise intercultural awareness and strengthen the intercultural dialogue in a global society and in culturally diverse professions.

Why are intercultural learning and intercultural competence relevant to LSP courses?

English for Specific Purposes is characterized as “an ‘interface’ discipline” (Basturkmen, 2013, p. 2) that encompasses three areas of enquiry: teaching, discourse and culture. Given the close interrelationship among teaching, discourse, and culture, it is evident that the field of LSP also encompasses these domains, each area informing and reinforcing the others. In light of this holistic approach, it is crucial to recognize that proficiency in a foreign language alone does not guarantee success in an international professional and academic context (Aguilar, 2018). Mastery of a language must be complemented by a nuanced understanding of its specific applications within professional and academic settings, as well as an awareness of cultural dynamics. Therefore, LSP classrooms serve as strategic sites for raising intercultural awareness and attaining intercultural learning while learning a language and the discourse of a discipline.

As discussed above, for the Council of Europe culture and language are intertwined and closely connected concepts. So how important is culture in learning a language? Does learning a language mean learning a culture? As Hua (2014, p. 4) explains, culture and language are intrinsically linked to each other:

Learning another language inevitably exposes the learner to facts and practices of a society or community where the target language is used. For many language learners, learning about the cultural traditions and practices of other people is the primary motivation for learning their language. For others, language learning provides an opportunity to interact with the people whose language they are learning and to understand their culture and traditions. Language and culture, then, become intrinsically linked to each other in this specific context.

Hence, if learning a language means learning a culture: How can we introduce interculturality in the language classroom? How can language courses be helpful for intercultural learning? Following current literature (e.g. Chen & Starosta, 2000) an *interculturally sensitive individual* is portrayed by three elements: (i) the understanding of cultural behaviours; (ii) open-mindedness towards cultural differences; and (iii) behavioural flexibility in host culture. I believe that LSP courses are prepared and well-positioned to mainly address understanding and open-mindedness ((i) and (ii) above), because behavioural flexibility, however, often requires more direct interaction with host cultures.

In my maritime English courses, I present a real-life example to encourage group discussion and raise intercultural awareness. This authentic case reports the shipping accident of MV

Cosco Busan, a container ship which collided with the Delta Tower of the San Francisco Oakland Bay Bridge, hitting the ship's port side, breaching a couple of tanks and spilling 53,000 gallons of bunker oil into San Francisco Bay. Both the pilot on board and the ship's master were blamed for the accident. The ship's radar failed in conditions of heavy fog and, consequently, the American pilot and the Chinese master had to rely solely on speech to manoeuvre the ship. The investigation concluded with a list of errors that had led to the disaster; among them, poor communication in English between pilot and master, and cultural differences in the navigational bridge that made the Chinese master reluctant to assert authority over the American pilot.

Using this real-world example in class together with a study on intercultural competence on board by Olesya Lutsenko and Hannie Stok-Knol (2008), I invite my students to consider how the values of European and non-European nations, as well as those of the east and west, differ. They are encouraged to discuss the importance of deference to authority and power distance (that is, the relationship between higher-ranking and lower-ranking individuals) and the ways in which people in lower positions respond to those in higher positions. Some cultures are said to exhibit a high-power distance, accept an unequal distribution of power, and are very deferential to figures of authority, but, conversely, people in other cultures are said to exhibit a low-power distance, distribute power equally, and encourage participation in decisions that concern them. This indeed has an impact on the workplace. This was the case of the Chinese master who felt reluctant to assert authority over the American pilot and did not question or challenge the pilot's competence, therefore contributing to the fatal accident.

The idea of communication is another illustration. People in eastern cultures may view direct and assertive speech as unfriendly, confrontational, or rude, despite the fact that this is the norm in western cultures. Conversely, in western cultures, being passive, inactive, misbehaving, weak, uncaring, or even lazy is interpreted as a lack of assertiveness or indirect assertiveness. But respect and courtesy, harmony, and avoiding conflict are what people in eastern cultures have in mind. This leads to Hall's (1976) context theory, which holds that while some cultures communicate implicitly (high-context culture), other communicate overtly (low-context culture).

The MV Cosco Busan example has demonstrated that LSP classrooms are, as the title of this article suggests, strategic sites to raise awareness on the importance of intercultural knowledge, not only for successful communication and understanding but also for successful job performance in today's global world. It has also shown that the portion of culture that is visible is only a small percentage of a much larger whole – refer to Hall's (1976) iceberg metaphor – and, hence, it has become clear that if LSP courses aim at addressing the real dimension of the concept of culture, not only visible cultural manifestations (like food, music, arts), but also the invisible forms of culture (like non-verbal cues or contextual nuances) should be addressed in the classroom because “they are the origin of culturally specific communication patterns”, and hence, “equally determinant in foreign language learning” (Alonso et al., 2022, p. 39). Understanding these patterns can significantly impact students' ability to communicate effectively and appropriately in a foreign language and, particularly, in professional settings where specific communication patterns influence how negotiations, presentations or meetings are conducted.

Do LSP textbooks promote intercultural learning and intercultural skills?

According to relevant research (e.g., Aguilar, 2018; Basturkmen, 2013; Bocanegra-Valle, 2015a, 2015b, 2017), LSP pedagogy typically fails to cater for intercultural competence, and learning materials appear inadequate for the job because they tend to place a greater focus on other issues like grammatical accuracy rather than on the incorporation of the cultural dimension and the development of intercultural skills. Language classrooms can function as “spaces for intercultural dialogue” (Council of Europe, 2008, p. 46) and learning materials can serve as tools that raise intercultural awareness and strengthen the intercultural dialogue in a global society and in culturally diverse professions.

Learning materials in general, and textbooks in particular, can be very helpful for teachers when aiming to promote the intercultural dimension and integrate interculturality into the language classroom. The intercultural component has gradually increased in LSP textbooks and learning materials over the last decades. Lario de Oñate and Vázquez-Amador (2013) reported a raising trend towards the incorporation of intercultural components in the field of Business English, from no books in the 1960s to 45% in the 1980s and 75% in the 1990s. By the late 2000s around 85% of the most recent textbooks contained intercultural activities, and most of these were designed to improve students’ reading, listening and discussion skills.

Building on these findings, it is essential to evaluate how cultural dimensions impact language learning materials. Several authors have proposed criteria, guidelines, descriptors, and checklists for the evaluation of cultural issues and interculturality in textbooks (e.g., Lario de Oñate & Vázquez-Amador, 2013; Li et al., 2020; Liu, 2016; Nakayama & Kurihara, 2015; Sobkowiak, 2015). The appendix in this article contains a personal proposal of guidelines for the evaluation of intercultural competence in LSP textbooks which I developed in an earlier study that looked into the ways ESP textbooks served as providers of intercultural awareness and creators of space for intercultural dialogue (Bocanegra-Valle, 2015a). These guidelines were developed following a comprehensive work written in Spanish by Villa and Poblete (2008) that deals with competence-based learning and the assessment of generic competences within the EHEA. Villa and Poblete list 15 competence indicators for the assessment of diversity and interculturality in higher education settings and categorize them into three mastery levels, each containing a number of descriptors. Ten textbooks published by prestigious publishers (like Cambridge, Oxford, or Garnett) from a number of ESP areas (health, business, engineering, marketing, ICTs, tourism or maritime industry) were examined against the three levels and the 15 indicators for the evaluation of intercultural competence (see Appendix for the full phrasing of these indicators and levels). The main results showed that:

- The majority of textbooks contained intercultural elements at the basic level (namely, Level I), demonstrating that social and cultural diversity is portrayed in textbooks as a human phenomenon and that people interact one another with respect.
- Level 1 indicators that prevailed in the textbooks under analysis were: (i) Assimilates the diversity of the human condition; (ii) Establishes relationships with no different social and cultural treatments; (iii) Uses relationships with different people for own

development; (iv) Does not discriminate people because of different social or cultural reasons; and (v) Understands coexistence as the result of different people interaction.

- Except for three books (*Hospital English*, *New Insights into Business*, and *English for the Maritime Industry*), which also contained intercultural elements at a more intermediate and advanced levels, most textbooks remained at a basic level.
- Two of these ten books did not contain any intercultural element at all (*Medical IELTS* and *English for ICT Studies*). This was a striking finding given that professionals in these disciplines would be expected to often face intercultural encounters and intercultural communication events at the workplace.

On the basis of these findings, it is reasonable to suggest that LSP teachers should be ready to explore the textbooks and learning materials that are used, examine to what extent these include activities that aim at intercultural learning, and think about ways course materials can be enhanced in view of successful intercultural learning.

How can LSP courses benefit from interculturalised syllabi and activities?

There is plenty of literature that discusses the *need* to teach intercultural awareness (e.g., Baker, 2015; Byram et al., 2002; Liu, 2015; Moroz & Demanianenko, 2022) but there are few publications (e.g., Corbett, 2010) that show the *means* to teach intercultural awareness. What follows is, therefore, a summary of a practical activity concerned with the first intercultural skill stated by the Council of Europe (2001, p. 104): “the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other”, and which I presented in full in a previous study (Bocanegra-Valle, 2015b).

This activity incorporated interculturality into an LSP course, specifically with regard to “Shipping Business English”. Despite its narrow focus on a particular subject-specific domain, this activity may be of interest to those teachers that wish to incorporate the intercultural component into their LSP courses.

The development of this activity incorporated four phases which conform to Holmes and O'Neill's (2012) PEER model, namely:

- *P – Prepare*: Students get ready for the intercultural experience by identifying any assumptions held about their cultural other.
- *E – Engage*: Students are given a list of guiding topics they could use as a basis for conversation, but they are also encouraged to find their own ways of engaging with their cultural other.
- *E – Evaluate*: Students observe and take notes.
- *R – Reflect*: Students reflect critically on their experience and notes by voicing their expectations and preconceptions with the cultural other.

The main objective was that students developed and delivered a 10-minute oral presentation focusing on a particular maritime commercial port in their country (describing port location, port facilities, port terminals, handling equipment, port management organization, etc.) and

preceded by an introduction on their country and culture. The connection with the official syllabus was a revision session to Unit 1 ("Port facilities and services") and Unit 2 ("Port management and organization").

The general aim of this activity was to take advantage of mobility students and bring foreign and home cultures together into this particular LSP course. The students taking part in this activity were 30 home students at their fourth year, who acted as audience and assessors, and 10 international exchange students, who acted as speakers and presenters. The particular aims of this activity were:

- to embed the intercultural dimension into the language teaching/learning process;
- to raise awareness of intercultural communication within the profession;
- to explore home and foreign cultures;
- to gain an understanding of the otherness;
- to reflect on one's own culture for mutual understanding;
- to promote curiosity and openness about other cultures;
- to revise port services and management (units 1 & 2 of the course syllabus) as they exist around the world.

This activity complied with the requirements of IaH laid down by the European Association for International Education (EAIE, 2018) in three ways:

- It was learner oriented and made purposeful use of cultural diversity in the classroom for integrating experiences and knowledge of both internationally mobile students and local students from diverse backgrounds.
- It created opportunities for student engagement with *cultural others* in local society.
- It motivated students to seek the intercultural as well as the international.

The activity was developed in seven stages, namely: (i) Briefing; (ii) Draft submission and revision; (iii) Final text submission; (iv) Oral presentation; (v) Class group discussion; (vi) Individual work; and (vii) Further practice.

To my understanding, significant outcomes were the following: Firstly, the oral presentations served to provide authentic material as a baseline for oral discussion during class time and, once added to Moodle, they supplemented course activities with additional materials for autonomous work. Here, Shipping Business English learners are *intercultural learners* because they "use language to explore different cultures" (Corbett, 2010, p. 1) and "the class will itself be multicultural, providing an arena for intercultural exchange and discussion" (Corbett, 2010, p. 2).

Secondly, international cultures were compared with each student's home culture. Home students lost their established institutional focus and were decentred in favour of visiting students, and both home and visiting students were encouraged to conduct introspective analyses of the foreign cultures in comparison to their own. It should be highlighted that the group of international students was naturally heterogeneous due to the fact that it included a variety of nationalities, they therefore contributed a range of foreign languages and cultural backgrounds to the classroom. The home students, on the other hand, were a homogenous

group of native Spanish speakers. While Spanish students were learning about Polish culture, for instance, students from Russia, Belgium, Latvia or The Netherlands were also becoming familiar with it. To put it briefly, intercultural classrooms helped overcome home students' initial reluctance to engage socially with foreign students, both inside and outside the classroom, while also offering opportunities to develop international awareness through the use of English as the means of communication.

Lastly, the English-native standard was also challenged in light of an international English model, which resembles real workplaces today and uses English as a language for intercultural and international communication – also named English as a Lingua Franca (ELF).

Concluding remarks

A crucial element of the internationalisation strategy in higher education is intercultural learning. Through a number of instruments, including the CEFR, the Council of Europe has established the framework for the introduction and advancement of intercultural awareness in education in the EHEA. Thus, policy makers, language programme directors and administrators, and teachers are adhering to the educational standards established by European institutions by incorporating interculturality into LSP curricula and classrooms.

Learning a language means learning a culture, and LSP classrooms are strategic sites for intercultural learning and spaces for intercultural dialogue. In the same vein, LSP courses that (i) foster intercultural awareness, (ii) integrate the intercultural component in the curriculum, (iii) promote an intercultural dialogue, and (iv) engage students with cultural others while learning a foreign language are courses that embrace the principles and goals of interculturalisation at home (Jones, 2020).

Following Jezewski's (1995, p. 14) notion of cultural brokering – that is, “the act of bridging, linking or mediating between groups or persons of differing cultural backgrounds for the purpose of reducing conflict or producing change” – LSP teachers have a key role to play in intercultural classrooms by adopting an intermediary role between learning materials and courses on the one hand, and between groups of students of differing cultural backgrounds on the other. By becoming intercultural teachers (Byram et al., 2002) or intercultural brokers (Bocanegra-Valle, 2015a), LSP teachers can promote intercultural knowledge and understanding in the short term, and potentially reduce cultural misunderstandings in the long run in the context of healthy multicultural workplace environments. As Byram et al. (2002, p. 13) put it, “[t]he role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country”. Nevertheless, intercultural LSP teachers require training opportunities because, as the European Association for International Education (2018, n.p.) claims, “[i]nternationalising a curriculum is impossible without engaging the lecturers”. These training opportunities are necessary for intercultural LSP teachers to: (i) develop appropriate methodologies that support them in implementing intercultural skills and engaging students with cultural others while learning the foreign language; (ii) evaluate current textbooks and learning materials for intercultural learning; and (iii) raise awareness and gain further knowledge of the intercultural dimension within the disciplines and professions.

References

- Aguilar, M. (2018). Integrating intercultural competence in ESP and EMI: From theory to practice. *ESP Today*, 6(1), 25–43. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.1.2>
- Alonso, I., Criado, R., Luque, G., & Torres, L. (2022). *Perspectives and Good Practices in English Language Teacher Training*. Síntesis.
- Baker, W. (2015). Research into practice: cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130–141. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
- Basturkmen, H. (2013). Between territories and domains: An ESP-oriented enquiry in the borders. *ASP*, 64, 2–9.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home_. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bocanegra-Valle, A. (2015a). La competencia intercultural en los manuales de texto de inglés con fines específicos a través de la evaluación de sus indicadores y niveles de dominio [Assessing Intercultural Competence in English for Specific Purposes Textbooks by Means of Indicators and Mastery Levels]. *Cuadernos de Filología Francesa*, 26, 29–43.
- Bocanegra-Valle, A. (2015b). Intercultural learners, intercultural brokers and ESP classrooms: The case of a shipping business course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 173, 106–112.
- Bocanegra-Valle, A. (2017). Intercultural dialogicity in Maritime English course materials. *EPIC Series in Language and Linguistics. Special Issue on Professional and Academic Discourse: An Interdisciplinary Perspective*, 2, 92–101.
- Bocanegra-Valle, A. (Ed.) (2020). *Applied Linguistics and Knowledge Transfer. Internationalisation, Employability and Social Challenges*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16992>
- Bowles, H., & Murphy, A. C. (2020). *English-medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47860-5>
- Brandenburg, U., Berghoff, S., & Taboadela, O. (Coords.) (2014). *The Erasmus Impact Study – Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/75468>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Coelen, R., & Gribble, R. (Eds.) (2020). *Internationalization and Employability in Higher Education*. Routledge.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge University Press.
- Council for Cultural Cooperation. (1999). *Bologna Declaration*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Council for Cultural Cooperation. (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804586ba>
- Council of Europe. (1998). *Recommendation No. R98(6) of the Council of Europe Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. <https://rm.coe.int/16804fc569>

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Dafouz, E., & Smit, U. (2020). *ROAD-MAPPING. English Medium Education in the Internationalised University*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- European Association for International Education (EAIE) (2018). *Internationalisation at Home in Practice*. <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>
- European Commission (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/94d97f5c-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en>
- European University Association (EUA) (2013). *Internationalisation in European Higher Education: European Policies, Institutional Strategies and EUA Support*. <https://eua.eu/downloads/publications/internationalisation-in-european-higher-education-european-policies-institutional-strategies-and-eua-support.pdf>
- Gribble, C., & Coelen, R. (2020). Introduction. In R. Coelen, R. & Gribble (Eds.), *Internationalization and Employability in Higher Education* (pp. 1–7). Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Knopf Doubleday Publishing.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718.
- Hua, Z. (2014). *Exploring Intercultural Communication. Language in action*. Routledge.
- Jezewski, M. A. (1995). Evolution of a grounded theory: Conflict resolution through culture brokering. *Advances in Nursing Science*, 17(3), 14–30.
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95–104.
- Jones, E. (2020). The role of languages in transformational internationalisation. In Bocanegra-Valle, A. (Ed.), *Applied Linguistics and Knowledge Transfer. Internationalisation, Employability and Social Challenges* (pp. 135–157). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16992>
- Kang, D. M. (2014). The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System*, 42, 319–332. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.025>
- Kelleher, S. (2013). Perceived benefits of study abroad programs for nursing students: An integrative review. *Journal of Nursing Education*, 52(12), 690–695. <https://doi.org/10.3928/01484834-20131118-01>
- Kim, T. (2014). Internationalisation of higher education and global mobility. *Comparative Education*, 50, 507 – 509. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.949087>
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58–73. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000031>
- Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 4–5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>

- Lario de Oñate, M. C., & Vázquez Amador, M. (2013). The intercultural component in Business English textbooks. *Ibérica*, 26, 171–194.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Li, Y., Yao, P., & Hu, B. (2020). Analyzing English for academic purposes textbooks: A study of intercultural issues. *ELT Forum*, 9(1), 1–15.
- Liu, K. (2016). Prioritizing criteria for evaluating cultural contents in EFL textbooks through AHP. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 841–850. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0705.03>
- Lutsenko, B. O., & Stok-Knol, H. (2008). Intercultural competence on board. In *20th IMEC Proceedings, The Role of Maritime English – Promoting Communication and Understanding Culture*, 11-48-11-57. <http://imla.co/sites/default/files/imec20.pdf>
- Macedo Mendes, A. R. (2023). The role of academic mobility in the (de)construction of internationalization. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(5A), 25–31. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i5A.5058>
- Mocanu, V. (2023). *Language Learning in Study Abroad: Social, Cultural, and Identity-related Factors*. Universitat de Valencia. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/30052e20-858c-40e4-ad21-e981a7daec7e/content>
- Moroz, T., & Demianenko, O. (2022). Intercultural communicative competence of university students. *Scientific Journal of Polonia University*, 53(4), 67–74. <https://doi.org/10.23856/5308>
- Nakayama, N., & Kurihara, F. (2015). Can intercultural competence be developed through textbooks? An analysis of English textbooks for Japanese junior high school students. *Language Teacher Education*, 2(2), 37–58.
- Pennington, M. C. (2020). Pronunciation and international employability. In Bocanegra-Valle, A. (Ed.), *Applied linguistics and Knowledge Transfer. Internationalisation, Employability and Social Challenges* (pp. 225–244). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16992>
- Rhoades, G. (2016). Internationalization to what purposes?: Marketing to international students. *Higher Learning Research Communications*, 6, 11–14. <https://doi.org/10.18870/HLRC.V6I2.334>
- Robson, S., & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18, 127–134. <https://doi.org/10.1177/1474904119834779>
- Sobkowiak, P. (2015). Developing students' intercultural competence in foreign language textbooks. *US-China Education Review*, 5(12), 794–805. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.12.003>
- Tight, M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: challenges and opportunities – the research evidence. *Educational Research and Evaluation*, 27, 239–259. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853>
- Villa, A., & Poblete, M. (Eds.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. [Competence-based Learning. A Proposal for the Assessment of Generic Competence]. Ediciones Mensajero.
- Wiwczarowski, T. B., & Czeller, M. (2020). Disparities between foreign language skills taught in higher education and job market needs. In Bocanegra-Valle, A. (Ed.), *Applied Linguistics and Knowledge Transfer. Internationalisation, Employability and Social Challenges* (pp. 245–264). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16992>

Appendix

Table 1: Guidelines for the evaluation of intercultural competence in LSP textbooks*.

TEXTBOOKS (ordered by publication date)		Hospital English	Medical IELTS	New Insights into Business	Professional English: Law	English for Global Industries	English for Marketing	English for ICT studies	English for the Maritime Ind.	Engineering	English for Int. Tourism
Level I: Understands social and cultural diversity as a human phenomenon and interacts on the basis of respect towards the others											
Indicators	Assimilates the diversity of human condition	X					X		X	X	X
	Establishes relationships with no different social and cultural treatment			X			X		X		
	Uses relationships with different people for own development			X	X	X	X		X		X
	Does not discriminate people because of different social or cultural reasons	X		X			X		X		X
	Understands coexistence as the result of different people interaction	X		X	X	X	X		X	X	X
Level II: Accepts and understands cultural and social affiliations as structural, voluntary and reasonable as pertaining to human condition											
Indicators	Analyses cultural and social diversity as a product of human interaction	X		X					X		
	Aims at elucidating the reasons underlying the customs and social behaviour of different people	X		X					X		
	Understands interaction with people from other cultures and social condition as a process of personal improvement	X		X							
	Argues that people make social and cultural realities	X		X							
	Understands that diversity is inherent to human beings										
Level III: Is certain that cultural diversity is consubstantial to human coexistence and generates cohesion and social inclusion											
Indicators	Understands that human coexistence supports social and/or cultural integration	X							X		
	Understands that one's social and cultural context is embedded in transcultural connections	X		X	X	X			X		
	Investigates how to generate transcultural connections			X							
	Uses relativism in an even-tempered manner	X									
	Facilitates inclusive contexts for the establishing relationships with different people	X		X					X		

* anonymised

Izvleček

Pouk tujega jezika stroke kot strateški prostor za razvijanje medkulturnosti v domačem okolju: iskanje priložnosti in soočanje z izzivi

Prispevek obravnava internacionalizacijo visokošolskega izobraževanja ter raziskuje priložnosti in izzive, s katerimi se soočajo učitelji tujih jezikov stroke pri vključevanju medkulturnosti v svoje vsakodnevno poučevanje – ko si torej prizadevajo medkulturnost razvijati v svojem domačem okolju (Jones, 2020). Prispevek med drugim preučuje orodja, razvita v okviru evropskega visokošolskega prostora, za uvajanje medkulturne komponente v izobraževanje po Evropi, vlogo učbenikov za tuje jezike stroke pri spodbujanju in podpiranju medkulturnega učenja, prednosti medkulturnih učnih načrtov in dejavnosti pri pouku tujih jezikov stroke ter prispevek učiteljev tujih jezikov stroke k razvoju medkulturnosti v svojih učilnicah. Avtorica ta vprašanja obravnava s pragmatičnega vidika, da bi spodbudila razpravo in zagotovila jasne smernice za nadaljnji razvoj tega področja.

Ključne besede: tuji jeziki stroke, medkulturnost, medkulturni posredniki, medkulturno učenje, internacionalizacija, visoko šolstvo

Saša Bjelobaba
Università di Zagabria, Croazia

Sandra Mardešić
Università di Zagabria, Croazia

Paper received: 18.11.2024
Paper revised: 09.12.2024
Paper accepted: 13.12.2024
Paper published: 24.12.2024

ESONIMI COME ELEMENTI DELLA TERMINOLOGIA SPECIALISTICA E COME SFIDA PER L'APPRENDIMENTO

Sommario

In questo articolo gli autori trattano la questione dello status e della rilevanza degli esonimi all'interno delle lingue standard italiana e inglese. Nello specifico, i nomi dei Paesi e i demotici relativi alle nazioni internazionalmente riconosciute vengono analizzati come parti integranti delle rispettive terminologie professionali pertinenti al settore delle relazioni internazionali e della diplomazia nonché ad altri settori professionali le cui attività si svolgono a livello internazionale o quelli che sono indissolubili dalla comunicazione interculturale in generale. Vengono presentati i risultati di una ricerca empirica svolta con gli studenti di Italianistica e gli studenti di Scienze Politiche presso l'Università di Zagabria che hanno raggiunto il livello B2 in italiano / in inglese. La ricerca comprendeva una verifica della padronanza delle forme degli esonimi nella lingua madre degli studenti, ovvero il croato, nonché in italiano / in inglese e un'ulteriore verifica della padronanza degli esonimi in italiano / in inglese condotta dopo il periodo di un mese assegnato agli studenti per l'apprendimento autonomo. Inoltre, gli autori si erano prefissi lo scopo di stabilire quale fosse la percezione degli studenti sull'importanza degli esonimi per la loro futura competenza linguistica/professionale. I risultati della ricerca dimostrano che la padronanza iniziale degli esonimi da parte degli apprendenti di inglese era decisamente superiore a quella degli apprendenti di italiano, mentre maggiori progressi tramite il processo dell'apprendimento autonomo sono stati ottenuti da parte degli apprendenti di italiano. Nonostante il fatto che gli studenti abbiano attribuito un livello elevato di importanza all'acquisizione degli esonimi, i risultati della ricerca fanno capire che la motivazione sottostante non è effettivamente intrinseca; per questo motivo l'apprendimento andrebbe maggiormente articolato e guidato, mentre i suoi esiti andrebbero preferibilmente sottoposti a una valutazione formale accademica.

Parole chiave: apprendimento autonomo, esonimi, inglese, italiano, strategie di apprendimento, terminologia

Abstract

Exonyms as elements of LSP terminology and as a learning challenge

In this paper, the authors address the issue of the status and relevance of exonyms within standard English and Italian. Specifically, country names and demonyms of internationally recognized nations are analysed as integral parts of the respective professional terminologies pertinent to the field of international relations and diplomacy as well as to other professional fields whose activities take place

at the international level or those that are inseparable from intercultural communication in general. Furthermore, the results of an empirical research carried out with students of Italian Studies and Political Science at the University of Zagreb, who have reached the B2 level in Italian/English, are presented. The research included a test of students' command of exonyms in their native language, namely Croatian, as well as in Italian/English, while another test of students' command of exonyms in Italian/English was conducted after the one-month period assigned for autonomous learning. Moreover, the authors aimed to establish the students' perception of the importance of exonyms for their future linguistic/professional competence. The results of the research show that the initial command of exonyms by English learners was significantly higher than that of Italian learners, while greater progress through the autonomous learning process was achieved by Italian learners. Despite the fact that students attributed a high level of importance to the acquisition of exonyms, the results of the research suggest that the underlying motivation is not actually intrinsic; for this reason, learning should be more structured and guided, while its outcomes should preferably be subjected to a formal academic assessment.

Keywords: autonomous learning, English, exonyms, Italian, learning strategies, terminology

1 Introduzione

Pare che nel terzo decennio del ventunesimo secolo il concetto di 'villaggio globale', originariamente elaborato da McLuhan (1964), si stia manifestando in maniera tale da superare persino le previsioni più avanguardiste dello studioso canadese. Lo sviluppo tecnologico della comunicazione umana ha fatto sì che il mondo di oggi non venga solo percepito, ma in realtà funzioni come una comunità unica, piuttosto consolidata. Alcune sfere delle attività comuni su cui si basa l'esistenza di questo conglomerato globale sono tra di loro ormai indissolubilmente legate e in grande misura interdipendenti. Vale a dire che oltre ai settori culturali e scientifici, si manifesta in modo sempre più evidente un'interdipendenza politica ed economica. È in un tale ambiente che si impongono proprio i professionisti del campo delle relazioni internazionali, nello specifico della diplomazia, nonché tutti quei professionisti che sono coinvolti nelle attività di mediazione interculturale nel senso più vasto (inclusi i traduttori, gli interpreti, i docenti di lingue, ecc.). In realtà, si tratta delle categorie di professionisti a cui occorre una competenza linguistica settoriale elevata come parte integrante e fondamentale della propria competenza professionale.

Considerata l'importanza di tale competenza linguistica, emerge l'ipotesi che il repertorio terminologico dei suddetti linguaggi specialistici non può essere privo di *esonimi* come termini che forniscono ai Paesi del mondo e ai loro cittadini degli identificatori univoci. Tuttavia, vi è una notevole scarsità di ricerche precedenti dedicate a questa categoria lessicale¹, mentre gli studi relativi al problema dell'acquisizione degli esonimi in una lingua straniera risultano inesistenti. Proprio per tale motivo abbiamo deciso di svolgere una ricerca sulle percezioni

1 Inoltre, la nostra ricerca bibliografica ha rivelato che gli studi scientifici precedenti sugli esonimi non trattano mai questa categoria lessicale esclusivamente dal punto di vista dei nomi dei Paesi e dei loro cittadini, ma si focalizzano prevalentemente sulla semantica dei demotici in generale, inclusi quelli relativi alle città e alle regioni (es. Roberts, 2017), e sui nomi geografici e/o sul problema della loro standardizzazione (es. Toniolo, 1986; 2005; Woodman, 2003, Bianchi & Malvasi, 2022).

degli apprendenti universitari di lingue straniere dell'importanza di questa categoria lessicale e terminologica per la propria competenza professionale e di verificare l'attuale padronanza di questi termini. Con lo scopo di avere una prospettiva più larga, non ci siamo limitati alla lingua inglese la quale, per certi aspetti, gode dello status di seconda lingua (L2) nel caso dei membri della generazione Z croata, in particolare i nati negli anni duemila, ma abbiamo deciso di includere nella nostra ricerca anche la lingua italiana che può essere considerata una lingua straniera (LS) a tutti gli effetti. Tale approccio rende possibile un confronto tra il processo dell'apprendimento degli esonimi in due lingue straniere che hanno status diversi nella stessa comunità linguistica.²

2 Esonimi come elementi della terminologia specifica

Gli *esonimi*, ovvero i nomi dati in una lingua alle popolazioni e alle entità attribuite ad esse o ai luoghi, costituiscono un campo semantico i cui elementi sono connessi a livello prevalentemente paradigmatico. Quando questo campo semantico viene ulteriormente ristretto solo ai nomi dei Paesi internazionalmente riconosciuti e ai rispettivi demotici nazionali, si profila un sottoinsieme strutturato del lessico estremamente nitido e facile da concettualizzare da parte dei parlanti. Le conoscenze geografiche e geopolitiche, per quanto possano essere carenti o al limite incomplete, non ostacolano la costruzione dei significati almeno schematici. Una tale costruzione del significato si basa sul presupposto che un sostantivo denota il concetto di un certo Paese, mentre l'altro sostantivo (un aggettivo sostantivato o meno) denota i cittadini del Paese dal cui nome la forma è derivata. In ogni caso, gli esonimi, in virtù di essere i nomi dei Paesi e delle nazioni, sono fondamentali per la comunicazione internazionale. Tuttavia, nonostante il fatto che conoscere il nome di un'entità non significa capirla, possiamo concludere che il processo dell'apprendimento di questi termini non dipende esclusivamente dal sapere extralinguistico. Si presume intanto che il processo possa essere coadiuvato o consolidato da un tale approfondimento. In sostanza, nel caso di questa categoria lessicale e terminologica, è lecito ipotizzare il fatto che la mera acquisizione delle forme (livello morfologico) non sarà un processo privo di concettualizzazione, per quanto possa risultare vago il significato (livello semantico).

2.1 Delimitazione del corpus terminologico

Alla luce di questo ragionamento, e tenendo presente il fatto che il corpus terminologico usato in questa ricerca va nettamente delimitato, sorge la questione del concetto di *nazione* come iperonimo dei significati dei termini individuali costituenti questa categoria terminologica e lessicale. Il termine *nazione* (ing. *nation*) in realtà risulta polisemico, il che implica che i significati sottostanti non vanno dati per scontati. Come stabilito da Heywood (2007, p. 110), il concetto di *nazione* può essere definito dai vari punti di vista, nello specifico (i) quello culturale (basato sui fattori coesivi quali la lingua, la religione, la storia e le tradizioni), (ii) quello

2 Va messo in evidenza il fatto che nel sistema scolastico croato, la lingua inglese viene insegnata come materia obbligatoria a partire dal primo anno delle scuole elementari e che vi è una notevole esposizione mediatica all'inglese. D'altra parte, la lingua italiana viene insegnata normalmente come seconda o terza lingua straniera negli anni più avanzati della scolarizzazione e il suo apprendimento risulta prevalentemente limitato all'ambiente scolastico/accademico. La composizione del nostro campione di ricerca viene descritta nella sezione 4.2.

psicologico (basato sul sentimento collettivo di fedeltà e affetto, ovvero il patriottismo), e infine (iii) quello politico (più strettamente condizionato dalla statualità, ovvero dalla lealtà civile verso la comunità politica che è internazionalmente riconosciuta come uno Stato sovrano o aspira a un tale status). Se si prende in considerazione il fatto che a livello globale gli Stati nazionali risultano essere i soggetti principali, seppur non esclusivi visto che come tali possono essere individuate anche le entità come organizzazioni, movimenti e corporazioni internazionali, va da sé che il punto di vista (iii), individuato da Heywood (2007), risulta essere il più idoneo come criterio per la delimitazione del nostro corpus terminologico. Inoltre, va ribadito che l'identificazione dei termini *nazione* e *nazionale* con i concetti di *etnia* ed *etnico/a* in molte comunità linguistiche e culturali dell'Europa centrale e dei Balcani non coincide con la concettualizzazione politica popolare più tipica del mondo anglosassone e anche dell'Italia. A tal scopo ci siamo avvalsi della lista degli esonimi compresi dal dizionario *Hrvatski egzoni-mi 1* (Crljenko, 2016), la quale comprende i nomi dei 198 Paesi e i relativi demotici nazionali in croato. Il criterio su cui si è basata la compilazione di questa lista risulta a questo punto assolutamente compatibile con il punto di vista delle nazioni come comunità politiche per cui abbiamo optato.

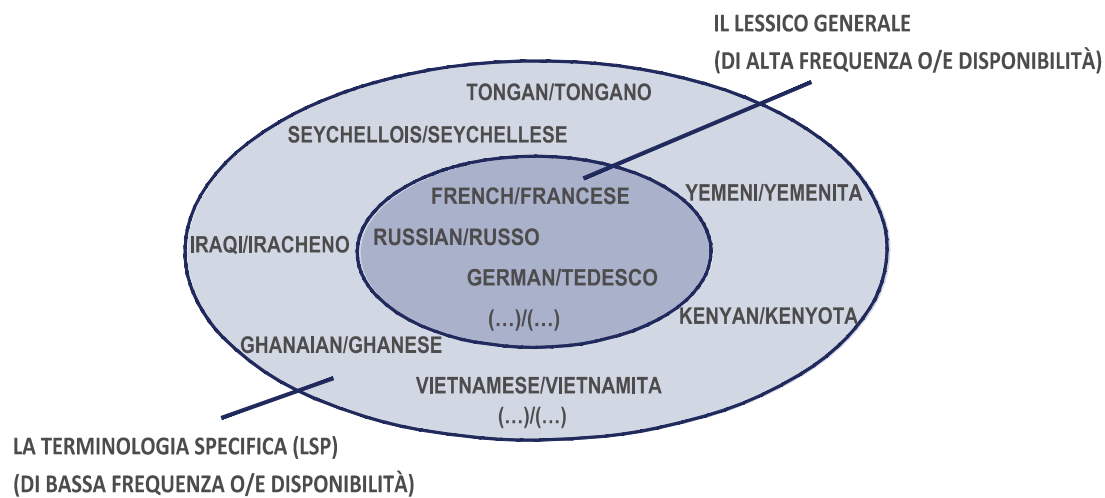
2.2 Lo status degli esonimi come elementi della terminologia specialistica (LSP)

Gli esonimi definiti in tal modo possono essere osservati tanto come elementi del lessico generale di una lingua standard, nello specifico dell'italiano e dell'inglese, quanto come elementi della terminologia specialistica delle relazioni internazionali, ovvero della diplomazia in senso stretto. A questo punto va messo in rilievo il ragionamento di Đorović (2022, p. 20), la quale, avendo constatato che i confini tra la lingua generale e quella settoriale non sono netti e vi sono considerevoli sovrapposizioni tra le due categorie, conclude che la lingua settoriale non dispone di alcuni mezzi che siano estranei alla lingua generale. Secondo l'autrice, la lingua settoriale adopera perciò gli elementi pertinenti alla lingua generale impiegandoli in modi diversi e con scopi diversi. Questa conclusione è in armonia con l'idea generale di Cortelazzo (1994), il quale, pur attribuendo al lessico il ruolo di uno dei tratti distintivi principali di una *lingua speciale*, non nega il fatto che le origini della terminologia sono nel lessico generale. Per di più l'autore stabilisce che il contatto tra una *lingua speciale* e quella comune è bidirezionale, il che implica che l'influsso è reciproco. Il processo opposto all'attingimento dal lessico generale è la *determinologizzazione* in cui i termini specialistici si diffondono nel lessico generale (cfr. Bertaccini, Lecci & Bono, 2008; Nová, 2018; Žagar Karer & Ledinek, 2021). Il seguente diagramma illustra la vaghezza dei confini tra l'appartenenza degli esonimi relativi alle nazioni in questi due sottoinsiemi lessicali e/o terminologici:

Come si può evincere dalla Figura 1, solo a una porzione della categoria lessicale degli esonimi – in questo caso demotici nazionali usati a titolo illustrativo – può essere assegnato lo status degli elementi del lessico generale a pieno titolo, mentre la maggior parte di questa categoria lessicale va osservata come facente parte della terminologia specifica (LSP). Il criterio con cui si stabilisce il confine, per quanto flessibile e vago, tra le due sottocategorie degli esonimi è la frequenza d'uso e/o la disponibilità. Sta di fatto che i parlanti di una lingua normalmente hanno la padronanza degli esonimi relativi alle nazioni vicine e rilevanti per le loro vite. La rilevanza di una nazione per la vita di una persona e di una comunità linguistica

Figura 1

Lo status della categoria lessicale all'interno delle lingue standard



è altamente soggettiva e dipende dalle esperienze individuali di un parlante e dalle sue percezioni della rilevanza di un concetto per la vita della comunità sociale in cui vive. La frequenza d'uso pertanto non coincide invariabilmente con la sensazione che hanno i parlanti dell'importanza di un concetto che va lessicalizzato, e perciò la disponibilità va inclusa come criterio alla pari dell'effettiva frequenza d'uso. In ultima analisi, va notato che la porosità del confine tra il sottoinsieme degli esonimi facenti parte del lessico generale e quelli che appartengono solo a quella onnicomprensiva che racchiude tutti gli esonimi, non influisce sullo status terminologico di tutti i membri della categoria lessicale sotto esame.

2.3 I tratti morfosintattici specifici degli esonimi: l'italiano e l'inglese a confronto

La categoria lessicale e terminologica in questione svolge le stesse funzioni sia nella lingua italiana che in quella inglese. Tuttavia, a livello della morfologia e della sintassi si manifestano alcune differenze non trascurabili, le quali possono esercitare un'influenza notevole sul processo dell'apprendimento da parte degli apprendenti d'italiano e di quelli d'inglese.

A livello morfosintattico in entrambe le lingue si pone il problema dell'uso dell'articolo davanti ai nomi dei Paesi. Tuttavia, in inglese l'uso dell'articolo determinativo davanti a quel gruppo di toponimi è limitato ai pochi casi e la maggioranza di queste eccezioni si presta facilmente alle spiegazioni tramite le categorie della grammatica tradizionale. In tal modo i nomi composti da più parole che sono effettivamente sintagmi nominali esigono l'uso dell'articolo determinativo come primo modificatore se la testa del sintagma è un nome comune, es. *the Czech Republic*, *the United Kingdom*, *the United States of America*. Gli altri casi, non altrettanto numerosi, sono interpretabili dal punto di vista semantico, es. i Paesi arcipelago quali *the Seychelles*, *the Maldives*; o derivanti dai nomi dei fiumi quali *the Gambia*, *the Congo*, e poche altre eccezioni.

In italiano invece l'uso dell'articolo davanti ai toponimi che denotano i Paesi riguarda la grande maggioranza dei casi, mentre l'omissione dell'articolo può essere percepita come eccezione,

es. *Cipro, Malta, Cuba, Monaco, Israele*, i casi che in ultima conseguenza possono essere spiegati dal punto di vista semantico.³ D'altra parte, all'interno dei sintagmi preposizionali l'articolo determinativo si omette se il sintagma è retto dalla preposizione *in* e il nome del Paese è di genere femminile. Per di più, la concettualizzazione di alcuni Paesi isole come puntiformi ha come conseguenza l'uso della preposizione *a* anziché *in* nei sintagmi preposizionali quali *a Cipro, a Malta, a Cuba* a differenza di *in Israele* (Salvi & Vanelli, 2004; Bjelobaba, 2022). In italiano si manifesta inoltre il problema del genere che si riflette anche sull'uso dell'articolo, es. *il Canada/Canadà, il Kenya, il Sahara Occidentale*, ma anche il problema del numero, dal momento che l'uso dell'articolo determinativo è obbligatorio davanti ai nomi dei Paesi al plurale a prescindere dal genere, anche quando si tratta della preposizione *in*, es. *nei Paesi Bassi, negli Stati Uniti di America, nelle Filippine, nelle Maldive*. Va ribadito a questo punto che la preposizione semplice *in* non viene articolata davanti ai nomi dei Paesi al femminile, ma le altre preposizioni invece vengono articolate o seguite dall'articolo *la/l'*, es. *in Italia ↔ dall'Italia; in Slovenia ↔ con la Slovenia*. Tutto ciò fa capire che le regole riguardanti l'uso degli esonimi a livello della frase risulta considerevolmente più complesso per la lingua italiana che per quella inglese. Alla complessità delineata in questo paragrafo va aggiunto il fatto che gli apprendenti di italiano all'estero sono in linea di massima meno esposti alle fonti di lingua italiana fuori dall'ambiente accademico, il che ostacola ulteriormente l'acquisizione spontanea dell'uso degli esonimi a livello sintattico, e impone la necessità ai docenti di insegnare queste regole in modo esplicito, preferibilmente facendo ricorso alle razionalizzazioni semantiche.

Sul versante della morfologia derivazionale, invece, in entrambe le lingue sono individuabili le desinenze maggiormente frequenti nella formazione dei demotici e/o dei rispettivi aggettivi quali *-(i)ano/-(i)ana; -ese o -ino/-ina* in italiano, e *-(i)an; -ese o -i* in inglese. Inoltre, tanto in italiano quanto in inglese esistono dei casi che possono essere osservati come *sui generis*, per esempio *kenyota* o *vietnamita* in italiano, o *Seychellois* e *Filipino/Filipina* in inglese. Ciò nonostante, le regolarità morfologiche individuate rendono possibile la creazione delle classificazioni formali, le quali dovrebbero facilitare l'acquisizione di queste forme agli studenti. Qui va notato il fatto che i sistemi degli esonimi in italiano e in inglese non sono del tutto paralleli per quanto riguarda il criterio morfosemantico. A differenza di quello italiano in cui tutti i demotici nazionali vengono lessicalizzati sotto la forma dell'aggettivo sostantivato, nel sistema inglese esistono alcuni casi in cui la forma aggettivale si distingue da quella sostantivata (es. *Spanish ≠ a Spaniard; Finnish ≠ a Finn; Icelandic ≠ an Icelander*). Inoltre, la formazione del plurale dei demotici in inglese risulta essere più complessa che in italiano, in cui le forme al plurale sono del tutto prevedibili dal punto di vista della morfologia flessiva. In inglese invece entrano in gioco i fattori fonetici. Così le forme che finiscono per alcune consonanti fricative sibilanti o affricate, ovvero */s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/ e /tʒ/* formano il plurale in modo sintattico e non morfologico (es. *the Swiss, the Chinese, the Dutch*), ovvero premettendo l'articolo determinativo alla forma aggettivale senza che venga aggiunta la desinenza plurale inglese *-(e)s*.⁴ Questo fenomeno va osservato come una sorta di aggravante per l'apprendimento degli esonimi che si impone agli apprendenti d'inglese a differenza di quelli d'italiano.

3 Si tratta di alcuni Paesi insulari che vengono concettualizzati come puntiformi, alcune città-Stato nonché *Israele* il cui nome deriva da un nome di persona. Si può supporre che l'uso di *Israele* senza articolo in italiano sia stato consolidato dall'uso biblico.

4 Va notato il fatto che nelle grammatiche di uso pratico questa complessità morfosintattica in inglese non viene trattata nella sua interezza e spesso solo in misura marginale (cfr. Thomson & Martinet, 1986; Swan, 2005).

Le suddette osservazioni rivelano certi limiti della nostra ricerca, che si prefigge come uno degli obiettivi il confronto della padronanza preliminare degli esonimi da parte degli apprendenti delle due lingue, nonché la loro disponibilità e la motivazione di apprendere questa categoria lessicale e terminologica nella loro interezza. Perciò, gli aspetti specifici di una lingua verranno osservati solo individualmente, mentre il confronto verrà eseguito solo sul versante morfologico derivazionale, per di più ristretto alle forme degli aggettivi sostantivati. Questo approccio viene assunto affinché la ricerca non venga contaminata dai tratti morfosintattici specifici, a volte idiosincratici di una delle due lingue.

3 Esonimi come sfida per l'apprendimento

Poiché gli esonimi relativi a tutti gli Stati internazionalmente riconosciuti non vengono insegnati esplicitamente né nelle lezioni d'inglese come lingua settoriale in Scienze Politiche, né in quelle universitarie di Italianistica⁵, ci siamo prefissi lo scopo di indagare la loro attuale padronanza da parte di entrambi i gruppi di studenti e la loro disponibilità ad apprendervi autonomamente. Inoltre, con la presente ricerca si intende verificare l'importanza che gli studenti attribuiscono a questa categoria terminologica. In altri termini, ci concentreremo su questa specifica componente lessicale nelle interlingue degli studenti.

In questa ricerca ci siamo avvalsi della definizione dell'interlingua di Pallotti (2006, p.13): "La varietà di lingua d'arrivo parlata da un apprendente: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe." In realtà, l'interlingua manifesta "le regolarità che esprimono le strategie di costruzione degli enunciati [degli apprendenti] e delle ipotesi su come funziona la L2" (Pallotti 2020, p. 194). Dato che la presente ricerca è concentrata sulla conoscenza degli elementi lessicali isolati, si è cercato di esaminare anche le strategie compensative usate dagli studenti nei casi di insicurezza sulla forma esatta di un dato esonimo.

Le ricerche precedenti (Letica Krevelj, 2013) svolte nel contesto universitario croato con studenti d'inglese e d'italiano hanno dimostrato un uso elevato delle strategie linguistiche nella compensazione delle lacune lessicali nella produzione orale in lingua straniera. Per tale motivo abbiamo tenuto conto della stessa tassonomia delle strategie compensative, quella proposta da Nijmegen Group (Poulisse, 1990). Le strategie sono divise in due categorie: quelle concettuali, quali circonlocuzione e approssimazione, e quelle linguistiche, ovvero, traduzione letterale, *code switching*, forestierizzazione, coniazione delle parole nuove.

La letteratura glottodidattica (Mezzadri, 2015) propone varie tecniche per l'insegnamento del lessico, quali insiemistiche, *spydergram*, individuazione dell'intruso, sinonimi e contrari, abbinamento parola definizione; tuttavia, non fornisce esempi per il campo lessicale degli esonimi. Poiché nella presente ricerca si pretende che gli studenti acquisiscano gli elementi lessicali isolati dal loro contesto, le suddette strategie vengono considerate solo parzialmente, ovvero applicate esclusivamente a livello morfologico. A questo punto è doveroso menzionare la tassonomia più frequentemente applicata nelle ricerche sull'acquisizione di una

5 Nel corso delle lezioni iniziali si insegnano solamente alcune eccezioni, quali *belga*, *tedesco*, *austriaco* ecc. ed eccezioni nell'uso dell'articolo come *il Canada* e *Israele*.

lingua seconda/straniera, di Rebecca Oxford (1990) che le classifica in due macrocategorie: strategie dirette (memorizzazione, cognitive e compensative) e strategie indirette (metacognitive, affettive e sociali).

4 Metodologia

4.1 Scopo e domande di ricerca

Lo scopo della presente ricerca è di indagare sulla conoscenza degli esonimi come componente fondamentale del linguaggio settoriale dei futuri politologi e dei traduttori d'italiano, nonché un'individuazione approssimativa delle strategie del loro apprendimento da parte dei partecipanti.

A tale scopo ci siamo posti le seguenti domande di ricerca:

- DR1: Qual è il livello di padronanza degli esonimi da parte dei futuri traduttori e interpreti (in italiano) e da parte degli studenti di Scienze Politiche (in inglese)?
- DR2: Esiste un eventuale effetto sperimentale dell'apprendimento autonomo sui progressi nella padronanza degli esonimi?
- DR3: Quale importanza attribuiscono gli studenti agli esonimi come parte del lessico specialistico (in inglese e in italiano)?
- DR4: Quali strategie di apprendimento scelgono gli studenti per imparare gli esonimi nelle loro rispettive lingue settoriali (LSP)?

4.2 Partecipanti

I partecipanti della presente ricerca erano studenti della Facoltà di Scienze Politiche e studenti d'Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria, tutti di madre lingua croata. In totale hanno partecipato 102 studenti: 43 studenti del primo e secondo anno del corso di studio della laurea magistrale in Italianistica (gruppo A) e 59 del primo anno di studi di Scienze Politiche del corso di laurea triennale, iscritti al corso obbligatorio di inglese LSP (gruppo B). Il livello di competenza linguistica in inglese era B2, come previsto dal programma ministeriale croato per le scuole superiori, e dello stesso livello era anche la competenza in lingua italiana, come previsto dal programma del corso di studi della laurea magistrale in Italianistica. La partecipazione era volontaria e anonima.

4.3 Strumenti e procedimento

Dato che dalla letteratura disponibile non risultava alcuno strumento adatto al nostro scopo, a questo proposito sono state create due liste di esonimi – una per l'italiano (v. Allegato 1) e l'altra per l'inglese (v. Allegato 2). Le liste contengono i nomi dei 198 Paesi, inclusi in Crljenko (2016), nello specifico i 195 Stati nazionali internazionalmente (parzialmente) riconosciuti, insieme alla Palestina, a Taiwan e al Sahara Occidentale, nonché i nomi dei rispettivi cittadini. Le liste fornite agli studenti, dopo la compilazione del pre-test, come stimoli all'apprendimento autonomo,

erano dotate di traduzioni in italiano o in inglese rispetto alla lingua di studio.⁶ In base alla lista delle suddette denominazioni, abbiamo classificato gli esonimi secondo le caratteristiche morfologiche della loro derivazione in italiano e in inglese. Le classificazioni sono state usate perché nei questionari venissero incluse le forme che rappresentano varie categorie individuate, in linea di massima in proporzione alle occorrenze nell'intero corpus di esonimi.

Oltre alle liste degli esonimi come stimolo all'apprendimento, sono state preparate due copie di questionari, l'una destinata al gruppo A (italianisti), e l'altra al gruppo B (politologi). I primi questionari comprendevano i pre-test che consistevano delle tabelle con tre colonne da compilare. Gli stimoli erano nella prima colonna in cui erano scritti i nomi dei Paesi in croato, e gli studenti dovevano inserire la forma del demotico relativo in croato, il nome del Paese in italiano/inglese nonché il demotico in italiano/inglese nelle colonne restanti (v. Allegato 3). Il pre-test per il gruppo B (inglese) aveva un'altra colonna per i casi in cui la forma aggettivale differisce da quella sostantivale. I nomi dei Paesi in croato erano disposti in ordine alfabetico. Oltre, alle caselle da compilare mirate alla verifica della padronanza degli esonimi, è stata aggiunta una domanda in cui si chiedeva ai partecipanti di valutare l'importanza della conoscenza degli esonimi per la loro futura professione con una scala Likert a 5 punti (*1 – non è importante affatto, 2 – è poco importante; 3 – non è né importante né poco importante; 4 – è abbastanza importante; 5 – è estremamente importante*), e una domanda a risposta aperta sulle strategie di apprendimento che i partecipanti applicherebbero per imparare gli esonimi nelle loro rispettive lingue di studio. I test sono stati somministrati dai ricercatori durante le lezioni universitarie e la compilazione dei test da parte degli studenti è durata approssimativamente 25–35 minuti. Va notato che i ricercatori hanno chiesto ai partecipanti di cercare di rispondere ad ogni quesito anche nel caso di insicurezza sulla parola giusta, applicando qualsiasi strategia compensativa.

Dato che il pre-test è stato somministrato prima al gruppo di studenti di Italianistica (A), e si è verificato che la sua compilazione è durata troppo a lungo, il pre-test per il gruppo di studenti di Scienze Politiche (B), per la lingua inglese, è stato ridotto a soli 30 Paesi. Tuttavia, nel questionario inglese è stata aggiunta la colonna che riguardava il sostantivo relativo al nome dei cittadini, oltre alla forma aggettivale.

Dopo la compilazione del pre-test è stata consegnata a tutti i partecipanti la lista completa contenente tutti i 198 esonimi in croato e i loro equivalenti in italiano/inglese. Ai partecipanti è stato richiesto di cercare di imparare gli esonimi entro un mese, applicando le strategie di apprendimento secondo le loro preferenze. A questo punto, è importante notare il fatto che gli studenti sapevano che i risultati del loro apprendimento autonomo non sarebbero stati valutati con un voto dai loro docenti, ma che sarebbero stati usati esclusivamente per motivi di ricerca.

Il post-test conteneva gli esonimi relativi ai 30 Paesi e ai loro cittadini sia per l'italiano che per l'inglese, stavolta senza gli equivalenti in croato. Gli esonimi inclusi nel post-test sono stati selezionati in linea di massima in proporzione alle occorrenze dei suffissi nell'intero corpus di esonimi. Gli esercizi del post-test erano accompagnati da una domanda a risposta aperta che

6 Le liste destinate agli apprendenti d'italiano contengono le traduzioni italiane dei nomi dei Paesi e i rispettivi demotici (v. Allegato 1), mentre quelle destinate agli apprendenti d'italiano contengono le traduzioni inglesi dei nomi dei Paesi e i rispettivi demotici tanto nella forma sostantivale quanto in quella aggettivale (v. Allegato 2).

si riferiva all'esperienza dell'apprendimento autonomo degli studenti e alle eventuali strategie da loro applicate.⁷

5 Risultati e discussione

In questa sezione analizziamo i risultati ottenuti tramite i questionari 1 e 2 all'interno dei quali erano contenuti i pre-test e i post-test. La nostra analisi risulta eterogenea non solo per il fatto che combina il metodo qualitativo con quello quantitativo, ma anche perché solo in un segmento si stabilisce il confronto dei risultati ottenuti con due campioni diversi (il gruppo A e il gruppo B). Questa sezione si articola perciò in quattro parti. Nella prima ci focalizziamo sui risultati ottenuti tramite il test della varianza che valuta le differenze tra le medie del gruppo A e del gruppo B (5.1), mentre nelle due parti successive sono presentate le percentuali di errori per tipologia per l'italiano (5.2) e per l'inglese (5.3). Infine, i risultati vengono commentati sotto il prisma dei risultati delle risposte degli studenti riguardanti la motivazione e quelle a risposta aperta che concernono le loro idee sulle strategie dell'apprendimento da applicare (5.4).

5.1 Gli errori morfologici – il confronto dei risultati del gruppo A e del gruppo B

Per i motivi esposti nella sezione 2.3, riteniamo opportuno limitare il confronto tra i due gruppi solo a una categoria di errori. Qui va messo in evidenza il fatto che per classificare i tipi di errori ci siamo avvalsi in buona parte della classificazione adoperata da Kenda (2019) per svolgere un'analisi contrastiva di errori su un corpus di scritti di studenti universitari slovenofoni di italiano. Tra le categorie individuate dalla studiosa slovena, quella degli errori morfologici si è dimostrata l'unica idonea per il confronto dei risultati dei nostri due gruppi che erano diverse quanto alla rispettiva lingua target, ovvero l'italiano/l'inglese. Per assicurare un netto parallelismo dei due campioni, oltre all'eliminazione dall'analisi degli errori ortografici e morfosintattici, nell'analisi sono state incluse solo le prime 30 unità del pre-test e del post-test.⁸

Tabella 1.

ANOVA – numero di errori morfologici – confronto pre-test e post-test

	Somma dei quadrati	df	M	F	p
pre-test e post- test	46.9	1	46.9	1.88	0.172
italiano o inglese	1159.3	1	1159.3	46.61	< .001
pre-test e post-test (Italiano o inglese)	270.6	1	270.6	10.88	0.001

Innanzitutto, come dimostra la Tabella 1, va constatato il fatto che l'analisi multidirezionale della varianza per campioni indipendenti non ha dimostrato alcun effetto principale

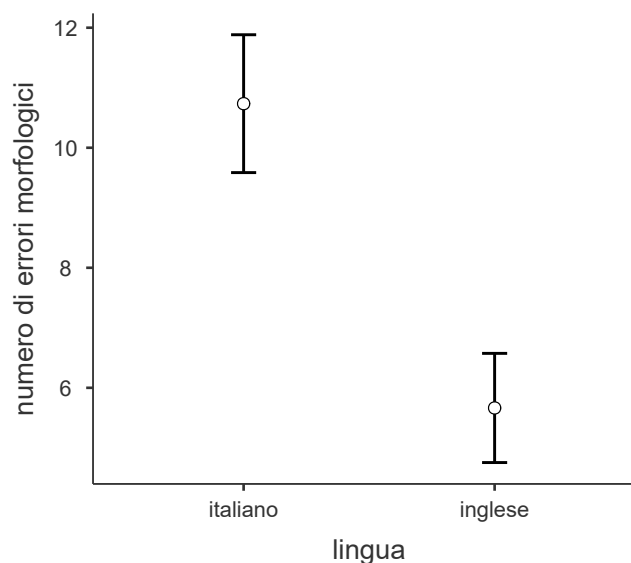
7 In questo caso abbiamo optato per una domanda a risposta aperta anziché fornire una lista di strategie da cui selezionare quella con cui gli studenti si identificano, affinché le risposte non venissero condizionate da concetti glottodidattici o dal rispettivo metalinguaggio. Lo scopo era sollecitare le risposte spontanee e autentiche degli apprendenti.

8 Le altre categorie degli errori verranno comunque usate nell'analisi dei risultati del gruppo A e del gruppo B separatamente, in linea con i tratti specifici di ognuna delle lingue (v. 5.2 e 5.3).

statisticamente significativo del tempo di analisi ($F = 1,88$; $p > 0,05$). In altre parole, gli studenti hanno commesso approssimativamente lo stesso numero di errori nel pre-test e nel post-test se l'intero campione (30 parole) viene osservato nel complesso, ovvero a prescindere dalla lingua. D'altra parte, l'effetto principale della lingua si è dimostrato statisticamente significativo ($F = 46,61$; $p < ,001$). Nel pre-test, gli studenti di Italianistica hanno commesso il numero di errori morfologici significativamente più elevato rispetto agli studenti di Scienze Politiche che studiano inglese ($F = 10,88$, $p = 0,001$) (v. Figura 2). Questa differenza può essere attribuita a un'esposizione minore dei partecipanti italiani alle fonti linguistiche di italiano al di fuori dell'ambito accademico. A differenza degli apprendenti d'inglese che potevano appoggiarsi alle proprie conoscenze pregresse, dovute al fatto che vivono in un ambiente in cui dominano fonti mediatiche anglosassoni, l'esposizione alla lingua italiana è per la maggior parte limitata all'ambito accademico e alle fonti provenienti dall'area filologica. Va notato anche che la lingua inglese oggi è usata ormai come lingua franca nel campo delle relazioni internazionali e che la stessa lingua viene quasi invariabilmente usata come mezzo di comunicazione in altre sfere in cui si stabiliscono contatti internazionali e in cui vengono usati gli esonimi, incluse quelle che sono maggiormente di interesse dei giovani (sport, musica, tecnologia informatica, ecc.) (cfr. Bowles & Cogo, 2015; Jenkins, Baker & Dewey, 2018).

Figura 2

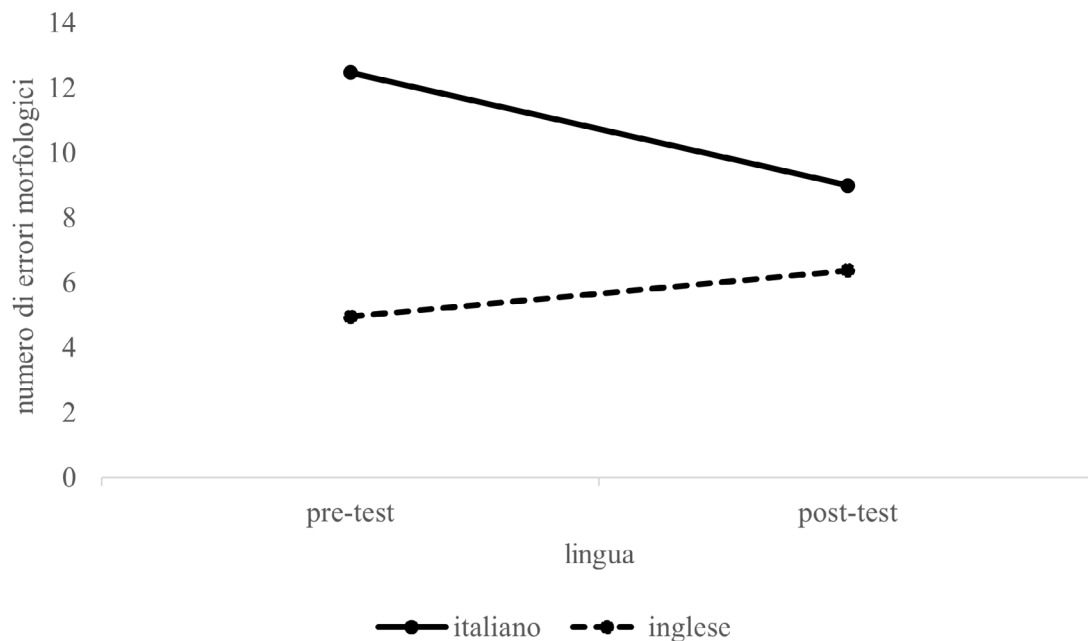
Il numero di errori morfologici – confronto pre-test e post-test a seconda della lingua



Infine, l'interazione tra *tempo del test* (il periodo di un mese trascorso tra il pre-test e il post-test) e *lingua* (italiano/inglese) risulta statisticamente significativa ($F = 10,88$, $p = 0,001$) (v. Tabella 1). Gli studenti differiscono nel numero di errori nel pre-test e nel post-test a seconda della lingua. Come si può evincere dalla Figura 3, per gli studenti di Scienze Politiche non si osserva alcuna variazione nel numero di errori morfologici, mentre nel caso degli studenti di Italianistica il numero di errori morfologici è diminuito nel post-test rispetto al pre-test. Va notato che entrambi i gruppi hanno avuto lo stesso periodo di tempo per l'apprendimento autonomo e disponevano di un materiale di apprendimento del tutto analogo (le liste alfabetiche degli esonimi croati con le forme equivalenti nella lingua target).

Figura 3

Interazione tra tempo del test e lingua



I test post-hoc dimostrano che nel pre-test gli studenti di Italianistica hanno commesso più errori morfologici rispetto agli studenti di Scienze Politiche che studiano inglese ($t = 6,87$, $df = 188$, $p < .001$). La stessa differenza è significativa nel post-test, anche se in misura marginale ($t = 2,61$, $df = 188$, $p = 0,048$). La diminuzione del numero di errori tra gli studenti d'italiano nel post-test rispetto al pre-test è statisticamente significativa ($t = 2,98$, $df = 188$, $p = .017$), mentre la differenza nel numero di errori commessi dagli studenti di Scienze Politiche nel post-test rispetto al pre-test non è statisticamente significativa ($t = -1.55$, $df = 188$, $p = .409$). In questo caso un relativo progresso raggiunto dagli studenti di Italianistica rispetto a quelli di Scienze Politiche può essere interpretato tenendo conto dei due fattori che hanno concorso a questo esito. Il primo consiste nel presupposto che i problemi maggiori con cui gli studenti di Italianistica hanno affrontato gli esercizi del pre-test possono avere avuto un effetto motivazionale positivo sulla loro decisione di verificare e (parzialmente) imparare le forme degli esonimi italiani, consultando la lista che è stata somministrata loro dopo il pre-test. D'altra parte, una relativa facilità con cui gli studenti di Scienze Politiche hanno eseguito lo stesso compito non ha dato luogo a questo tipo di consapevolezza, il che è risultato nella mancata motivazione di servirsi dell'analoga lista di esonimi inglesi per apprendere le nuove forme autonomamente. L'altro fattore che non va trascurato nella nostra interpretazione dei risultati riguarda il periodo dell'anno accademico in cui è stato condotto il post-test. Questo fattore obiettivo può aver esercitato un certo influsso su entrambi i gruppi. Sta di fatto che la circostanza obiettiva dell'aumento del carico di lavoro accademico degli studenti di Scienze Politiche nella settimana del pre-test può aver ostacolato la loro preparazione per il post-test su base volontaria. Dunque, non va esclusa la possibilità che questo fattore obiettivo abbia contaminato il confronto riguardante l'interazione tempo e lingua, aumentando in tal modo l'impressione che la motivazione intrinseca degli studenti di Italianistica abbia esercitato una maggiore influenza sull'esito finale di quanto sia avvenuto in realtà.

Oltre all'analisi della varianza (ANOVA), abbiamo eseguito il t-test usando gli stessi dati pur di verificare la validità dei risultati ottenuti. Il t-test ha corroborato quanto stabilito tramite l'ANOVA, ovvero il fatto che era avvenuto un calo statisticamente significativo nel numero di errori morfologici commessi dagli studenti di Italianistica nel post-test rispetto a quello del pre-test ($t= 3.20$; $df= 73.0$; $p= 0,031$). Analogamente al test ANOVA, il t-test eseguito sul campione di studenti di Scienze Politiche ha confermato il fatto che non si era verificata una differenza statisticamente significativa quanto al numero di errori morfologici commessi nel pre-test e nel post-test ($t= 0,121$; $df= 190$; $p= 0,904$).

5.2 Padronanza degli esonimi in italiano

5.2.1 Pre-test – gruppo A (studenti di Italianistica)

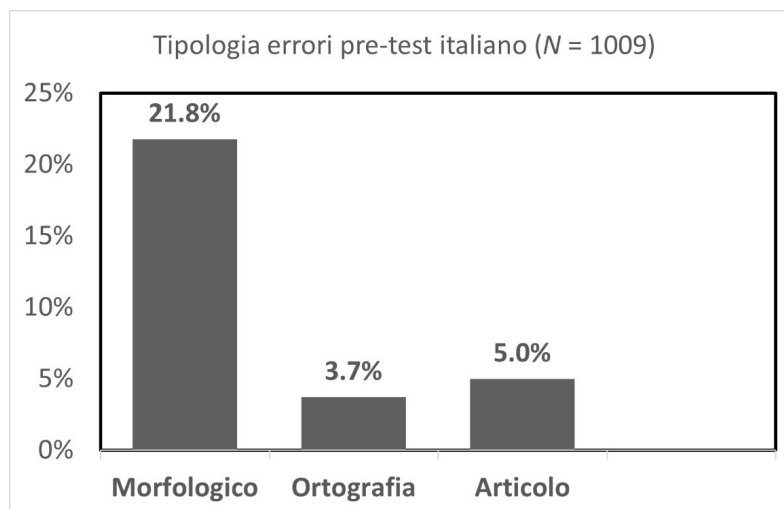
Il pre-test per il gruppo A (italianisti) prevedeva 4800 risposte possibili in totale per l'intero campione, di cui 3200 in italiano. Il resto delle risposte possibili si riferiva alle forme degli esonimi croati e perciò non sono state prese in considerazione per questa parte della ricerca. Nonostante l'istruzione dei ricercatori di applicare le strategie compensative, 459 risposte sono state omesse da parte degli studenti e l'analisi degli errori è stata calcolata solamente per 2741 risposte. Gli errori, in totale 1009, il 21% del totale delle possibili risposte, sono stati analizzati e classificati nel modo seguente:

- a) errore morfologico (es. **turchese*, **la Ceccia*, **danimarco*)
- b) errore ortografico (es. **l'Andora*, **Bosnia e Herzegovina*, **Korea*)
- c) errato uso dell'articolo (es. **la Canada*, **la Cuba*, **l'Israele*, **i Filippini*)

I risultati dell'analisi degli errori sono presentati nella Figura 4.

Figura 4

Tipologia degli errori del pre-test – gruppo A (studenti di Italianistica)



Per quanto riguarda la padronanza delle forme degli esonimi italiani, sorprende la mancata conoscenza di quelli che riguardano i Paesi confinanti con la Croazia (es. **serbiaco*, **erzegovinese*,

*ungarese, *sloveniano), in particolar modo per il fatto che queste forme sono state usate all'interno delle esercitazioni di traduzione svolte indipendentemente da questa ricerca.

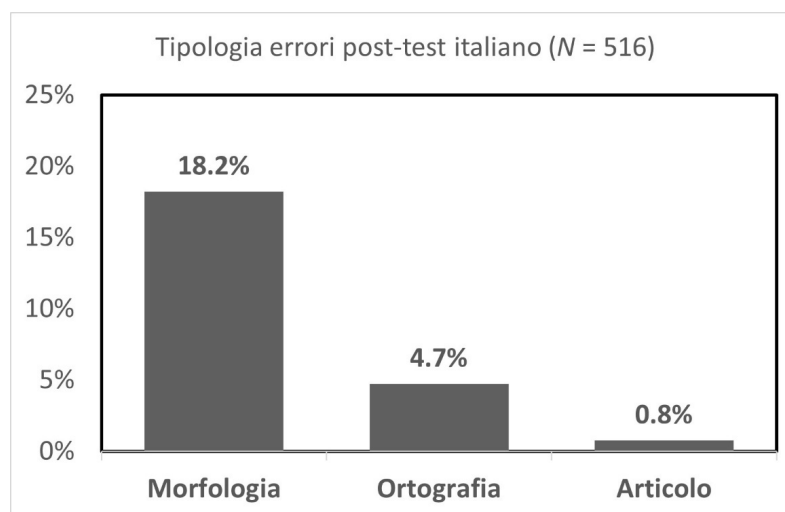
Analizzando le strategie compensative adoperate nel pre-test del gruppo A sono state riscontrate alcune occorrenze del transfer dall'inglese con la forestierizzazione (Mardešić & Čupić, 2019), **la Cambodia*, **la Polonia*, e dal croato **la Kenia*, **la Latvia*, **il Cipar*. Sono state notate anche alcune occorrenze che testimoniano l'impiego della strategia dell'approssimazione, ad esempio, per l'abitante degli Stati Uniti alcuni partecipanti hanno scritto *americano* e non *statunitense*, il che è accettabile seppur meno preciso, e alcuni si sono riferiti erroneamente al cittadino del Regno Unito con la forma *inglese*.

5.2.2 Post-test – gruppo A (studenti di Italianistica)

L'analisi del post-test del gruppo A (italianisti) calcolata su 2580 risposte possibili, ha presentato i seguenti risultati: 340 risposte ommesse, e un totale di 616 errori, ovvero il 23% di tutte le possibili risposte. La classificazione della tipologia degli errori è presentata nella Figura 5.

Figura 5

Tipologia degli errori del post-test – gruppo A (studenti di Italianistica)



Gli errori sono stati analizzati e classificati nello stesso modo del pre-test:

- a) errore morfologico (es. **Belgia* anziché *il Belgio*, **belgico* anziché *belga*, **australo* anziché *australiano*, **dannaro* anziché *danese*)
- b) errore ortografico (es. **il Peru*, **Macedonia*, **l'Ungeria*)
- c) errato uso dell'articolo (es. **Brasile*, **Giamaica*, **Il San Marino*)

Analizzando le strategie compensative adoperate nel post-test del gruppo A abbiamo riscontrato alcune occorrenze del transfer dall'inglese con la forestierizzazione, **la Danimarca*, **mexicano*, *la Bellorussia*, ma anche alcune traduzioni letterali dal croato, **Biancorussia*. Inoltre, va notato che i risultati del pre-test e del post-test del gruppo A (italianisti) sono paragonabili ai risultati della ricerca sulle strategie traduttive dei testi brevi dal croato in italiano svolta con

studenti di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Zagabria dello stesso livello di studi (Mardešić & Čupić, 2019). Gli studenti adoperavano le stesse strategie (es. approssimazione, analogia, coniazione delle parole nuove) anche nella formazione degli esonimi.

5.3 Padronanza degli esonimi in inglese

5.3.1 Pre-test – gruppo B (studenti di Scienze Politiche)

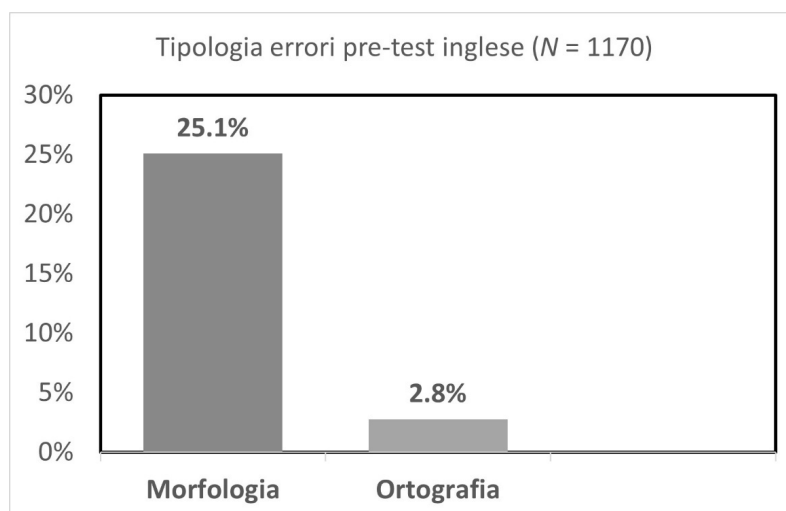
Il pre-test per il gruppo B (studenti di Scienze Politiche) prevedeva 7080 risposte possibili in totale per l'intero campione, di cui 5310 che si riferivano alle forme degli esonimi in inglese. Il resto delle risposte possibili si riferiva alle forme degli esonimi croati e perciò non sono state prese in considerazione in questa parte della ricerca. La differenza rispetto al pre-test del gruppo A è dovuta al fatto che la versione per il gruppo B è stata accorciata a trenta unità e per il fatto che per la lingua inglese è stata aggiunta un'altra colonna che riguardava la forma sostantivale del demotico, oltre a quella aggettivale. Nonostante l'istruzione dei ricercatori di applicare le strategie compensative, 331 risposte sono state omesse da parte degli studenti e l'analisi degli errori è stata calcolata solamente per 4979 risposte. Gli errori, in totale 1170, ovvero il 23,5% del totale delle risposte, sono stati classificati nelle seguenti due categorie:

- d) errore morfologico (es. **Cyprian*, **Montenegrian*, **Yemenese*, l'aggettivo **Spanish* anziché il sostantivo *Spaniard*)
- e) errore ortografico (es. **Andora*, **Philipino*, **Chetzh*)

I risultati dell'analisi degli errori sono presentati nella Figura 6.

Figura 6

Tipologia degli errori del post-test – gruppo B (studenti di Scienze Politiche)



A giudicare dalla Figura 6 la maggioranza degli errori commessi dagli studenti di Scienze Politiche nel post-test è di tipo morfologico. D'altra parte, la bassa percentuale degli errori ortografici può sorprendere se si tiene conto della famosa imprevedibilità dell'ortografia inglese. Tuttavia, va notato che le risposte che contenevano sia gli errori morfologici che gli errori

ortografici sono state assegnate alla categoria degli errori morfologici che riteniamo primari visto che riflettono un uso erraneo anche nella produzione orale, non solo in quella scritta. A differenza dei test destinati agli studenti di Italianistica, per i motivi spiegati nella sezione 2.3, abbiamo tralasciato l'uso dell'articolo dall'analisi.

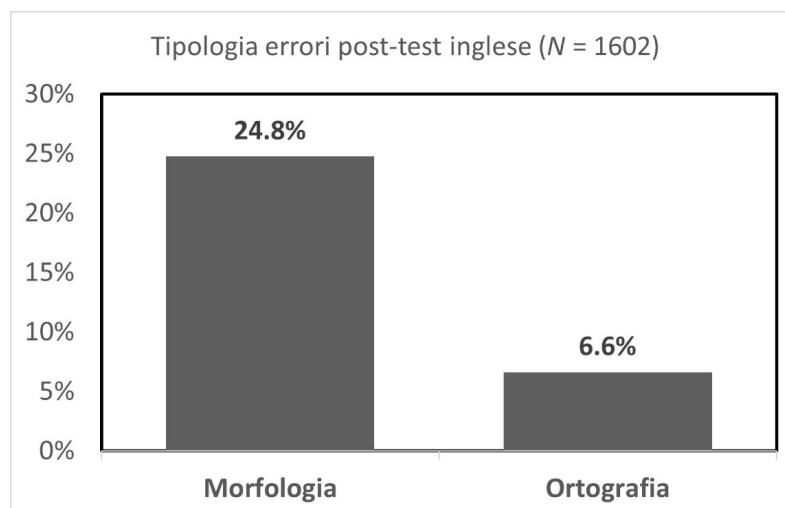
Per quanto riguarda l'analisi qualitativa degli errori morfologici, tra le strategie compensative identificate risulta che gli studenti fanno più spesso ricorso alla coniazione delle forme aggettivali e sostantivali del tutto nuove e non esistenti nel lessico inglese. In realtà, non conoscendo la forma corretta richiesta, gli studenti tendono ad aggiungere un suffisso esistente nel sistema morfologico inglese alla radice che conoscono e di cui dispongono, di solito avendolo estratto dal nome del rispettivo Paese. La desinenza a cui maggiormente fanno ricorso è *-(i)an*, come in **Andorrian*, **Iraqian* o **Montenegrian*. Questo fenomeno non può essere attribuito al transfer dal croato o da un'altra lingua, ma alla consapevolezza che questo suffisso è frequentemente attivato nella derivazione degli aggettivi (cfr. Allegato 2) in inglese e all'erronea intuizione che venga usato per la formazione di quasi tutti i demotici nazionali tanto nella loro forma sostantivale quanto in quella aggettivale.

5.3.2 Post-test – gruppo B (studenti di Scienze Politiche)

L'analisi del post-test del gruppo B (studenti di Scienze Politiche) calcolata su 5220 risposte possibili, ha presentato i seguenti risultati: 115 risposte ommesse, e un totale di 1602 errori (tra cui 1264 errori morfologici e 338 quelli ortografici), ovvero il 23% di tutte le risposte. La classificazione della tipologia degli errori è presentata nella Figura 7.

Figura 7

Tipologia degli errori del post-test – gruppo B (studenti di Scienze Politiche)



Gli errori sono stati analizzati e classificati nello stesso modo del pre-test:

- a) errore morfologico (es. **Moldavian*, **Beninian*, **Icelandian*, l'aggettivo **Finnish* anziché il sostantivo *Finn*)
- b) errore ortografico (es. **Costa-Rica*, **Iraque*)

Nel post-test gli errori ortografici risultano ancora meno numerosi che nel pre-test, addirittura più di quanto suggerisca la percentuale. In realtà, nel pre-test gli studenti hanno commesso un maggior numero di errori ortografici, ma questi ricorrevano nelle risposte che erano qualificate come sbagliate dal punto di vista morfologico.

Quanto agli errori morfologici, anche in questo test si è verificata la tendenza alla coniazione erronea delle forme aggettivali e sostantivali con l'uso dei suffissi inglesi percepiti come più frequenti, ma anche la tendenza di usare la forma aggettivale al posto di quella sostantivale nei casi in cui queste due forme sono diverse. Questo tipo di errore va attribuito alla natura asimmetrica del sistema morfo-semantico all'interno della categoria degli esonimi in inglese. In sostanza, nella lingua inglese esistono pochi casi in cui la forma sostantivale del demotico (es. *a Spaniard, a Finn, a Dane, a Filipino/a*, ecc.) differisce da quella aggettivale (es. *Spanish, Finnish, Danish, Philippine*, ecc.), mentre nella grande maggioranza dei casi la forma aggettivale e quella sostantivale riferita ai cittadini sono identiche. Visto che la suddetta distinzione nella lingua madre degli studenti si estende a tutti i casi e non solo alcuni, possiamo constatare con certezza che il transfer positivo dal croato non è avvenuto, bensì è prevalsa la tendenza verso l'analogia con il modello morfologico dominante nella lingua target.

5.4 Analisi finale dei risultati

Nelle sezioni 5.1 – 5.3 sono stati presentati i risultati dei nostri test sulla padronanza degli esonimi in italiano e in inglese da parte degli studenti a distanza di un mese l'uno dall'altro (DR1). Tuttavia, con lo scopo di sondare lo sfondo linguistico su cui si fonda in buona parte l'acquisizione di questi elementi lessicali e terminologici nelle lingue target, nei pre-test per entrambi i gruppi abbiamo incluso le domande mirate alle forme dei demotici delle nazioni in croato. I risultati sono stati calcolati cumulativamente per entrambi i gruppi. Il numero delle risposte possibili ammontava a 3470. Nell'analisi abbiamo identificato il 7,92% di errori morfologici, ovvero 252 esonimi croati conati in modo erroneo. Questo numero elevato di errori nella lingua madre implica che i demotici nella loro forma sostantivale hanno una bassa frequenza d'uso in croato. Si può supporre che i partecipanti adoperino le parafrasi, es. *stanovnik/državljanin Čilea* (it. *abitante/cittadino del Cile*), invece del sostantivo *Čileanac* (it. *cileno*). Questo risultato corrobora ulteriormente l'ipotesi che si tratta di una categoria terminologica che viene usata primariamente per scopi specifici. Il risultato del 7,92% di errori morfologici nella formazione dei demotici nella lingua madre dà un'altra luce ai nostri risultati. Gli apprendenti d'inglese hanno dimostrato un livello superiore di conoscenze pregresse rispetto agli apprendenti di italiano. Tuttavia, gli studenti di Italianistica hanno fatto più progressi durante un mese di apprendimento autonomo. Perciò, la risposta alla DR2 che si riferiva a un eventuale effetto della sperimentazione è parzialmente affermativa. Quanto al livello di padronanza degli esonimi nelle due lingue target, i risultati vanno osservati anche sotto il prisma della padronanza degli equivalenti nella lingua madre. Rispetto a quel risultato, le conoscenze pregresse in inglese, nonché i progressi ottenuti in italiano possono essere qualificati come soddisfacenti. In realtà, dal punto di vista comunicativo, è lecito supporre che la maggior parte delle forme errate prodotte dagli studenti non comprometterebbero la comprensione e la trasmissione del messaggio come obiettivi principali di ogni atto comunicativo. Questa conclusione è complementare alla risposta alla DR1 espressa tramite l'analisi dei risultati dei due test nelle sezioni 5.1 – 5.3.

In merito alla DR3 sull'importanza della conoscenza degli esonimi per la futura professione, i risultati indicano che entrambi i gruppi la ritengono estremamente o molto importante: il 74% (N=32) dei membri del gruppo A (studenti di Italianistica) e l'89% (N=59) dei membri del gruppo B (studenti di Scienze Politiche). Le percentuali con cui i partecipanti hanno optato per il punto 5 della scala Likert indicano un alto livello di importanza che attribuiscono all'acquisizione di questa categoria terminologica. Riguardo alla DR4 sulle strategie di apprendimento che i partecipanti applicherebbero nello studio degli esonimi, la maggior parte delle risposte in entrambi i gruppi ha indicato la memorizzazione delle parole dalla lista in ordine alfabetico. Un numero minore di studenti ha citato l'uso dei materiali autentici, cartacei o i media, e solo una decina l'uso delle risorse digitali, vari quiz e simili. Solo due partecipanti hanno infine proposto la classificazione in base alla derivazione morfologica, ovvero ai suffissi. Quindi, si conclude che i partecipanti percepiscono soprattutto le strategie metacognitive, nello specifico quella mnemonica che viene adoperata per la memorizzazione delle forme fornite sulle liste, come adatte per l'acquisizione degli esonimi. Queste risposte indicano in modo indiretto il fatto che per agevolare il processo dell'acquisizione degli esonimi, sarebbe opportuno elevare la competenza strategica (cfr. Casani, 2021) per l'apprendimento degli esonimi e/o creare appositi materiali di apprendimento che inducano gli apprendenti ad avvalersi delle strategie più efficienti, seppur in modo meno consapevole.

Conclusioni

Nel mondo odierno caratterizzato da rapporti politici, economici, scientifici e culturali interconnessi a livello globale, diventa sempre più evidente il fatto che per svolgere le attività professionali negli ambiti delle relazioni internazionali e dell'intermediazione culturale occorrono competenze linguistiche elevate, capaci di rendere la comunicazione chiara ed efficiente. I rapporti internazionali di oggi, proprio per la loro indole globale e nello stesso tempo poliedrica, risultano molto complessi, e si prestano pertanto a diverse interpretazioni e diversi approcci. È in queste circostanze che l'impiego della terminologia priva di ambiguità può esercitare effetti benefici e assicurare che il funzionamento degli affari internazionali non venga ostacolato da una comunicazione linguistica non sufficientemente precisa.

Abbiamo argomentato lo status degli esonimi – sia i toponimi dei Paesi internazionalmente (semi)riconosciuti che i demotici relativi ai rispettivi cittadini, e con lo scopo di indagare il livello di padronanza di questi termini nonché la percezione della loro importanza per le vite professionali future degli studenti, abbiamo intrapreso una ricerca condotta su due popolazioni paragonabili ma diverse per quanto riguarda la lingua target: gli studenti di Italianistica e gli studenti di Scienze Politiche che studiano la lingua inglese, tutti dell'Università di Zagabria. La scarsità degli studi esistenti dedicati al tema degli esonimi, nonché una lacuna totale che abbiamo riscontrato in merito all'aspetto glottodidattico di questa categoria lessicale e terminologica, ha fatto sì che la nostra ricerca venisse impostata come un sondaggio preliminare limitato all'apprendimento autonomo da parte degli studenti con l'aiuto delle apposite liste degli esonimi che abbiamo creato specificamente per questo scopo. In questo modo si è voluto tastare il terreno per le future ricerche mirate ai metodi di insegnamento e di apprendimento più articolati.

I futuri professionisti in Italianistica e in Scienze Politiche hanno ampiamente corroborato la nostra tesi iniziale sull'importanza di questa categoria lessicale e terminologica. D'altro canto, il loro consenso pressappoco unanime non è stato provato nella stessa misura dai risultati ottenuti nei post-test con cui abbiamo verificato il livello dell'acquisizione degli esonimi a distanza di un mese dal pre-test e dalla somministrazione delle liste di esonimi in italiano e in inglese come stimolo all'apprendimento. L'effetto sperimentale che è stato identificato nel caso degli studenti di Italianistica indica che vi possa essere una correlazione tra la consapevolezza di una padronanza relativamente scarsa e l'aumento della motivazione. A nostro avviso, questi progressi, seppur superiori a quelli fatti dagli apprendenti di inglese, non sono stati sufficienti per farci constatare che l'apprendimento degli esonimi nella lingua straniera possa fondarsi solamente sulla motivazione intrinseca. D'altra parte, se l'obiettivo è raggiungere la padronanza dell'intera categoria degli esonimi, riteniamo che sia indispensabile imporre una motivazione estrinseca, ad esempio l'inclusione di esercizi sugli esonimi in una verifica soggetta a valutazione.

Inoltre, abbiamo identificato le strategie compensative dominanti che impiegano gli studenti nei casi in cui non conoscono la forma di un esonimo: la coniazione delle forme nuove (corrette o errate) usando la radice estrapolata dal nome del Paese e un suffisso che percepiscono come frequente nel sistema della morfologia derivazionale nella lingua target, e in certi casi il transfer da altre lingue, che nel caso del transfer dalla lingua madre viene accompagnato con la forestierizzazione. Quest'ultimo fenomeno si è verificato maggiormente per l'italiano, il che si può spiegare con il fatto che gli apprendenti d'italiano fuori dall'ambiente italofono sono considerevolmente meno esposti a fonti linguistiche nella lingua target rispetto a quelli che nelle stesse circostanze studiano la lingua inglese. Anche se la maggioranza degli studenti ha indicato le strategie metacognitive, per di più quella su cui abbiamo impostato l'apprendimento autonomo nella nostra ricerca, ovvero la memorizzazione delle forme dalla lista, alla luce dei risultati ottenuti, riteniamo che l'insegnamento degli esonimi vada svolto in modo più sistematico, preferibilmente tramite un'istruzione esplicita. Tenendo presente la propensione degli studenti per le strategie metacognitive, per facilitare l'apprendimento andrebbero prese in considerazione altre tecniche di insegnamento includendo anche le attività ludiche e quelle di gruppo, come riportato dai partecipanti. Inoltre, tenendo conto che la suffissazione sia il processo fondamentale per la formazione dei demotici, riteniamo che la creazione dei materiali didattici vada basata anche sui criteri formali, ovvero sulla classificazione delle forme a seconda dei suffissi.

A questo punto è doveroso soffermarsi anche sui limiti della presente ricerca. Per quanto riguarda la lunghezza dei test, riteniamo che andrebbe usato un numero minore di esempi con lo scopo di prevenire un eccessivo numero di omissioni a causa della stanchezza, ovvero di spazi vuoti nelle tabelle da compilare sui questionari. In tal modo queste omissioni potrebbero essere attribuite agli errori con maggiore sicurezza. Inoltre, crediamo che nelle future ricerche sarebbe opportuno includere un campione eterogeneo anche riguardo alla lingua madre degli studenti. Un campione con lo sfondo linguistico eterogeneo contribuirebbe ulteriormente all'attendibilità dei risultati e alla loro applicabilità a prescindere dal contesto nazionale.

Bibliografia

- Bertaccini, F., Lecci, C., & Bono, V. (2008). Processi di terminologizzazione e determinologizzazione nel dominio della diffusione e distribuzione del libro. *AIDainformazioni*, 26(1-2), 47–61.
- Bianchi, G., & Malvasi, M. (2022). Contributo alla standardizzazione dei nomi geografici nel mondo. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, 34(2), 73–83. <https://doi.org/10.13133/2784-9643/17932>
- Bjelobaba, S. (2022). *Znanje o prostoru u jezičnom znanju. Analiza značenja prostornih prijedloga u talijanskom jeziku*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Bowles, H., & Cogo, A., (A cura di). (2015) *International perspectives on English as a lingua franca. International perspectives on English language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Casani, E. (2021). Strategie di studenti universitari nell'apprendimento delle lingue. Verso un modello transculturale di competenza strategica. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci & M. Pace (A cura di), *Politiche e Pratiche per l'Educazione Linguistica, il Multilinguismo e la Comunicazione Interculturale, SAIL 18*, (pp. 357–368). Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/032>
- Cortelazzo, M. (1994). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Unipress.
- Crljenko, I. (A cura di). (2016). *Hrvatski egzonimi I. Imena država, glavnih gradova i njihovih stanovnika* [Esonimi croati I. Nomi dei Paesi, delle capitali e dei loro abitanti]. Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Đorović, D. (2022). *Là dove il sì suona. Italijanski jezik u istoriji umetnosti*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Heywood, A. (2007). *Politics*. (3. ed.). Palgrave Macmillan.
- Kenda, J. (2019). Colpa dell'interferenza: analisi contrastiva di errori negli scritti di studenti universitari slovenofoni di italiano. *Italica Wratislaviensia*, 10(1), 77–109. <https://dx.doi.org/10.15804/IW.2019.10.1.4>
- Jenkins, J., Baker W., & Dewey M., (A cura di). (2018). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge.
- Letica Krevelj, S. (2013). Multilinguals' Exploitation of Affordances: Evidence from the Use of Compensatory Strategies. In J. Mihaljević Djigunović & M. Medved Krajnović (A cura di), *UZRT 2012: Empirical Studies in Applied Linguistics*. FF press.
- Mardešić S., & Čupić, A. (2019). Strategie traduttive degli studenti d'Italianistica. In E. Moscarda Mirko- vić & T. Habrle (a cura di), *Sguardo sull'Immaginario italiano. Aspetti Linguistici, Letterari e Culturali*, (pp. 225–240). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Guerra.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of Man*. MIT.
- Nová, J. (2018). Terms embraced by the general public: How to cope with determinologization in the dictionary? In J. Čibej, V. Gorjanc, I. Kosem, & S. Krek (A cura di), *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress: Lexicography in Global Contexts* (pp. 387–398). Ljubljana University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*. Strumenti Bompiani.
- Pallotti, G. (2020). La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti. In A. Sansò (A cura di), *Insegnare Linguistica: Basi Epistemologiche, Metodi, Applicazioni – Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana*. (pp. 193–206.). Officina 21. <https://doi.org/10.17469/O2104SLI000013>
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Mouton de Gruyter.

- Roberts, M. (2017). The semantics of demonyms in English: *Germans, Queenslanders and Londoners*. In Z. Ye (a cura di) *The Semantics of Nouns* (pp. 205–220). Oxford University Press.
- Salvi, G., & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Il Mulino.
- Swan, M. (2005). *Practical English usage*. (3. ed.). Oxford University Press.
- Thomson, A. J., & Martinet, A. V. (1986). *A practical English grammar*. (4. ed.). Oxford University Press.
- Toniolo, S. (1986). Gli esonimi italiani. *Bollettino della Società Geografica italiana* 5(11), 290–306.
- Toniolo, S. (2005). *I perché e i nomi della geografia*. Istituto Geografico Militare.
- Woodman, P. (2007). Exonyms: A structural classification and a fresh approach. In P. Jordan, M. Orožen Adamič & P. Woodman, *Exonyms and the International Standardisation of Geographical Names. Approaches towards the Resolution of an Apparent Contradiction*. (pp. 11–18). LIT Verlag.
- Žagar Karer, M., & Ledinek, N. (2021). Med terminologijo in splošno leksiko: determinologizacija in z njo povezane slovaropisne ter uporabniške dileme. *Slovenski jezik – Slovene linguistic studies*, 13, 41–60. <https://doi.org/10.3986/sjsls.13.1.03>

Izvleček

Eksonimi kot elementi strokovne terminologije in kot učni izziv

V prispevku avtorja obravnavata vprašanje statusa in pomena eksonimov v standardni angleščini in italijanščini. Imena držav in njihovih prebivalcev analizirata kot sestavni del strokovne terminologije za področji mednarodnih odnosov in diplomacije ter drugih strokovnih področij, katerih dejavnosti potekajo na mednarodni ravni ali so neločljivo povezane z medkulturno komunikacijo. Prispevek predstavlja tudi rezultate empirične raziskave, opravljene s študenti italijanistike in politologije na ravni B2 sporazumevalne zmožnosti v italijanščini oziroma angleščini na Univerzi v Zagrebu. Raziskava je vključevala preverjanje znanja eksonimov pri študentih v njihovem maternem jeziku (hrvaščini) in v italijanščini oziroma angleščini. Drugo preverjanje znanja eksonimov v italijanščini oziroma angleščini je bilo izvedeno po enomesečnem obdobju, ki je bilo namenjeno za samostojno učenje študentov. Avtorja sta želela ugotoviti, kako študentje dojemajo pomen eksonimov kot del svoje prihodnje jezikovne in poklicne kompetence. Rezultati kažejo, da je bilo začetno poznavanje eksonimov v angleškem jeziku bistveno boljše kot v italijanskem jeziku, vendar pa so študentje italijanistike skozi proces samostojnega učenja dosegli večji napredek. Kljub temu, da so študentje pridobivanju znanja eksonimov pripisovali velik pomen, rezultati kažejo, da njihova temeljna motivacija ni bila notranja. To nakazuje, da bi moralo biti učenje eksonimov bolj strukturirano in voden, dosežki pa vključeni v formalno vrednotenje znanja.

Ključne besede: samostojno učenje, eksonimi, angleščina, italijanščina, učne strategije, terminologija

Allegato 1

Lista degli esonimi italiani

	<i>HRVATSKI</i>	<i>HRVATSKI</i>	<i>HRVATSKI</i>	<i>ITALIANO</i>	<i>ITALIANO</i>
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
1	Afganistan	Afganistanac	afganistanski	l'Afg(h)anistan	afgano/a o afghano/a
2	Albanija	Albanac	albanski	l'Albania	albanese
3	Alžir	Alžirac	alžirski	l'Algeria	algerino/a
4	Andora	Andorac	andorski	Andorra	andorrano/a
5	Angola	Angolac	angolski	l'Angola	angolano/a
6	Antigva i Barbuda	stanovnik Antigve i Barbude	-// koji se odnosi na Antigvu i Barbudu	Antigua e Barbuda	antinguo-barbudano/a
7	Argentina	Argentinac	argentinski	l'Argentina	argentino/a
8	Armenija	Armenac	armenski	l'Armenia	armeno/a
9	Australija	Australac	australski	l'Australia	australiano/a
10	Austrija	Austrijanac	austrijski	l'Austria	austriaco/a
11	Azerbajdžan	Azerbajdžanac	azerbajdžanski	l'Azerbaigian	azero/a o azerbaigiano/a
12	Bahami	Bahamac	bahamski	le Bahamas	bahamense
13	Bahrein	Bahreinac	bahreinski	il Bahrein (il Bahrain)	bahreinita o bahrainita
14	Bangladeš	Bangladešanin	bangladeški	Il Bangladesh	bangladese o bengalese
15	Barbados	Barbadošanin	barbadoški	le Barbados	barbadiano/a
16	Belgija	Belgijac	belgijski	il Belgio	belga
17	Belize	Beližanin	beliški	il Belize	beliziano/a o belisiano/a
18	Benin	Beninac	beninski	Il Benin	beninese
19	Bjelokosna Obala	Bjelokošćanin	bjelokosni	la Costa d'Avorio	ivoriano/a
20	Bjelorusija	Bjeloros	bjeloruski	la Bielorussia	bielorusso/a
21	Bocvana	Bocvanac	bocvanski	il Botswana	botswano/a o botswaniano/a
22	Bolivija	Bolivijac	bolivijski	la Bolivia	boliviano/a
23	Bosna i Hercegovina	-// stanovnik Bosne i Hercegovine	bosanskohercegovački	la Bosnia ed Erzegovina	bosniaco-erzegovese
24	Brazil	Brazilac	brazilski	il Brasile	brasiliano/a
25	Brunej	Brunejac	brunejski	il Brunei	bruneiano/a
26	Bugarska	Bugarin	bugarski	la Bulgaria	bulgaro/a
27	Burkina Faso	-// stanovnik Burkine Faso	-// koji se odnosi na Burkinu Faso	il Burkina Faso	burkinabé o burkinese
28	Burundi	Burundijac	burundski	il Burundi	burundese
29	Butan	Butanac	butanski	Il B(h)utan	b(h)utanese
30	Cipar	Cipranin	ciparski	Cipro	cipriota
31	Crna Gora	Crnogorac	crnogorski	il Montenegro	montenegrino/a
32	Čad	Čađanin	čadski	il Ciad	ciadiano/a
33	Češka	Čeh	češki	la Repubblica Ceca	ceco/a
34	Čile	Čileanac	čileanski	il Cile	cileno/a
35	Danska	Danac	danski	la Danimarca	danese

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ITALIANO	ITALIANO
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
36	Demokratska Republika Kongo	Kongoanac	kongoanski	la Repubblica Democratica del Congo	congolese
37	Dominika	Dominičanin	dominički	la Dominica	dominicense
38	Dominikanska Republika	Dominikanac	dominikanski	la Repubblica Dominicana	dominicano/a
39	Džibuti	Džibučanin	džibutski	il Gibuti	gibutiano/a
40	Egipat	Egipćanin	egipatski	l'Egitto	egiziano/a
41	Ekvador	Ekvadorac	ekvadorski	L'Ecuador	ecuadoriano/a
42	Ekvatorska Gvineja	-// stanovnik Ekvatorske Gvineje	-// koji se odnosi na Ekvatorsku Gvineju	la Guinea Equatoriale	equatoguineano/a
43	Eritreja	Eritrejac	eritrejski	l'Eritreia	eritreo/a
44	Estonija	Estonac	estonski	l'Estonia	estone
45	Esvatini (Svazi)	Svazijac	svazijski	l'eSwatini (lo Swaziland)	swati
46	Etiopija	Etiopljanin	etiopski	l'Etiopia	etiope
47	Fidži	Fidžijac	fidžijski	le Figi	figiano/a
48	Filipini	Filipinac	filipinski	le Filippine	filippino/a
49	Finska	Finac	finski	la Finlandia	finlandese
50	Francuska	Francuz	francuski	la Francia	francese
51	Gabon	Gabonac	gabonski	il Gabon	gabonese
52	Gambija	Gambijac	gambijski	il Gambia	gambiano/a
53	Gana	Ganac	ganski	il Ghana (il Gana)	ghanese o ganese
54	Grčka	Grk	grčki	la Grecia	greco/a
55	Grenada	Grenadanin	grenadski	Grenada	grenadino/a
56	Gruzija	Gruzijac	gruzijski	la Georgia	georgiano/a
57	Gvajana	Gvajanac	gvajanski	la Guyana	guyanese
58	Gvatemala	Gvatemalac	gvatemalski	il Guatemala	guatemalteco/a
59	Gvineja	Gvinejac	gvinejski	la Guinea	guineano/a
60	Gvineja Bisau	-// stanovnik Gvineje Bisau	-// koji se odnosi na Gvineju Bisau	la Guinea-Bissau	guineense
61	Haiti	Haićanin	haitski/haićanski	Haiti	haitiano/a
62	Honduras	Hondurašanin	honduraški	l'Honduras	honduregno/a
63	Hrvatska	Hrvat	hrvatski	la Croazia	croato/a
64	Indija	Indijac	indijski	l'India	indiano/a
65	Indonezija	Indonežanin	indoneški	l'Indonesia	indonesiano/a
66	Irak	Iračanin	irački	l'Iraq	iracheno/a
67	Iran	Iranac	iranski	l'Iran	iraniano/a
68	Irska	Irac	irski	l'Irlanda	irlandese
69	Island	Islandčanin	islandski	l'Islanda	islandese
70	Istočni Timor	-// stanovnik Istočnoga Timora	istočnotimorski	Timor Est	est-timorese
71	Italija	Talijan	talijanski	l'Italia	italiano/a
72	Izrael	Izraelac	izraelski	Israele	israeliano/a
73	Jamajka	Jamajčanin	jamajački	la Giamaica	giamaicano/a
74	Japan	Japanac	japanski	Il Giappone	giapponese
75	Jemen	Jemenac	jemenski	lo Yemen	yemenita

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ITALIANO	ITALIANO
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
76	Jordan	Jordanac	jordanski	la Giordania	giordano/a
77	Južna Koreja / Republika Koreja	Južnokorejac	južnokorejski	la Corea del Sud	sudcoreano/a
78	Južni Sudan	Južnosudanac	južnosudanski	Il Sudan del Sud (il Sud Sudan o il Sudan Meridionale)	sudsudanese
79	Južnoafrička Republika	Južnoafrikanac	južnoafrički	il Sudafrica	sudafricano/a
80	Kambodža	Kambodžanin	kambodžanski	la Cambogia	cambogiano/a
81	Kamerun	Kamerunac	kamerunski	il Camerun	camerunese o camerunense
82	Kanada	Kanađanin	kanadski	il Canada (il Canada)	canadese
83	Katar	Katarac/Kataranin	katarski	il Qatar	qatarista (anche qatariiano/a o qatarino/a)
84	Kazahstan	Kazahstanac	kazahstanski	il Kazakistan	kazako/a (anche cazako/a, casaco/a, kasaco/a),
85	Kenija	Kenijac	kenijski	il Kenya	keniota o kenyota
86	Kina	Kinez	kineski	la Cina	cinese
87	Kirgistan	Kirgistanac	kirgistski	Il Kirghizistan	kirghiso/a (anche chirghiso/a)
88	Kiribati	Kiribačanin	kiribatski	le Kiribati	gilbertese
89	Kolumbija	Kolumbijac	kolumbijski	la Colombia	colombiano/a
90	Komori	Komorčanin	komorski	le Comore	comoriano/a
91	Kongo	Kongoanac	kongoanski	il Congo	congolese
92	Kosovo	Kosovljanin	kosovski	il Kosovo (il Kossovo; il Cossovo)	kosovaro/a (kossovaro/a; cossovaro/a)
93	Kostarika	Kostarikanac	kostarikanski	la Costa Rica (il Costarica)	costaricano/a
94	Kuba	Kubanac	kubanski	Cuba	cubano/a
95	Kuvajt	Kuvajčanin	kuvajtski	il Kuwait	kuwaitiano/a
96	Laos	Laošanin	laoski	il Laos	laotiano/a (anche lao)
97	Latvija/Lettonija	Latvijac/Letonac	latvijski/letonski	la Lettonia	lettone
98	Lesoto	Lesočanin	lesotski	Il Lesotho	lesothiano/a
99	Libanon	Libanonac	libanonski	il Libano	libanese
100	Liberija	Liberijac	liberijski	la Liberia	liberiano/a
101	Libija	Libijac	libijski	la Libia	libico/a
102	Lihtenštajn	Lihtenštajnac	lihtenštajnski	il Liechtenstein	liechtensteiniano/a
103	Litva	Litvanac	litavski	la Lituania	lituano/a
104	Luksemburg	Luksemburčanin	luksemburški	il Lussemburgo	lussemburghese
105	Madagaskar	Madagaskarac	madagaskarski	il Madagascar	malgascio/a
106	Mađarska	Mađar	mađarski	l'Ungheria	ungherese
107	Malavi	Malavijac	malavski	Il Malawi	malawiano/a
108	Maldivi	Maldivac	maldivski	le Maldive	maldiviano/a
109	Malezija	Malezijac	malezijski	la Malesia	malese
110	Mali	Malijac	malijski	il Mali	maliano/a
111	Malta	Maltežanin	malteški/maltski	Malta	maltese

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ITALIANO	ITALIANO
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
112	Maroko	Marokanac	marokanski	il Marocco	marocchino/a
113	Maršalovi Otoci	Maršalac	maršalski	le Isole Marshall	marshallese
114	Mauricijus	Mauricijac	mauricijski	Mauritius	mauriziano/a
115	Mauritanija	Mauritanac	mauritanski		
116	Meksiko	Meksikanac	meksički	il Messico	messicano/a
117	Mikronezija	Mikronežanin	mikronezijski	la Micronesia	micronesiano/a
118	Mjanmar	Mjanmarac	mjanmarski	il Myanmar (la Birmania)	birmano/a
119	Moldavija	Moldavac	moldavski	la Moldavia	moldavo/a
120	Monako	Monegažanin	monegaški/monački	Monaco	monegasco/a
121	Mongolija	Mongol	mongolski	la Mongolia	mongolo/a
122	Mozambik	Mozambičanin	mozambički	il Mozambico	mozambicano/a
123	Namibija	Namibijac	namibijski	la Namibia	namibiano/a
124	Nauru	Nauranac	nauranski	Nauru	nauruano/a
125	Nepal	Nepalac	nepalski	il Nepal	nepalese
126	Niger	Nigerac	nigerski	il Niger	nigerino/a
127	Nigerija	Nigerijac	nigerijski	la Nigeria	nigeriano/a
128	Nikaragva	Nikaragvanac	nikaragvanski	il Nicaragua	nicaraguense
129	Nizozemska	Nizozemac	nizozemski	i Paesi Bassi (l'Olanda)	olandese (neerlandese o nederlandese)
130	Norveška	Norvežanin	norveški	la Norvegia	norvegese
131	Novi Zeland	Novozelčanin	novozelandski	la Nuova Zelanda	neozelandese
132	Njemačka	Nijemac	njemački	la Germania	tedesco/a
133	Oman	Omanac	omanski	l'Oman	omanita
134	Pakistan	Pakistanac	pakistanski	il Pakistan (il Pachistan)	pakistano/a o pachistano/a
135	Palau	Palauanac	palauanski	Palau	palauano/a
136	Palestina	Palestinac	palestinski	la Palestina	palestinese
137	Panama	Panamac	panamski	Panama	panamense
138	Papuanska Nova Gvineja	Papuanac	papuanski	la Papua Nuova Guinea	papuano/a
139	Paragvaj	Paragvajac	paragvajski	il Paraguay (il Paraguai)	paraguaiano/a
140	Peru	Peruanac	peruanski	il Perù	peruviano/a
141	Poljska	Poljak	poljski	la Polonia	polacco/a
142	Portugal	Portugalac	portugalski	il Portogallo	portoghese
143	Ruanda	Ruandčanin	ruandski	il Ruanda	ruandese
144	Rumunjska	Rumunj	rumunjski	la Romania	rumeno/a o romeno/a
145	Rusija	Rus	ruski	la Russia	russo/a
146	Salomonovi Otoci	Salomonac	salomonski	le Isole Salomone	salomonese
147	Salvador	Salvadorac	salvadorski	El Salvador	salvadoregno/a
148	Samoa	Samoanac	samoanski	le Samoa	samoano/a
149	San Marino	Sanmarinac	sanmarinski	San Marino	sammarinese
150	Saudijska Arabija	Saudijac	saudijski	l'Arabia Saudita	saudita
151	Sejšeli	Sejšelac	sejšelski	le Seychelles (le Seicelle)	seychellese o seicellese
152	Senegal	Senegalac	senegalski	il Senegal	senegalese

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ITALIANO	ITALIANO
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
153	Sijera Leone	Sijeraleonac	sijeraleonski	la Sierra Leone	sierraleonese
154	Singapur	Singapurac	singapurski	Singapore	singaporiano/a
155	Sirija	Sirijac	sirijski	la Siria	siriano/a
156	Sjedinjene Američke Države	Amerikanac	američki	gli Stati Uniti d'America	statunitense
157	Sjeverna Koreja / Demokratska Republika Koreja	Sjevernokorejca	sjevernokorejski	la Corea del Nord	nordcoreano/a
158	Sjeverna Makedonija	Makedonac	makedonski	la Macedonia del Nord	macedone
159	Slovačka	Slovak	slovački	la Slovacchia	slovacco/a
160	Slovenija	Slovenac	slovenski	la Slovenia	sloveno/a
161	Somalija	Somalac	somalski	la Somalia	somalo/a
162	Srbija	Srbin	srpski	la Serbia	serbo/a
163	Srednjoafrička Republika	Srednjoafrikanac	srednjoafrički	la Repubblica Centrafricana	centrafricano/a
164	Sudan	Sudanac	sudanski	il Sudan	sudanese
165	Surinam	Surinamac	surinamski	il Suriname	surinamese
166	Sveta Lucija	-// stanovnik Svete Lucije	-// koji se odnosi na Svetu Luciju	Saint Lucia (Santa Lucia)	santaluciano/a
167	Sveti Kristofor i Nevis	-// stanovnik Svetoga Kristofora i Nevisa	-// koji se odnosi na Sveti Kristofor i Nevis	Saint Kitts e Nevis (San Cristoforo e Nevis)	nevisiano/a
168	Sveti Toma i Princ	-// stanovnik Svetoga Tome i Princa	-// koji se odnosi na Sveti Toma i Princ	São Tomé e Príncipe	saotomense
169	Sveti Vincent i Grenadini	-// stanovnik Svetoga Vincenta i Grenadina	-// koji se odnosi na Sveti Vincent i Grenadini	Saint Vincent e Grenadine (San Vincenzo e Grenadine)	sanvicentino/a
170	Španjolska	Španjolac	španjolski	la Spagna	spagnolo/a
171	Šri Lanka	Šrilančanin	šrilanski	lo Sri Lanka	srilankese o singalese
172	Švedska	Šveđanin	švedski	la Svezia	svedese
173	Švicarska	Švicarac	švicarski	la Svizzera	svizzero/a
174	Tadžikistan	Tadžikistanac	tadžikistanski	il Tagikistan	tagiko/a (tagico/a o tagicco/a)
175	Tajland	Tajlandanin	tajlandski	la T(h)ailandia	t(h)ailandese
176	Tajvan	Tajvanac	tajvanski	Taiwan	taiwanese
177	Tanzanija	Tanzanac	tanzanski	la Tanzania	tanzaniano/a
178	Togo	Togoanac	togoanski	il Togo	togolese
179	Tonga	Tonganac	tonganski	Tonga	tongano/a
180	Trinidad i Tobago	-// stanovnik Trinidad i Tobago	-// koji se odnosi na Trinidad i Tobago	Trinidad e Tobago	trinidadiano/a
181	Tunis	Tunišanin	tuniški	la Tunisia	tunisino/a
182	Turkmenistan	Turkmenistanac	turkmenski	il Turkmenistan	turkmeno/a o turcomanno/a
183	Turska	Turčin	turski	la Turchia	turco/a
184	Tuvalu	Tuvaluanac	tuvaluanski	Tuvalu	tuvaluano/a
185	Uganda	Ugandčanin	ugandski	l'Uganda	ugandese
186	Ujedinjeni Arapski Emirati	Emiračanin	emiratski	gli Emirati Arabi Uniti	emiratino/a o emiratense
187	Ujedinjeno Kraljevstvo	Britanac	britanski	il Regno Unito	britannico/a

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ITALIANO	ITALIANO
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	STATO NAZIONALE	AGGETTIVO / SOSTANTIVO
188	Ukrajina	Ukrajinc	ukrajinski	l'Ucraina	ucraino/a
189	Urugvaj	Urugvajac	urugvajski	l'Uruguay	uruguaiano/a
190	Uzbekistan	Uzbekistanac	uzbekistanski	l'Uzbekistan (l'Uzbekistan)	uzbeko/a (uzbeco/a; usbeco/a)
191	Vanuatu	Vanuačanin	vanuatski	Vanuatu	vanuatiano/a
192	Vatikan	Vatikanac	vatikanski	il Vaticano	vaticano/a
193	Venezuela	Venezuelac	venezuelski	il Venezuela	venezuelano/a
194	Vijetnam	Vijetnamac	vijetnamski	il Vietnam	vietnamita
195	Zambija	Zambijac	zambijski	lo Zambia	zambiano/a
196	Zapadna Sahara	-// stanovnik Zapadne Sahare	zapadnosaharski	il Sahara Occidentale	saharaiano/a occidentale o sah(a) rawi
197	Zelenortski Otoci	Zelenorčanin	zelenortski	Capo Verde	capoverdiano/a
198	Zimbabve	Zimbabveanac	zimbabveanski	lo Zimbabwe	zimbabwese

Allegato 2

Lista degli esonimi inglesi

HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH	
				NOUN	ADJECTIVE
1 Afganistan	Afganistanac	afganistanski	Afghanistan	an Afghan	Afghan
2 Albanija	Albanac	albanski	Albania	an Albanian	Albanian
3 Alžir	Alžirac	alžirski	Algeria	an Algerian	Algerian
4 Andora	Andorac	andorski	Andorra	an Andorran	Andorran
5 Angola	Angolac	angolski	Angola	an Angolan	Angolan
6 Antigva i Barbuda	stanovnik Antigve i Barbude	-// koji se odnosi na Antigvu i Barbudu	Antigua and Barbuda	an Antiguan and Barbudan (an Antiguan; a Barbudan)	Antiguan and Barbudan (Antiguan; Barbudan)
7 Argentina	Argentinac	argentinski	Argentina	an Argentinian or an Argentine	Argentinian or Argentine
8 Armenija	Armenac	armenski	Armenia	an Armenian	Armenian
9 Australija	Australac	australaski	Australia	an Australian	Australian
10 Austrija	Austrijanac	austrijski	Austria	an Austrian	Austrian
11 Azerbajdžan	Azerbajdžanac	azerbajdžanski	Azerbaijan	an Azerbaijani (an Azeri)	Azerbaijani (Azeri)
12 Bahami	Bahamac	bahamski	the Bahamas	a Bahamian	Bahamian
13 Bahrein	Bahreinc	bahreinski	Bahrain	a Bahraini	Bahraini
14 Bangladeš	Bangladešanin	bangladeški	Bangladesh	a Bangladeshi	Bangladeshi
15 Barbados	Barbadošanin	barbadoški	Barbados	a Barbadian	Barbadian
16 Belgija	Belgijac	belgijski	Belgium	a Belgian	Belgian
17 Belize	Belizanin	beliški	Belize	a Belizean	Belizean
18 Benin	Beninac	beninski	Benin	a Beninese	Beninese
19 Bjelokosna Obala	Bjelokošćanin	bjelokosni	Ivory Coast (Côte d'Ivoire)	an Ivorian	Ivorian
20 Bjelorusija	Bjelorus	bjeloruski	Belarus	a Belarusian	Belarusian
21 Bocvana	Bocvanac	bocvanski	Botswana	a Tswana (or a Motswana, sg. > Batswana, pl.)	Botswanan
22 Bolivija	Bolivijac	bolivijski	Bolivia	a Bolivian	Bolivian
23 Bosna i Hercegovina	-// stanovnik Bosne i Hercegovine	bosanskohercegovački	Bosnia and Herzegovina	a Bosnian; a Herzegovinian	Bosnian; Herzegovinian
24 Brazil	Brazilac	brazilski	Brazil	a Brazilian	Brazilian

HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH	
				NOUN	ADJECTIVE
25 Brunej	Brunejac	brunejski	Brunei (Brunei Darussalam)	a Bruneian	Bruneian
26 Bugarska	Bugarin	bugarski	Bulgaria	a Bulgarian	Bulgarian
27 Burkina Faso	-// stanovnik Burkine Faso	-// koji se odnosi na Burkinu Faso	Burkina Faso	a Burkinabé	Burkinabé
28 Burundi	Burundijac	burundski	Burundi	a Burundian	Burundian
29 Butan	Butanac	butanski	Bhutan	a Bhutanese	Bhutanese
30 Cipar	Cipranin	ciparski	Cyprus	a Cypriot	Cypriot
31 Crna Gora	Crnogorac	crnogorski	Montenegro	a Montenegrin	Montenegrin
32 Čad	Čadantin	čadski	Chad	a Chadian	Chadian
33 Češka	Čeh	češki	the Czech Republic (Czechia)	a Czech	Czech
34 Čile	Čileanac	čileanski	Chile	a Chilean	Chilean
35 Danska	Danac	danski	Denmark	a Dane	Danish
36 Demokratska Republika Kongo	Kongoanac	kongoanski	the Democratic Republic of the Congo	a Congolese	Congolese
37 Dominika	Dominičanin	dominički	Dominica	a Dominican /domi'ni:ken/	Dominican /domi'ni:ken/
38 Dominikanska Republika	Dominikanac	dominikanski	the Dominican Republic	a Dominican /da'mnken/	Dominican /da'mnken/
39 Džibuti	Džibućanin	džibutski	Djibouti	a Djiboutian	Djiboutian
40 Egipat	Egipćanin	egipatski	Egypt	an Egyptian	Egyptian
41 Ekvador	Ekvadorac	ekvadorski	Ecuador	an Ecuadorian	Ecuadorian
42 Ekvatorska Gvineja	-// stanovnik Ekvatorske Gvineje	-// koji se odnosi na Ekvatorsku Gvineju	Equatorial Guinea	an Equatorial Guinean or an Equatoguinean	Equatorial Guinean or Equatoguinean
43 Eritreja	Eritrejac	eritrejski	Eritrea	an Eritrean	Eritrean
44 Estonija	Estonac	estonski	Estonia	an Estonian	Estonian
45 Esvatini (Svazi)	Svazijac	svazijski	Eswatini, eSwatini (formerly Swaziland)	a Swazi (a Swati)	Swazi; Swati
46 Etiopija	Etiopljanin	etiopski	Ethiopia	an Ethiopian	Ethiopian
47 Fidži	Fidžijac	fidžijski	Fiji	a Fijian	Fijian
48 Filipini	Filipinac	filipinski	the Philippines	a Filipino (m); a Filipina (f)	Philippine
49 Finska	Finac	finski	Finland	a Finn	Finnish

	HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH NOUN	ENGLISH ADJECTIVE
50	Francuska	Francuz	francuski	France	a Frenchman (m); a Frenchwoman (f)	French
51	Gabon	Gabonac	gabonski	Gabon	a Gabonese	Gabonese
52	Gambija	Gambijac	gambijski	the Gambia	a Gambian	Gambian
53	Gana	Ganac	ganski	Ghana	a Ghanaian	Ghanaian
54	Grčka	Grk	grčki	Greece	a Greek	Greek
55	Grenada	Grenadanin	grenadski	Grenada	a Grenadian	Grenadian
56	Gruzija	Gruzijac	gruzijski	Georgia	a Georgian	Georgian
57	Gvajana	Gvajanac	gvajanski	Guyana	a Guyanese	Guyanese
58	Gvatemala	Gvatemalac	gvatemalski	Guatemala	a Guatemalan	Guatemalan
59	Gvineja	Gvinejac	gvinejski	Guinea	a Guinean	Guinean
60	Gvineja Bisau	-// stanovnik Gvineje Bisau	-// koji se odnosi na Gvineju Bisau	Guinea-Bissau	a Bissau-Guinean (a Guinea-Bissauan)	Bissau-Guinean (Guinea-Bissauan)
61	Haiti	Haićanin	haitski/haićanski	Haiti	a Haitian	Haitian
62	Honduras	Hondurašanin	honduraški	Honduras	a Honduran	Honduran
63	Hrvatska	Hrvat	hrvatski	Croatia	a Croatian, a Croat	Croatian, Croat
64	Indija	Indijac	indijski	India	an Indian	Indian
65	Indonezija	Indonežanin	indoneški	Indonesia	an Indonesian	Indonesian
66	Irak	Iračanin	irački	Iraq	an Iraqi	Iraqi
67	Iran	Iranac	iranski	Iran	an Iranian	Iranian
68	Irsk	Irac	irski	Ireland	an Irishman (m); an Irishwoman (f)	Irish
69	Island	Islandanin	islandski	Iceland	an Icelandic	Icelandic
70	Istočni Timor	-// stanovnik Istočnoga Timora	istočnotimorski	East Timor (Timor-Leste)	an East Timorese (a Timorese)	East Timorese (Timorese)
71	Italija	Talijan	talijanski	Italy	an Italian	Italian
72	Izrael	Izraelac	izraelski	Israel	an Israeli	Israeli
73	Jamajka	Jamajčanin	jamajčki	Jamaica	a Jamaican	Jamaican
74	Japan	Japanac	japanski	Japan	a Japanese	Japanese
75	Jemen	Jemenac	jemenski	Yemen	a Yemeni	Yemeni
76	Jordan	Jordanac	jordanski	Jordan	a Jordanian	Jordanian

	HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH	
					NOUN	ADJECTIVE
77	Južna Koreja / Republika Koreja	Južnokorejac	južnokorejski	South Korea (the Republic of Korea)	a South Korean (Korean)	South Korean (Korean)
78	Južni Sudan	Južnosudanac	južnosudanski	South Sudan	a South Sudanese	South Sudanese
79	Južnoafrička Republika	Južnoafrikanac	južnoafrički	South Africa	a South African	South African
80	Kambodža	Kambodžanin	kambodžanski	Cambodia	a Cambodian	Cambodian
81	Kamerun	Kamerunac	kamerunski	Cameroon	a Cameroonian	Cameroonian
82	Kanada	Kanađanin	kanadski	Canada	a Canadian	Canadian
83	Katar	Katarac/Kataranin	katarski	Qatar	a Qatari	Qatari
84	Kazahstan	Kazahstanac	kazahstanski	Kazakhstan	a Kazakh (a Kazakhstani)	Kazakh (Kazakhstani)
85	Kenija	Kenijac	kenijski	Kenya	a Kenyan	Kenyan
86	Kina	Kinez	kineski	China	a Chinese	Chinese
87	Kirgistan	Kirgistanac	kirgistski	Kyrgyzstan	a Kyrgyz	Kyrgyz
88	Kiribati	Kiribaćanin	kiribatski	Kiribati	An I-Kiribati	Kiribati
89	Kolumbija	Kolumbijac	kolumbijski	Colombia	a Colombian	Colombian
90	Komori	Komorčanin	komorski	the Comoros	a Comorian	Comorian
91	Kongo	Kongoanac	kongoanski	the Congo (the Republic of)	a Congolese	Congolese
92	Kosovo	Kosovljanin	kosovski	Kosovo	a Kosovar; a Kosovan	Kosovar; Kosovan
93	Kostarika	Kostarikanac	kostarikanski	Costa Rica	a Costa Rican	Costa Rican
94	Kuba	Kubanac	kubanski	Cuba	a Cuban	Cuban
95	Kuvajt	Kuvajćanin	kuvajtski	Kuwait	a Kuwaiti	Kuwaiti
96	Laos	Laošanin	laoski	Laos (the Lao People's Democratic Republic)	a Laotian; a Lao	Laotian; Lao
97	Latvija/Letonija	Latvijac/Letonac	latvijski/letonski	Latvia	a Latvian	Latvian
98	Lesoto	Lesoćanin	lesotski	Lesotho	a Sotho (a Mosotho, sg. > Basotho, pl.)	Sotho, Basotho
99	Libanon	Libanonac	libanonski	Lebanon	a Lebanese	Lebanese
100	Liberija	Liberijac	liberijski	Liberia	a Liberian	Liberian
101	Libija	Libijac	libijski	Libya	a Libyan	Libyan
102	Lihtenštajn	Lihtenštajnac	lihtenštajnski	Liechtenstein	a Liechtensteiner	Liechtenstein

	HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH NOUN	ENGLISH ADJECTIVE
103	Litva	Litvanac	litavski	Lithuania	a Lithuanian	Lithuanian
104	Luksemburg	Luksemburžanin	luksemburški	Luxembourg	a Luxembourg	Luxembourg
105	Madagaskar	Madagaskarac	madagaskarski	Madagascar	a Malagasy	Malagasy (Madagascan)
106	Mađarska	Mađar	mađarski	Hungary	a Hungarian	Hungarian
107	Malavi	Malavijac	malavski	Malawi	a Malawian	Malawian
108	Maldivi	Maldivac	maldivski	(the) Maldives	a Maldivian	Maldivian
109	Malezija	Malezijac	malezijski	Malaysia	a Malaysian	Malaysian
110	Mali	Malijac	malijski	Mali	a Malian	Malian
111	Malta	Maltežanin	malteški/maltsky	Malta	a Maltese	Maltese
112	Maroko	Marokanac	marokanski	Morocco	a Moroccan	Moroccan
113	Maršalovi Otoci	Maršalac	maršalski	the Marshall Islands	A Marshallese	Marshallese
114	Mauricijus	Mauricijac	mauricijski	Mauritius	a Mauritian	Mauritian
115	Mauritanija	Mauritanac	mauritanski	Mauritania	a Mauritanian	Mauritanian
116	Meksiko	Meksikanac	meksički	Mexico	a Mexican	Mexican
117	Mikronezija	Mikronežanin	mikronezijski	Micronesia (the Federated States of)	a Micronesian	Micronesian
118	Mjanmar	Mjanmarac	mjanmarski	Myanmar (formerly Burma)	a Burmese a Myanma	Burmese Myanma(r)
119	Moldavija	Moldavac	moldavski	Moldova	a Moldovan	Moldovan
120	Monako	Monegažanin	monegaški/monački	Monaco	a Monégasque a Monacan	Monégasque Monacan
121	Mongolija	Mongol	mongolski	Mongolia	a Mongolian	Mongolian
122	Mozambik	Mozambičanin	mozambički	Mozambique	a Mozambican	Mozambican
123	Namibija	Namibijac	namibijski	Namibia	a Namibian	Namibian
124	Nauru	Nauranac	nauranski	Nauru	a Nauruan	Nauruan
125	Nepal	Nepalac	nepalski	Nepal	a Nepali; a Nepalese	Nepali; Nepalese
126	Niger	Nigerac	nigerski	Niger /ni:ˈʒeər/ B.E. /ˈnaɪ.dʒər.i.ən/ A.E.	a Nigerien /ni:ˈʒeər.i.ən/ B.E. /ˈnaɪ.dʒər.i.ən/ A.E.	Nigerien /ni:ˈʒeər.i.ən/ B.E. /ˈnaɪ.dʒər.i.ən/ A.E.
127	Nigerija	Nigerijac	nigerijski	Nigeria /naɪˈdʒər.i.ə/ B.E. /naɪˈdʒər.i.ə/ A.E.	a Nigerian /naɪˈdʒər.i.ən/ B.E. /naɪˈdʒər.i.ən/ A.E.	Nigerian /naɪˈdʒər.i.ən/ B.E. /naɪˈdʒər.i.ən/ A.E.
128	Nikaragva	Nikaragvanac	nikaragvanski	Nicaragua	a Nicaraguan	Nicaraguan

HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH	
				NOUN	ADJECTIVE
129 Nizozemska	Nizozemac	nizozemski	the Netherlands	a Dutchman (m); a Dutchwoman (f); or a Netherlander	Dutch
130 Norveška	Norvežanin	norveški	Norway	a Norwegian	Norwegian
131 Novi Zeland	Novozelandsanin	novozelandski	New Zealand	a New Zealander	New Zealand (used attributively only)
132 Njemačka	Nijemac	njemački	Germany	a German	German
133 Oman	Omanac	omanski	Oman	an Omani	Omani
134 Pakistan	Pakistanac	pakistanski	Pakistan	a Pakistani	Pakistani
135 Palau	Palauanac	palauanski	Palau	a Palauan	Palauan
136 Palestina	Palestinac	palestinski	Palestine (the State of Palestine)	a Palestinian	Palestinian
137 Panama	Panamac	panamski	Panama	a Panamanian	Panamanian
138 Papuanska Nova Gvineja	Papuanac	papuanški	Papua New Guinea	a Papua New Guinean a Papuan	Papua New Guinean Papuan
139 Paragvaj	Paragvajac	paragvajski	Paraguay	a Paraguayan	Paraguayan
140 Peru	Peruanac	peruanski	Peru	a Peruvian	Peruvian
141 Poljska	Poljak	poljski	Poland	a Pole	Polish
142 Portugal	Portugalac	portugalski	Portugal	a Portuguese	Portuguese
143 Ruanda	Ruandanin	ruandski	Rwanda	a Rwandan (a Rwandese)	Rwandan, Rwandese
144 Rumunjska	Rumunj	rumunjski	Romania	a Romanian	Romanian
145 Rusija	Rus	ruski	Russia (the Russian Federation)	a Russian	Russian
146 Salomonovi Otoci	Salomonac	salomonski	(the) Solomon Islands	a Solomon Islander	-// (Solomon Island, used attributively only)
147 Salvador	Salvadorac	salvadorski	El Salvador	a Salvadoran (also accepted a Salvadorean/Salvadorean)	Salvadoran (also accepted Salvadorean/Salvadorean)
148 Samoa	Samoanac	samoanski	Samoa	a Samoan	Samoan
149 San Marino	Sanmarinac	sanmarinski	San Marino	a Sammarinese	Sammarinese
150 Saudijska Arabija	Saudijac	saudijski	Saudi Arabia	a Saudi (a Saudi Arabian)	Saudi (Saudi Arabian)
151 Sejšeli	Sejšelac	sejšelski	the Seychelles	a Seychellois(e)	Seychellois
152 Senegal	Senegalac	senegalski	Senegal	a Senegalese	Senegalese
153 Sijera Leone	Sijeraleonac	sijeraleonski	Sierra Leone	a Sierra Leonean	Sierra Leonean
154 Singapur	Singapurac	singapurski	Singapore	a Singaporean	Singaporean

	HRVATSKI DRŽAVA	HRVATSKI STANOVNIK	HRVATSKI ODNOSNI PRIDJEV	ENGLISH NATION-STATE	ENGLISH NOUN	ENGLISH ADJECTIVE
155	Sirija	Sirijac	sirijski	Syria (the Syrian Arab Republic)	a Syrian	Syrian
156	Sjedinjene Američke Države	Amerikanac	američki	the United States of America (the United States)	an American a US citizen	American (US, used <i>attributively only</i>)
157	Sjeverna Koreja / Demokratska Republika Koreja	Sjevernokorejac	sjevernokorejski	North Korea (the Democratic People's Republic of Korea)	a North Korean (Korean)	North Korean (Korean)
158	Sjeverna Makedonija	Makedonac	makedonski	North Macedonia	a Macedonian	Macedonian
159	Slovačka	Slovak	slovački	Slovakia	a Slovak	Slovak
160	Slovenija	Slovenac	slovenski	Slovenia	a Slovene a Slovenian	Slovene Slovenian
161	Somalija	Somalac	somalski	Somalia	a Somali	Somali
162	Srbija	Srbin	srpski	Serbia	a Serbian a Serb	Serbian Serb
163	Srednjoafrička Republika	Srednjoafrikanac	srednjoafrički	the Central African Republic	a Central African	Central African
164	Sudan	Sudanac	sudanski	(the) Sudan	a Sudanese	Sudanese
165	Surinam	Surinamac	surinamski	Suriname	a Surinamese	Surinamese
166	Sveta Lucija	-// stanovnik Svete Lucije	-// koji se odnosi na Svetu Luciju	Saint Lucia	a Saint Lucian	a Saint Lucian
167	Sveti Kristofor i Nevis	-// stanovnik Svetoga Kristofora i Nevisa	-// koji se odnosi na Sveti Kristofor i Nevis	Saint Kitts and Nevis (Saint Christopher and Nevis)	a Kittian a Nevisian	Kittian Nevisian
168	Sveti Toma i Princ	-// stanovnik Svetoga Tome i Princa	-// koji se odnosi na Sveti Toma i Princ	São Tomé and Príncipe	a São Toméan (a Sao Tomean or a Santomean)	São Toméan (Sao Tomean or Santomean)
169	Sveti Vincent i Grenadini	-// stanovnik Svetoga Vincenta i Grenadina	-// koji se odnosi na Sveti Vincent i Grenadini	Saint Vincent and the Grenadines	a Vincentian (and Grenadinian)	Vincentian (and Grenadinian)
170	Španjolska	Španjolac	španjolski	Spain	a Spaniard	Spanish
171	Šri Lanka	Šrilančanin	šrilanski	Sri Lanka	a Sri Lankan	Sri Lankan
172	Švedska	Šveđanin	švedski	Sweden	a Swede	Swedish
173	Švicarska	Švicarac	švicarski	Switzerland	a Swiss	Swiss
174	Tadžikistan	Tadžikistanac	tadžikistanski	Tajikistan	a Tajikistani a Tajik	Tajikistani Tajik
175	Tajland	Tajlandanin	tajlandski	Thailand	a Thai	Thai

	HRVATSKI	HRVATSKI	HRVATSKI	ENGLISH	ENGLISH	
	DRŽAVA	STANOVNIK	ODNOSNI PRIDJEV	NATION-STATE	NOUN	ADJECTIVE
176	Tajvan	Tajvanac	tajvanski	Taiwan	a Taiwanese	Taiwanese
177	Tanzanija	Tanzanac	tanzanski	Tanzania	a Tanzanian	Tanzanian
178	Togo	Togoanac	togoanski	Togo	a Togolese	Togolese
179	Tonga	Tonganac	tonganski	Tonga	a Tongan	Tongan
180	Trinidad i Tobago	-// stanovnik Trinidad i Tobaga	-// koji se odnosi na Trinidad i Tobago	Trinidad and Tobago	a Trinidadian and Tobagonian	Trinidadian and Tobagonian
181	Tunis	Tunišanin	tuniški	Tunisia	a Tunisian	Tunisian
182	Turkmenistan	Turkmenistanac	turkmenski	Turkmenistan	a Turkmen	Turkmen (Turkmenistani, Turkmenian)
183	Turska	Turčin	turski	Turkey	a Turk	Turkish
184	Tuvalu	Tuvaluanac	tuvaluanski	Tuvalu	a Tuvaluan	Tuvaluan
185	Uganda	Ugandžanin	ugandski	Uganda	a Ugandan	Ugandan
186	Ujedinjeni Arapski Emirati	Emiraćanin	emiratski	the United Arab Emirates	an Emirati	Emirati (UAE, used attributively only)
187	Ujedinjeno Kraljevstvo	Britanac	britanski	The United Kingdom (of Great Britain and Northern Ireland)	a Briton	British (UK, used attributively only)
188	Ukrajina	Ukrajnac	ukrajinski	Ukraine	a Ukrainian	Ukrainian
189	Urugvaj	Urugvajac	urugvajski	Uruguay	a Uruguayan	Uruguayan
190	Uzbekistan	Uzbekistanac	uzbekistanski	Uzbekistan	an Uzbek; an Uzbekistani	Uzbek; Uzbekistani
191	Vanuatu	Vanuaćanin	vanuatski	Vanuatu	a Vanuatuan; a Ni-Vanuatu	Vanuatuan, Ni-Vanuatu
192	Vatikan	Vatikanac	vatikanski	The Holy See / the Vatican City State	a Vaticanian, a Vaticano (<i>unofficially</i>)	Vaticanian Papal, Pontifical
193	Venezuela	Venezuelac	venezuelski	Venezuela	a Venezuelan	Venezuelan
194	Vijetnam	Vijetnamac	vijetnamski	Vietnam (or Viet Nam)	a Vietnamese	Vietnamese
195	Zambija	Zambijac	zambijski	Zambia	a Zambian	Zambian
196	Zapadna Sahara	-// stanovnik Zapadne Sahare	zapadnosaharski	Western Sahara	a Western Saharan; a Sahrawi; a Saharawi	Western Saharan; Sahrawi; Saharawi
197	Zelenortske Otoci	Zelenorćanin	zelenortske	Cape Verde (or Cabo Verde)	a Cape Verdean; a Cabo Verdean	Cape Verdean; Cabo Verdean
198	Zimbabve	Zimbabveanac	zimbabveanski	Zimbabwe	a Zimbabwean	Zimbabwean

Allegato 3

Esempio della struttura del questionario

Br.	Naziv države na hrvatskom	Naziv stanovnika na hrvatskom	Naziv države na talijanskom	Naziv stanovnika na talijanskom	Komentar
	Hrvatska	Hrvat	La Croazia	croato	
1.	Andora				
2.	Argentina				
3.	Austrija				

Br.	Naziv države na hrvatskom	Naziv stanovnika na hrvatskom	Odnosni pridjev	Naziv države na engleskom	Naziv stanovnika na engleskom	Odnosni pridjev
	Engleska	Englez	engleski	England	Englishman; Englishwoman	English
	Hrvatska	Hrvat	hrvatski	Croatia	Croat/Croatian	Croat/Croatian
1.	Andora					
2.	Argentina					
3.	Austrija					

Marijana Birtić Vučić
Centre for Foreign Languages, University of Zadar, Croatia

Anamarija Štulina
Centre for Foreign Languages, University of Zadar, Croatia

Paper received: 06.02.2024
Paper revised: 25.03.2024
Paper accepted: 01.04.2024
Paper published: 24.12.2024

THE TASK AS THE CENTRAL UNIT OF PLANNING AND INSTRUCTION IN THE EAP SYLLABUS DESIGN

Abstract

Informed by the knowledge, practical experience and challenges encountered during designing syllabi for English for Academic Purposes (EAP) 1 and 2 courses, this teaching report outlines the design of the syllabi for the continuing EAP 3 and EAP 4 courses. Targeted at second-year undergraduate students in the Humanities and Social Sciences programmes at the University of Zadar, Croatia, these courses necessitate tailored approaches to language instruction that address students' specific academic needs. The needs-based approach to the design process aimed to facilitate students' overall communicative competence, address their reluctance towards oral participation, and foster proficiency in academic language skills relevant to their disciplines. To achieve these objectives, the syllabi integrate the principles of task-based language teaching (TBLT), specifically utilizing tasks as the central unit for planning and instruction. Task selection and design emphasized real-world academic scenarios, ensuring the chosen tasks reflect authentic language use that students will encounter in their studies. By incorporating TBLT principles, this report offers a framework for enhancing language learning in EAP courses. This framework promotes authentic language use and ultimately supports students' academic success within their chosen fields. Pedagogical implications include the utilization of TBLT principles to tailor language instruction for EAP courses, focusing on academic scenarios to enhance students' communicative competence and academic language proficiency.

Keywords: task, task-based language teaching (TBLT), English for Academic Purposes (EAP), syllabus design

1 Introduction

In this teaching report, we reflect on our undertaking the syllabus design for the two courses, English for Academic Purposes (EAP) 3 and English for Academic Purposes (EAP) 4, intended for our second-year undergraduate Humanities and Social Sciences students at the University of Zadar, Croatia. We address the employment of a task as the central unit of planning and instruction in our syllabus design, and provide a rationale for our choice of tasks as well as the structuring and implementation of a task in our pedagogy. However, it is first necessary to provide the background and the rationale for us once again embarking on a syllabus design journey.

In our article *Challenges in syllabus design for ESP courses I / II (for students of Humanities and Social Sciences at the University of Zadar)* (Birtić Vučić & Štulina, 2020), we addressed the challenges in designing the syllabi and demonstrated how the perceived challenges concerning the needs analysis process, the inadequacy of commercial textbooks, mixed-disciplines groups, mixed-ability groups, and the (de)motivation of students were tackled to satisfy our student's language and learning needs, and have thus provided the rationale for placing writing skills at the centre stage (Birtić Vučić & Štulina, 2020). Three years post-implementation, positive feedback from students, garnered through informal end-of-term questionnaires and classroom discussions, attests to the efficacy of the ESP 1 and 2 syllabi. Yet, the supporting materials remain the subject of ongoing accommodation to the changing needs of our students.

Furthermore, the theoretical and experiential knowledge gained throughout the syllabus design process has significantly influenced our pedagogical approaches and has motivated our commitment to undertaking the design of syllabi and accompanying materials for our second-year undergraduate English courses. Our decision has been further impacted by the substantial managerial changes in our workplace, at the Centre for Foreign Languages, which resulted in the 2021 Reform. In brief, the Reform distinguished language programs into two Modules, the English for Specific Purposes (ESP) Module, and the Foreign Languages (FL) Module (for languages other than English). The new management rebranded the ESP courses for Humanities and Social Sciences (ESP) 1, 2, 3, and 4 into *English for Academic Purposes (EAP) 1, 2, 3, and 4*, placing our courses under the English for Specific Purposes Module.

However, this, for what seems a minor cosmetic change, not only alleviated previous challenges (particularly regarding mixed disciplines and mixed-ability groups) but also enabled a justification of a more general approach to English for General Academic Purposes instruction (EGAP). It also enabled us to target our instruction to study skills and focus on the development of academic English such as addressing formal language features, cultivating academic writing conventions (paraphrasing, use of citations, and referencing), and developing academic reading strategies (Birtić Vučić & Štulina, 2020).

The new syllabus design round (EAP 3 and 4) is built upon our approach to the needs analysis process of our previous EAP 1 and EAP 2 courses (Birtić Vučić & Štulina, 2020), which followed the same principles of a wide-angle approach to the needs analysis process (Basturkmen, 2010), and “linguistic, academic, and acculturation needs of our students” (Stoller, 2001, p. 209). This needs-based approach suggested the need for developing reading and

writing skills as the most relevant skills for our students in the initial EAP courses. However, unlike in EAP 1 and EAP 2, which could be characterised as mostly writing courses, in EAP 3 and EAP 4, we focused on facilitating our students' communicative competence, and attend to their reluctance to perform English orally in classroom activities by integrating listening and speaking skills, the insufficiently attended skills in 1 and 2 courses.

The EAP 3 and EAP 4 courses cater to second-year undergraduate students pursuing their majors in Humanities and Social Sciences, encompassing disciplines such as History, Geography, Information Science, and Archaeology. Each academic year, approximately twenty students participate in EAP 3 and EAP 4. All of them take EAP 1 and EAP 2 courses as required, and for most, except for Geography students, EAP 3 and EAP 4 are still mandatory. In the context of our foreign-language classroom, we aimed to replicate academic scenarios in which our students would likely engage during their studies, and which would necessitate the employment of academic English for communicative purposes, such as delivering presentations, sharing ideas, and/or discussing arguments.

Reasons provided, we have recognized the *task*, the central unit of the task-based teaching approach, as a concept that we could explore and build our syllabi and materials around. The tasks as pedagogical tools could provide the framework within which our students would be able to rely on their existing language knowledge, and develop fluency and confidence, but also to expand and build on the existing knowledge during the process of task completion (Ellis, 2013).

Therefore, the aim of this report is twofold: first, to provide the rationale behind the adoption of the *task* as a backdrop for our EAP syllabi design and a good fit for our circumstances and context; and second, to highlight our selection of tasks, the design of tasks, and their implementation into our teaching practice.

We now turn to briefly describing the task-based language teaching approach (TBLT) and delineating the task as its central concept and as the central unit of planning and instruction in our context of teaching.

2 Task-based language teaching approach

Task-based language teaching (TBLT) is an approach to second/foreign language teaching which has gained significant prominence in the realm of language education owing to its emphasis on authentic language use, facilitation of communication skills, and promotion of learner engagement (Ellis, 2003a, 2003b, 2009, 2013; Ellis & Shintani, 2013; Ellis et al., 2019; Skehan, 2003; Van den Branden, 2006; Willis, 1996). It is often contrasted with traditional methods such as grammar translation, the audiolingual method, or present-practice-produce (Ellis & Shintani, 2013). Having originated from the research on communicative language teaching (CLT) and Second Language Acquisition (SLA), it has initially served as a source of inspiration for language educators who opted for the effective integration of CLT into their practices as the focus has been shifted from the language structure to the expression of meaning (Skehan, 2003). Over time, TBLT has evolved into a comprehensive framework for guiding methodology, assessment, and syllabus design (Ellis et al., 2019). Through the years, numerous conceptualizations of TBLT approaches have shown their

differences (Ellis, 2003a; Long, 1991; Richards & Rogers, 2010; Skehan, 1996), but have underscored its relevance as a pedagogical model to develop the type of knowledge which enables learners to participate easily and naturally in communicative interactions. TBLT is thus primarily motivated by a theory of learning rather than a theory of language (Richards & Rogers, 2010). As students engage in completing the tasks, they improve their language and enhance their skills driven by the motivation to utilize and expand their linguistic capabilities (Ellis, 2003a; Richards & Rogers, 2010). In that respect, language is conceived as a tool for communicating and not as an object to be studied. In contrast, learning occurs when learners invest in understanding and expressing themselves to achieve a communicative goal, which also resonates with the SLA's theoretical underpinnings of language learning (Ellis & Shintani, 2013). However, some authors have been quite critical of TBLT, especially for its developing fluency over accuracy (Skehan, 1996), the absence of a clear definition of a task altogether (Widowson, 2003 as cited in Ellis et al., 2009), and the very enactment of TBLT (East, 2017).¹

Nevertheless, according to Ellis (2009), there is no singular method for implementing TBLT, which is the main reason we find it suitable for EAP teaching in general, and for our context of EAP teaching in particular. In our case, TBLT serves as a conceptual framework within which we explore and utilize the value of a task, both the central concept of TBLT and the central unit of planning and instruction in our EAP syllabi. By designing tasks, our main aim was to provide opportunities for speaking in the classroom but also to practice other study skills. We wanted the tasks to resemble students' academic realities in order to raise their interest and motivation, also recognized as a teaching challenge we discussed earlier. We believe that by focusing on meaning without hindering attention to form, incidental learning occurs as a result of task performance (Ellis, 2009).

We now turn to the task as a theoretical concept and demonstrate our adaptation of the task in order to meet the specific needs of our students.

2.1 The task and task design

The task is the central component of TBLT pedagogy. It sets the stage for learning as it creates opportunities for learners to use the language similarly as they would in situations outside the classroom. As the students work towards completing the task, they learn the language and develop skills, which further motivates them to expand on their existing language knowledge. Defining a task is not straightforward, and it has engendered substantial scholarly debate within the TBLT domain. Given the divergent approaches and perspectives inherent in TBLT scholarship, various definitions of tasks have been posited by authoritative figures, including Prabhu (1987), Nunan (1989), Willis (1996), Bygate et al. (2001), and Ellis (2003a).² Notwithstanding various definitions, a common understanding of a task is that it is "an activity or goal that is carried out using language" (Richards & Rogers, 2010, p. 224).

Our conception of the task mostly derives from Ellis's definition of a task as a language-learning tool (2013). For a language-teaching activity to be considered a task and distinguished

1 For more criticism of TBLT, see Ellis et al. (2019).

2 For an extensive compilation of various definitions, see Van den Branden (2006).

from an activity, a drill or any other form of eliciting learner language more typical for traditional language classrooms, Ellis (2003a) proposes, and Ellis and Shintani (2013) further elaborate the four criteria that must be met, as presented below:

1. *a primary focus should be on meaning*, i.e., it is important to understand the message without focusing on the form;
2. *there should be some kind of a 'gap'*, i.e., there is a need to convey a message, express an opinion, or grasp implied meanings;
3. *learners should largely depend on their own resources in order to complete the activity*, i.e., the language is merely a tool to achieve the goal; students are not explicitly taught the language necessary for the task;
4. *there is a clearly defined outcome other than the use of language*, i.e., language functions as a tool for communicating the desired outcome. (p. 135)

Ellis (2009) explains that criteria 1 and 4 are considered the key criteria for an activity to be task-like as they cannot be satisfied by a situational grammar exercise, unlike criteria 2 and 3. As our rationale for the use of tasks is to create opportunities for our students to use and practice academic English, improve their academic English skills, and boost their communicative competence, our conceptualization of a task involves the adaptation of criteria 3, specifically the aspect stating that students are not explicitly taught the language required for the task. Although the students rely on their linguistic and non-linguistic knowledge, we find it necessary to provide the students with relevant linguistic items, as well as to encourage the use of pertinent sources, a common practice for any academic context. This also aligns with the dual purpose of the tasks. On the one hand, the tasks enable the students to rely on their existing language knowledge and develop fluency and confidence, whereas, on the other hand, the tasks can be used to expand and build on the existing language knowledge (Ellis, 2013).

Our inclination towards selecting the task as the foundational element of the syllabus design is further substantiated by its inherent characteristics (or different types of tasks) which permit the design of tasks to be aligned with our main aim of the syllabus design. In it, we aimed to attend to our students' reluctance to perform orally by creating opportunities for the employment of academic English for communicative purposes in the form of 'real' academic events such as delivering presentations, sharing ideas, and group discussions in which our students are likely to participate in the course of their studies.

The tasks are thus characterised as *focused* and *unfocused* in which the former is structured to encourage the use and practice of specific language elements during communication (which is of particular relevance to our aims and the nature of EAP instruction), as opposed to the latter, which create opportunities for using language in general (Ellis, 2009). Another characteristic of a task which is recognised as beneficial for our aims and the needs of our students is the possibility of a task providing opportunities for engagement in any of the four language skills. In other words, tasks can be characterised as *input* and *output-providing* tasks in which input-based tasks engage learners in listening and reading whereas output-based engage learners in speaking and writing, and thus require production on the part of the student (Ellis, 2009). In the same vein, Willis (1996) distinguishes between *closed* or *open* tasks or highly structured tasks with a specific goal (closed tasks) and loosely structured ones with a less

specific goal (open tasks). However, as Ellis (2009) claims, most of the tasks are *integrative* as they are often a combination of different characteristics mentioned above. All things considered, the tasks within our syllabus can be understood as *pedagogical tasks* as they represent what the learners do in the instructional setting or the classroom to activate and develop their language skills, created in a way to correspond to real-world tasks (Nunan, 2010), or in our case, to academic context tasks.

We now turn to our second aim as we provide the rationale for our modular syllabus design, including task selection, structuring of the tasks, and implementation into our teaching practice.

3 Syllabus design and selection of tasks

As EAP instruction calls for tailored instruction, and the TBLT approach offers a variety of possibilities, we have decided to manipulate the tasks in such a way that they suit our specific context and the specific needs of our students. In line with Ellis' rationale for combining task-based units with traditional structural units, we organised the syllabus into modules with tasks at their centres in combination with task-supported and task-based lessons, i.e., lessons with or/and without linguistic specifications (Ellis, 2013). More specifically, the task is placed as the outcome of each module and the module is further organised into pre-task and post-task activities, which are a combination of lessons with the inclusion of academic English forms based on our students' needs. The aim of these lessons is to prepare students for their performance of the task and provide additional support. In other words, in order to express the meaning upon which the focus of the task is placed, the students are able to apply the existing language knowledge but also expand it with the specified language items coming from the academic English language pool.

The selection of tasks which were integrated within the EAP syllabus design was primarily conditioned by their relevance within the academic context, as well as the potential they offered in terms of pre-task and post-task lessons to be developed. Thus, special attention was placed on specific language and structures to be acquired, skills to be developed, as well as student engagement and motivation. Finally, each task design integrates a variety of input-based and output-based activities, but in this overview, we are going to highlight the most important features of each task design within the academic context.

3.1 Podcasts for promoting listening skills and collaboration

The choice of using podcasts in our EAP course was made primarily to place more attention on listening skills which are clearly important in an academic context (Rafique, 2019). In choosing appropriate listening tasks, podcasts appeared to offer diverse authentic content and have shown to be suitable (and available) teaching material. Podcasts are generally highly beneficial for many different language learning purposes as they can be a good resource for developing listening skills, extending vocabulary, improving pronunciation, as well as (and as far as) developing self-directed learning (Liu, 2023). In the EAP context, one distinct benefit of podcasts is that they offer a variety of academic and non-academic topics and thus offer students the possibility to acquire academic and discipline-specific vocabulary. In addition,

using podcasts in teaching EAP is expected to increase student motivation (Phillips, 2017), especially as students are free to choose the podcast topic of their interest for their final graded assignment.

In the first module of the EAP 3 course, which comprises 4 lessons, students listen to 2 podcasts whose topics serve as the basis for a discussion as part of the pre-task. For example, one of the podcasts was “Primary Source Literacy: The Impact of Digitization” (Choice Media, 2023) which was a convenient topic to cater to the needs of history, geography, and information science students who were attending the EAP 4 class at the same time. In this type of activity, students practice note-taking skills and summary writing, which is supported with explanations and resources as well as with peer feedback. In the final task of this module, students are asked to independently find a podcast on the topic of their own choice, but in connection to their field of study. The task requires them to summarise the podcast and submit it for grading. In the post-task phase, students need to prepare a short presentation of the podcast and perform it in class with the use of visual aids. At the end of the oral presentation, questions are encouraged by other students. In this way, students have the opportunity to experience a mock conference presentation. Finally, students are assessed both for summary writing and oral presentation according to the criteria checklist previously explained to students.

In addition, since the format of podcasts has gained attention in the popularization of science to address the speed of scientific communication in the new information era (Ye, 2021), it was decided to use the podcast task again in the EAP 4 course as a task that could promote collaboration among students (see section 3.4.). In the final module of this course, students are offered several groupwork projects. One of the offered projects is creating a podcast episode. As part of this project, students need to develop the topic of a podcast series (with 3 to 4 podcast episodes planned) but only record one episode. The task is divided into several lessons as a pre-task phase, during which students collaborate in small groups (3 to 4 students) by exchanging ideas and opinions and agreeing on individual assignments to be carried out through research and writing activities outside the classroom. Students are also provided with general written instructions regarding creating and recording a podcast episode. The main task includes recording the podcast episode for which each student records his or her part individually and one group member compiles it into a complete episode. In the post-task phase, students share their work with the rest of the class. Finally, students are assessed on their participation in class group work sessions, as well as in their performance in the podcast.

3.2 Critical review and debate for promoting critical thinking skills

As critical thinking skills have been recognised as essential by many researchers and educators in higher education (Davies, 2011), it has been decided to integrate such skills into the task design of our EAP courses. Critical thinking skills can be defined “as intellectually engaged, skilful and responsible thinking that facilitates good judgment” (Behar-Horenstein & Niu, 2011, p. 26) and in order to promote such skills among students the task design was paired with the formats that were recognised as relevant for the academic context: a critical review and a debate, which are going to be presented in this section.

In the academic context, a review is frequent within academic writing as a type of scientific research, as part of an academic paper integrated as a literature review, and it can be found in academic journals in the format of a book review. All of these mentioned formats were clearly overly demanding for the EAP course and it was necessary to tailor the task in line with the possibilities. Adaptations were made in terms of workload (in line with ECTS credit demand), difficulty, the subject of the review, and its length. Finally, the task was shaped as a critical review of a documentary. The documentary has been chosen as the subject of the review for several reasons. Documentaries are a fruitful format in terms of language teaching as they provide an opportunity for learners to acquire general as well as specific field-related vocabulary. Especially important in this regard is the combination of imagery and its aural presentations which increases the chances of vocabulary learning (Vuković-Stamatović, 2022). Lastly, it was expected that this format would present a novelty in our EAP instruction and increase student motivation. Once the final objective of the task was determined, the pre-task phase was manipulated to assist students in their performance of the task. The pre-task phase, therefore, consists of several lessons in which students are provided with specific language structures to assist them in writing the critical review, they are provided with instruction on the critical review format and feedback activity on the critical review example. Students also participate in discussions on the topic of critical thinking in various disciplines and education. The central focus and the main task is the written assignment in which students are required to write their critical review of a chosen documentary (e.g. from a History Channel) as a home project with the use of literature to support their opinion in connection to critical analysis. The assignments are to be submitted via the e-course platform for grading and pass Turnitin originality analysis. A post-task phase is also introduced on the platform of the e-course where students participate in the activity of peer feedback. All students need to upload their reviews into a designated place on the platform and the system automatically assigns each student a peer review for providing comments. The process is anonymised and the assessment criteria that are used in peer feedback are familiar to students as they were previously used in the pre-task phase. Students are also given the possibility to edit their reviews after they receive student comments, before final grading. In the assessment of the students' performances of this task, both critical review and participation in peer feedback activity are taken into consideration.

In addition to critical review, a debate was recognised as a rather fruitful activity for improving students' language fluency and cultivating critical thinking skills (Birtić Vučić & Štulina, 2011; Želježić, 2017). Particularly important for the latter is developing sound arguments which is an integral element of the debating process. However, argumentation performance can be rather challenging for L2 students (Majidi et al., 2021), which justifies the choice of a tailored, in-class debate format for task design within the EAP context. A pre-task phase, therefore, integrates practice on developing arguments, rebuttal practice, as well as focus on language (expressing stance in the academic context). As part of the preparation, students are divided into debating groups, and they need to negotiate the topic of the debate as well as conduct short research and write their speeches. The central outcome of the module is the students' participation in the in-class debate and students are assessed in connection to their oral performance, level of preparation (referring to content and development of arguments), as well as participation in the rebuttal part which has proven to be the most difficult part in each generation. In the post-task phase, students are asked to write a summary of their group's debate, and evaluate the quality of the arguments, i.e., judge the winner of the debate.

3.3 Group discussions for promoting conversational skills

Even though short discussions as interactional activities are integrated into each task design, it has been noticed that spoken fluency is the least developed skill among our students. Here, we are not referring to the rehearsed oral presentation performance which students usually master successfully. Rather, we are referring to dialogic competence that is often in short discussions done in L1 instead of L2 as instructed. Whenever students are grouped and left unsupervised to discuss an issue, the switch from L2 to L1 occurs. However, as developing dialogic competence in L2 is especially important in the academic context (Basturkmen, 2016) it was decided to find an optimal format for classroom group discussions that would encourage students to discuss certain topics exclusively in L2. With this aim, a series of three group discussions were organised throughout the course, each comprising the entire lesson of 90 minutes. The sessions were held as preparations within other task designs (in pre-task phases), but here are treated as separate tasks, since there is an identifiable aim, performance, as well as assessment of the task. Therefore, the main aim of the activity was to encourage students to communicate entirely in L2 for the entire duration of the discussion, which was the most challenging part of the task design. To enable this, it was necessary to create the right conditions which included dividing students into small groups of 3 to 4 students, seating them in circles around their desks, carefully designing handouts that would provide students with the content, the discussion questions, and prompts, and creating the ambient with background music to minimise students' reticence while talking (Cunningham, 2014). The topics were carefully selected to accompany other tasks within the course. Therefore, the topic of the first discussion was *critical thinking* while in the second discussion, the selected topic was *AI in higher education*. In the pre-task phase, each student within the group was assigned designated reading sections of various academic papers (e.g. in sessions 1 "Improving the Critical Thinking Skills of Students in Geography" by Lane (2007)) and newspaper articles or blogs (e.g. in session 2 "AI and all that jazz" by Thompson (2023)). In session 3 students needed to come prepared with their research on a particular topic as this discussion was related to their collaborative work on a project (see section 4). Handout material additionally included prompts and questions for students to use while talking, focusing primarily on the topic, but at the same time encouraging them to ask for clarifications and questions, agree and disagree, and respond to comments which are part of dialogic interaction skills (Basturkmen, 2016). In the post-task phase, students were asked to complete a questionnaire with questions regarding their own and other students' participation in the discussion which assisted the teacher in assessing whether students successfully completed the task. For the purpose of motivation, the assessment was reduced to one criterion, and it was active participation which implied only speaking in English, regardless of the quality. During the discussions, the teacher was covertly keeping track of students' active participation. The questionnaire also revealed the students' overall satisfaction with this task which was generally positive.

3.4 Projects for promoting student collaboration

As the final assignment at the end of the EAP 4 course, students are offered a choice of several different tasks they can collaboratively work on. The choice of the tasks is dependent on the study programmes students are coming from so as to offer students the possibility

of collaborating on a task that is most relevant to their respective fields. In previous years, students had the options of recording a podcast episode (already described in section 4.1.), conducting a short survey and writing a report, and preparing a mock conference proposal for a real-life event (an undergraduate conference that is held annually). In the future, additional projects might be included if the need arises. In addition to choosing the preferred project to work on, students were free to choose group members as well. The main focus of the suggested projects is peer collaborative writing, which is reported as a beneficial skill for improving writing performance as well as language socialization (Bhowmik, et al., 2019). The possibility to independently select many different aspects of this task (project type, topic, as well as group members) and work collaboratively is expected to create a positive effect on student motivation and performance (Neumann & McDonough, 2014).

The pre-task phase includes several in-class sessions in which students collaborate either in discussions regarding the topics, working on the writing plan, or negotiating content and distributing assignments. Each in-class lesson is preceded by students' independent research and preparation at home. Parallel to in-class sessions, students collaborate on the Microsoft Office platform One Drive, sharing a document in which each member has to add their weekly contributions. This enables the teacher to trace each student's work and progress. The central outcome of this module refers to students' independent work in the final writing of their section (or recording in the case of the podcast episode). The post-task phase includes students' presentations of their projects to other classmates. Finally, students are continuously assessed, individually and as a group. Individually, they are assessed on active participation in in-class sessions, on the writing performance of their section, as well as in the oral presentation. As a group, they share a grade on the overall success of the project.

4 Conclusion

This teaching report has examined the ongoing practice and necessity of designing syllabi for EAP courses at the University of Zadar, with a specific focus on EAP 3 and EAP 4. The adoption and adaptation of the central concept of TBLT, the task, as a pedagogical framework has played a crucial role in shaping the syllabus design. Tasks were conceptualized to align with the academic context and students' specific needs and implemented across various modules to enhance specific language skills. The report provides an overview of each task, detailing its rationale, design, and phases (pre-task and post-task activities). These tasks, the outcomes of specific modules, aim to enhance various language skills, such as listening and summarizing in podcasts, critical thinking through critical reviews and debates, and peer collaboration in a survey report, conference proposal project, and podcast episode. This overview ensures the practical application of language skills within real-world academic contexts. On the one hand, this pedagogical shift represents a responsive and effective approach to language instruction, providing students with a holistic language learning experience that extends beyond proficiency to encompass vital academic skills. On the other hand, exploring the task and the TBLT approach in designing EAP syllabi offers inspiration and potential directions for conducting additional studies across different academic contexts. In our upcoming investigation, we aim to explore the students' perceptions regarding the TBLT within the framework of their academic English learning, and to evaluate the effectiveness of selected tasks concerning the learning outcomes of the two EAP courses in question.

References

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00024-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00024-2)
- Basturkmen, H. (2016). Dialogic interaction. In K. Hyland & P. Shaw (Eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, (pp. 152–164). Routledge.
- Behar-Horenstein, L.S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2), 25–41. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i2.3554>
- Bhowmik, S.K., Hilman, B., & Roy, S. (2019). Peer collaborative writing in the EAP classroom: Insights from a Canadian postsecondary context, *TESOL Journal*, 10(2), 1–16.
- Birtić Vučić, M., & Štulina, A. (2011). Developing communication skills through in-class debating, *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 40(3), 237–245.
- Birtić Vučić, M., & Štulina, A. (2020). Challenges in syllabus design for ESP courses I / II (for students of humanities and social sciences at the university of Zadar). *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 14(1-2), 197–205.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 1–20). Pearson Education Limited.
- Choice Media. (2023, 2 November). *Episode 230: Primary source literacy and the impact of digitization* [Audio podcast episode]. In *The Authority File*. Choice360. <https://www.choice360.org/podcasts/episode-230/>
- Cunningham, C. (2014). 'Keep talking': Using music during small group discussions in EAP. *ELT Journal*, 68(2), 179–191. <https://doi.org/10.1093/elt/cct097>
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255–260. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.562145>
- East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50(3), 412–424. <https://doi.org/10.1017/S026144481700009X>
- Ellis, R. (2003a). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003b). Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64–81. <https://doi.org/10.1177/003368820303400105>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 221–46. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *TESOL*, 8, 1–27.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (1st ed.). Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Lane, R. (2007). Improving the critical thinking skills of students in geography. *The Social Educator*, 25(1), 29–38.
- Liu, C-Y. (2023). Podcasts as a resource for learning academic English: A lexical perspective. *English for Specific Purposes*, 71, 19–33. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.02.003>

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Majidi, Ab el., Janssen, D., & Graaff, Rick de. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *Systems*, 101, 102576, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576>
- Neumann, H., & McDonough, K. (2014). Exploring the relationships among student preferences, pre-writing tasks, and text quality in an EAP context. *Journal of English for Academic Purposes*, 15, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.05.002>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2010). A task-based approach to materials development. *Advancement in Language and Literacy Studies*, 1(2), 135–160. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.1n.2p.135>
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Rafique R. (2019). Using podcasts to improve listening skills of tertiary level learners: Insights from literature. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 11(21–22), 117–131.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning – Exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157–171. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based learning. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1–14.
- Stoller, F. (2001). The curriculum renewal process in English for academic purposes programmes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp.208–224). Cambridge University Press.
- Thomson, P. (2023, March 27). AI and all that jazz. Patter. <https://patthomson.net/2023/03/27/ai-and-all-that-jazz/>
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based Language Education: From Theory to Practice* (pp.1–16). Cambridge University Press.
- Vuković-Stamatović, M. (2022). Suitability of science & technology documentaries for EAP and EST listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 58, 101–137. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101137>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.
- Ye, Y. (2021). From abstracts to “60-second science” podcasts: Reformulation of scientific discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 53, 101025. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101025>
- Želježić, M. (2017). Debate in the EFL Classroom. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 14(1), 39–54. <https://doi.org/10.4312/elope.14.1.39-54>

Izvleček

Opravilo kot osrednja enota načrtovanja in poučevanja pri snovanju učnega načrta za angleščino za študijske namene

Na podlagi znanja, praktičnih izkušenj in izzivov, ki so se pojavili pri snovanju učnih načrtov za predmeta Angleščina za študijske namene 1 in 2, avtorici v prispevku opisujeta zasnovo učnih načrtov za nadaljevalna predmeta Angleščina za študijske namene 3 in 4. Predmeta sta namenjena študentom drugega letnika prvostopenjskega študija na humanističnih in družboslovnih programih Univerze v Zadru na Hrvaškem in zahtevata pristope k jezikovnemu poučevanju, prilagojene učnim in študijskim potrebam teh skupin študentov. Cilj zasnove učnih načrtov, ki temeljijo na učnih potrebah študentov, je bil omogočiti razvoj splošne sporazumevalne zmožnosti študentov, zmanjšati njihov odpor do ustnega sodelovanja ter razvijati specifične zmožnosti na ravni angleščine za študijske namene. Na novo zasnovana učna načrta tako temeljita na načelih opravlno zasnovanega učenja in uporabi opravil kot osrednjih enot za načrtovanje in izvedbo pouka. Izbira in zasnova opravil poustvarjata avtentične scenarije iz študijskega okolja, kar zagotavlja, da izbrana opravila odražajo tisto rabo jezika, s katero se študentje srečujejo pri svojem študiju. Prispevek na podlagi načel opravlno zasnovanega učenja predlaga okvir za izboljšanje poučevanja tujih jezikov za študijske namene, saj predstavljeni okvir spodbuja avtentično rabo angleščine kot tujega jezika v akademskem okolju in podpira razvoj študentov na njihovih študijskih področjih.

Ključne besede: opravilo, opravlno zasnovano učenje, angleščina za študijske namene, snovanje učnega načrta

Yasemin Kirkgöz
Çukurova University, Türkiye

Paper received: 17.10.2024
Paper revised: 20.10.2024
Paper accepted: 03.11.2024
Paper published: 24.12.2024

**JOANNA KIC-DRGAS & VIOLETA JURKOVIČ:
PATHS OF PURPOSE:
A JOURNEY INTO LSP TEACHER DEVELOPMENT
Brill, 2024.**

Abstract

This volume, authored by Joanna Kic-Drgas and Violeta Jurkovič, offers a comprehensive exploration of the educational and professional development of teachers specializing in languages for specific purposes (LSP). It provides a comparative analysis of the educational systems in Poland and Slovenia, highlighting the roles, competencies, and career trajectories of LSP teachers. The book opens with a preface, which outlines the main objectives, followed by five chapters, each divided into subsections, and concludes with a synthesis section, where the authors summarize the key points of each chapter. It delves into various critical aspects of LSP teaching, including needs analysis, curriculum development, materials design, and assessment methods. The authors present their involvement in relevant projects, and share findings from their empirical research with language teacher educators; as such, the book offers valuable insights into both pre-service and in-service professional development for LSP teachers.

Keywords: Languages for specific purposes (LSP), teacher development

Review

Chapter 1 serves as an introduction to the volume, divided into two parts that examine the LSP teaching contexts in Poland and Slovenia. It provides a comprehensive overview of each country, including geographical features, population, official languages, and historical backgrounds. The chapter highlights the current landscape for LSP teachers, discussing their legal status, curriculum, and professional development programs amid recent educational reforms. The authors note that LSP teacher education and professional development are evolving dynamically in both nations through conferences, international collaborations, and relevant publications. A strong commitment to foreign language learning exists, with English taught as the first foreign language starting at age seven.

Despite these similarities, Poland and Slovenia exhibit significant differences in size, demographics, geography, geopolitics, and history, which influence their educational frameworks, linguistic contexts, and language policies. In Poland, LSP teaching is a mandatory part of foreign language teacher education, whereas, in Slovenia, LSP courses are elective, allowing teachers to enter the profession without specific LSP training, although degree programs provide some linguistic and methodological preparation. The Bologna Reform had varied impacts: Poland increased the number of compulsory LSP courses, while Slovenia converted some compulsory LSP courses to elective status and reduced teaching hours. The chapter concludes that, despite political parallels, the distinctions in educational systems, linguistic environments, and language policies in both countries could significantly affect the training, professional development, status, and working conditions of LSP teachers.

Chapter 2 introduces the field of LSP, focusing on critical aspects of its pedagogy through recent literature. LSP is defined in contrast to related concepts and underpinned by key components including needs analysis, curriculum and syllabus design, materials development, teaching methodologies, and assessment. Drawing on Anthony's (2018) framework, which emphasizes needs analysis, learning objectives, materials and methods, and evaluation, the chapter highlights the importance of tailoring language instruction to learners' specific academic, workplace, or professional contexts. A comprehensive needs analysis is presented as the cornerstone of effective LSP instruction, informing the development of curricula and syllabuses aligned with learners' professional and communicative demands. The chapter explores distinctions between syllabuses designed for LSP and General Language Proficiency (LGP), as well as curriculum approaches such as subject-centered, learner-centered, and problem-centered, shaped by factors such as educational policies, industry collaboration, and student needs. The discussion connects LSP teaching to English Medium Instruction (EMI) and Content and Language Integrated Learning (CLIL), examining the transferability of LSP principles while addressing the unique requirements of EMI learners. Challenges in LSP material development, such as limited resources and slow adaptation to market demands, are also considered. In terms of methodology, the chapter evaluates Project-based Learning (PjBL), Task-based Learning (TBL), and Problem-based Learning (PBL), emphasizing their capacity for learner engagement and contextual flexibility while delineating their differences in focus and task specificity. Finally, it examines the distinctive features of LSP assessment, emphasizing contextual and situational relevance alongside considerations of reliability, validity,

authenticity, and practicality, with a focus on integrating disciplinary knowledge and professional contexts into language evaluation.

Chapter 3 examines LSP teachers, starting with a statement from Richards, who noted, “surprisingly little is known about the professional lives and beliefs of ESP teachers around the world” (1997, p. 51). The authors address the misconception that LSP teaching is routine and view LSP teachers merely as technicians. They emphasize the dynamic and multifaceted nature of LSP teaching, particularly as classroom contexts evolve due to technological advancements and increasing multiculturalism. The discussion then shifts to the various competencies required for effective LSP teaching, advocating for a well-researched competence framework specifically designed for this field. Examples include the Erasmus+ Catapult project’s LSP Teacher Common Competence Framework and BALEAP’s Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes, both of which serve as valuable resources. A flexible framework is needed to accommodate diverse disciplines, educational levels, language proficiencies, and transversal skills. The chapter briefly explores LSP teacher identity, focusing on how these educators perceive themselves in relation to their roles, competencies, and the broader educational community. The authors acknowledge both the overlaps and distinctions between LSP teachers and those who teach general language programs (LGP) or other specific language programs. Common challenges faced by LSP teachers include the integration of authentic disciplinary materials, adaptation to evolving technological landscapes, and addressing the diverse needs of students. The authors point out that many challenges today mirror those experienced by LSP teachers four decades ago, highlighting a persistent lack of attention to LSP teacher education and professional development. Finally, the chapter emphasizes the importance of LSP communities of practice as essential networks that support professional development. These communities enable LSP teachers to engage through participation in associations, conferences, and journals, providing particularly valuable support for those teaching less widely taught LSPs or disciplines.

Chapter 4 delves into teacher professional development projects in LSP, focusing on three pivotal initiatives: TRAILS, Catapult, and LSP-TEOC-Pro. These innovative efforts aim to bridge the gap between the qualifications of aspiring LSP teachers and the demands of the field, addressing the growing need for well-trained LSP educators across Europe. The TRAILS project identifies shortcomings in LSP teacher education by comparing teachers’ needs with existing programs. Despite a surge in interest in LSP teaching, opportunities for professional development remain limited. Interviews with in-service teachers highlighted various gaps, including course design, lesson planning, genre-specific knowledge, teaching methods, assessment strategies, and essential soft skills. Additionally, a lack of standardization across more than a thousand institutions was noted. The Catapult project focused on the competencies required for effective LSP teaching, particularly emphasizing the importance of ICT skills. It uncovered a disconnect between the skill development offered in higher education and the actual needs of LSP teachers, such as specialized knowledge and institutional support. In response, Catapult developed a MOOC designed to enhance the competencies identified through its research. The LSP-TEOC-Pro project further extends these efforts, concentrating on online education and professional development for both experienced and pre-service LSP teachers. It offers a multilingual course comprising eight modules that address essential aspects of LSP teaching. This course features innovative certification options and personalized pathways for teachers at various levels of expertise. The authors argue that the research and resources

generated by these projects significantly enhance LSP education and professional development at the EU level, marking a meaningful step toward equipping educators to meet the challenges of this specialized field.

Chapter 5 explores LSP teacher education and professional development through insights from foreign language teacher educators regarding both pre-service and in-service training for LSP teachers. The authors argue that the professional development needs of LSP teachers have been historically neglected as previous studies primarily relied on LSP teachers as respondents, thereby overlooking crucial stakeholders in the teacher education process, particularly pre-service teacher educators who are vital in preparing future foreign language teachers. To address this gap, the authors conduct qualitative research to gather perspectives from foreign language teacher educators on the professional development needs of LSP teachers. Both groups recognize the importance of a general language teaching methodology course for LSP and General Language Proficiency (LGP) teachers, but they also agree that LSP teachers require additional competencies. These include genre analysis, standardization, and disciplinary awareness along with essential soft skills such as flexibility, self-directed learning, intercultural competence, and collaboration. The authors highlight that existing pre-service LSP teacher education programs in the European Higher Education Area (EHEA) lack standardization, and emphasize the role of policymakers in shaping LSP education. The study indicates a growing demand for qualified LSP teachers and underscores the importance of foreign language teacher educators in fostering collaboration throughout an LSP teacher's career, particularly in supporting novice teachers. The authors call for international networks and resources to support LSP teachers, especially those in less widely taught languages.

Concluding Remarks

This book offers a thorough analysis of LSP for both pre-service and in-service teachers across two EU countries. By linking LSP theory with practical applications in various aspects of LSP, including needs analysis, course and syllabus design, and the professional requirements of LSP teachers, it provides insights relevant to diverse LSP contexts. I highly recommend this volume to pre-service and in-service LSP teachers, language teacher educators, policymakers, LSP curriculum designers, and researchers interested in the field of LSP education. As the significance of LSP continues to grow globally, this book encourages exploration of new avenues for personal and professional development in teaching, research, and project initiatives within this dynamic field.

Reference

Richards, K. (1997). Teachers for specific purposes. In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher Education for Languages for Specific Purposes* (pp. 115–126). Multilingual Matters.

Izvleček

Joanna Kic-Drgas & Violeta Jurkovič: Paths of Purpose: A Journey into LSP Teacher Development. Brill, 2024.

Monografija avtoric Joanne Kic-Drgas in Violete Jurkovič, napisana v angleškem jeziku, ponuja celovit pregled izobraževalnega in strokovnega razvoja učiteljev tujih jezikov stroke. Monografija se začne s predgovorom, kjer avtorici predstavita glavne cilje publikacije, nato pa sledi pet temeljnih poglavij, ki se dalje členijo na podpoglavja. V njej je najprej predstavljena analiza izobraževalnih sistemov na Poljskem in v Sloveniji, s poudarkom na vlogah, kompetencah ter poklicnih poteh te skupine učiteljev. Monografija se zaključi z zadnjim poglavjem, v katerem avtorici povzameta ključne točke vseh prejšnjih poglavij. V delu so obravnavani različni ključni vidiki področja tujih jezikov stroke, vključno z analizo potreb, snovanjem učnih načrtov in gradiv ter načini vrednotenja znanja. Avtorici predstavita tudi zasnovo in rezultate treh evropskih projektov, ki so razvili izobraževalne vsebine za ciljno skupino učiteljev tujih jezikov stroke. Ključni znanstveni prispevek monografije so rezultati kvalitativne empirične raziskave, izvedene z izobraževalci bodočih učiteljev tujih jezikov. Monografija ponuja dragocen vpogled tako v strokovni razvoj učiteljev tujih jezikov stroke, ki šele začenjajo svojo poklicno pot, kot tudi vseživljenjski razvoj izkušenih učiteljev na tem področju.

Ključne besede: tuji jeziki stroke (TJS), izobraževanje in usposabljanje učiteljev TJS