

Στέφανος Βλαχόπουλος - Θεμιστοκλής Γκόγκας (επιμ.)

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 2^{ου} ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Με την ευγενική χορηγία της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Θεσπρωτίας
Under the auspices and sponsorship of the Prefecture of Thesprotia**

Stefanos Vlachopoulos - Themistokles Gogas (eds)

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY
EDUCATION**

PROCEEDINGS OF THE 2nd INTERNATIONAL CONFERENCE

© 2008 Εκδόσεις Carpe Diem

Μιχ. Αγγέλου 35,

τηλ. 26510 20069, Fax: 26510 20618

e-mail: enplo.ioa@gmail.com

Επιμέλεια: Στέφανος Βλαχόπουλος - Θεμιστοκλής Γκόγκας

Ηλεκτρονική σελιδοποίηση: Παντελής Φαρίδης

Απαγορεύεται η ολική ή μερική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο χωρίς τη σχετική άδεια του εκδότη.

ISBN 978-960-98658-0-7

2^ο Διεθνές Συνέδριο: «Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση II»

Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο
Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
Ηγουμενίτσα, 7-8 Ιουνίου 2007

2nd International Conference: “Foreign Language Teaching in Tertiary Education II”

Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce
Epirus Institute of Technology
Igoumenitsa 7-8 June 2007

Επιστημονική Επιτροπή

Στέφανος Βλαχόπουλος, ΤΕΙ Ηπείρου (Πρόεδρος)
Nick Ceramella, University of Rome “La Sapienza”
Μαριάνθη Γιαννή, Εθν. & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Θεμιστοκλής Γκόγκας, ΤΕΙ Ηπείρου
Αθανάσιος Γκότοβος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεωνίδα Δήμου, ΤΕΙ Ηπείρου
Ελευθερία Δογορίτη, ΤΕΙ Ηπείρου
Ελένη Κασάπη, ΑΠΘ
Φρειδερίκη Μπατσαλιά, Εθν. & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αναστασία Παπακωνσταντίνου, Εθν. & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Richard Race, Roehampton University
Hans Schlumm, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Περικλής Τάγκας, ΤΕΙ Ηπείρου
Δημήτριος Τσακίρης, ΤΕΙ Ηπείρου
Jutta Wolfrum, ΑΠΘ

Οργανωτική Επιτροπή

Θεμιστοκλής Γκόγκας	Αναστασία Κατερτσίδη
Ευάγγελος Αντωνίου	Νικόλαος Μπούνας
Θεόδωρος Βυζάς	Νικολίτσα Σκρεμμύδα
Ελευθερία Δογορίτη	

Scientific Committee

Stefanos Vlachopoulos, Epirus Institute of Technology (Chairman)
Nick Ceramella, University of Rome “La Sapienza”
Marianthi Gianni, University of Athens
Themistokles Gogas, Epirus Institute of Technology
Athanasios Gotovos, University of Ioannina
Leonidas Dimou, Epirus Institute of Technology
Elephtheria Dogoriti, Epirus Institute of Technology
Eleni Kasapi, University of Thessaloniki
Frideriki Batsalia, University of Athens
Anastasia Papakonstantinou, University of Athens
Georgios Papakonstantinou, University of Ioannina
Richard Race, Roehampton University
Hans Schlumm, Ionion University
Pericles Tangas, Epirus Institute of Technology
Dimitrios Tsakiris, Epirus Institute of Technology
Jutta Wolfrum, University of Thessaloniki

Organizing Committee

Themistokles Gogas	Anastasia Katertsidi
Evangelos Antoniou	Nikolaos Mpounas
Theodore Vyzas	Nikolitsa Skremmyda
Elephtheria Dogoriti	

Περιεχόμενα / Table of Contents

Προλογικό Σημείωμα	10
Prolegomenon	12
Ceramella Nick Intercultural Challenge, Language and Translation: A Didactic Approach to build up the Gap in Cross-Cultural Business and Management	15
Proscolli Argyro Les efforts d'actualisation du Programme d'Etudes au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes	27
Κασάπη Ελένη Η πολιτική εκπαίδευσης των μεταφραστών στο Τμήμα Ιταλικής του Α.Π.Θ.	43
Δήμου Λεωνίδα Ο ρόλος των Ξένων Γλωσσών στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας τουριστικής εκπαίδευσης	49
Βλαδιμίροβα-Κιτσολάμπρου Καλίνα Πολιτικές μεταβολές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Η περίπτωση των Ξένων Γλωσσών στη Βουλγαρική Ανώτατη εκπαίδευση	61
Dogoriti Elefthéria L' accès a l'information sur les réseaux: le cas des outils de recherche dans un contexte professionnel	69
Burston Jack Low Cost Instructional Technology Tools	77
Siatouni Magdalene Experimenting on different techniques in the EFL classroom: from 'humble' e-mails use towards second generation internet blogging	91
Φλώρου Αικατερίνη Τα Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων μαθητικού λόγου στη μελέτη της γραπτής παραγωγής στην ξένη γλώσσα: μία έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	101
Σκρεμμύδα Νικολίτσα Πιστοποίηση γλωσσομάθειας για ειδική χρήση: Ένα θεωρητικό πλαίσιο	111
Μπακούλα Χριστίνα Η μεθοδολογία και οι διδακτικές δραστηριότητες του μεταφραστικού εργαστηριακού μαθήματος	125

Κουρδής Ευάγγελος	135
Παρατηρήσεις στη διαγλωσσική και διασημειωτική μετάφραση κειμένων Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση της αρχιτεκτονικής επιστήμης	
Vlachopoulos Stefanos	143
From translation teaching to translation learning. Translation, risk management and individual learning experiences	
Καζαντζή Ήβη	149
Πρακτική άσκηση των φοιτητών στη μετάφραση σύγχρονης ιταλικής διηγηματογραφίας	
Πογκόσοβα Ιουλιάνα	153
Σχετικά με τη μετάφραση από ελληνική στη ρωσική των φρασεολογισμών και των λέξεων συναισθηματικής σημασίας κατά την εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (με βάση την ύλη των Μ.Μ.Ε.)	
Βυζάς Θεόδωρος	165
Ορολογία σε γενικά δίγλωσσα λεξικά: γαλλική ιστορική ορολογία σε γαλλοελληνικά λεξικά	
Πατσάλα Πασχαλία	175
Η χρήση λεξικών από σπουδαστές του Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας Α.Π.Θ.	
Forakis Kuriakos	185
Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique: l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises	
Dara Christine	197
La littérature au service de l'enseignement du français des Affaires: réflexions et exercices pratiques	
Γκαρβέλας Κωνσταντίνος	207
Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων	
Παπαγεωργίου Μαρία	217
Ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στη διδασκαλία / εκμάθηση της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς	
Kontoulis Cleopatra	229
Conditionals Talk Back: Literature and Predicting	
Gogas Themistokles	235
Organic intellectuals and intercultural communication	

Houghton Stephanie	247
Value change in the development of critical cultural awareness: A case study of intercultural language education in Japan	
Schlumm H.B.	255
Πολιτισμός και Γλώσσα	
Πολίτης Μιχάλης	261
Η διακειμενικότητα ως «εργαλείο» για τη μετάφραση κειμένων που έχουν παραχθεί με βάση το παράγωγο κοινοτικό δίκαιο	
Τάγκας Περικλής	267
Η αγγλική ως διεθνής γλώσσα και το «γλωσσικό προλεταριάτο»	
Βιογραφικά στοιχεία εισηγητών / Biodata of contributors	274

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Για τον αστό του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα τα «ολίγα γαλλικά» αποτελούσαν το μέγιστο της γλωσσικής κατάρτισης που όφειλε να αποκτήσει. Κατ' ακρίβειαν, δεδομένου ότι οι λίγες εκείνες λέξεις ή φράσεις της γαλλικής πιθανότατα δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν για επικοινωνιακούς σκοπούς, η γνώση της γλώσσας παρέμενε στα στενά -όσο και δυσδιάκριτα όρια- του «ανήκειν» σε μια συγκεκριμένη τάξη. Μιας και ήταν πολύ «καθώς πρέπει» να διανθίζεται ο προφορικός λόγος με κάποιες φράσεις-κλισέ από τη γαλλική γλώσσα, η γλωσσομάθεια για μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού (ιδιαίτερα στις χώρες της περιφέρειας) αποτελούσε το δηλωτικό σημείο κοινωνικής ένταξης, όπως επίσης έπαιζε το ρόλο του κομψού -αλλά μη χρηστικού- διακοσμητικού στοιχείου.

Η εξαφάνιση της αστικής τάξης συμπαρέσυρε και τις συγκεκριμένες αντιλήψεις περί γλωσσομάθειας που η τάξη αυτή είχε επιβάλλει, με συνέπεια η γνώση ξένων γλωσσών να ακολουθήσει τη ροή των **κοινωνικών και οικονομικών** μεταβολών.

Κοινωνικά, η χρήση ξένης γλώσσας δεν προσδιορίζει πλέον την κοινωνική τάξη του χρήστη, η μαζικοποίηση, άλλωστε, της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών δεν αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης. Και δεν αναφερόμαστε μόνον στους ποσοτικούς δείκτες αναμφίβολα και χωρίς τη βοήθεια καμιάς στατιστικής απόδειξης, το ποσοστό των ατόμων που κατέχουν (σε ένιο βαθμό) μια άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής έχει πολλαπλασιαστεί εν σχέσει προς τα δεδομένα των παρελθόντων αιώνων. Επομένως, και μόνο το γεγονός ότι η γλωσσομάθεια πλέον βρίσκεται έξω από τις οριοθετημένες ζώνες στις οποίες περιχαράκωνεται μια κοινωνική ή οικονομική ομάδα αποτελεί ένα πρώτο χαρακτηριστικό της εποχής που διανύουμε. Ως προς δε τους ποιοτικούς δείκτες, η «μετακίνηση» του ενδιαφέροντος από τα γαλλικά (που αποτέλεσαν κατά το παρελθόν την κυρίαρχη ξένη γλώσσα) προς τα αγγλικά ή τα γερμανικά που κυριαρχούν σήμερα αποτελεί μεν μια μεταβολή, αλλά αφεαυτή δεν σημαίνει τίποτε. Το σημείο που πρέπει να σταθούμε είναι η μεταβολή των αντιλήψεων εν γένει πάνω στο θέμα της γλωσσομάθειας.

Έτσι, αν για τους προαναφερθέντες αστούς το «ολίγα γαλλικά» ήταν ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της κοινωνικής τάξης, ένα -τρόπον τινά- δηλωτικό του status, σήμερα δεν είναι μεν απαραίτητο να μάθει κανείς λίγα αγγλικά ή γαλλικά για να υποδηλώσει την κοινωνική ή οικονομική ομάδα στην οποία είναι ενταταγμένος. Ωστόσο είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει ξένες γλώσσες προκειμένου να καταστεί ανταγωνιστικός στην αγορά εργασίας ή να ανελιχθεί στον εργασιακό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται. Κατά την κρίση μας αυτή μεταβολή συνιστά την πρώτη σημαντική παράμετρο προσέγγισης του ζητήματος της γλωσσομάθειας.

Εξ άλλου, η παγκοσμιοποίηση, η συρρίκνωση των αποστάσεων στον οποίο ζούμε καθώς και οι μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στην Ευρώπη γεννούν ένα μωσαϊκό λαών που συγκοινωνεί και επικοινωνεί όσο καμία άλλη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας. Η κινητικότητα ιδεών, αγαθών και προσώπων σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις έχει αλλάξει ποσοτικά και ποιοτικά τις προσωπικές μας ανάγκες επικοινωνίας. Οι νέες αυτές συνθήκες καλούν τις κυβερνήσεις των κρατών να στηρίζουν τους πολίτες τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η γενικευμένη διδασκαλία δύο γλωσσών στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και οι προσφερόμενες -κατά περίπτωση- ξένες γλώσσες στις λοιπές χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διευρύνει τα όρια της γλωσσομάθειας, εναγκαλιζοντας τη συντριπτική πλειοψηφία των νεότερων γενεών.

Αντίστοιχα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο, προσφέρει κύκλους σπουδών φιλολογικής και γλωσσολογικής/γλωσσικής φύσης, αλλά και συμπληρωματικά μαθήματα ξένων γλωσσών για τους φοιτητές των λοιπών επιστημών. Πολλοί φοιτητές δε, σπεύδουν να εκμεταλλευτούν αυτά τα μαθήματα και παρακολουθούν μία ή δύο ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αρκετοί αποφασίζουν να μάθουν ή να βελτιώσουν μια γλώσσα που απλώς τους ενδιαφέρει, ενώ άλλοι ασχολούνται με τις ξένες γλώσσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για να αυξήσουν τα προσόντα τους στην όλο και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Και δεν είναι μόνο οι παραδοσιακές γλώσσες (Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά, Ιταλικά) που έχουν ζήτηση. Υπάρχουν φοιτητές που εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν άλλες γλώσσες που –τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα– φαντάζουν περίεργες και εξωτικές επιλογές. Έτσι πολλοί φοιτητές ζητούν Ισπανικά, Ρώσικα, Κινέζικα, Ιαπωνικά, Αλβανικά, Τούρκικα, κ.ά.

Από την άλλη, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ακόμα ως φτωχός συγγενής των άλλων κλάδων. Συχνά οι διοικήσεις των Ιδρυμάτων δεν δίνουν την προτεραιότητα που αρμόζει στις ξένες γλώσσες στο παγκοσμιοποιημένο χωριό.

Ο ανά χείρας τόμος φιλοξενεί κείμενα Ελλήνων και ξένων ειδικών που ασχολούνται με το θέμα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο τόμος προέκυψε από επιλογή των εισηγήσεων που ανακοινώθηκαν στο Διεθνές Συνέδριο *Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που διοργάνωσε το Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου*. Φιλοδοξία του συνεδρίου και του τόμου αυτού είναι συμβάλλει στην περαιτέρω προαγωγή της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πριν αφήσουμε τους διακεκριμένους επιστήμονες να παρουσιάσουν τις θέσεις τους μέσα από τις σελίδες του τόμου αυτού οφείλουμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλαν στη διοργάνωση του συνεδρίου. Από τη θέση αυτή εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσπρωτίας, η οποία και χρηματοδότησε την έκδοση του τόμου αυτού. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στους κριτές, που με την πολύτιμη συμβολή τους στήριξαν τη δημιουργία του παρόντος.

Οι επιμελητές

Ηγουμενίτσα, 2008

PROLEGOMENON

Poor French was what, the elite of the European bourgeois of the 19th and of the early 20th century could come up with linguistically. In fact, given that those few French words or phrases they knew would probably never be used for communication purposes, the knowledge of the foreign language did not exceed the narrow bounds of a particular social class. It was ‘come il faut’ to enrich one’s speech with some French clichés; the knowledge of another language not only constituted a status symbol for the majority of the population, it also provided the material to enrich one’s native speech with elegant -albeit useful- decorative French features.

The disappearance of the bourgeois brought about the disappearance of these beliefs about language. The knowledge of foreign languages went along with the social and economic changes that occurred.

The introduction of large-scale foreign language teaching has changed things. From a social point of view, foreign language skills do not indicate the social status of a particular user any more. And the changes do not only have a quantitative aspect; beyond any doubt, and the need for statistical support, it is safe to say that the percentage of people who have a good command of a foreign language has multiplied compared to past centuries. Nowadays, multilingualism has spread over the protective social or economic boundaries of the past.

We are not keen on focusing on the shift of gravity from French (which used to prevail) to English or German. Nor are we interested in showing how the concept of multilingualism is being perceived today.

The poor French mentioned in the beginning of this introduction does no longer constitute proof for a particular social status – something that holds true for any foreign language. Yet, foreign language skills are crucial for competing on the job market or for boosting one’s career. This is the reason why the issue of multilingualism is primarily an issue of quantity.

Furthermore, the globalization, the diminishing of distances and the changing socio-economic conditions in Europe, give birth to a medley of nations that commute and communicate more than ever.

The mobility of ideas, goods and people combined with the technological advances have changed our personal needs of communication both in terms of quantity and quality. These new circumstances call the governments to support their citizens in acquiring foreign language skills. Multilingualism has touched the vast majority of the younger generations in the European Union – an achievement attributed to the teaching of foreign language skills in primary and secondary all over the EU.

Accordingly, higher education, especially in Europe, offers courses in languages and linguistics, foreign literatures and encourages students of other disciplines to learn foreign languages. A very large number of students take advantage of these classes offered in order to learn one or two foreign languages during the course of their studies. Many decide to learn or ameliorate a foreign language so as to enhance their qualifications for competitive job market. It is worth noting, that the languages students are learning are not just the traditional ones (English, German, French, Italian), but also the so-called exotic languages as Spanish, Russian, Chinese, Japanese, Albanian, Turkish, etc.

Nevertheless, foreign language teaching in higher education does still not have the place

it deserves. Very commonly, administrators in higher education disregard the importance of foreign language skills in the time of globalization.

The present volume hosts texts written by scholars from Greece and abroad who have expertise in the acquisition of foreign language skills in higher education. This volume resulted from a selection of papers presented at 2nd international conference The Foreign Language Teaching in the Tertiary Education hosted by the Epirus Institute of Technology, Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce held in June 2007. The aim of the conference has been the promotion of the teaching foreign languages in higher education.

Before letting the contributors speak through their papers, we would like to thank all those who worked for the organization of this conference. Our gratitude goes to the members of the scientific committee, the referees of the papers that were submitted for publication as well as the organizing committee. We are very grateful to the Prefecture of Thesprotia for its financial support, which made this publication possible.

The Editors

Igoumenitsa, 2008

Intercultural Challenge, Language and Translation: A Didactic Approach to build up the Gap in Cross-Cultural Business and Management

Nick Ceramella

**O wad some Pow'r the giftie gie us
to see ourselves as others see us!
it wad frae mony a blunder free us,
and foolish notion.¹**

Abstract

During the 1980s, the interest in *translation* began to grow consistently to become a fully fledged academic discipline in its own right. Most linguists agree that one of the main causes was the necessity to pull down the cultural and linguistic barriers and, thus, support the globalisation process. The increasingly global business environment has led to both a greater practical need for international business and management research, including its cross-cultural dimension. In this new scenario, translation and localization of products and services continue to challenge market executives, thus altering dramatically the complex relationship between translators, language, and power.

This article examines how such rapid worldwide changes have challenged the ability of linguists to make business English courses relevant by adapting them to students' and professionals' needs alike. Therefore, attention will be paid to the study of English, seen as an international vehicle for the transfer of information and a means to help grow cultural understanding. But along side that I will underline the growing importance that translation has acquired on building up the gap in cross-cultural matters, where the influence of culture on international business and the key role played by experienced expatriate managers cannot be stressed enough.

Consequently, I believe that, incorporating the cultural dimension and the translation element at an upper intermediate/advanced level, increases the students' motivation, making their work more interesting and challenging, while it helps to draw on the insights of management training and offers the opportunity to sharpen business and management skills in accordance with the awareness that there are different cultural realities, namely, the 'otherness'.

And, last but not least, translation gets students to strive to widen all aspects of their specialist vocabulary and grammar if they want to improve their communication skills beyond survival level and be respected and appreciated for their contributions, especially when dealing in English at a managerial level with foreign people.

1. 'Oh would some Power give us the gift, to see ourselves as others see us! It would free us from many a blunders and foolish notion.'

1. Introduction

This very short poem ‘To a Louse’ by Robert Burns (1759-96), in my view, lends itself to introduce the key issue of this essay: the role of culture in our world, namely the importance of knowing one’s own to understand and accept other cultures without taking a superiority attitude. This is most relevant nowadays, when an unprecedented social phenomenon, involving millions of people with as many different cultural backgrounds, is getting these masses to meet. Indeed, intercultural communication, especially in the business world, has become one of the hottest aspects in this global village. Top managers and ordinary workers alike travel to wherever there is a possibility to operate, while the whole process is favoured by the extensive use of the internet and faster and cheaper means of communication.

It is little wonder that this dramatically fluctuating situation could not leave out the person to person communication which inevitably required the use of a common language. Of course, there was not such a thing ready, so, from the 1980s onwards, this necessity was partially met by the growth of translation studies which eventually became a fully acknowledged university discipline. According to most linguists, an equally important factor contributing to the development of this new study area, was the necessity to pull down the cultural and linguistic barriers in order to support the globalisation process. One of the most remarkable consequences produced by this unprecedented “revolution” is the increasing expansion of the global business environment, which has led to a greater practical need for international business and management research, including its cross-cultural dimension. In this new scenario, translation and localization of products and services continue to challenge market executives, thus altering dramatically the complex relationship between translators, language, business world, and power.

This paper examines the key role played by both translation and awareness of cultural and interlingual aspects involved in building up the gap on intercultural business communication (e.g. in advertising, correspondence and behaviour). It remarks that incorporating the study of translation and culture, especially at an advanced level of business English, on the one hand, increases the students’ motivation by making their work as useful as demanding. On the other one it helps to draw on the insights of future management training, that is doing business across cultures, or sharpening students to strive to widen all aspects of their specialist vocabulary and grammar to improve their communication skills beyond the survival threshold.

The ultimate aim of all the above is to support the training process of would-be professionals, who are going to be respected and appreciated for their contribution, when dealing in English with foreign people at a managerial level, where they need to show their ability not only in their professional area but also as communicators and negotiators. After all, it is widely understood that the challenge facing international managers, on dealing with multi-cultural work teams, consists in fixing worldwide links, organizing and designing international companies, responding to the influence of multinational corporations on managerial roles and on the relationship of culturally different individuals with their firm.

2. The key role of culture and language in the business world

It goes without saying that, if you are studying or planning to develop your future career at a university level, besides the specialising subjects you need to study to take a degree in the business area of your choice, you cannot possibly underestimate the importance of the study

of a language such as English, if for no other reason because it has become the international vehicle for the transfer of information. This explains why there is a wide choice of business English coursebooks and multimedia applications which, while improving the knowledge of the language, tend to help students to develop the vocabulary needed for important business communication skills both in speaking and writing. And, more often than not, they do not lend themselves to study purposes only, but are also good for people already working who need English in their profession. In fact, these books offer contextualised material, covering a wide range of business topics: work organisation, production, career prospects, customer service, marketing, import-export, finance and economy, promotion, marketing, ethics, meetings, negotiating, presentations, and so on. However, owing to the spreading of globalisation, there is a growing awareness that the effectiveness of these specialised textbooks should dedicate more and more space to the cultural dimension of the countries a company intends to do business with, which is why there is an increasing presence of units dealing with this aspect in the latest business courses.

We can then draw a conclusion and say that to help you communicate with sufficient confidence, it does not only take an appropriate combination of specialist language and business knowledge, but you need also to realise that doing business across different cultures takes a certain familiarity with them as well as a lot and specific personal experience which only time and work can give you.

In practical terms, students need to learn about distinct cultural situations and see for themselves that culture can be considered from various perspectives in the business world. They go from *macho culture*, where men are responsible for mobbing and sexual harassment (though we know there are also cases, however rare they may be, where the opposite happens), to *long-hours culture*, bringing to mind countries like China where people are expected to work far too many hours, something inconceivable in the western world (cf. France's 35-hour-week).

But here, I would like to draw your attention and look more closely into two key cultural aspects in particular: *company culture* and *national culture*. The former refers to the way a given corporate runs business and its ethical and practical approach. By way of example, the relationship between managers and employees can be marked by distance as opposed to familiarity, which may be more or less wide, depending on local/national tradition. And it is in this sort of situation that language and culture come into play, defence and accessibility may be shown in language as is the case with Italian and French, Spanish, and German, which use: *lei*, *vous*, *usted*, and *sie* respectively, to mark the distance. By contrast, English, which has only 'you', may indicate that level of formality by using surnames as opposed to first names, although it often happens that, in the English-speaking business world, managers happen to use Christian names even with people they do not know so well; this usually depends on how hierarchical a company is. As for the *national culture* perspective, there are various aspects that can describe approaches. For instance, the way people dress at work is a sign of distinction, and what is usually expected is a formal business clothing (i.e. business suit for men, elegant clothing for women, but consider also the dress-down Fridays when you are allowed to dress informally as you may be going away for the week straight from work). It is obvious that the higher the rank the more formal you are expected to dress up.

Time related behaviour is also an indicator of cultural difference, being late at a meeting as opposed to being spot on time. In most places, especially in the western world, generally speaking, 15 minutes are considered acceptable but not longer. Entertainment and

hospitality are two more areas that may vary dramatically in different countries/cultures; inviting clients at home v. a restaurant; offering certain kinds of meet can be taken as a serious offence (e.g. pork to a Muslim, or beef to a Buddhist); organising a business lunch v. a drink in a bar/pub; taking guests to a concert v. a night club. Other aspects which may lead to misunderstanding are:

- a. gesture (i.e. Italians gesticulate a lot, whereas British people hardly make a move);
- b. greetings (i.e. Italians shake hands, virtually every time they meet, while Anglo-Saxons do that when they first meet at an official encounter, and then hardly ever in other circumstances. Alternatively, we may have the extreme case of Muslim women who, owing to their religion, you never shake hands with);
- c. presents (should you give and accept them? This depends on individual countries' customs. See Japanese case below);
- d. conversation and silence. Silence may be embarrassing, just like interrupting people while speaking may be considered rude;
- e. eye contact (should people look into each other's eye? Scandinavians, for example, do that when they have a toast);
- f. distance and physical contact (i.e. in Italy people touch/embrace each other regardless of their sex which, in some countries like Britain, may be considered an unacceptable/impolite invasion of one's personal sphere).
- g. humour (is this an appropriate way to make people feel at ease and relaxed? Or is it out of place? This too varies from country to country).

It is not by mere chance that the difficulty of adjusting to socio-cultural and language differences in another country is one of the main causes that lots of business people have problems with international assignments. As an interesting case, worth taking into consideration, I would also like to make reference to an article which appeared in the *Financial Times* in 2000, where the chief executives of two British-based companies produced a ten-point guide (dealing with *dos* and *don'ts*) on how to export successfully to Japan:

- 1) Be prepared for important cultural difficulties. Although that is widely known, some people try to get by in Japan without hiring a good interpreter who can also explain Japanese traditions and customs.
- 2) Trade at a personal level. This is more important than price. Physical presence matters.
- 3) Patience pays dividends. It may take several visits before an order comes through.
- 4) Avoid middlemen to speed delivery. Use an agent in Japan who enables you to give faster service by minimising the length of your distribution chain.
- 5) Quote in local currency.
- 6) There are wide variations in dialect, climate and culture. You may need a different distributor in Osaka from Tokyo, for example – and a different interpreter – because your Tokyo man may well not have the right network of contacts.
- 7) Emphasise your product's country of origin. Whether you sell jewellery or engineering products, stress any hand crafting of your goods and the heritage of the city where you are based.
- 8) Develop your intuition, since a culture of politeness prevents the Japanese from expressing dislike and disagreement. If they visit your country remember they do not usually eat big meals. Fish restaurants are safer.
- 9) Knowing that the Japanese are unfamiliar with western culture, their visits to your

country should be well-supervised from arrival to departure, with an interpreter provided at all times.

10) Offer gifts. The Japanese enjoy giving and receiving them, especially if they are beautifully presented. It is not the value of the gift, but the fact that it is a present from you that counts.

If all the above is fine in general terms, however, it must be underlined that one should not take a far too rigid attitude contributing to build up stereotypes which are not necessarily true in reality. Therefore, if a list of *dos and don'ts* may be useful as a starting point, in intercultural communication, one has definitely got to distinguish between the cultural background and the personality of each individual. It is self-evident then that the world of international management can no longer be limited to jet-setting corporate trouble-shooters or seasoned expatriate managers. According to the data available, those companies, who have relied to such technically highly qualified and competent managers, have not been as successful as those choosing them by taking into account also their adaptability and their interpersonal skills.

All business conducted today is virtually global business. The need to understand the effect of culture on the practice of management has never been greater. It is pretty obvious, though, that situations vary from country to country. Let's take Italy for example where, in view of the data available, most investigations carried out have shown that in some areas Multinational Companies' subsidiaries (MNCs) have realised a considerable degree of adaptation, embracing practices that are in line with the Italian cultural environment. Meanwhile, the Human Resource Management (HRM) has maintained its national character without converging towards a model that could potentially clash with the country's traditional societal values. HRM practices in Italian firms reflect national culture to a great extent. From this point of view, one of the things that impresses most foreigners, when operating in Italy, is the natives' great sense of hospitality and relaxation. As far as Italians are concerned, personal relationships are a vital element in doing business: spending time at a table helps to get to know each other, so they are convinced that the best business agreements take place during a nice meal. Oral communication seems to be much more important than the written one. Most business people are not pleasantly surprised to find out that Italians love nail-biting achievements. Therefore, don't feel frustrated when dealing with Italians, relax, and don't worry, the goal will be achieved successfully. Given the purpose of this article, the Italian case is intriguing also because the natives are not particularly keen on learning foreign languages. In fact, it shows that both the "language barrier" and the cultural implications underlying it can be overcome for various aspects involving the HQ-subsidiary relationship: organization and personnel selection, strategic decision-making, global integration strategies, and autonomy and control procedures.

In any case, to show how language and culture usually go hand in hand and have an equally strong impact on the business world, here is an often cited example where a British advertising agency prepared a 'before-and-after' advert to sell washing powder in the Arab speaking world. The 'before' picture with the dirty clothes was on the left, the 'after' picture with the clean clothes was on the right. Since Arabic reads from right to left, the advertisement appeared to show that the washing powder made the clothes dirty. No wonder the launching campaign resulted in a disaster. Therefore, if you are not careful, the language may have a devastating impact on the way MNCs manage their subsidiary operations. This allows me to slide write into the next section where we will tackle the issue from a linguistic / translational point of view.

3. English Language in the Global Market

The continuous and rapid specialised development in many disciplines has led to the need to formulate new concepts, which can only be expressed through specific terms especially coined, making up several LSPs (languages for special purposes) altogether. The emergence of this new situation has given way to the publication of a plethora of technical dictionaries and the creation of several sophisticated data banks, while the need for an efficient international communication has called for the employment of professional translators who have adapted themselves by specialising in specific kinds of texts. These are usually divided according to the broad subject they deal with, going from law to commerce, or medicine to technology, just to mention some of them. Generally speaking, this variety of texts come under the all-embracing term ‘technical’ which has produced many acronyms: LE (Legal English), LMP (Language for Medical Purposes), and so on. Although we will concentrate on BE (Business English), which has undoubtedly such characteristics to be considered as a separate classification, it must be said that BE shares with the other types of technical texts the same conventionalised patterns at the macro level as well as formality and impersonality in particular. Its formality derives from the conventional use of certain linguistic structures meant to sound neutral on giving factual information. This result is achieved through sentences, which tend to be coordinated instead of subordinated, or through nominalisation, that is an extensive use of complex noun phrases together with the passive form (e.g. *Macro economic report assessments were presented at the meeting...*), and a very limited use of personal pronouns and names.

Interestingly, in ‘sub-type’ commercial writings, as official letters, reports and the like, you find that since, as hinted at above, English has no polite forms as ‘lei’, ‘vous’, ‘sie’, or ‘usted’, distance and politeness is reinforced by employing the conditional tense as in, *I should be most grateful if you could kindly ...*, and conventional set expressions, *I acknowledge receipt, I look forward to hearing from you, Yours sincerely/faithfully*, which represent what individual cultures have turned into obligatory formula, almost as elements of a ritual. Yet, the equivalent phrases are so different in translation, for instance in Italian you do not say, *Non vedo l’ora di risentirla*, but *In attesa di una Sua gentile risposta* (for “I look forward to hearing from you”). Likewise, *Yours sincerely/faithfully* (literally ‘Suo sinceramente/fedelmente’) would sound really odd, so such an expression is best rendered by *Distinti saluti* (literally ‘Distinguished greetings’). There is no room for creativity here, these equivalents do not allow any variation whatsoever. Such set phrases bear a specific cultural weight and one cannot afford to take any risks of being misunderstood; consequently, the next best thing to do is to abide to the target language business conventions.

Concerning the impersonality of Business English books (i.e. language), their objectivity and detachment is bound to leave out all kinds of emotions. The overall result is a standardised formula and specialised terminology, giving an impression of difficulty and a certain degree of impenetrability mainly due to the use of an unfamiliar vocabulary and possibly also to a lack of knowledge in that specific field. All in all, this does not mean that BE is as complex as everyday language which conversely uses all sorts of grammar structures and vocabulary. By contrast, though, the problem with specialised business English, besides its intrinsic content and lexical difficulty, is that it often overlaps with texts from cognate areas, like advertising, marketing, or legal English (e.g. contracts and commercial law). Therefore, while BE has such features making it a broad separate category in its own right, in translation terms it often involves the knowledge of the specific vocabulary of these other closely related work/study areas as well.

3.1 Lost in Culture-bound Translation

The first subsection here deals with some real cases taken from advertising, one of the areas most exposed to linguistic and cultural errors in the business world.

a. Translating your documents and localising your products to the market where you intend to sell them is a very critical point. And, as the need to penetrate foreign markets grows along with globalisation, the survival of business, translation and localisation challenge market executives.

Nowadays, having a “local office” where the occasional document is translated, as it used to be the case until recently, is no longer thinkable. On the other hand, outsourcing such a delicate sector is too risky, and there aren’t many good translators available as one may think; the best ones are employed full time by international bodies like the UNO, the EU, and the like. You have two possibilities then, either you have an office, perhaps in the headquarters where translations done locally are controlled, or you might as well rely on a local controller. The main thing is that companies realise that now they need to have a full integration between local sellers and translators working exclusively for them. According to the IDC, Worldwide and US Globalisation Services Forecast and Analysis, 2003-2007, this situation has had an unprecedented impact on local industry and translation. The latter has been growing over 12% a year to become a mega business estimated to reach \$ 89 billion in the current year. It is self-evident that good marketing and quality translation seem to be the key to foreign markets. But another important role in this business sector is played by advertising, which cannot possibly ignore the contribution coming from an adequately culture-bound translation of the original advert; these are two vital elements to tap into the consumers’ cultural psyche by providing more localised information specific to their language and even regional dialects. Two exemplary cases, that fit in this category are the pharmaceutical and film industries which have learnt to comply with legal requirements as well as cultural ones. They have found that an accurate translation of the risks associated with a drug, or of the title of a film, let alone the script itself, meeting the cultural and psychological expectation of the people in different countries, can make the business a success, or, if you get the linguistic or cultural approach wrong, a complete failure.

As anticipated by the example of the washing powder advert above, another interesting area is that represented by the publicity in the car industry field. In the 1980s, FIAT entered the Finnish market with their famous *Uno* which was awarded the car of the year prize in 1984. But after the public launch, with open air hoardings, neon signs, classified advertisements, radio and TV commercials, FIAT executives were surprised to learn that their *Uno* did not sell at all in Finland. Owing to the great success elsewhere, it was patent this poor result had nothing to do with the quality of the vehicle; in fact, the explanation lay with the name of the car, *Uno*, which means “foolish” in Finnish. It seems that people did not like to own a car called ‘stupid’. Another funny example is related to the slogan for a Swedish vacuum cleaner: ‘Nothing sucks like an Electrolux’. This is open to two meanings: the first suggests that the electrical household appliance sucks the dust, which is what the copywriter had in mind, but the problem is that in American English the same verb brings to mind a rude expression suggesting that something is really bad.

Corporate history is littered with such “mistakes”, many are more damaging to customer relations and sales than Fiat’s *fiasco*. They all serve to illustrate a key point hinted at in the introduction : translating and localizing your products in a globalised market is a highly critical matter, the hardest challenge executives, and especially the marketing ones, need to face.

If we look at the problem from a practical angle, the basic principle to bear in mind is that if people do not understand, don't buy, much depending not only on the linguistic rendering but also on the cultural psychological and cultural implications. It is worth stressing here that these are two factors which have put off automated translation, though algorithms have improved dramatically. Machines cannot replace human translation yet, because they cannot catch such complex needs and nuances, and, there is no need to say it is not worth the risk with respect to the costs of errors which are too high to be handled effectively in an automated way.

b. This second subsection shows there is a community of, what I can imagine to be, amateur translators. I discovered their "world" by mere chance, and found it extraordinary that they are prepared to offer help to each other through the internet whenever they come across a problem. What I inserted below has been copied as it appears on the net; the only thing I have added is the translation of the answers and comments into English (highlighted in italics) since all the people involved, regardless of their nationality, wrote in Italian. Owing to the lack of space, here follows only the introductory question and the final result of the discussion.

Table 1

English term or phrase: Keeping good people
<p>Più che di un aiuto su un singolo termine, avrei bisogno di una consulenza in fatto di scelte linguistiche, ovvero: traduco tutto o lascio tutto in inglese? Fare metà e metà mi sembra poco coerente... Nel caso in cui dovessi tradurre, come mettere quel "Keeping good people"? / "Relazioni con il cliente" (che però è menzionato più avanti) o forse si riferisce al rapporto con i dipendenti?</p> <p>Grazie</p> <p><i>More than help to translate a single term, what I really need is a linguistic consultancy: should I translate everything or leave everything in English? Doing half and half seems not coherent...</i></p> <p><i>In case I had to translate it, how should I deal with "Keeping good people"? / "Relazioni con il cliente" (which, however, is mentioned a bit further on), or does it perhaps refer to the relationship with the employees?</i></p> <p>Thanks</p>
Italian translation: fidelizzazione
<p>Può valere sia per il <u>personale</u> sia per il <u>cliente</u>. Credo però che in questo contesto si riferisca al personale.</p> <p><i>It may refer both to <u>personnel</u> and <u>client</u>. However, I believe that it refers to <u>personnel</u> in this context.</i></p>

SUMMARY OF ALL ITALIAN TRANSLATIONS PROVIDED	
fidelizzazione	
trattenere il personale preparato	/ <i>retaining the best employees</i>
trattenere i buoni elementi	/ <i>retaining the good elements</i>
mantenere personale qualificato	/ <i>retaining qualified personnel</i>

4. Conclusion

On concluding this essay, I would like to stress that the global business growth has inevitably led to both the practical need to carry out in-depth research on major aspects of the management environment, ranging from legal to political and economic, while taking into due consideration the role of culture. Concerning the latter aspect, the surprising thing, as I have tried to show, is that western theories for leadership have proved to be far from universal when confronted with theories indigenous to other cultures. By contrast, it is this awareness of the “otherness” that has led to the creation of a cross-cultural managing model, as a way to transfer meaning and a different outlook across cultures, which is more and more acknowledged as the very basis for appreciating and carrying out negotiation across cultures.

It is my hope that this article can be used as some sort of introductory step for students and people at work alike, wishing to gain an understanding of the cross-cultural interactions in various organizational contexts, and who are willing to become more knowledgeable on research in business and management with an international dimension, involving the behavioural aspect of negotiation, decision making, and leadership. In other words, I would like to think this essay can offer ideas for future research as well as suggestions for an effective application of behavioural management at work, focusing on managing global organizations, considering the influence of culture on international management, the key roles that international managers play and the important challenges that they face.

Equally important, from a didactic/practical perspective, is the other point I have tried to make and stress here: the role played by the knowledge of English and the ability to translate from and into it. I believe, in fact, that if managers could “translate”, which does not necessarily mean they should do the professional translators’ job, but only be able to understand in depth whatever written documents come across them, this would result in a plus for any company. Indeed, given their expertise and the technical knowledge of the matters at hand, a lot of misunderstandings, waste of time, and in the worst of cases failure to close a deal, or launch a disastrous advertising campaign (as we saw above), could be avoided.

Selected Bibliography

Books on culture, management, and communication

Bennett, M. (ed.). 1998. *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press.

Brake, T. D. Walker, and T. Walker. 1995. *Doing Business Internationally: the Guide to Cross-Cultural Success*. New York: Irwin.

Clinton, Thomas, David 2003. *Readings and Cases in International Management: A Cross-Cultural Perspective*. Beverly Hills: Sage Publications.

Earley, P. Christopher, and Singh, Habir, 2000. *Innovations in International and Cross-Cultural Management*. Beverly Hills: Sage Publications.

Guirdham, M. 1999. *Communicating across Cultures*. Houndmills: Macmillan.

Hampden-Turner, C. and F. Trompenaars. 2000. *Building Cross-Cultural Competence*. Chichester: John Wiley.

Hickson, D. (ed.) 1997. *Exploring Management across the World: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

Marx, E. 1999. *Breaking through Cultural Shock*. London: Nicholas Brealey.

Mead, R. 1998. (2nd edn.) *International Management*. Oxford: Blackwell.

Schneider, S. and J-L. Barsoux. 1997. *Managing across Cultures*. London: Prentice Hall.

Usunier, Jean-Claude. 1998. *International & Cross-Cultural Management Research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Utley, D. 2000. *The Culture Pack: Intercultural Communication Resources for Trainers*. York: York Associates.

Books on theory of translation

a) Articles in collections

Ceramella, Nick. 2004. "Automated Translation: Pros and Cons". *Il Traduttore Nuovo*. Volume LIX. Napoli: Sep. 2004. 73-86.

Ceramella, Nick. 2006. "Translation Issues From a Didactical Perspectives and Approaches to a Didactic Methodology of Translation". Marija Knežević and Aleksandra Nikčević-Batriević, eds. Nick Ceramella, introduction. *Reading Across Borders: Papers in Language and Literary Studies*. Nikšić: Kolo Publishing, Department of English Language and Literature, University of Montenegro, 2006.

Ceramella, Nick. 2008. Is English a Killer Language or an International Auxiliary? Focus on the EU', in *Lingua e cittadinanza europea*. Roma: Centro Stampa l'Ateneo "La Sapienza", Autumn 2008.

Ceramella, Nick. 2008. "Linking Theory With Practice: the Way to Good Quality Translation". *Culture-bound Translation and Language Studies in the Global Era*. Marija Knežević and Aleksandra Nikčević-Batriević, eds. Nick Ceramella, introduction. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

Ceramella, Nick. 2008. 'The European Union Babel and the Spread of English as a Unifying Common Language', in *The New Europe*. New York: Forum Italicum Publishing, Stony Brook University, July 2008.

b) Books (monographs)

Bassnett, Susan. 2002. *Translation Studies*, London: Routledge.

Taylor, Christopher. 2003. *Language to Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Websites

1997 International Business Review: <http://www.harzing.com/papers.htm#resprates>

2000 Industrial Marketing Management project: <http://www.harzing.com/papers.htm#crossnat>

Language and Intercultural Communication: <http://www.harzing.com/papers.htm#language7c>

International Journal of Cross-Cultural Management: <http://www.harzing.com/papers.htm#enquest>

Bown Global Solutions: www.bowneglobal.com

Find solutions for your business. Key translator and informatioun!: www.KnowledgeStorm.com

Les efforts d'actualisation du Programme d'Etudes du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes

Argyro Proscolli

Résumé

Nous nous proposons, dans le cadre de cette intervention, d'entreprendre une analyse critique de l'organisation / planification des études au Département de Langue et Littérature françaises et des efforts entrepris afin d'y assurer un caractère évolutif et innovateur.

Pour ce faire, nous entamerons deux types d'étude :

- une étude synchronique où nous allons opérer une analyse critique du Programme d'études actuel en fonction

- des tendances récentes repérées dans les divers champs disciplinaires en matière de langues étrangères et plus précisément d'études françaises, depuis les enseignements dispensés et leur type (obligatoire/optionnel) jusqu'aux dispositifs existants, sans négliger les méthodes et les équipements utilisés, et
- des exigences enregistrées pour l'intégration au marché du travail (professionnalisation des études proposées), et

- une étude diachronique des modifications effectuées dans une perspective d'actualisation du Programme d'études du Département, des facteurs qui les ont générées et des résultats obtenus.

Abstract

The purpose of this communication is the critical analysis of the organisation of the studies at the Department of French Language and Literature and of the efforts made in order to ensure the department's evolutionary and innovating character.

To that end, I will proceed to two types of study:

- a synchronic study of the current Programme of Studies
 - recent tendencies identified in various disciplinary fields related to foreign languages and more precisely French studies: number and type of courses (compulsory/optional), existing devices, methods and equipment used
 - requests for integration into the work market (professionalisation of the studies offered) and
- a diachronic study of the modifications introduced with the prospect of updating the Programme of Studies of the department, the factors which generated these modifications and the results obtained.

Les préoccupations d'actualisation de la formation proposée par le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes (désormais DLLf) sont à l'origine de cette analyse critique de son Programme d'Etudes. Celle-ci se fait sur la base de la convenance des enseignements aux tendances actuelles en matière de formation

universitaire en langues et littératures étrangères et par confrontation aux programmes analogues d'autres Départements universitaires homologues en Grèce et en France. Cette étude synchronique se verra compléter par une étude diachronique des évolutions connues depuis environ 10 ans.

1. Cadre conceptuel

La réflexion sur le caractère évolutif/innovateur ou non du Programme d'études (pertinence des choix modulaires, actualité de la formation, efficacité en termes d'atteinte des buts et des objectifs des enseignements dispensés) passe inéluctablement par la délimitation de la notion de *formation*. L'acception commune du terme fait état d'«éducation intellectuelle et morale d'un être humain», d'«ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier ; leur acquisition». (le Petit Robert). Pour Cuq, «l'action de former» signifie «développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus» (Cuq 2003 : 104). Il précise, par ailleurs, que «le sens du terme se recentre autour du développement par organisation, c'est-à-dire par la mise en relation de deux types de facteurs (par exemple coût et résultats)». Ceci dit, le critère qui permettrait de juger d'une formation, c'est celui d'un *investissement rentable* aussi bien en termes de biens symboliques que matériels. Cette fonction de *rentabilité* accorde à la formation un aspect utilitaire et un caractère professionnel et explique la transition d'une formation générale et académique centrée sur les *savoirs* (connaissances déclaratives qui assurent la *formation scientifique*) à une formation qui se veut aussi pourvoyeuse de *savoir-faire* et de *compétences* (connaissances procédurales qui mènent à une *formation professionnelle*). La première doit mettre à la disposition des formés des informations sur la discipline de base de manière à mener à une réflexion épistémologique et à une étude approfondie de ses thématiques ; la seconde devrait comprendre des aspects qui relèvent des domaines afférents aux problèmes d'orientation en amont et en aval, et aux rapports entre l'école et la société. Pour traiter/soigner ces deux aspects, la formation universitaire devrait comprendre :

- une formation initiale théorique
- une formation initiale pratique
- une auto-formation par l'étude, la recherche à titre individuel.

Pour juger du caractère évolutif et innovateur de Programme d'études, ces aspects de la formation universitaire doivent s'y refléter de manière plus ou moins explicite. Ils expliquent la pertinence des choix modulaires tout autant qu'ils prescrivent l'efficacité de la formation qui accorde aux sujets formés des possibilités d'insertion au marché du travail.

Or qu'en est-il de la formation initiale des étudiants du DLLf de notre université ?

1.1 La formation initiale à l'université hellénique

La formation initiale des citoyens, fournie par les Établissements d'enseignement universitaire helléniques, est régie par l'article 1 de la loi 1268/82 comme suit :

- élargir et transmettre des connaissances par la recherche et l'enseignement et promouvoir les arts ;
- contribuer à la formation des êtres responsables, dotés de conscience scientifique, sociale, culturelle et politique et fournir les moyens nécessaires à l'acquisition d'une formation complète, qui leur permettront d'embrasser une carrière scientifique et professionnelle ;

- contribuer à la satisfaction de besoins sociaux, culturels et au besoin de développement du pays.

Le Programme d'études de chaque Département est élaboré par l'Assemblée Générale, conformément aux articles 24 et 25 de la loi 1268/82, à l'article 9 de la loi 2083 et à l'article 1, paragraphe 5 de la loi 2188/94 (voir Annexe I).

1.2 Le Programme d'Etudes du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes

Le Programme d'études en vigueur au DLLf comprend 33 *enseignements obligatoires*. Pour atteindre le nombre de 40 modules requis pour l'obtention du *Diplôme de Langue et Littérature françaises* (bac+4), l'étudiant doit choisir 7 enseignements encore parmi les modules *obligatoires à option* proposés par le Département (au nombre de 32) et dont chacun est dispensé à raison de deux heures hebdomadaires. On peut déjà saisir la disproportion entre ces deux types d'enseignement qui privent les formés de possibilité d'autoformation.

Les contenus des enseignements répondent essentiellement aux exigences en formation théorique et correspondent aux disciplines évoqués par les intitulés des trois Sections du Département (de Langue française-Linguistique, de Littérature française et d'Histoire de la Civilisation française¹). La part qui revient aux divers champs disciplinaires dans l'ensemble du cursus est révélatrice de l'importance qui leur est accordée : d'après la répartition des heures d'enseignement obligatoire par semaine, tous niveaux/semestres confondus, les modules d'Histoire de la Civilisation française avec ceux de la Littérature française² représentent la moitié d'un parcours (voir graphisme 1 Annexe II). Un tel Programme d'études répond certes à la nécessité de formation culturelle, voire intellectuelle, des citoyens, délaissant toutefois toute exigence en formation professionnelle. Ainsi, si les perspectives d'emploi de la grande majorité des diplômés du Département s'ouvrent à l'enseignement³, leur formation en didactique paraît-elle insuffisante avec un taux de 8% qui lui revient sur l'ensemble du cursus (2 modules pour la dernière année d'études). De surcroît, la formation pédagogique est pratiquement absente parmi les enseignements (les sciences psycho-pédagogiques ne figurent que parmi les enseignements optionnels). La situation est légèrement meilleure pour la traduction et la linguistique qui revendiquent, respectivement, 11% et 13% sur l'ensemble du cursus avec 4 et 6 modules obligatoires.

Pour les *modules à option*, les heures d'enseignement se répartissent presque équitablement entre quatre champs disciplinaires : la Linguistique (21%), la Didactique-Psychopédagogie (22%), la Littérature (19%), et la Civilisation (19%). Du coup, en comptabilisant la part qui revient aux divers champs disciplinaires pour les deux types d'enseignement (obligatoire et optionnel), la littérature et la civilisation françaises représentent chacune le tiers presque de l'enseignement dispensé, par excellence de type obligatoire (voir graphisme 2).

2. Les évolutions du Programme d'Etudes : étude diachronique

Pour répondre aux exigences de professionnalisation, un Programme d'études doit se voir actualiser, à savoir

- rénover ses *contenus d'enseignement* ;
- introduire de *nouveaux enseignements* qui répondent aux demandes actuelles ;
- accommoder les *approches méthodologiques* aux exigences des nouveaux publics

d'étudiants et moderniser les *dispositifs d'enseignement* utilisés (recours aux TIC, à une plateforme électronique d'enseignement synchrone et/ou asynchrone) afin de

- relier connaissances déclaratives et connaissances procédurales ;
- mettre en place des *modes d'enseignement interactifs/réflexifs* ;
- promouvoir, dans la mesure du possible, des formes d'enseignement permettant l'*autonomisation de l'acquisition des connaissances* avec des possibilités d'*autoformation (enseignement à distance)*.⁴

Nous nous sommes alors demandée sur les évolutions que le Programme d'Etudes du DLLf de l'université d'Athènes a connues les dix dernières années. Nous avons essayé de comparer le Programme actuel à celui de 1995. Parmi les constats de cette étude comparative, en voilà quelques-uns :

- Pour ce qui est du nombre des enseignements :
 - Le nombre total des enseignements obligatoires n'a pas bougé depuis 1995 (33 modules). Or, la Section de Littérature amplifie l'étude du XXe siècle en fonction du genre littéraire pour faire trois modules à la place de deux : a) *Littérature française du XXe siècle : le roman* ; b) *le théâtre* et c) *la poésie*. Cette modification se fait aux dépens du module de *Pédagogie* qui se voit aboli.
 - Des changements importants sont enregistrés pour ce qui est des enseignements à option : de 48 modules proposés en 1995, on passe à 32 en 2007. Ces différences sont non seulement d'ordre quantitatif (bon nombre d'entre eux exigeait plus de 2 h d'enseignement -ce qui est le cas de tous les modules à option proposés actuellement-) mais aussi d'ordre qualitatif (enlever l'enseignement d'une Lé).
- Pour ce qui est des heures d'enseignement,
 - pour l'ensemble du cursus, elles se voient légèrement réduites : de 150 à 142h
 - pour les enseignements obligatoires, on n'enregistre pas de différences à l'intérieur de la Section d'*Histoire de la Civilisation française* (32h) ce qui n'est pas le cas des deux autres sections :
 - en *Langue française-Linguistique*, la suppression de la *Pédagogie* (4 h) fait passer le nombre des heures d'enseignement obligatoire de 76 à 72 ;
 - en *Littérature française*, on enregistre un effort d'homogénéisation dans la répartition du temps consacré aux divers modules. Ainsi, les heures d'enseignement par module se voient-elles limiter pour se stabiliser au nombre de 4 pour la majorité des enseignements, ce qui réduit le nombre total des heures d'enseignement obligatoire de 42 à 38.
- Les *intitulés* des enseignements dispensés se voient modifier :
 - les modifications précisent en fait les contenus et concernent surtout la section de Langue française-Linguistique ;
 - les modules des deux autres sections gardent leur appellation initiale qui se voit toutefois gloser par des formulations explicatives distinctives de la période étudiée : les intitulés généraux se référant au siècle étudié sont accompagnés d'une thématique ou d'un champ disciplinaire précis :
 - *Littérature française du XVIIe siècle* → *Littérature française du XVIIe siècle : du Dictionnaire historique et critique de Bayle au conte philosophique de Voltaire*
 - *Civilisation fr du XVIe s.* → *Histoire de la civilisation française : la Renaissance*
 - *Civilisation fr du XIXe s.* → *Histoire de la civilisation française : mouvements sociopolitiques et théories sociales au XIXe s.*

Ces constats rendent évident le caractère traditionaliste, voire conservateur du Programme d'études du DLLf de l'université d'Athènes. Les seuls efforts de véritable actualisation sont entrepris dans le cadre du projet «Réforme des Programmes d'études universitaires»,⁵ exigeant l'introduction obligatoire de nouveaux objets d'études. Les nouveaux enseignements optionnels visent l'évolution des conceptions socio-politiques (*Approche comparative de questions relatives à l'égalité des sexes : théories, institutions, applications*) et le développement de compétences technologiques par intégration des TIC (*Maniement et usages de l'ordinateur en Sciences humaines ; Exploitation pédagogique des TIC en classe de langue ; Exploitation des TIC pour la conception de matériel didactique destiné à l'enseignement des langues étrangères ; Traduction de textes économiques et juridiques à l'aide de supports électroniques*).

Pour la réalisation de ces enseignements, un laboratoire a été monté très récemment, subventionné également par des fonds communautaires et équipé d'une vingtaine d'ordinateurs (développement de savoir-faire). Néanmoins, ces innovations technologiques sont pratiquement réservées aux nouveaux modules. Les efforts d'assistance de l'enseignement par des moyens technologiques aux autres modules se limitent -dans le meilleur des cas- à l'utilisation du magnétophone (développement de compétences orales) et encore moins du rétroprojecteur. Quant à l'utilisation de la plateforme d'enseignement asynchrone à distance de l'université, une visite de *eclass* (<http://eclass.uoa.gr>) renseigne tout internaute que, dans un ensemble de 680 enseignements assistés, le DLLf n'offre que 11 modules à ses étudiants, dont un seul de Civilisation française (*Histoire de la civilisation française : la Renaissance*) et 9 de la Section de Langue française-Linguistique. Ainsi cette dernière Section semble-t-elle plus ouverte aux évolutions technologiques.

A noter enfin que la plupart des modules adopte une forme d'enseignement directive, de préférence par des cours magistraux exigeant souvent la présence des étudiants aux séances d'enseignement.

3. Le Programme d'études dans l'état actuel des choses : une étude synchrone

3.1 Comparaison avec le Département analogue de l'Université Aristote

Malgré les règlements généraux prescrits par la loi concernant la structure et le fonctionnement de tous les établissements universitaires du pays, les deux Départements de LLf du pays, d'Athènes (Kapodistria) et de Thessaloniki (Aristote), présentent suffisamment de divergences pour ce qui est de la conception de leur Programme d'études de formation initiale.⁶ Un point -déterminant pour la conception structurale du cursus d'études- concerne le parcours proposé d'après la distinction des modules en enseignements obligatoires et optionnels, leur répartition tout au long du cursus et leur comptabilisation pour l'obtention du diplôme.⁷ Ainsi

- Le Programme d'Etudes du DLLf de Thessaloniki est organisé sur la base du nombre de crédits requis plus l'obtention du diplôme (125 crédits dont 74 pour les enseignements obligatoires et 51 pour les enseignements optionnels)⁸ et non pas de modules (obligatoires et optionnels) comme c'est le cas du DLLf d'Athènes (40 modules dont 33 obligatoires et 7 à option obligatoire).
- Le DLLf de Thessaloniki regroupe les enseignements obligatoires aux 6 premiers semestres -conjointement à certains enseignements optionnels-, la dernière année

d'études étant réservée à la seule fréquentation de modules à option ; l'université d'Athènes prévoit pour toutes les quatre années d'études des enseignements obligatoires, en laissant pratiquement à l'étudiant la possibilité d'encadrer les 7 modules à option dans son cursus personnel.

- Au DLLf d'Athènes, le cursus est plus chargé de point de vue heures d'enseignement que celui de Thessaloniki. Qui plus est, les différences entre modules obligatoires (de caractère général) et optionnels (de caractère spécifique) pour ce qui est du temps qui leur revient sont bien plus marquées : sur un cursus de 156h, on compte 142h d'enseignement obligatoire et 14h d'enseignement optionnel tandis que les chiffres respectifs pour l'université Aristote sont : 130h = 84h + 50h environ⁹.

Par la suite, nous avons essayé de comparer les deux Départements, pour ce qui est des heures d'enseignement par champ disciplinaire (graphisme 3):

- Les différences déjà repérées au niveau de la totalité des heures d'enseignement obligatoire (142 et 84h pour les 32 et 31 modules d'Athènes et de Thessaloniki respectivement) se voient répercuter sur tous les champs disciplinaires à la seule exception des modules de "pratique de la langue".¹⁰
- Les enseignements de la *civilisation française* et de la *traduction*¹¹ ne figurent pas parmi les 31 modules obligatoires de l'université de Thessaloniki.
- Les heures d'*enseignement littéraire* sont presque à égalité : 34h pour l'université d'Athènes, 36 h pour celle de Thessaloniki. Or une gamme d'options est proposée aux étudiants de l'université Aristote pour leur formation littéraire contrairement à l'université Kapodistrienne qui se limite aux seuls cours obligatoires.
- A l'université de Thessaloniki, l'enseignement d'une *langue étrangère* est obligatoire (au choix entre l'anglais, l'italien et l'allemand), ce qui n'est pas le cas de l'université d'Athènes.
- Pour ce qui est des *enseignements à option*, le DLLf de l'université Aristote se fait distinguer par la gamme riche des modules proposés : ses étudiants ont le choix parmi 101 modules, contre 33 de l'université d'Athènes.
- A noter enfin la formation déficiente en pédagogie et en psychologie pour les deux Départements : les cours psycho-pédagogiques manquent complètement du programme d'études de l'université de Thessaloniki (malgré le fusionnement de modules didactiques), tandis que l'université d'Athènes offre les trois enseignements optionnels : "Introduction à la science pédagogique", "Pédagogie : éducation spéciale", "Psychologie de l'enfant et de l'adolescent" et "Théories d'apprentissage et approches psychopédagogiques de l'enseignement des langues".

Comparée à la formation initiale offerte par le DLLf de l'université Aristote qui porte des signes de professionnalisation du cursus proposé, celle de l'université d'Athènes paraît :

- plus directive : un grand nombre de cours obligatoires¹²,
- plus classique et fidèle aux principes du culturalisme et de l'humanisme : la moitié des enseignements obligatoires est réservée à la littérature et à l'histoire de la civilisation françaises (à l'université Aristote, l'enseignement de la littérature française représente 38% de l'ensemble des enseignements obligatoires),
- plus traditionaliste et conservatrice : une gamme restreinte de thématiques à étudier figurent parmi les enseignements (obligatoires et optionnels) qui se limitent souvent à

des cours théoriques (développement plutôt de connaissances déclaratives) sans efforts particuliers pour le développement de savoir-faire.

3.2 Comparaison avec des Départements analogues en France

Nous avons enfin essayé d'élargir la recherche en comparant les Programmes d'études des DLLf helléniques avec ceux des Départements homologues européens. Pour ce faire, nous avons choisi deux établissements universitaires français, le DLLf de l'université d'Artois et le DLL italienne de l'université de Grenoble.¹³ Les comparaisons sont difficiles à établir ici, étant donné la durée plus courte des études (3 années) pour l'obtention du premier diplôme, la licence. Or, l'université de Thessaloniki, par le fait de regrouper les enseignements obligatoires dans les trois premières années des études, présente un cursus comparable à celui des établissements français (135h pour l'ensemble du cursus contre 108 et 115 des deux Départements)¹⁴. Qui plus est, les différences entre les établissements grecs sont plus importantes qu'entre établissements français, différences d'autant plus marquées pour les enseignements optionnels que pour les enseignements obligatoires. Aussi avons-nous essayé de comparer les quatre établissements pour ce qui est du profil des études dispensées (voir tableau 1) :

- L'enseignement de la *littérature* revêt une importance considérable dans les DLLf aussi bien en Grèce qu'en France : tous les trois Départements lui préservent la plus grande part de leur cursus (32 à 38h /semaine). Par contre, la *civilisation française* n'est considérée comme enseignement obligatoire qu'à l'Université d'Athènes qui lui consacre presque le même nombre d'heures hebdomadaires qu'à la littérature.
- Le DLL italienne prévoit bien moins d'heures d'enseignement littéraire dans son cursus obligatoire qui se voit toutefois compléter par celui de la civilisation italienne. A eux deux, ces deux enseignements arrivent presque à égaliser l'enseignement de la littérature des trois autres Départements (20h + 13h = 33h).
- La *pratique de la langue* est bien soignée quand à moins de concerner la langue maternelle comme c'est le cas du DLLf de l'Université d'Artois.
- La *linguistique* fait partie des Programmes de tous les établissements ; or, elle est considérée d'autant plus importante quand il s'agit de la langue maternelle des étudiants (université d'Artois).
- A l'exception de l'université Kapodistrienne, les Départements encadrent l'enseignement obligatoire d'une langue vivante dans leur programme.
- La formation en *didactique* fait entièrement partie du cursus obligatoire à l'université d'Athènes, en partie à l'université Aristote et représente des options aux Départements français.
- La *traduction* ne constitue un enseignement obligatoire que pour l'université d'Athènes ; elle est enseignée à option à l'université Aristote et est complètement absente des parcours des universités françaises.

4. Résultats et Discussions

La synthèse des résultats de nos recherches nous permettrait de nous prononcer sur l'aboutissement -heureux ou malheureux- des efforts d'actualisation de la formation initiale au DLLf de l'Université d'Athènes. Pour ce faire, quatre indices sont retenus:

i. Pour ce qui est de l'**organisation des enseignements**, tout mène à caractériser le

Programme d'études comme strictement structuré, imposé et directif, sans possibilité pour l'étudiant de personnaliser sa formation et élaborer son propre parcours en fonction de ses propres intérêts, comme c'est le cas des établissements analogues :

- il propose autant de modules optionnels qu'obligatoires;
- or, les heures d'enseignement par semaine, tous niveaux confondus, sont disproportionnellement réparties entre ces deux types d'enseignement : 14 + 142 h
- il s'agit d'un cursus sensiblement plus chargé que dans des Départements analogues, surtout pour ce qui est des heures d'enseignement obligatoire : 142h contre environ 80h pour les autres DLL.

On pourrait ainsi dire que tout est décidé d'avance sur les connaissances scientifiques considérées comme indispensables pour se voir diplômé du Département.

ii. Pour ce qui est du **caractère de la formation** fournie, tout mène à la définir comme théorique et centrée sur l'accumulation de connaissances et sans possibilité de spécialisation dans un domaine:

- Elle ne prévoit pas de parcours. Ainsi tout étudiant se voit-il obligé d'étudier tous les domaines scientifiques, sans spécialisation qui puisse répondre à ses intérêts professionnels. Même l'étudiant averti est souvent contraint de suivre et de réussir à des cours qui ne correspondent pas à sa vocation.
- Tous les enseignements visent à dispenser des savoirs (connaissances déclaratives), tandis que le développement de savoir-faire (connaissances procédurales) est presque inexistant:
 - des cours magistraux, par excellence,
 - peu de TP et de devoirs, pas de mémoire de fin d'études à élaborer¹⁵
 - des stages facultatifs pour les étudiants qui convoitent le professorat dans des établissements scolaires du secondaire et du primaire d'une durée pratiquement insignifiante (4h d'enseignement pour l'ensemble du cursus)¹⁶.

Parmi les explications pour cet état des choses, on peut retenir les nombreux effectifs des étudiants (± 350 par année académique) proportionnellement aux effectifs restreints du personnel enseignant.

iii. Pour ce qui est du **type des enseignements**, la formation initiale au DLLf de l'université d'Athènes, pour être trop fidèle aux principes du culturalisme et de l'humanisme, semble classique et non actualisée, sans effort d'innovation:

- la moitié de la formation initiale est réservée à l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises;
- la part du temps consacré à l'enseignement de la littérature a des analogies avec celle des DLLf des universités françaises pour lesquelles il s'agit de la langue maternelle des étudiants;
- aucune formation à la recherche et aux modes de travail scientifique n'est prévue (modules sur les Méthodes de recherche et les Techniques d'enquête);
- le Programme d'Etudes n'a pratiquement pas changé depuis longtemps: peu de modifications y ont été apportées sans conséquences ni sur les heures d'enseignement ni sur la nature et le profil des études ; parmi elles, on peut retenir l'élimination du module de Pédagogie, décision d'autant plus importante vu que la grande majorité des étudiants cherche des débouchés professionnels au professorat et que le concours de l'enseignement de l'ASEP prévoit une épreuve à part portant sur l'évaluation de la compétence pédagogique des candidats.

iv. Enfin, au niveau des **dispositifs** utilisés, on note une négligence, voire une réticence à l'intégration de dispositifs susceptibles de permettre la mise en place de formes

d'enseignement interactives/réflexives, de mener à l'*autonomisation* des apprentissages et à l'*autoformation*. Les raisons sont à chercher au manque d'infrastructure et aux carences du personnel en formation sur les nouveaux outils¹⁷. Résultats:

- très peu de modules intégrant les TIC, tous à option et très récents : ils font partie du projet de reformation/actualisation du Programme d'Etudes entrepris en 2004 et subventionné principalement par des fonds communautaires.
- très peu d'enseignements exploitent la plateforme d'enseignement asynchrone de l'Université.

Au bout de cette analyse, on ne peut pas se passer de se demander à l'instar de Marie-José Barbot : "l'université et les institutions de formation ne doivent-elles pas avant tout proposer des modèles constructivistes aux dépens de modèles souvent limités à la transition de savoirs ?" (M. J. Barbot 2000 : 10)

Certes, la formation de nos étudiants a besoin d'être redéfinie à l'heure actuelle, au point de parler d'une remise en question de l'ensemble de la formation par des modifications sérieuses, surtout au niveau du Programme d'études. Il faut impérativement prévoir des changements susceptibles d'affecter

- les *valeurs* régissant la formation : prévoir le soutien à l'étudiant par des dispositifs lui permettant de personnaliser¹⁸ et d'autonomiser ses apprentissages et de s'autoformer;
- les *structures et les statuts* de la formation : proposer des *parcours* (grandes orientations) permettant à l'étudiant d'approfondir sur ses choix scientifiques et mieux se préparer à la vie professionnelle et y encadrer les modules en fonction de leur importance/priorité (obligatoires et à option) ; (re)fixer le *calendrier* pour une exploitation chronologiquement programmée des enseignements prévus par champ disciplinaire ; créer de nouveaux services, des cellules transversales, des laboratoires;
- *la nature et l'organisation des études*:

○ (re)définir les objectifs de la formation en termes de savoirs et de compétences à faire développer chez les formés en fonction des besoins actuels et délimiter et adapter les contenus de la formation en fonction des thématiques à traiter à l'intérieur des champs disciplinaires, ce qui revient à désigner de nouveaux modules variés correspondant aux parcours proposés¹⁹ et visant aussi le développement d'une compétence transdisciplinaire génératrice de compétences d'adaptation et de recyclage, susceptibles de permettre à nos diplômés de réagir face aux situations nouvelles:

- envisager l'apprentissage d'autres langues vivantes dans une perspective de plurilinguisme/pluriculturalisme (à pratiquer mais aussi à enseigner) et de mobilité professionnelle;

- préparer sur des approches méthodologiques d'étude et de recherche scientifique;

○ remettre en question les modalités d'acquisition des connaissances et redéfinir les approches et les procédures méthodologiques et pédagogiques appropriées:

- l'acquisition de connaissances théoriques scientifiques peut s'accommoder de cours magistraux;

- le développement de compétences exige la différenciation des *modes d'organisation de l'enseignement* depuis les situations d'enseignement (directive/ interactive) jusqu'aux formes de travail proposées (individualisé /collectif)

- le développement de savoir-faire impose le foisonnement des TP en laboratoire, l'organisation de stages et la transmission de normes par référence à une bonne pratique ; en rapprochant la théorie de la pratique nous permettrons aux formés d'"avoir des références aussi concrètes que possible" et de devenir "agents de leur propre

formation” (Bertocchini & Costanzo, 1989 : 7) ; ainsi, les expériences deviendront “source de questions, des acquisitions par tâtonnements et par résolution de problèmes. Cet apprentissage par découverte donne à la personne qui se forme une responsabilité plus grande qui permet de s’interroger sur l’acte d’apprendre”. (Barbot, 2000 : 10);

- le développement de compétences transversales et l’épanouissement de la personnalité du sujet en formation requièrent la mise en place de *formes interactives/réflexives* qui contribuent au développement de savoir-faire, de compétences heuristiques et donnent le goût de la recherche;

○ enrichir les *moyens* et l’*équipement* en usage depuis les manuels didactiques et les outils d’aide et de guidage, jusqu’à l’équipement audiovisuel et informatique ;²⁰ plus précisément, l’utilisation de *eclass* pourrait

- servir de mesure contre le manque d’assiduité et l’absentéisme des étudiants,²¹

- gérer les difficultés d’assurer les enseignements à cause des effectifs nombreux des étudiants, et des effectifs restreints des enseignants,²²

- remédier aux déficiences de maîtrise du français des étudiants, génératrices des *cours de rattrapage* à encadrer dans leur cursus, ce qui ôte à la formation son caractère d’enseignement supérieur/avancé, exigeant un travail de réflexion sur la structure et le fonctionnement de la langue.

○ réviser le *Contrôle* du degré de réussite de l’enseignement dispensé (modes/types d’évaluation) qui permet la validation des savoirs et des compétences et l’obtention du diplôme.

Cette présentation des mesures de revalorisation de la formation initiale au DLLf de l’Université d’Athènes ne prétend pas à l’exhaustivité. Elle vise plutôt à sensibiliser et à mobiliser à une réformation à fond des études offertes, à commencer par le Programme d’Etudes qui nécessite une intervention immédiate.

Notes

¹ Pour les deux sections de Littérature et de Civilisation françaises, les modules proposés correspondent plus ou moins aux intitulés généraux, ce qui n’est pas le cas pour la Section de Langue française – Linguistique à l’intérieur de laquelle, quatre sous-sections se voient regroupées : de Linguistique théorique, de pratique de la langue visant au développement de compétences chez les étudiants, de traduction, de Linguistique Appliquée alias Didactique du FLE.

Par ailleurs, la traduction, de par sa nature (il s’agit plutôt de compétences et de connaissances partielles à activer par des techniques et des stratégies : elle ne concerne donc pas un champ disciplinaire à part), fait partie soit des responsabilités des enseignants de la Section Langue française-Linguistique, soit des enseignants de la Section de Littérature française.

² Chacun d’entre eux traite d’un siècle ou d’une période avec parfois une focalisation sur une thématique précise.

³ Dans le guide de l’étudiant, la moitié presque des possibilités de débouchés professionnels pour les diplômés du Département concernent l’enseignement :

- dans l’enseignement public (primaire et secondaire) ;

- dans l’enseignement supérieur, après des études de spécialisation menant à l’obtention d’un doctorat, ou dans des centres de recherche ;

- dans un établissement d’enseignement supérieur ou universitaire, ainsi qu’au

Centre d’enseignement/apprentissage de langues vivantes de l’Université d’Athènes pour l’enseignement du français (Personnel enseignant spécialisé) ;

- dans l’enseignement privé.

⁴ Selon Puren, « le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps, l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses ». (Galisson & Puren, 1999: 5)

⁵ Il s'agit d'un projet entamé en 2004, subventionné par le Programme opérationnel de Formation initiale et professionnelle II à raison de 75% de fonds communautaires (Caisse européenne sociale) et de 25% des fonds nationaux.

⁶ La première se situe au niveau des Sections de chaque Département, au nombre de trois pour tous les deux mais de nature différente: Le DLLf d'Athènes propose la Section de Langue française – Linguistique, de Littérature française et d'Histoire de la Civilisation française celui de Thessaloniki comprend la Section de Littérature française, la Section de Linguistique et de Didactique des langues, et la Section de Traduction.

⁷ Par ailleurs, ce dernier Département paraît mieux organisé et certes plus actualisé/modernisé de point de vue infrastructure. Contrairement au DDL d'Athènes, pour lequel le laboratoire des TIC est une acquisition récente et non encore instituée, à celui de Thessaloniki, chacune des trois Sections dispose d'un laboratoire institué et officialisé:

– Le Laboratoire de Littérature Comparée qui est "l'unique centre de recherche en Grèce sur la Littérature Comparée".

– Le Laboratoire de Didactique des Langues Vivantes fondé par le décret présidentiel 45/31.1.1990 dans le cadre de la loi 1268/82

– Le Laboratoire de Traduction et de Traitement Automatique du Langage officiellement fondé en 2004 mais fonctionnant déjà depuis 1999.

⁸ Un programme d'études indicatif est proposé même si chaque étudiant peut élaborer son propre programme à sa guise.

⁹ Variant en fonction des enseignements choisis et des crédits qui lui sont attribués.

¹⁰ A noter, par ailleurs, que tous les deux Départements, vu la baisse du niveau de maîtrise de la langue française des étudiants, proposent des cours de rattrapage. L'Université Aristote leur accorde un caractère plus officiel en en faisant des cours obligatoires.

¹¹ Nous rappelons qu'il existe une Section à part pour la traduction dont les deux cours obligatoires sont : Introduction à la grammaire de l'énonciation et Grammaire de l'énonciation.

¹² Contrairement, d'ailleurs, aux pratiques des autres Départements de Lé du même établissement qui essayent de limiter les cours obligatoires et de foisonner les cours optionnels.

¹³ Sélectionnés sur la base des similitudes au niveau de la structure et de la conception de la formation initiale.

¹⁴ On est toutefois surpris par la somme des crédits requis pour la validation des études : fixée à 125 crédits par DLLF de l'université Aristote, elle est bien inférieure à celle des établissements français (180).

¹⁵ Voir aussi la recherche de Papasaïka Hara qui note que les sujets de son enquête «témoignent de l'absence de contact essentiel avec leurs enseignants et de distanciation dues d'une part à l'absence d'interaction à cause des cours magistraux. Ainsi, « la présentation d'un exposé ou d'un travail personnel en général, l'argumentation en faveur d'un point de vue sont découragés par le grand espace de la salle et le public nombreux en face duquel se trouve l'étudiant ».

¹⁶ Depuis l'année 2005-2006, des stages de durée plus longue dans des entreprises sont subventionnés par des fonds communautaires.

¹⁷ A noter, par ailleurs, que peu d'étudiants paraissent désireux de profiter d'un enseignement visant au développement de savoir-faire et de compétences heuristiques et technologiques.

¹⁸ «La formation est un phénomène de contact et elle ne réussit que dans la rencontre privilégiée avec l'Autre. Ou plutôt avec d'autres. [...] Mais, en dernier ressort, [...] se former consiste à trouver sa "forme" personnelle. Ce qui ne saurait être que l'aboutissement d'une longue contention, doublée d'une longue patience. Trouver sa forme, c'est parfois aussi refuser l'aide d'autrui, ou l'adopter provisoirement pour l'adapter ensuite, comme on fait d'un vêtement que l'on porte longtemps, jusqu'à ne plus le sentir sur soi. Se former, c'est donc s'approprier une

part choisie de l'Autre, jusqu'à l'identifier peu à peu comme sienne. (Galisson & Puren, 1999 : 3-4)

¹⁹ Pour concrétiser cette proposition, on peut donner l'exemple d'un parcours spécifique en Didactique du flé qui devrait prévoir une formation relevant des domaines tels que la linguistique appliquée, la didactique des langues, la psychologie cognitive, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la neuropédagogie, la pédagogie générale, la pédagogie pratique et les techniques de la classe, la sociologie de l'éducation, les politiques éducatives, la législation scolaire etc.

²⁰ L'utilisation des TIC dans le cadre d'une formation universitaire devient incontournable si l'on veut répondre aux exigences d'une société en permanente évolution et aux obligations induites par l'accélération du progrès des sciences. Qui plus est, elles contribuent à l'accès aux savoirs qui se multiplient, ce qui permet l'optimisation de l'enseignement et la maximalisation des apprentissages.

²¹ La présence aux séances d'enseignement n'est pas obligatoire, vu qu'elle n'est jamais contrôlée, même pas pour les modules obligatoires.

²² La solution adoptée pour faire face à ce problème a été la création de groupes pour la plupart des modules. Ainsi, les effectifs des étudiants sont séparés (par ordre alphabétique) en groupes dont le nombre varie (de 3 à 5), en fonction surtout du personnel enseignant disponible en la matière. Ce fait explique aussi le nombre limité des enseignements à option du Département.

Bibliographie

Barbot, Marie-José & Grandmangin Michèle (dir.). 2000. *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23^e et 24^e Rencontres. n° 11. Cahors : *Les cahiers de l'asdifle*.

Bertocchini, Paola & Costanzo, Edvige. 1989. *Manuel d'autoformation. A l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette, coll. Autoformation.

Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE International.

Galisson, Robert & Puren, Christian. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International, Didactique des Langues Etrangères.

Papasaïka, Hara. 2006. *La préparation psycho-pédagogique des enseignants de langue étrangère de l'enseignement secondaire*. Metaptychiaki ergasia (Mémoire pour l'obtention du DEA). Université d'Athènes.

Rey, Alain. 1995. *Le Robert Micro*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Annexe I

Article 24 de la loi 1268/82 : "Programme d'études"

1. Le Programme est adapté au nombre minimum de semestres requis pour l'obtention du diplôme [*Ptychion*]. Ce nombre, fixé par décret présidentiel, ne peut être inférieur à huit semestres.
2. Le Programme d'études propose des modules obligatoires, obligatoires à option et facultatifs, ainsi que leur contenu, le nombre d'heures d'enseignement par semaine et l'échelonnement ou l'interdépendance des modules.
3. L'échelonnement des modules sur plusieurs semestres est indicatif et non pas contraignant pour les étudiants.

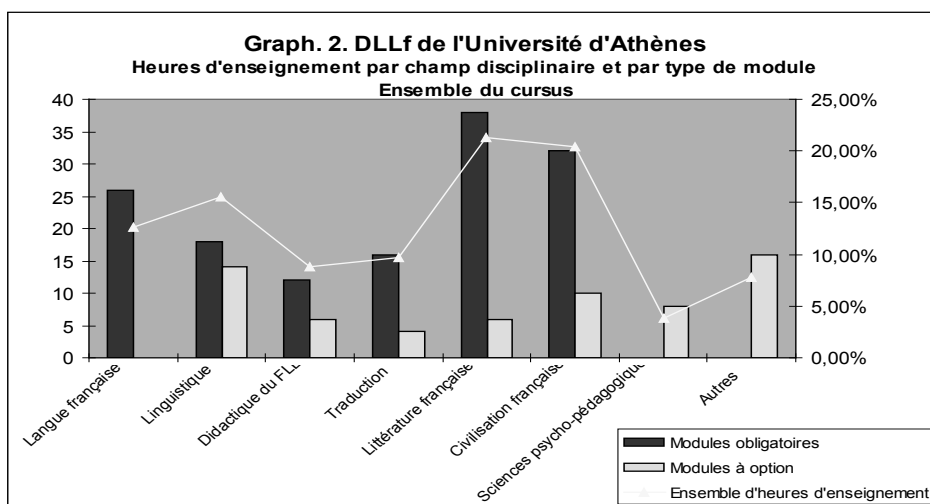
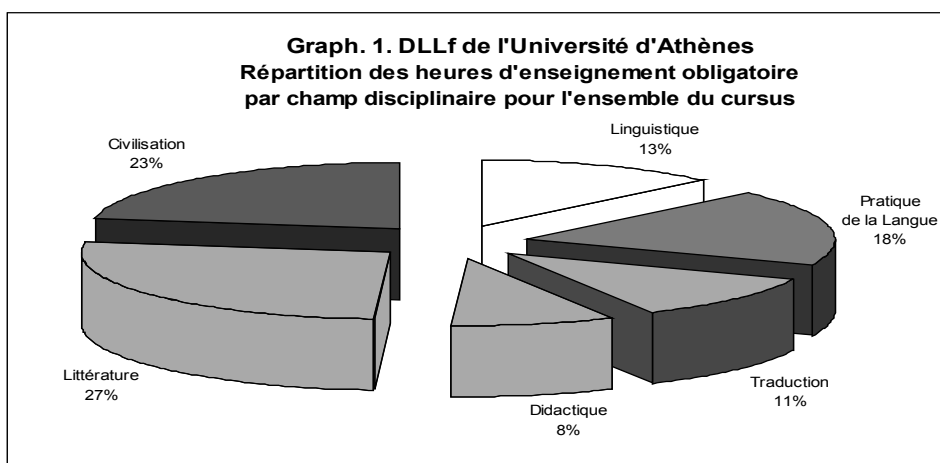
4. L'élaboration du Programme d'études relève de la compétence de l'Assemblée Générale. Il est révisé tous les ans.

5. Au Programme d'études peuvent également figurer des modules d'une Section d'un autre Département de la même ou d'une autre Faculté.

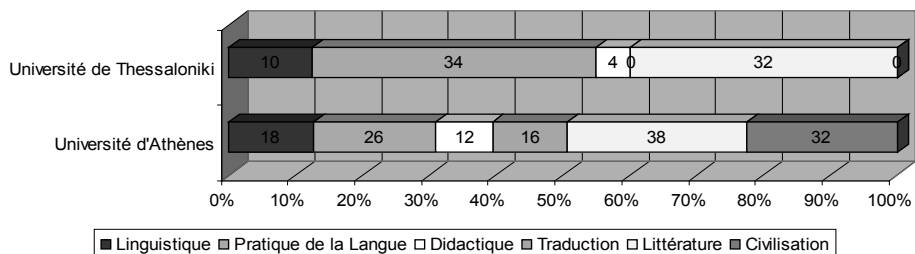
Article 25 de la loi 1268/82 : "Règlement des études"

Les enseignements de chaque année universitaire sont répartis sur deux semestres. L'ensemble des cours est réparti en huit semestres, ce qui est la durée minimum des études pour l'obtention du diplôme. Encore qu'elle corresponde à des conditions qui assurent une cohérence aux études, il est précisé que la répartition indiquée n'est pas à suivre strictement par les étudiants.

Annexe II



Graph. 3. Comparaison des DLLf de l'université d'Athènes et de Thessaloniki
Répartition des heures d'enseignement obligatoire
par champ disciplinaire pour l'ensemble du cursus



Graph. 4. Comparaison des DLLé des universités
Heures d'enseignement par semaine et par type
pour l'ensemble du cursus

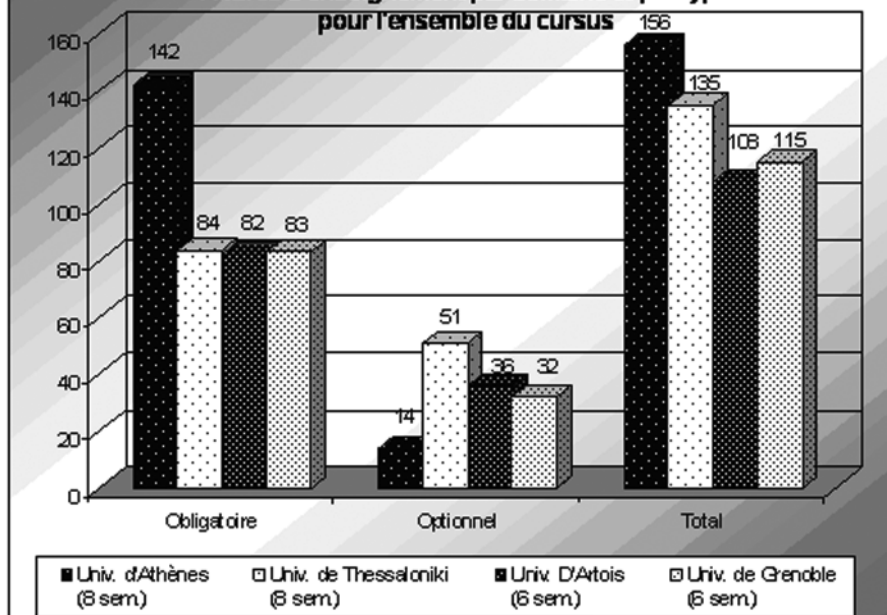


Tableau 1 : Heures d'enseignement obligatoire hebdomadaire par champ disciplinaire aux DLL étrangères

Unités d'enseignement¹	Univ. d'Athènes /8 semestres	Univ. de Thessaloniki /8 semestres	Univ. d'Artois /6 semestres	Univ. de Grenoble 3 /6 semestres
Littérature	38	32	38	20
Civilisation	32			13
Pratique de la langue	26	34		20
Linguistique	18	10	32	12
Langues vivantes		4	16	12
Didactique	12	4	16 ²	3
Traduction	16			
Informatique				4
Divers			16	2
Total	142	84	86	83

1. N'ont été compris que les champs disciplinaires considérés importants par le temps qui leur est réservé dans le cursus ou d'après la conception curriculaire du Département.
2. Principalement pour les parcours «Lettres Modernes» et «Français Langue Etrangère (FLE)» préparant au professorat.
3. Difficile de calculer les heures de didactique à choisir d'après une gamme très riche de modules au choix en fonction des possibilités des parcours proposés.

Η πολιτική εκπαίδευσης μεταφραστών στο Τμήμα Ιταλικής του Α.Π.Θ.

Ελένη Κασάπη

Abstract

The aim of my paper is to describe the special features in the training of translators in the Department of Italian Literature in Aristotle University of Thessaloniki, paying emphasis on the description of the undergraduate and postgraduate training of translators mainly from the pedagogical point of view.

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσής-μου είναι η περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης μεταφραστών στο Τμήμα Ιταλικής του Α.Π.Θ. με έμφαση στην περιγραφή της προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μεταφραστών μέσα από μία παιδαγωγική προοπτική.

Πρόθεσή-μου είναι η σκιαγράφηση του πλαισίου εντός του οποίου διαμορφώνεται η πολιτική εκπαίδευσης μεταφραστών στο Τμήμα Ιταλικής του Α.Π.Θ. Το θέμα προσφέρεται για μια γενική επισκόπηση με στόχο την ανάδειξη της μεταφραστικής προοπτικής-μας στο μεσοπρόθεσμο μέλλον.

Ας δούμε τα πράγματα με όρους στατιστικούς: στο Τμήμα Ιταλικής διδάσκουν μαθήματα μετάφρασης μέλη ΔΕΠ τα οποία δεν θα αποσυρθούν από την ενεργό διδασκαλία κατά την επόμενη δεκαπενταετία. Ας δούμε τώρα τις ειδικότητές-τους με βάση την περιοχή της διδακτορικής διατριβής-τους: μεταφρασεολογία, εφαρμοσμένη γλωσσολογία, λογοτεχνικές σπουδές. Είναι προφανές ότι έτσι έχουμε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών απόψεων το οποίο εμπεριέχει και τον κίνδυνο της φυγόκεντρης τάσης προς περιοχές και αναζητήσεις που όχι μόνο απομακρύνουν από την μεθοδολογία και την προβληματική της μεταφρασεολογίας αλλά και επιδρούν στις διδακτικές επιλογές.

1. Διδακτικοί προσανατολισμοί

Τι είδους μετάφραση διδάσκεται στο Τμήμα Ιταλικής;

Προσφέρονται μαθήματα θεωρίας και πράξης που επικεντρώνονται στις γλωσσικές όψεις της μετάφρασης, στις γλωσσικές ασυμμετρίες των γλωσσών εργασίας και στην κειμενοκεντρική θεώρηση των λειτουργικών περιορισμών που θέτει στον μεταφραστή το πρωτογενές κείμενο. Προσφέρονται μαθήματα στη μετάφραση λογοτεχνίας όπως επίσης προσφέρονται μαθήματα μετάφρασης ειδικών [ιατρικών κειμένων] αλλά και κριτικής και τεκμηρίωσης των μεταφράσεων [με έμφαση στην εξέταση των μεταφραστικών επιλογών ως αποτέλεσμα σχέσεων διακειμένων με λογοτεχνικούς κανόνες [διακείμενα και λογοτεχνικές παραδόσεις].

Απουσιάζουν από το προσφερόμενο πρόγραμμα του Τμήματος Ιταλικής μαθήματα όπως Πολιτισμικών Σπουδών ή Σημειωτικής και Μετάφρασης ή Υποτιτλισμού. Στο μέλλον μπορεί να αναγνωρισθούν και άλλα κενά. Γιατί δεν καλύπτονται όμως αυτά που ήδη εντοπίστηκαν; Οι λόγοι είναι 3: α) από την μία τα περισσότερα δεν τα βλέπει ως κενά η Γενική Συνέλευση του Τμήματος Ιταλικής [επικρατούν άλλες προτεραιότητες] β) από την άλλη δεν έχει τεθεί ως προτεραιότητα το θέμα της δημιουργίας τομέων ή εν πάσει περιπτώσει, προς το παρόν, δεν έχει εκληφθεί ως αναγκαίος ο προγραμματισμός και ενός τομέα μετάφρασης, γ) θέσεις κηρύσσονται άγονες γιατί οι εκλεγμένοι δεν προσέρχονται και κατά συνέπεια δεν αναλαμβάνουν καθήκοντα.

Ωστόσο, παρά τις αντιξοότητες [έχουμε μεγάλο ποσοστό φοιτητών με χαμηλό επίπεδο γνώσεων ιταλικής και δεν διδάσκεται η ιταλική στην δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση] αρκετοί πτυχιούχοι του Τμήματος Ιταλικής παρακολουθούν ή ολοκλήρωσαν με επιτυχία, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, μεταπτυχιακές σπουδές στη μετάφραση όπως επίσης δημοσιεύουν μεταφράσεις, κυρίως λογοτεχνίας.

2. Επιστημονικοί προσανατολισμοί

Ας δούμε τα γνωστικά και ειδικά αντικείμενα όσων διδάσκουν μαθήματα μετάφρασης/διερμηνείας στο Τμήμα Ιταλικής:

Πίνακας γνωστικών αντικειμένων

Επιστημονική Ειδίκευση	1	2	3	4
Γνωστικό αντικείμενο	Μεταφρασεολογία	Ιστορία Ιταλικής Λογοτεχνίας	Εφαρμοσμένη Μεταφρασεολογία	Μεταφρασεολογία
Ειδικό αντικείμενο	Κριτική μεταφράσεων	Μετάφραση Κειμένων Λογοτεχνίας από την Ιταλική στην Ελληνική	Μετάφραση Κειμένων Λογοτεχνίας από την Ελληνική στην Ιταλική	Διερμηνεία από την Ιταλική στην Ελληνική

Η έννοια «ειδίκευση στη μετάφραση» επομένως, στο Τμήμα Ιταλικής, είναι πολύ ανοιχτή κατηγορία.

Αλήθεια πόσο μπορούμε να διευρύνουμε την κατηγορία «αντικείμενο με ειδίκευση στη μετάφραση» χωρίς να συμπαρασύρουμε σε άλλα επιστημονικά πεδία τα σαφώς περιγεγραμμένα όρια της μεταφρασεολογικής έρευνας για τη μετάφραση λογοτεχνίας ή χωρίς να περιθωριοποιήσουμε ερευνητικά θέματα όπως οι όψεις της διαδικασίας της μετάφρασης, των μεταφραστικών προϊόντων, της ιστορίας των μεταφράσεων;

Ως μεταφρασεολόγο θα με ενδιέφερε, στο μέλλον, να διερευνηθούν επιστημονικά τέτοια φαινόμενα.

3. Εμπειρικοί προσανατολισμοί

Από το 1999 μέχρι σήμερα, στο Τμήμα Ιταλικής έχουν διεξαχθεί διδακτικές εμπειρικές έρευνες που από τη μια απέδειξαν πόσο κυρίαρχα είναι ακόμη τα παραδοσιακά θεωρητικά

πρότυπα στα οποία εντάσσουν οι φοιτητές τις μεταφραστικές-τους επιλογές ενώ από την άλλη πόσο έντονη είναι η επιθυμία, κάποιων δασκάλων μετάφρασης, να περιγράψουν τον εκπαιδευόμενο μεταφραστή, τα μεταφραστικά προϊόντα-του αλλά και τις ανάγκες (Schäffner: 102) στην εκπαίδευσή-του. Είναι θετικό το γεγονός ότι οι διδακτικές και οι περιγραφικές έρευνες εντάσσονται στο διεθνοποιημένο πλαίσιο των μεταφρασεολογικών ερευνών όπως επίσης είναι θετικό ότι οι δάσκαλοι μετάφρασης στο Τμήμα Ιταλικής έχουν δημοσιεύσει μεταφράσεις-τους και έχουν γενικότερα επαγγελματική μεταφραστική εμπειρία.

Οι γλώσσες εργασίας, τα κείμενα, η αξιολόγηση και η παρεχόμενη εμπειρία στα μαθήματα μετάφρασης στο Τμήμα Ιταλικής

Στο τετραετούς διάρκειας πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών προσφέρονται δύο υποχρεωτικά μαθήματα μετάφρασης γενικής γλώσσας από την ιταλική στην ελληνική, μαθήματα μετάφρασης λογοτεχνίας, ειδικών κειμένων, θεωρίας της μετάφρασης, διερμηνείας, διερμηνείας νοηματικής. Για τη λήψη του πτυχίου απαιτείται [ακαδημαϊκό έτος 2006-2007] να έχουν εξασφαλιστεί 130 διδακτικές μονάδες εκ των οποίων, 84 να προέρχονται από επιλεγόμενα μαθήματα και 9 από μαθήματα άλλων τμημάτων τα οποία θα μπορούσαν να είναι μαθήματα μετάφρασης που προσφέρονται από τα άλλα τρία ξενόγλωσσα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο παρέχει στους φοιτητές, που έχουν τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες, τη δυνατότητα να ασκηθούν και με ζεύγη γλωσσών εργασίας που δεν προσφέρονται στο Τμήμα Ιταλικής.

Στο Τμήμα Ιταλικής εκτός από την ιταλική γλώσσα έχουν άμεσα ή έμμεσα οριστεί και οι ακόλουθες γλώσσες εργασίας (Parianou: 89-97):

α) Αγγλική: σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο οι εκπαιδευόμενοι μεταφράζουν από την αγγλική προς την ελληνική [ειδικά στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Μετάφραση και Διερμηνεία του Α.Π.Θ. οι εκπαιδευόμενοι μεταφράζουν και από την ελληνική προς την αγγλική]. Στο προπτυχιακό πρόγραμμα αυτό συμβαίνει στο ιν επίπεδο του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας όπως επίσης προσφέρεται ως δυνατότητα τόσο σε φοιτητές Socrates που δεν γνωρίζουν την ιταλική ή την ισπανική όσο και σε φοιτητές Ιταλικής Φιλολογίας οι οποίοι επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές-τους στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μετάφρασης και Διερμηνείας του Α.Π.Θ.

β) Ισπανική: στο Τμήμα Ιταλικής, το οποίο θα επεκταθεί και στην Ισπανική Γλώσσα και Φιλολογία, προσφέρονται ήδη μαθήματα Ισπανικής Γλώσσας και Ισπανικής Λογοτεχνίας, στα δε μαθήματα μετάφρασης από την ιταλική προς την ελληνική παρακολουθούν και φοιτητές Socrates που προέρχονται από Ισπανία και έτσι η ένταξη της ισπανικής στις γλώσσες εργασίας, αν και σποραδική, έχει ετήσια πλέον βάση.

γ) Νοηματική: προσφέρουμε το διατμηματικά επιλεγόμενο μάθημα διερμηνείας νοηματικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Το μάθημα γίνεται με συνδιδασκαλία μεταφρασεολόγου με διερμηνέα νοηματικής και χρηματοδοτείται από την Πρυτανεία διά της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής του Α.Π.Θ.

Αυτή η πολυγλωσσία που παρουσιάζουν τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα μετάφρασης στο Τμήμα Ιταλικής προσφέρεται για την εξοικείωση με την διεθνή επικρατούσα μεταφρασεολογική ορολογία όπως επίσης προσφέρεται για συγκριτικές έρευνες με επικέντρωση στη μεταφραστική διαδικασία ή στα παραγόμενα αποτελέσματα [με έμφαση σε επιλεγμένα αποσπάσματα (Tymoczko: 1090) των παραγομένων, από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, μεταφράσεων]. Εδώ δημιουργείται και το έδαφος για συγκριτικές διαπολιτισμικές και διασημειωτικές μελέτες.

Η διδασκαλία στις τάξεις μετάφρασης διέπεται από εναλλασσόμενες προτεραιότητες.

Άλλοτε προκρίνεται η θεωρία και άλλοτε η πράξη [με έμφαση στις πολυμεσικές εφαρμογές και με την παράλληλη ανάπτυξη προγραμμάτων πρακτικής άσκησης]. Ως προς τα κείμενα, δε, οι φοιτητές έχουν επαφή τόσο με γενικά πληροφοριακά κείμενα όσο και με λογοτεχνικά [ιταλικής και ισπανικής λογοτεχνίας και σε μικρότερη έκταση αγγλικής λογοτεχνίας (στον τομέα αυτό συνεργαζόμαστε με ειδικούς επιστήμονες)] αλλά και ειδικά κείμενα [νομικά, ιατρικά, ανθρωπιστικών επιστημών]. Στον τομέα αυτό συνάδελφοι από τη νομική ή την ιατρική (Sella-Mazi: 238) συνεργάζονται μαζί-μας σε όλα τα στάδια προγραμματισμού και αξιολόγησης των μεταφράσεων ειδικών κειμένων της ειδικότητάς-τους.

Η αξιολόγηση γίνεται με γραπτές ή προφορικές τελικές εξετάσεις, ενδιάμεσες εξετάσεις, εργασίες [που είναι και ο πυρήνας ανάπτυξης της έρευνάς-μας στην διδακτική της μετάφρασης με έμφαση στη συλλογή προδιαδικαστικών, διαδικαστικών, μεταδιαδικαστικών δεδομένων των συμπεριφορών των εκπαιδευόμενων].

Πέραν των μαθημάτων προσφέρουμε μεταφραστική εμπειρία στους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές-μας με τη Μετάφραση και Τεκμηρίωση Αρχείων, την Εθελοντική Διερμηνεία Νοηματικής και τέλος την Πρακτική Άσκηση στη Μετάφραση.

4. Τεχνολογικοί προσανατολισμοί σε διδασκαλία-έρευνα, μεταφραστικά εργαλεία (Cronin:78)

Οι τεχνολογικοί προσανατολισμοί-μας στοχεύουν σε δύο επίπεδα: το διδακτικό και το ερευνητικό. Τα μαθήματα μετάφρασης διδάσκονται στη νησίδα πληροφορικής του Τμήματος Ιταλικής και υποστηρίζονται από τη συμμετοχή στη διδασκαλία και ηλεκτρολόγου μηχανικού ο οποίος είναι μόνιμο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στα μαθήματα χρησιμοποιούνται οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά κανάλια αλλά και εργαλεία όπως: Λεξικά [γενικά/ειδικά δίγλωσσα, γενικά/ειδικά μονόγλωσσα (έντυπα, ψηφιακά, εικονικά)], Θησαυροί, Παράλληλα κείμενα (συμβατικά/ψηφιακά).

Τα νεωτεριστικά στοιχεία που εντάσσονται στο πλαίσιο των μαθημάτων μετάφρασης είναι οι νησίδες υπολογιστών όπου γίνεται και η διδασκαλία, οι διαδραστικές και μη-διαδραστικές πλατφόρμες στις οποίες πιλοτικά συμμετέχει το Τμήμα Ιταλικής, το διαδίκτυο από όπου οι φοιτητές αντλούν παράλληλα κείμενα.

Η έρευνα που αναπτύσσουμε συνδέεται με την διαδικτυακή παρακολούθηση της ροής διαχείρισης μεταφραστικών ομάδων ή μεμονωμένων μεταφραστών και με την ανάπτυξη βάσεων ορολογίας (σε συνεργασία με έλληνες και ξένους ειδικούς επιστήμονες αλλά και με τη συμβολή προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών-μας).

5. Οι προοπτικές

Όπως είπαμε, η εκπαίδευση των μεταφραστών στο Τμήμα Ιταλικής στηρίζεται σε εμπειρικές έρευνες και ανίχνευση αναγκών ενώ ταυτόχρονα παρακολουθεί την διεθνή μεταφρασεολογική κοινότητα. Ωστόσο η καθυστέρηση δημιουργίας τομέων στο Τμήμα-μας δεν μας επιτρέπει να οργανώσουμε το ευρύ φάσμα μαθημάτων για όλα τα είδη μετάφρασης, μεταφραστικών τεχνικών, εργαλείων και μέσων που θα μπορούσε να εγγυάται την ολοκληρωμένη εκπαίδευση μεταφραστών από την ιταλική στην ελληνική. Το κενό είναι σοβαρό και δημιουργεί το χρέος όχι μόνο να διαμορφώσουμε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για την επίλυση του προβλήματος αλλά και να συνεργαστούμε, όλοι όσοι διδάσκουμε μετάφραση στο Τμήμα Ιταλικής, για την

διατύπωση συγκεκριμένης πρότασης για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής-μας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Cronin, Michael. 2007. *Μετάφραση & Παγκοσμιοποίηση*, πρόλογος-σχόλια-μετάφραση στην ελληνική Παναγιώτη Ι. Κελανδρία. Αθήνα: Δίαυλος.

Parianou, Anastasia. 2007. “Globalization and Translation: The Challenge for Lesser Languages” eds. P.I. Kelandrias, in *20 Years DFLTI Festschrift*, Αθήνα: Δίαυλος, 2007. 89-97.

Schäffner, Christina. 2007. “Identifying Translation Problems-a step towards professionalism”. eds. P.I. Kelandrias, in *20 Years DFLTI Festschrift*, Αθήνα: Δίαυλος, 2007. 101-114.

Sella-Mazi, Eleni. 2007. “Terminology training and instruction of translators” eds: P.I. Kelandrias, in *20 Years DFLTI Festschrift*, Αθήνα: Δίαυλος, 2007. 229-242.

Tymoczko, Maria. 2006. “Trajectories of Research in Translation Studies” eds. André Clas, in *Meta* 50:4, 1082-1097.

Ο ρόλος των Ξένων Γλωσσών στα Προγράμματα Σπουδών της Τριτοβάθμιας Τουριστικής Εκπαίδευσης

Λεωνίδα Δήμου

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί εξετάζονται τα Προγράμματα Σπουδών της Τριτοβάθμιας Τουριστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού με υψηλές επιδόσεις στην τουριστική εκπαίδευση από άποψη ποιότητας και συγκρίνονται μεταξύ τους σε σχέση με τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών που εμπεριέχουν. Διαπιστώνεται, ότι τα ελληνόφωνα Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση στην εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών προσφέροντας μαθήματα βασικής και προχωρημένης γλώσσας με δυνατότητα εκμάθησης της σχετικής τουριστικής ορολογίας. Κυρίαρχη θέση κατέχουν τα Αγγλικά, ενώ σαν δεύτερη ξένη γλώσσα οι φοιτητές επιλέγουν μία από τις ευρέως ομιλούμενες γλώσσες της Ευρώπης (Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά ή Ισπανικά). Άλλες Μεγάλες Γλώσσες όπως Ρωσικά, Αραβικά, Κινεζικά και Ιαπωνικά ή λιγότερο χρησιμοποιούμενες γλώσσες όπως αυτές των γειτόνων χωρών, λείπουν από τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών. Αντίθετα, στα Προγράμματα Σπουδών πολλών αναπτυγμένων χωρών, οι ξένες γλώσσες αντιπροσωπεύονται σε ικανοποιητικότερο βαθμό. Σε αυτά είναι ενταγμένες αρκετές από τις ευρέως χρησιμοποιούμενες γλώσσες καθώς και λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες που οι σύγχρονες τάσεις και η στόχευση αγοράς επιβάλλουν. Σκοπός της ένταξης των ξένων γλωσσών στα Προγράμματα Σπουδών της Τουριστικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι όχι μόνο η ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των φοιτητών σε αυτές αλλά και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αντίληψης. Ταυτόχρονα, η εκμάθηση αρκετών καλά επιλεγμένων γλωσσών συμβάλλει στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας του τουριστικού προϊόντος.

1. Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη του τουρισμού τις τελευταίες δεκαετίες σε ένα διαρκώς αυξανόμενο αριθμό χωρών του αναπτυγμένου και του αναπτυσσόμενου κόσμου, αύξησε σημαντικά τη ζήτηση για εργαζόμενους και στελέχη στον τουρισμό σε ένα ευρύτατο πλέγμα υπηρεσιών και ειδικοτήτων με γνώσεις σε ξένες γλώσσες. Την ίδια χρονική περίοδο (ιδίως μετά το 1980) η τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλη δυναμικότητα και συστηματική ανάπτυξη παγκοσμίως (Barrows and Bosselman, 1999). Αυτή η ανάπτυξη παρατηρείται ιδιαίτερα στις αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες τουριστικές χώρες, όπου ο τουρισμός είναι βασική πηγή εισοδημάτων και ανάπτυξης.

Καρδιά της τουριστικής εκπαίδευσης είναι το Πρόγραμμα Σπουδών (Bartlett *et al*, 1998). Κατά κάποιον τρόπο είναι η βάση μέσω της οποίας ικανοποιούνται οι ανάγκες της τουριστικής βιομηχανίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αναπτύσσονται, αποσκοπούν στον εφοδιασμό των φοιτητών με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η επιστημονική και επαγγελματική τουριστική προοπτική τους. Τα επιστημονικά πεδία που καλύπτουν, επεκτείνονται συνεχώς, γεγονός που εξηγείται από την μεγάλη σημασία που έχει ο τουρισμός

για την παγκόσμια ανάπτυξη και την διαπολιτιστική επικοινωνία καθώς και από το πλήθος των προϊόντων και δραστηριοτήτων που καλύπτει. Αυτή η επέκταση δεν αφορά μόνο βασικούς και εξειδικευμένους τομείς της τουριστικής επιστήμης από το γνωστικό χώρο της οικονομίας, νομικής, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, γεωγραφίας και ανθρωπολογίας αλλά και τις ξένες γλώσσες (Howell και Uysal, 1987), οι οποίες με την παγκοσμιοποίηση και την αύξηση του ανταγωνισμού απέκτησαν πρόσθετη αξία για τις επιχειρήσεις του κλάδου.

Σε μια ραγδαία αναπτυσσόμενη παγκόσμια ταξιδιωτική βιομηχανία με μεγάλη αύξηση των διεθνών ταξιδιωτών, η σπουδαιότητα της επικοινωνιακής ικανότητας σε ξένες γλώσσες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το προσωπικό των επιχειρήσεων που γνωρίζει ξένες γλώσσες μπορεί να είναι τοποθετημένο σε «σημεία επικοινωνίας», ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα ο αυξανόμενος αριθμός τουριστών και ταξιδιωτών σε μια χώρα αλλά και μεταξύ των χωρών. Επίσης, οι επιχειρήσεις ταξιδιών και τουρισμού παρουσιάζουν ολοένα και αυξανόμενες ανάγκες σε ανθρώπους που γνωρίζουν ξένες γλώσσες. Θέσεις εργασίας όπως διευθυντής της υπηρεσίας πληροφοριών τουρισμού, προώθηση τουρισμού, πράκτορας διακίνησης, κλπ., απαιτούν υψηλό επίπεδο γνώσης τουλάχιστον δύο ή και περισσότερων γλωσσών. Να σημειωθεί, ότι η Ελλάδα είναι προορισμός εκατομμυρίων ανθρώπων από όλο τον κόσμο. Συγκαταλέγεται στους δέκα δημοφιλέστερους ταξιδιωτικούς και τουριστικούς προορισμούς του κόσμου, σύμφωνα με διεθνή έρευνα του οίκου FutureBrand (FutureBrand Country Brand Index 2007). Καθώς όμως νέοι προορισμοί εισέρχονται στη διεθνή τουριστική αγορά, ο ανταγωνισμός για την προσέλκυση τουριστών εντείνεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητάς της υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις. Η σύγχρονη μορφή προσέγγισης εστιάζει στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών με αξιοποίηση συγχρόνως των ξένων γλωσσών.

Έτσι, οι σύγχρονες τουριστικές σπουδές, προκειμένου να υπογραμμίσουν το ρόλο και την αξία που έχουν οι ξένες γλώσσες στον τουρισμό αλλά και για να ικανοποιήσουν τις διαρκώς διευρυνόμενες ανάγκες των ταξιδιωτικών και τουριστικών επιχειρήσεων στη γνώση ξένων γλωσσών, έχουν εντάξει στα προγράμματά τους αρκετές ξένες γλώσσες.

2. Τουρισμός και ξένες γλώσσες

Ο τουρισμός και οι ξένες γλώσσες είναι δύο στοιχεία συνυπάρχοντα και αδιαχώριστα. Παρουσιάζουν αλληλοεπίδραση και λειτουργούν μαζί ως μια δυναμική συνάρτηση επηρεάζοντας τις κοινωνίες και τον πολιτισμό θετικά και αρνητικά. Η αύξηση του τουριστικού ενδιαφέροντος για μια ξένη χώρα, αλλά και η γοητεία που ασκεί ο πολιτισμός της στον επισκέπτη, οδηγεί συχνά τα άτομα στην εκμάθηση της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η επάρκεια χειρισμού ξένων γλωσσών βοηθά στην καλύτερη εξυπηρέτηση των τουριστών και ταξιδιωτών και δίνει τη δυνατότητα στις τουριστικές επιχειρήσεις να πραγματοποιούν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες χρησιμοποιώντας ξένες γλώσσες. Επίσης, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναδεικνύονται ως κύριος παράγοντας προσέλκυσης τουριστών σε έναν τόπο, καθώς η πλειονότητα των τουριστών προτιμά να ταξιδεύει σε μέρη όπου ομιλιέται η γλώσσα τους. Αντίθετα, ο φόβος της δυσκολίας επικοινωνίας αποτρέπει τουρίστες (ιδίως τους πλούσιους) να επισκεφθούν κάποιο συγκεκριμένο τόπο. Η διαφορά λοιπόν στη γλώσσα μπορεί να αποβεί αποτρεπτικός παράγοντας στον τουρισμό. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι επιχειρήσεις χάνουν δουλειές, επειδή δεν μπορούν να μιλήσουν τις γλώσσες των πελατών τους (μελέτη CILT, εθνικού κέντρου ξένων γλωσσών του Ηνωμένου Βασιλείου, 2005). Για την αποφυγή τέτοιων φαινομένων, ένα σημαντικό στοιχείο για την πρόσληψη -ή μη- ατόμων σε πολλούς τομείς του τουρισμού, είναι και η ικανότητά τους

να επικοινωνούν σε ξένες γλώσσες, καθώς και η ικανότητα να μεσολαβούν μεταξύ των γλωσσών.

3. Ο ρόλος των ξένων γλωσσών στην τουριστική αγορά

Ο τουριστικός κλάδος ανέκαθεν χαρακτηριζόταν από υψηλή χρήση και αξιοποίηση των ξένων γλωσσών στους διάφορους τομείς του, τόσο στους θύλακες αναψυχής των τουριστικών χωρών και τις επιχειρήσεις παροχής ταξιδιωτικών και τουριστικών υπηρεσιών ανά τον κόσμο, όσο και για το marketing των προορισμών και την προβολή και προώθηση των τουριστικών προϊόντων. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πολυσύνθετη δομή του κλάδου, που περιλαμβάνει διεθνείς αγορές και μετακινήσεις παγκόσμιων τουριστών, καθώς επίσης επαφές και σχέσεις μεταξύ εγχώριων και ξένων ανθρώπων. Σήμερα, η γνώση των Αγγλικών θεωρείται απολύτως αναγκαία για κάποιον που εργάζεται σε τουριστική επιχείρηση. Μάλιστα, σε ορισμένους κλάδους όπως αυτόν των αεροπορικών εταιριών είναι η μόνη αναγκαία γλώσσα. Δεν διαπιστώνεται όμως δυσκολία στην εξεύρεση αγγλομαθών στελεχών. Αντίθετα, υπάρχει ζήτηση για βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες καθώς επίσης και για ευρεία ποικιλία ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών αναλόγως της πελατείας που έχει εκάστοτε κλάδος και περιοχή.

Επίσης, υπάρχουν πολλές τουριστικές επιχειρήσεις και οργανισμοί που δραστηριοποιούνται παγκοσμίως και χρειάζονται αξιόπιστους συνεργάτες παντού, ενώ το φυσικό περιβάλλον δραστηριότητας κάθε ανθρώπου πολύ σύντομα θα ξεπερνά τα εθνικά σύνορα. Έτσι, η εξοικείωση με τις ξένες γλώσσες στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητο προσόν και πλεονέκτημα για κάθε πολίτη του κόσμου, ιδιαίτερα για τα στελέχη των ταξιδιωτικών και τουριστικών επιχειρήσεων. Μάλιστα, η πολυγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα διαπλάθουν καλύτερα την ταυτότητα και την ιδιοσυγκρασία του ανθρώπου μέσω του εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών με ανθρώπους από άλλες χώρες. Ταυτόχρονα, είναι το κλειδί για την κατανόηση άλλων πολιτισμών και αντιλήψεων. Εκτός αυτού, η άνεση χειρισμού ποικιλίας ξένων γλωσσών είναι αναγκαία δεξιότητα για δημόσιες σχέσεις και συμβάλλει σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση του τουρισμού και τις συναλλαγές ανάμεσα στις επιχειρήσεις (D. Leslie and H. Russell, 2006). Επίσης, οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποκτούν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στις στρατηγικές μάρκετινγκ και πωλήσεων τουριστικών προϊόντων, την επικοινωνία και την τουριστική διαφήμιση, στον αυξανόμενο παγκόσμιο ανταγωνισμό. Αν κοιτάξει κανείς τις αγγελίες θα δει ότι ένα απαραίτητο προσόν για τα στελέχη του κλάδου είναι η επικοινωνιακή τους δεξιότητα, δηλαδή η ικανότητα να μπορούν να εντάξουν τον συνομιλητή τους σε ταξινομήσεις που προσδιορίζουν τις ιδιαίτερες κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις του καθενός. Να γνωρίζουν δηλαδή τις αρχές της συμμετοχικής παρατήρησης (N. Hofmann, 2005), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις αναμονές και προσδοκίες του. Αυτή είναι κατεξοχήν αναγκαία δεξιότητα στο χώρο των πωλήσεων και εν γένει εντός ομαδικών συνθηκών δουλειάς.

Να σημειωθεί ακόμη, ότι μεγάλες τουριστικές πύλες του παγκόσμιου ιστού, εκμεταλλευόμενες τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ξένες γλώσσες για την προσέλκυση πελατών και την πώληση τουριστικών προϊόντων, επενδύουν στη βελτίωση των πολυγλωσσικών υπηρεσιών (Βλαχόπουλος, 2006).

Δεδομένου λοιπόν του καίριου ρόλου που διαδραματίζουν οι ξένες γλώσσες για την απόκτηση πολλών από τα προσόντα που απαιτούνται για ευδόκιμη υπηρεσία στον τουριστικό τομέα (π.χ πολυγλωσσία, διαπολιτισμικότητα), αλλά και της σημασίας που

έχει η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες και χρήσης των πληροφοριών σε διάφορες γλώσσες, καθίσταται σαφές ότι η τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση, που στη πράξη ετοιμάζει στελέχη υψηλής ποιότητας για την παγκόσμια τουριστική αγορά, απαιτείται να εμπεριέχει την εκμάθηση ξένων γλωσσών, πέρα από τις άλλες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες που παρέχει. Τα σύγχρονα προγράμματα τουριστικών σπουδών πρέπει να δίνουν έμφαση, μεταξύ άλλων, στη γνώση ξένων γλωσσών. Πρέπει να εξοπλίζουν τους φοιτητές και αυριανούς επαγγελματίες στον τουρισμό με τις κατάλληλες επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την ισχυροποίηση της βιώσιμης αναπτυξιακής δυναμικής της τουριστικής οικονομίας (Πατσουράτης, 2002). Επιπρόσθετα, με εφόδιο τις ξένες γλώσσες και τη διαπολιτιστική εκπαίδευση είναι καλά προετοιμασμένοι να συνεργαστούν και να εξυπηρετήσουν ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο από το δικό τους. Επίσης, να ταξιδεύουν ή να ζουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε άλλες χώρες και να μπορούν να συνεννοούνται σε αλλόγλωσσα περιβάλλοντα. Ας σημειωθεί ότι η μακρόχρονη παραμονή στην ξένη χώρα βοηθά στην διαπολιτισμική κατανόηση και στη δεύτερη κοινωνικοποίηση στην ξένη χώρα.

4. Οι ξένες γλώσσες στην τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση

Στην τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση ο ρόλος των ξένων γλωσσών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην σημερινή πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επικοινωνία, όπου οι μετακινήσεις των ταξιδιωτών και τουριστών είναι έντονες. Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε περισσότερες από μία γλώσσες, που αποκτούν οι φοιτητές κατά την διάρκεια της τουριστικής εκπαίδευσης, πέραν του ότι ενισχύουν τη δεξιότητά τους στη μητρική τους γλώσσα, διευρύνουν τους πνευματικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς τους ορίζοντες και τους καθιστούν πλήρως ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας. Έχει διαπιστωθεί, ότι οι φοιτητές που αναπτύσσουν μια βάση πολλαπλών γνώσεων και δεξιοτήτων (Messenger & Allen, 1994), έχουν την δυνατότητα να είναι πιο δημιουργικοί, ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στην αγορά εργασίας (Baum, 1995). Ειδικά, η εκμάθηση ξένων γλωσσών διευκολύνει την εργασιακή τους προσαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς είναι ένας άνετος τρόπος πρόσβασης στην πολυπολιτισμικότητα, στη γνώση άλλων πολιτιστικών και κοινωνικών τρόπων σκέψης. Συνεπώς, κάθε αύξηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία αποτελεί αδιαμφισβήτητο σημαντικό προσόν και πλεονέκτημα για κάθε φοιτητή που σκοπεύει να διευρύνει τους τομείς απασχόλησής του Διεθνώς και αποβλέπει σε μια φιλόδοξη εργασιακή πορεία στον κλάδο, ιδιαίτερα στον συνεχώς αναπτυσσόμενο κλάδο του πολιτιστικού τουρισμού. Εκτός αυτού, μια άρτια τουριστική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού εμπλουτισμένη με καλά επιλεγμένες ξένες γλώσσες μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας του τουριστικού προϊόντος και στη βελτιστοποίηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

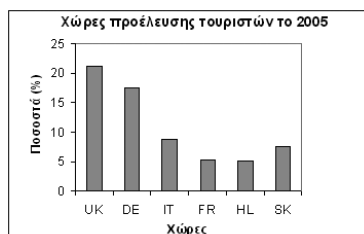
Στην Ελλάδα, η τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση παρέχεται σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Σπουδές σε προπτυχιακό επίπεδο παρέχουν τα Τμήματα Τουριστικών Επιχειρήσεων (Τ.Τ.Ε.) των Τ.Ε.Ι., οι δύο Ανώτερες Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών που εδρεύουν στη Ρόδο (Α.Σ.Τ.Ε.Ρ) και στον Άγιο Νικόλαο Κρήτης (Α.Σ.Τ.Ε.Α.Ν.) και υπάρχουν στον Οργανισμό Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Τ.Ε.Κ.) και το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου με την κατεύθυνση που διαθέτει. Σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο, που οδηγούν σε ΜΔΕ και διδακτορικά,

παρέχουν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και αυτό του Πειραιά.

Στις σπουδές που παρέχονται από τα Τ.Ε.Ι. και τον Ο.Τ.Ε.Κ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών. Οι γλώσσες που προσφέρονται στα τμήματα αυτά είναι οι ευρέως ομιλούμενες γλώσσες χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά), σε αντανάκλαση του ότι οι χώρες αυτές αποτελούν για τον τόπο μας τις σημαντικότερες χώρες προέλευσης ξένων τουριστών. Τα Αγγλικά διδάσκονται σαν πρώτη ξένη γλώσσα, ενώ σαν δεύτερη ακολουθούν οι υπόλοιπες βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες (Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά ή Ισπανικά).

Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά προσέλευσης των αλλοδαπών τουριστών στην Ελλάδα το έτος 2005 σε συνάρτηση των χωρών προέλευσης. Όπως προκύπτει, τα μεγαλύτερα ποσοστά προσέλευσης τουριστών το 2005 κατέχουν κατά φθίνουσα σειρά: το Ηνωμένο Βασίλειο (το 21,2% του εισερχόμενου τουρισμού), η Γερμανία (το 17,5%), η Ιταλία (το 8,8%), η Γαλλία (το 5,3%) και η Ολλανδία (το 5,2%). Παρόλο που οι Σκανδιναβικές χώρες κατέχουν ένα μεγάλο ποσοστό (7,5%), δεν προσφέρονται Σκανδιναβικές γλώσσες στα Τ.Τ.Ε. των Τ.Ε.Ι., προφανώς διότι οι κάτοικοι αυτών των χωρών ομιλούν τα Αγγλικά και δεν υπάρχει πρόβλημα συνεννόησης. Η έλλειψη όμως Σκανδιναβόφωνου προσωπικού δεν βοηθά στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών σε Σκανδιναβούς.

Τα ποσοστά προσέλευσης τουριστών από χώρες όπως Ηνωμένες Πολιτείες και Ιαπωνία διατηρούνται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, ενώ το δυναμικό των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης παραμένει ουσιαστικά αναξιοποίητο, γεγονός που εκδηλώνεται και με την απουσία των Ρωσικών από τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών.



Ο χάρτης του τουρισμού στην Ελλάδα (<http://www.philoxenous.gr/>)

Στα Προγράμματα Σπουδών των Τ.Τ.Ε. το μάθημα της πρώτης ξένης γλώσσας υπάγεται στα υποχρεωτικά, ενώ το μάθημα της δεύτερης και τρίτης ξένης γλώσσας στα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και στα προαιρετικά μαθήματα, αντίστοιχα. Η ξένη γλώσσα που έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών ως υποχρεωτικό, ή ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα, προσμετράται και υπολογίζεται στο συνολικό αριθμό μαθημάτων του εξαμήνου και κατά συνέπεια και όλου του προγράμματος σπουδών. Η ξένη γλώσσα διδάσκεται σε ένα ή περισσότερα εξάμηνα και κυρίως στα πρώτα. Το ειδικό μάθημα «Ξένη γλώσσα -Τουριστική Ορολογία», που είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα σπουδών ως υποχρεωτικό ή κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα, διδάσκεται σε προχωρημένο εξάμηνο σπουδών. Για τους φοιτητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ξένη γλώσσα που είναι ενταγμένη στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών ως υποχρεωτικό ή κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα, προσφέρονται (στα πρώτα κυρίως εξάμηνα) μαθήματα γλώσσας ως προαιρετικά μαθήματα, τα οποία βέβαια μπορούν να επιλέγουν οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές. Τα προαιρετικά μαθήματα γλώσσας διδάσκονται σε

επίπεδο αρχάριων ή προχωρημένων. Η ύλη του μαθήματος περιλαμβάνει τα ακόλουθα κυρίως στοιχεία: Σύνταξη τεχνικών εκθέσεων και ανάλυση και/ή παρουσίαση εργασιών σε ξένη γλώσσα σε θέματα Τουρισμού, αποτελεσματική επικοινωνία (effective communication) με επιχειρήσεις, φορείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε θέματα της ειδικότητας, προετοιμασία των φοιτητών για συνεντεύξεις, σύνταξη και/ή συμπλήρωση αιτήσεων για διάφορα ζητήματα (εργασία, φοιτητικές ανταλλαγές, μεταπτυχιακές σπουδές, κοκ.).

Ανάμεσα στις ξένες γλώσσες κυρίαρχη θέση κατέχουν τα Αγγλικά, ενώ έμφαση δίνεται στην εκμάθηση και μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Εκτός αυτού, η Αγγλική αποτελεί προαπαιτούμενο προσόν για την εισαγωγή του φοιτητή στα Τ.Τ.Ε. και είναι υποχρεωτική. Όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Τ.Τ.Ε. εμπεριέχουν το ειδικό μάθημα «Αγγλική Τουριστική Ορολογία» καθώς και μαθήματα Αγγλικής γλώσσας επιπέδου Ι-ΙΙΙ, που όμως σε κάποια τμήματα είναι προαιρετικά, με συνέπεια να μην παρακολουθούνται από τους φοιτητές με το ανάλογο ενδιαφέρον. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και με τη δεύτερη υποχρεωτική ξένη γλώσσα, που είναι γλώσσα επιλογής, με αποτέλεσμα το επίπεδο γλωσσομάθειας πολλών αποφοίτων να παρουσιάζει ελλείψεις. Η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί και να βελτιωθεί σημαντικά με την ένταξη των μαθημάτων γλώσσας στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικό ή υποχρεωτικό μάθημα, ανάλογα. Έτσι, οι φοιτητές έχουν ένα επιπλέον κίνητρο (αυτή τη φορά εκπαιδευτικό) για να μάθουν και να χειρίζονται με επάρκεια την ξένη γλώσσα, η μάθηση της οποίας είναι απαραίτητη και για την επιτυχή παρακολούθηση του μαθήματος της τουριστικής ορολογίας.

Πέρα από τα προσωπικά κίνητρα του κάθε φοιτητή για την επιλογή και εκμάθηση της δεύτερης ή και της τρίτης ξένης γλώσσας, υπάρχουν και γενικά κίνητρα. Ο ένας τη μαθαίνει για τις διακοπές, ο άλλος για το επάγγελμα ώστε σαν διευθυντής ή υπάλληλος να είναι σε πλεονεκτική θέση. Σκοπός όλων είναι η συνεννόηση. Το να μπορεί να απευθύνεται κανείς στους ξένους στη μητρική τους γλώσσα είναι η καλύτερη μορφή εξυπηρέτησης. Παράλληλα, όποιος μπορεί και συζητά με τον συνομιλητή του στην μητρική του γλώσσα, τρέφει σεβασμό και αναγνώριση προς εκείνον. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις τουριστικές και εμπορικές σχέσεις με χώρες της νότιο-ανατολικής Ασίας.

5. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τουριστική εκπαίδευση

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τουριστική εκπαίδευση πρέπει να είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των φοιτητών στην ξένη γλώσσα, σε θέματα που κατά κύριο λόγο αφορούν τον τουρισμό, αλλά και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αντίληψης.

Στόχοι της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων: της ακουστικής κατανόησης, της γραπτής και προφορικής έκφρασης και της κατανόησης του γραπτού λόγου της ξένης γλώσσας. Σε αυτές πρέπει να προστεθεί και ένα πέμπτο στοιχείο, αυτό του πολιτιστικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, που εκφράζεται μέσω της γλώσσας.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας γίνεται στην Ελληνική και πραγματοποιείται με θεωρητική και εργαστηριακή προσέγγιση. Όταν αυτή υποβοηθείται με Computer και Video, όπως π.χ. στο τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, τα πλεονεκτήματα έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι πολλά, όχι μόνο για τη διδασκαλία αυτού καθ' εαυτού, αλλά και διότι ένα πολυμεσικό περιβάλλον συνεισφέρει τα μέγιστα και είναι πιο αποδοτικό στην μάθηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα πολυμέσα διεγείρουν περισσότερες αισθήσεις και διαύλους πληροφοριών και

επειδή το πολυμεσικό περιβάλλον είναι πολύπλευρο καθόσον επιτρέπει στους φοιτητές να εναλλάσσονται ανάμεσα στους ρόλους του θεατή, του ενεργού μέλους και του κριτή, γεγονός που επαυξάνει την μάθηση της γλώσσας και την αποδοτικότητα του φοιτητή.

Μέσα από τα μαθήματα γλώσσας πρέπει να διδάσκεται και η διαπολιτιστική επικοινωνία, η κατάργηση της ξеноφοβίας και η ανάλυση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει ο τουρισμός στον τόπο. Αντίστοιχες έρευνες στον τομέα αυτό δείχνουν ότι σε σχολεία όπου διδάσκονται επαρκώς οι ξένες γλώσσες αποκτάται γρηγορότερα η τουριστική συνείδηση και αναπτύσσεται εντονότερα η διαπολιτισμική αντίληψη. Οι φοιτητές -οι αυριανοί υπάλληλοι και εργοδότες στον τουρισμό- μαθαίνουν μέσα από τις ξένες γλώσσες να γνωρίζουν την δική τους κουλτούρα και την κουλτούρα των φιλοξενούμενων ξένων και γενικότερα των χωρών όπου ομιλείται η γλώσσα που διδάσκονται. Μαθαίνουν με άλλα λόγια να μπορούν να αντιπροσωπεύουν τον πολιτισμό τους λαμβάνοντας υπόψη τον πολιτισμό του ξένου που φιλοξενείται στον τόπο τους και αποτελούν με πολλαπλό τρόπο τους ενδιάμεσους που μεσολαβούν ανάμεσα στους πολιτισμούς. Εκπαιδεύονται στην διαχείριση διαπολιτιστικών καταστάσεων στον τουρισμό και μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν και να διευθετούν διαπολιτιστικές παρεξηγήσεις και έριδες και να δίνουν ικανοποιητικές λύσεις. Σπουδαίο ρόλο σε τέτοιες περιπτώσεις παίζει η γλωσσική ικανότητα του υπαλλήλου, από την οποία εξαρτάται πολλές φορές και η αξιολογία του. Επίσης, μέσα από τα μαθήματα γλώσσας οι φοιτητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και το αίσθημα αλληλεγγύης, κατανόησης και εκτίμησης προς τους αλλοεθνείς, γίνονται πιο ανοιχτοί στην κουλτούρα και στη νοοτροπία άλλων ανθρώπων και γνωρίζουν τις ιδιαίτερες δεοντολογικές διαστάσεις της επιχειρηματικής ηθικής (Corporate Ethics).

6. Οι ξένες γλώσσες στην τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση διεθνώς

Εκτός της Αγγλικής –η οποία διδάσκεται διεθνώς ως πρώτη ξένη γλώσσα- και της εκάστοτε εθνικής γλώσσας, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών της τουριστικής εκπαίδευσης εμπεριέχουν, σε διεθνές επίπεδο, και αρκετές ξένες γλώσσες, οι οποίες εντάσσονται στις υποχρεωτικές γλώσσες δευτέρου και τρίτου βαθμού ή στις γλώσσες επιλογής.

Από την μελέτη των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας τουριστικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται, πως λείπουν από αυτά ορισμένες Μεγάλες γλώσσες όπως Αραβική, Κινεζική, Ρωσική και Πορτογαλική, οι γλώσσες τις Απω Ανατολής (Κινεζικά, Ιαπωνικά) ή της Νοτιοανατολικής Ασίας ή γλώσσες των γειτόνων χωρών, με τις οποίες έχουμε αναπτύξει στενές οικονομικές σχέσεις και θέλουμε να τις επεκτείνουμε και στον τουρισμό. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τα προγράμματα σπουδών άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Στα Προγράμματα Σπουδών αυτών των χωρών, οι ξένες γλώσσες αντιπροσωπεύονται σε ικανοποιητικότερο βαθμό. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις προβλέπεται η εκμάθηση τριών ξένων γλωσσών, εκ των οποίων οι δύο είναι γλώσσες επιλογής. Εκτός αυτού, αρκετά προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση και σε λιγότερο χρησιμοποιούμενες γλώσσες, οι οποίες επιλέγονται με προσοχή ανάλογα με τη στόχευση αγοράς. Όσον αφορά τις γλώσσες επιλογής, τα προγράμματα γλώσσας λειτουργούν ανάλογα με τη ζήτηση των φοιτητών, ακόμη και μικρού αριθμού φοιτητών (άνω των 5).

Στη Γερμανία π.χ. στο Fachhochschule Stralsund (Leisure and Tourism Management) προσφέρονται: ως πρώτη ξένη γλώσσα τα Αγγλικά και ως δεύτερη ξένη γλώσσα τα Ισπανικά, Γαλλικά ή Σουηδικά (λόγω γειτνίασης). Στο Fachhochschule Deggendorf (Tourism Management) η διδασκαλία γίνεται στα Γερμανικά, τα Αγγλικά ή τα Ισπανικά. Τρίτη ξένη γλώσσα είναι τα: Κινεζικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Πορτογαλικά, Ρωσικά ή Τσέχικα (λόγω

γεινίασης). Στο Fachhochschule Braunschweig / Wolfenbüttel (Tourismusmanagement) είναι υποχρεωτικά τα Αγγλικά, μια ανατολικοευρωπαϊκή γλώσσα (Ρωσικά, Πολωνέζικα, Τσέχικα) και μια δυτικοευρωπαϊκή (Γαλλικά, Ισπανικά, Ιταλικά).

Στην Ελβετία (FH-Westschweiz - Schweizerische Tourismusfachschule) οι φοιτητές πρέπει να επιλέγουν πέραν της δεύτερης εθνικής γλώσσας και των Αγγλικών μια επιπλέον ξένη γλώσσα από τα: Αραβικά, Κινεζικά, Ιταλικά, Ρωσικά και Ισπανικά. Στο Hochschule für Technik und Wirtschaft - HTW Chur (Tourism) η διδασκαλία γίνεται στα Γερμανικά και τα Αγγλικά, ενώ προσφέρονται και τα: Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Ρωσικά και Κινεζικά.

Στην Αγγλία (πέραν της Αγγλικής) είναι υποχρεωτική η εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών. Στο Sheffield Hallam University (Tourism Management) η επιλογή γίνεται από τα: Γαλλικά, Γερμανικά και Ισπανικά. Στο University of Strathclyde (Hotel & Hospitality Management) η επιλογή γίνεται από τα: Γερμανικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά και Ρωσικά. Επίσης, παρέχεται και η δυνατότητα αυθύπαρκτων σπουδών «Τουρισμού–Γλώσσας» (Tourism with Modern Languages). Στο Liverpool J.M. University (Tourism and Leisure Management) η επιλογή γίνεται από τα: Κινεζικά, Γαλλικά, Ιαπωνικά και Ισπανικά.

Στην Αυστρία (FH-Salzburg - Innovation and Tourism Management) γλώσσες διδασκαλίας είναι τα Γερμανικά και τα Αγγλικά. Σαν δεύτερη ξένη γλώσσα είναι τα Ιταλικά ή Ισπανικά και ως γλώσσα επιλογής τα Κινεζικά ή Ρωσικά. Στο FH-Wien - Tourismus-Management σαν πρώτη ξένη γλώσσα είναι τα Αγγλικά και σαν δεύτερη τα Γαλλικά, Ισπανικά, Ιταλικά ή Ρωσικά. Γλώσσες επιλογής είναι τα Τσέχικα, Σλοβάκικα ή Κινεζικά. Στο FH Krems (Tourism and Leisure Management) γλώσσα διδασκαλίας είναι τα Αγγλικά ή Γερμανικά. Η επιλογή της πρώτης και δεύτερης ξένης γλώσσας γίνεται από τα: Ισπανικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ρωσικά, Τσέχικα, Κινεζικά και Γερμανικά.

Στη Γαλλία – University of Angers (Tourism, Hotel Management and Leisure) είναι υποχρεωτικές τρεις ξένες γλώσσες. Τα Αγγλικά και δύο άλλες από τα Γερμανικά, Ισπανικά και Ιταλικά, ενώ τα Ρωσικά ή Κινεζικά είναι γλώσσες επιλογής.

Στην Ιταλία (University of Verona - Languages and culture for tourism management) προσφέρονται τα: Αγγλικά σαν πρώτη ξένη γλώσσα και τα Ρωσικά, Γερμανικά, Γαλλικά ή Ισπανικά σαν δεύτερη ξένη γλώσσα. Στο πανεπιστήμιο του Bolzano (Tourism Management), πρώτη ξένη γλώσσα είναι η Αγγλική και δεύτερη η Ιταλική, Γαλική ή Ισπανική. Γλώσσα διδασκαλίας μπορεί να είναι τα: Γερμανικά, Ιταλικά ή Αγγλικά.

Στην Ολλανδία (NHTV Breda - International Tourism Management) ξένες γλώσσες είναι τα: Αγγλικά (υποχρεωτικά) και μια δεύτερη από τα Ισπανικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Κινεζικά ή Γερμανικά ή τα Ολλανδικά (για τους αλλοδαπούς).

Στην Τουρκία (Πανεπιστήμιο Άγκυρας - Tourism and Hotel Management) προσφέρονται τα: Αγγλικά (υποχρεωτικά) και τα Κινεζικά, Ιαπωνικά, Γερμανικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά ή Ρωσικά σαν γλώσσα επιλογής.

Στις ΗΠΑ (Cornell University - Hotel and Restaurant Administration) είναι υποχρεωτική η καλή γνώση της Αγγλικής και δύο άλλες γλώσσες, μια ευρωπαϊκή και μία ασιατική γλώσσα (Κινεζικά ή Ιαπωνικά).

Στην Αυστραλία (Uni Canberra -Tourism Management) γλώσσες επιλογής είναι τα Ισπανικά, Κινεζικά και Ιαπωνικά.

7. Η Αγγλική και οι τεχνητές γλώσσες στην τουριστική εκπαίδευση

Εξ αιτίας της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας στις τουριστικές συναλλαγές μεταξύ των κρατών καθώς και στις εμπορικές και δημόσιες σχέσεις στο διεθνές πεδίο, παρατηρείται

η τάση, σε μη αγγλόφωνες χώρες, να διεξάγεται η τουριστική εκπαίδευση στην Αγγλική αντί της εθνικής γλώσσας. Στην Ελλάδα, αρκετά από τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα Τουρισμού έχουν καθιερώσει τη γλώσσα αυτή, ως γλώσσα διδασκαλίας σε όλα ή σε αρκετά από τα διδασκόμενα μαθήματα. Αντίθετα, στα Τ.Τ.Ε. των ΤΕΙ, όπου διδάσκεται η Αγγλική, μαζί με άλλες γλώσσες, ως υποχρεωτικό μάθημα, όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας για τα υποχρεωτικά μαθήματα, γίνεται στα Ελληνικά. Με τον τρόπο αυτό περιορίζονται ενδεχόμενες απρόβλεπτες επιπτώσεις της αγγλικής γλώσσας (Τάγκας Π., 2007) για τη ζωτικότητα της Ελληνικής. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που προασπίζεται την πολιτισμική πολυμορφία και υποστηρίζει την πολυγλωσσία και τη διατήρηση των εθνικών γλωσσών, σκοπεύει να μελετήσει τέτοια φαινόμενα αναλυτικότερα.

Είναι γνωστό ότι, η γλώσσα είναι ένας από τους πιο σπουδαίους παράγοντες του πολιτισμού. «Όσο πιο πολλές γλώσσες γνωρίζεις, τόσο πιο άνθρωπος είσαι» λέει μια Σλοβακική παροιμία. Για την κατανόηση λοιπόν άλλων πολιτισμών και της νοοτροπίας άλλων ανθρώπων απαιτείται η εκμάθηση και γνώση των γλωσσών που δίνουν έκφραση σε αυτούς τους πολιτισμούς. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η τρίτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση που δίνει έμφαση στην πολιτισμική πολυγλωσσία δεν προωθεί (προς το παρόν) τη χρήση τεχνητών γλωσσών, οι οποίες, εξ' ορισμού, δεν έχουν πολιτισμικές αναφορές. Η ανάγκη όμως για μια κοινά αποδεκτή διεθνή γλώσσα επικοινωνίας και ο κίνδυνος εξαφάνισης των εθνικών γλωσσών λόγω επικράτησης μιας εθνικής γλώσσας, καθιστούν την υποστήριξη μίας μη εθνικής γλώσσας, ως διεθνή, ως το πλέον κατάλληλο μέσο για την υπεράσπιση των εθνικών γλωσσών. Παράδειγμα μίας μη εθνικής γλώσσας ως διεθνή γλώσσα αποτελεί η τεχνητή γλώσσα Εσπεράντο που θεωρείται εύκολη, πλήρης και εκφραστική και μπορεί να μαθαίνεται σαν δεύτερη γλώσσα μετά την μητρική και ήδη εφαρμόζεται πρακτικά. Η καθιέρωσή της ως διεθνή γλώσσα επικοινωνίας όχι μόνο εμπλουτίζει την πολυγλωσσία αλλά συμβάλλει και στη διαφύλαξη της πολυπολιτισμικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η Παγκόσμια Ακαδημία Τουρισμού την υιοθέτησε επίσημα και την μιλάνε μέλη της Τουριστικής Αστυνομίας. Επίσης, το πρόσφατο Διεθνές Γλωσσολογικό Συμπόσιο αναφέρει ότι: «Η Εσπεράντο είναι η πιο κατάλληλη ως ενδιάμεση γλώσσα».

8. Συμπεράσματα

Με την παγκοσμιοποίηση του τουρισμού, ο ρόλος και η αξία των ξένων γλωσσών αυξήθηκε σημαντικά. Στα υψηλής ποιότητας προγράμματα τουριστικών σπουδών, οι ξένες γλώσσες κατέχουν εξέχουσα θέση και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο για την απόκτηση πολλών από τα προσόντα που απαιτούνται για μια καριέρα στον τουριστικό τομέα. Ο εμπλουτισμός της τουριστικής εκπαίδευσης με καλά επιλεγμένες ξένες γλώσσες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανταγωνιστικότητα του τουριστικού προϊόντος και συμβάλλει στη βελτιστοποίηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε τουρίστες.

Στα προγράμματα σπουδών της τουριστικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και Διεθνώς, η Αγγλική απολαμβάνει την πρώτη θέση εκμάθησης. Στα ελληνόφωνα προγράμματα σπουδών οι φοιτητές διδάσκονται υποχρεωτικά δύο ξένες γλώσσες. Σαν δεύτερη ξένη γλώσσα επιλέγουν μία από τις βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες δηλ. Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά ή Ιταλικά. Στο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης προσφέρονται και τα Ρωσικά. Η επιλογή της γλώσσας θα πρέπει να καθορίζεται με βάση τις ανάγκες των ελληνικών τουριστικών επιχειρήσεων (ξενοδοχεία, τουριστικά γραφεία κλπ) ως προς τις ξένες γλώσσες καθώς και την αγορά-πελατεία που κλάδος και περιοχή στοχεύουν.

Στα προγράμματα σπουδών των αναπτυγμένων ξένων χωρών, οι ξένες γλώσσες

αντιπροσωπεύονται πιο έντονα. Η τουριστική εκπαίδευση συμπληρώνεται ως επί το πλείστον με δύο ξένες γλώσσες επιλογής, ενώ η διδασκαλία διεξάγεται συχνά και σε μη εθνική γλώσσα. Υπάρχουν μάλιστα προγράμματα σπουδών όπου τα μαθήματα γλώσσας καταλαμβάνουν ποσοστό 50% του συνόλου των μαθημάτων. Επίσης, η προσφορά σε γλώσσες επιλογής ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ενώ έμφαση δίνεται και σε λιγότερο χρησιμοποιούμενες γλώσσες. Ταυτόχρονα, η εκμάθηση ποικιλίας γλωσσών υπογραμμίζει το ρόλο και τη σημασία που έχει μια γλώσσα για ένα επιτυχές άνοιγμα σε νέες αγορές. Επίσης, τα ξένα προγράμματα σπουδών είναι καλύτερα προσαρμοσμένα στις σύγχρονες τάσεις και απαιτήσεις της τουριστικής αγοράς ενώ τα προσφερόμενα μαθήματα γλώσσας λειτουργούν ανάλογα με τη ζήτηση των φοιτητών.

Είναι σαφές, ότι οι αποδέκτες των ωφελειών της τουριστικής εκπαίδευσης, συμπληρωμένης με την άρτια εκμάθηση ποικιλίας καλά επιλεγμένων ξένων γλωσσών, δεν είναι μόνο οι φοιτητές αλλά το σύνολο της τουριστικής βιομηχανίας και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των τουριστικών προϊόντων και της πολυγλωσσίας, που αποτελεί στόχο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κρίνεται απαραίτητο, οι φοιτητές να διδάσκονται αποτελεσματικά δύο τουλάχιστον επί πλέον ξένες γλώσσες, πέραν της Αγγλικής. Είναι φανερό ότι οι δεξιότητες χειρισμού τριών ή και περισσότερων γλωσσών θα αυξήσουν συγχρόνως τις ευκαιρίες των αποφοίτων των Τ.Τ.Ε. στην αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφία

Barrows, C. W. & Bosselman, R. H. (1999) *Hospitality Management Education*. New York: The Haworth Hospitality Press.

Bartlett, A. L., Urpeja, A. & Lubetkin, M. E. (1998) Benchmarking hospitality management curricula: a comparison of top US programs. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 10(3), 41-46.

Baum, T. (1995) *Managing Human Resources in the European Hospitality Industry: A Strategic Approach*. London: Chapman & Hall.

Βλαχόπουλος Σ. (2006), Η Ελλάδα μπροστά στη γλωσσική πρόκληση της παγκοσμιοποίησης, σελ. 11-, στο Βλαχόπουλος Σ. και Τάγκας Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα

Hofmann N. (2006), Διαπολιτισμική επικοινωνία και σύμβολο, σελ. 229-, στα Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 2005: *Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα

Howell, R., Uysal., M. (1987), *Tourism education for developing countries*. *Tourism Management* 8, 62-64.

Leslie D and Russell H (2006), *The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and Continental Europe*, *Tourism Management* 27, 1397-1407

Messenger, S., Allen, R. (1994), *Management Skills: A Resource-based Approach For The Hospitality and Tourism Industries*. London: Cassel.

Πατσουράτης, Β.Α. (2002), *Η ανταγωνιστικότητα του ελληνικού τουριστικού τομέα*. Μελέτη Ν. 12. Αθήνα: Ινστιτούτο Τουριστικών Ερευνών και Προβλέψεων.

Τάγκας Π. (2007), *Η αγγλική ως διεθνής γλώσσα και το «γλωσσικό προλεταριάτο»*, Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Διδασκαλία των Ξένων γλωσσών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση II*, ΤΕΙ Ηπείρου, 7 και 8 Ιουνίου 2007

<http://www.philoxenous.gr/> Ο χάρτης του τουρισμού στην Ελλάδα, (πρόσβαση Ιούνιος 2007)

<http://www.cilt.org.uk/key/talkingworldclass.pdf> Μελέτη CILT, εθνικού κέντρου ξένων γλωσσών του Ηνωμένου Βασιλείου, 2005

Πολιτικές μεταβολές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Η περίπτωση των Ξένων Γλωσσών στη Βουλγαρική Ανώτατη Εκπαίδευση

Καλίνα Βλαδιμίροβα - Κιτσολάμπρου

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών της Σχολής Σλαβικής Φιλολογίας – Τμήμα Ρώσικης Φιλολογίας πριν και μετά την καθεστωτική μεταβολή του 1990.

Μέχρι και το 1989, η Βουλγαρική Ανώτατη Εκπαίδευση ακολουθούσε το μοντέλο της τότε Σοβιετικής Ένωσης, από το οποίο οι Βούλγαροι δεχόταν επιρροές τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην πολιτική τους σκέψη. Τα δύο αυτά στοιχεία δεν μπορούν να διαχωριστούν γιατί οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι μια προέκταση του πολιτικού παράγοντα και έχουν σκοπό την υποστήριξη και τη συνέχεια της κομμουνιστικής ιδεολογίας.

Δεύτερη σε σημασία περιοχή διάδοσης της ρωσικής γλώσσας πέραν των ορίων της Ρωσίας, παραδοσιακά ήταν οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, που ήταν μέλη του Συμβουλίου οικονομικής αλληλοβοήθειας και το Σύμφωνο της Βαρσοβίας, δηλαδή ενωμένες με κοινά οικονομικά, πολιτιστικά, πολιτικά συμφέροντα, καθώς και σε πολλές περιπτώσεις ενωμένες με τον κοινό σλαβικό πολιτισμό. Η Ευρεία χρήση της σοβιετικής αμυντικής και βαριάς βιομηχανίας, η έντονη οικονομική, επιστημονική και πολιτιστική συνεργασία είχαν ως αποτέλεσμα την αναγκαιότητα εκμάθησης της ρωσικής γλώσσας στα πλαίσια των προαναφερθέντων θεσμών και δομών. Φτάνει να επισημάνουμε, ότι η ρωσική γλώσσα ήταν υποχρεωτικό αντικείμενο εκμάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και βρισκόταν εμφανώς σε πλεονεκτική θέση ως προς τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά). Μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και όλων των προαναφερθέντων θεσμών και δομών οι Ανατολικές χώρες επαναπροσδιόρισαν τα συμφέροντα τους προς την Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωατλαντικούς δεσμούς με αποτέλεσμα τη βαρύτητα και σημασία της ρωσικής γλώσσας να μειωθούν κατακόρυφα.

Η Ρώσικη γλώσσα ήταν υποχρεωτικό διδακτέο αντικείμενο σε όλα τα ΑΕΙ, ανεξάρτητα από το γνωστικό πεδίο του τμήματος και αποτελούσε την κύρια ξένη γλώσσα. Στις αρχές του 1990 έχασε αυτή την περίοπτη θέση, δεδομένου ότι οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές απεξάρτησαν τη βουλγαρική εκπαίδευση από το σοβιετικό άρμα. Αυτή τη στιγμή, η Ρωσική γλώσσα αποτελεί μεν διδακτέο αντικείμενο – ως ξένη γλώσσα ωστόσο, βρίσκεται στην τέταρτη κατά σειρά θέση προτίμησης εκ μέρους των φοιτητών, μετά τα αγγλικά, γερμανικά και γαλλικά.

Η συγκεκριμένη μεταβολή είναι απότοκο των λοιπών μεταβολών – όπως προαναφέρθηκαν, καθώς ο σκοπός της γενικότερης πολιτικής των μετακομμουνιστικών κοινωνιών είναι να αναζητήσουν ολοκλήρωση στις δομές της Ευρωπαϊκής Ένωσης – μια διαδικασία που συνοδεύεται από ριζική κοινωνική, πολιτική και οικονομική μεταμόρφωση.

Οι μετακομμουνιστικές δομές της ανώτατης εκπαίδευσης αντιμάχονται με τις

κληρονομίες σχεδόν μισού αιώνα πολιτικής και ιδεολογικής παρεμβατικότητας στη δομή και τη λειτουργία τους.

Στη Βουλγαρία, οι αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση σίγουρα δεν ήταν αντιπροσωπευτικές για την περιοχή μετά το 1989. Το εκπαιδευτικό σύστημα σύντομα επεκτάθηκε και διευρύνθηκε, τόσο ως προς τον αριθμό των φοιτητών, όσο και ως προς τον αριθμό ιδρυμάτων (Σχολών) και προσφερόμενων ειδικοτήτων. Μετά το 1989 οι πρώτες μεταβολές εκφράστηκαν με τον περιορισμό των ιδεολογικά φορτισμένων γνωστικών αντικειμένων. Στα τέλη του 1991 περίπου 50 χιλιάδες φοιτητές στο πανεπιστήμιο της Σόφιας διαδήλωσαν για τις φτωχές συνθήκες εκπαίδευσης και ενάντια στις συνεχιζόμενες απαιτήσεις παρακολούθησεων μαθημάτων «μαρξισμού-λενινισμού», και «επιστημονικού κομμουνισμού». Αυτή η εκδήλωση διαμαρτυρίας ανάγκασε το πανεπιστήμιο να εξαλείψει τα υποχρεωτικά πολιτικά μαθήματα. Το 1991 ο νόμος για την δημόσια εκπαίδευση προέβλεπε ότι καμία πολιτική δραστηριότητα δεν επιτρέπεται στο σύστημα εκπαίδευσης.

Η μεταρρύθμιση έφτασε και στην ανώτατη εκπαίδευση. Το 1990 ένας νέος νόμος για την ακαδημαϊκή ελευθερία έδινε έμφαση στην ιδέα μιας αγοράς διανοούμενων στην οποία τα πανεπιστήμια, οι καθηγητές και οι φοιτητές έπρεπε να κατοχυρώνουν υψηλά επίπεδα γνώσεων για να παραμένουν ανταγωνιστικοί. Ο νόμος έδινε το δικαίωμα σε κάθε Α.Ε.Ι. να διαχειρίζεται τις διδακτικές και ερευνητικές δραστηριότητες χωρίς κυβερνητική παρέμβαση. Αυτό το δικαίωμα περιλαμβάνει τον έλεγχο για τον κύκλο μαθημάτων, τον αριθμό των φοιτητών, τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή των φοιτητών και για τις προσλήψεις διδακτικού προσωπικού, την εκπαίδευση στο εσωτερικό, την οργάνωση της Σχολής και για το επίπεδο επικοινωνίας στα με άλλα ιδρύματα και το εξωτερικό. Οι φοιτητές απόκτησαν το δικαίωμα να συμμετέχουν στις διαδικασίες εκλογής διδακτικού προσωπικού.

Το 1992 ο άνεμος της δημοκρατικής μεταρρύθμισης παρέσυρε το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μαρξισμός και τα υποχρεωτικά ρώσικα απομακρύνθηκαν από τους κύκλους σπουδών. Αλλά αυτή η απόφαση ελήφθη χωρίς πολλή σκέψη για τις συνέπειες ειδικά για τους δασκάλους.

2. Ποσοτική μεταβολή

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια στατιστικά δεδομένα που δείχνουν την ποσοτική μεταβολή ως προς τον αριθμό των φοιτητών που διδάσκονται τη Ρωσική ως ξένη γλώσσα, ενώ το ποιοτικό στοιχείο εστιάζεται στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Ρωσικής Φιλολογίας και τις μεταβολές που επήλθαν μετά την αλλαγή του πολιτικού συστήματος.

α) Ποσοτικά

β) Ποιοτικά

Όπως γνωρίζουμε στην αρχή των αλλαγών στην εκπαίδευση στη Βουλγαρία η ρώσικη γλώσσα έπαψε να είναι υποχρεωτικό αντικείμενο ως ξένη γλώσσα στα λοιπά, μη γλωσσικά τμήματα. Τώρα στη καλύτερη περίπτωση ως δεύτερη ξένη γλώσσα και ως μάθημα επιλογής στα μη φιλολογικά τμήματα.

Όλο και περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν την ρωσική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Παρακολουθείται με ενδιαφέρον από τους μελλοντικούς οικονομολόγους, δικηγόρους, φοιτητές καλλιτεχνών επαγγελματιών. Η ρωσική γλώσσα πάλι, είναι αναγκαία από αυτούς που άμεσα συμμετέχουν στη ανάπτυξη των σχέσεων, στη πραγματοποίηση των διεθνών σχεδίων.

Οι φοιτητές στο ακαδημαϊκό έτος1987/1988**Μετά**

Ρώσικη φιλολογία 899 (γυναίκες 813) πλήρης φοίτηση: σύνολο 540 (γυναίκες 480) καινούργιοι: σύνολο 154 (γυναίκες 146) πλήρης φοίτηση: σύνολο 118 (γυναίκες 110) απόφοιτοι : σύνολο 243 (γυναίκες 205)	Ρώσικη φιλολογία 122
Γερμανική φιλολογία 480(γυναίκες433) καινούργιοι: σύνολο132 (γυναίκες 119) απόφοιτοι : σύνολο 96 (γυναίκες 82)	Γερμανική φιλολογία 250
Αγγλική φιλολογία 775 (γυναίκες 679) καινούργιοι: σύνολο298 (γυναίκες 265)) απόφοιτοι : σύνολο 93 (γυναίκες 81)	Αγγλική φιλολογία 600
Γαλλική φιλολογία 446(γυναίκες 390) καινούργιοι: σύνολο115 (γυναίκες 103) απόφοιτοι : σύνολο 98 (γυναίκες 83)	Γαλλική φιλολογία 230
Νεοελληνική φιλολογία -	Νεοελληνική φιλολογία 150

3. Ποιοτική μεταβολή

Προ του 1989, ο κύκλος σπουδών ήταν πενταετούς διάρκειας, με ενιαίο πρόγραμμα, χωρίς κατευθύνσεις. Η ολοκλήρωση των σπουδών οδηγούσε στο «Δίπλωμα Περαιτωθείσας Ανώτατης Εκπαίδευσης». (Slantcheva, S., 2003, 4)

Από το 1997 στο πανεπιστήμιο της Σόφιας όπως και σε όλα τα πανεπιστήμια της Βουλγαρίας εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σύστημα δυο επιπέδων. Στο πρώτο επίπεδο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση γενικών στοιχείων υποδομής και ευρεία γενική προετοιμασία στη γλωσσολογία και οδηγεί στη λήψη του πτυχίου πρώτου κύκλου μακακάβρ. Στο δεύτερο επίπεδο παρέχονται θεωρητικές και επαγγελματικές γνώσεις. Δικαίωμα στη εκπαίδευση μαγιστρ έχουν οι κάτοχοι μακακαλαβρ με καλύτερο βαθμό οι οποίοι έχουν περάσει διαγωνισμό. Το επίπεδο μαγιστρ περιλαμβάνει δυο προγράμματα:

α) Γλώσσα και πολιτισμός

β) μετάφραση και ρωσική λογοτεχνία ενώ η διπλωματική εργασία είναι υποχρεωτική

Οι φοιτητές της Σχολής Σλαβικής Φιλολογίας εκπαιδεύονται νέες μεθόδους, σύμφωνα με το νόμο των κρατικών απαιτήσεων για επιστημονικό επίπεδο εκπαίδευσης.

Από το 2003 έχουν εισαχθεί επίκαιρα φοιτητικά προγράμματα σε όλα τα τμήματα της Σχολής Σλαβικής Φιλολογίας σύμφωνα με το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων..

4. Παρουσιάζεται το πρόγραμμα κατά γνωστικό τομέα :

Γλώσσα

Προ	Μετά
Σύγχρονη Ρώσικη Γλώσσα Φωνητική Σχηματισμός των λέξεων Λεξικολογία Μορφολογία Σύνταξη	Σύγχρονη Ρώσικη Γλώσσα Φωνητική Σχηματισμός των λέξεων Λεξικολογία Μορφολογία Σύνταξη
Συγκριτική γραμματική των σλαβικών γλωσσών	Συγκριτική γραμματική των σλαβικών γλωσσών
Ιστορική γραμματική της Ρώσικης Γλώσσας;	Ιστορική γραμματική της Ρώσικης Γλώσσας;
Εισαγωγή στη Γλωσσολογία	Εισαγωγή στη Γλωσσολογία
Ρώσικη Γλώσσα Πρακτική Από 1 το έως 4 το μέρος	Ρώσικη Γλώσσα Πρακτική Από 1 το έως 4 το μέρος

Από τον πίνακα αυτό φαίνεται ότι δεν υφίσταται καμία εξωτερική μεταβολή στο πρόγραμμα.

Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, συνεχώς ανανεώνεται και αντικατοπτρίζει νέες τάσεις και καταστάσεις στη γλωσσολογία. Παύουν να χρησιμοποιούνται παλαιοί όροι όπως «κεντρικά σχεδιασμένα οικονομικά μοντέλα», εισχωρούν νέοι όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται μόνο σε σχολές διεθνών ιδρυμάτων. Το πτυχίο τους καθοδηγεί προς τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των φοιτητών. Στη διδακτέα ύλη έχουν προστεθεί νέα αντικείμενα τα οποία αντικατοπτρίζουν της νέες τάσεις.

Λογοτεχνία

Προ	Μετά
Θεωρία της Λογοτεχνίας	Θεωρία της Λογοτεχνίας
Ρώσικη λαογραφία-Φολκλόρ	Ρώσικη λαογραφία-Φολκλόρ
Αρχαία Ρώσικη Φιλολογία	Αρχαία Ρώσικη Φιλολογία
Ρώσικη λογοτεχνία 18ου αιώνα	Ρώσικη λογοτεχνία 18ου αιώνα
Ρώσικη Κλασική λογοτεχνία 19ου αιώνα Ρώσικη λογοτεχνία 20ου αιώνα Σλαβική Φιλολογία	Ρώσικη Κλασική λογοτεχνία 19ου αιώνα Ρώσικη λογοτεχνία 20ου αιώνα Σλαβική Φιλολογία

Από τον πίνακα αυτό φαίνεται ότι δεν υφίσταται καμία εξωτερική μεταβολή στο πρόγραμμα.

Η μεταβατική περίοδος εκφράζεται πριν απ' όλα στη λογοτεχνία του 19 αιώνα, που ξεκάθαρα διακρίνει πώς η πολιτική αναμιγνύεται στο πρόγραμμα σπουδών.

Προγενέστερα έδιναν έμφαση στη προλεταριακή λογοτεχνία και στις αρχές του σοσιαλιστικού ρεαλισμού.

Η Σοβιετική λογοτεχνία ορίζεται ακριβώς, φιλτράρεται και ανανεώνεται από την «κομματική καθοδήγηση». Ως θεμελιώδες έγγραφο λαμβάνεται υπόψη το άρθρο του Λένιν «Κομματική οργάνωση και κομματική λογοτεχνία» του 1905, το οποίο δεν παραλείπεται από κανένα σοβιετικό εγχειρίδιο: «Η λογοτεχνία πρέπει να γίνει κομματική, σε αντίθεση με τα αστικά ήθη, σε αντίθεση με την αστική καπηλεία του τύπου, σε αντίθεση με τον αστικό λογοτεχνικό ιδεαλισμό. Το σοσιαλιστικό προλεταριάτο πρέπει να αναδεικνύει τις αρχές της κομματικής λογοτεχνίας, να αναπτύξει αυτές τις αξίες, και να τις περάσει στη ζωή σε πλήρη φόρμα.

Από τι αποτελείται αυτή η αρχή;

Η λογοτεχνική εργασία δεν μπορεί να είναι προσωπική, ανεξάρτητη εργασία είναι κοινό προλεταριακό έργο.

Η λογοτεχνική εργασία πρέπει να γίνει μέρος του κοινού προλεταριακού έργου.

Η λογοτεχνική εργασία πρέπει να γίνει σύνθετο μέρος της ενωμένης βάσει σχεδίου της κομματικής εργασίας.»

Η εξελισσόμενη νέα σοβιετική λογοτεχνία αναδημιουργεί με υπόδειξη του κόμματος.

Επικράτησε η άποψη, ότι τα λογοτεχνικά ρεύματα του 20ου αιώνα ήταν αποκλειστικά και μόνο εκδηλώσεις αστικής παρακμής και αποσύνθεσης, γι' αυτό και δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα.

Η Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΣΕ αποφάσισε να ενωθούν όλοι οι συγγραφείς και καλλιτέχνες σε ενιαίες οργανώσεις, με μοναδικό κριτήριο την υποστήριξη του προγράμματος της Σοβιετικής εξουσίας.

Έτσι, στερούσε τις διάφορες λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές τάσεις, από την οργανωτική-υλική βάση τους (ιδιαίτερες οργανώσεις, ιδιαίτερα έντυπα, εκδοτικά). Ταυτόχρονα θα θεσμοθετηθεί και η ενιαία καλλιτεχνική μέθοδος «ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός». Οι αρχές του σοσιαλιστικού ρεαλισμού είναι λαϊκό πνεύμα, κομματικότητα, ανθρωπισμός. Η οποία μέθοδος θα οδηγήσει σε ορισμένα υποχρεωτικά μοντέλα, όχι μόνο περιεχομένου αλλά και ύφους. Κάθε παρέκκλιση θα θεωρείται σοβαρή ιδεολογική εκτροπή και πολιτικό παράπτωμα με συνέπειες για τον «ένοχο».

Το κόμμα διεξήγαγε πόλεμο με ό,τι επενέβαινε στην ανάπτυξη της λογοτεχνίας, βοηθούσε τους σοβιετικούς καλλιτέχνες να αποκτήσουν νέες επιτυχίες στα καλλιτεχνικά έργα, καινούρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Η βάση της επιτυχίας της πρωτοποριακής – αβανγκάρντ λογοτεχνίας αποτελείται από την υψηλή ιδεολογία και λιγότερο σε αισθητικό επίπεδο.

Παραδείγματος χάριν τα κύρια θέματα είναι:

- 1) η επαναστατική πραγματικότητα
- 2) οικοδόμηση του σοσιαλισμού,
- 3) διαμόρφωση του νέου ατόμου
- 4) βιομηχανοποίηση -
- 5) ο πατριωτισμός,
- 6) ο ηρωισμός του σοβιετικού λαού και
- 7) ο αγώνας κατά του φασισμού

Σήμερα τα βασικά στοιχεία του κύκλου μαθημάτων υπογραμμίζουν τη ζωή των λογοτεχνών της ρώσικης διασποράς από το 1ο, 2ο και 3ο κύμα. Η συγκεκριμένη λογοτεχνική τάση κατηγορήθηκε από το παλιό καθεστώς ως ανατρεπτική, αντεπαναστατική ή ρεβιζιονιστική, με συνέπεια να εκδίδονται έργα μόνο στην Αμερική και Δυτική Ευρώπη.

Ακόμα και πολλοί από εκείνους που παλιότερα, στο τσαρικό καθεστώς, διαπνέονταν από έκδηλα δημοκρατικές και προοδευτικές απόψεις την είδαν σαν καταστροφή των ελπιδοφόρων προοπτικών που είχε ανοίξει η Οκτωβριανή επανάσταση, σαν έργο «εξτρεμιστικών» δυνάμεων που θα έφερναν το «χάος», την άρνηση της ίδιας της κουλτούρας. Μερικοί μάλιστα, όπως ο Κούπριν, ο Μπούνιν, ο Αντρέγιεφ, η Τσφετάεβα «Ποντικόκυνήγι» εξέφρασαν αυτή τη στάση τους με τη φυγή στην εμιγκράτσια. (Βογιάζος, 1979, 17)

Λεπτομερώς διδάσκονται αξιολογες και σημαντικές προσωπικότητες οι οποίες έχουν παγκόσμια αναγνώριση (Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας). Π.χ. Α. Σολζενίτσιν

Εξετάζεται σειρά από προβλήματα συζητήσεων, νέες αποφάσεις από τα έργα ρώσων και ξένων επιστημόνων για τις οποίες δεν υπάρχουν στοιχεία στη Σοβιετική βιβλιογραφία. Η λογοτεχνία των αντιφρονούντων της εξορίας και των στρατοπέδων συγκεντρώσεων:

Α. Σολζενίτσιν «Μια μέρα στη ζωή του Ιβάν Ντενίσοβιτς» και «Αρχιπέλαγος Γκουλάγκ», «Πρώτος Κύκλος», «Το σπίτι της Ματρίονα», «Ο σταθμός του καρκίνου»

Β. Σαλάμοφ «Η πεζογραφία του Καλίμ»

Παστερνάκ Μπ. Μέσα από τα έργα του ο συγγραφέας καταδίκασε την επαναστατική βία και στράφηκε κατά της Οκτωβριανής Επανάστασης με το μυθιστόρημα «Δόκτωρ Ζιβάγκο»

Ουτοπία και Αντιουτοπία – γροτέσκο απεικόνιση της διάταξης : Ε. Ζαμιάτιν (“Εμείς”),

Η λογοτεχνία της ρώσικης διασποράς. Πεζικά απομνημονεύματα: Β. Ναμπόκοφ - «Μάσενκα», «Η άμυνα του Λούζιν»

Μεταναστευτικά λογοτεχνικά κέντρα και εκδόσεις. Μ. Τσφετάεβα, Β. Χοντασέβιτς, Γ. Ιβανόφ.

Τα φαινόμενα του ποστσυμβολισμού. Ακμισμός/Ανταμισμός– Η.Γουμιλιόβ, ο Χλέμπνικοφ, Μάντελσταμ, Α.Αχμάτοβα «Ρεκβιέμ»

Ρωσικός μοντερνισμός. Ντεκαντένς.

Η λογοτεχνία στο διαδικτυακό περιβάλλον.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε τη σημασία του ρωσικού πολιτισμού. Ο ρωσικός πολιτισμός ήταν πάντα μέρος του διεθνούς πολιτισμού. Η κυριαρχία της Ρωσίας στη διεθνή οικογένεια, το ενδιαφέρον προς το ρωσικό πολιτισμό και τις αξίες του, έχουν μεγάλη σημασία ως κίνητρο στην εκμάθηση της. Η εκμάθηση της ρώσικης γλώσσας εξετάζεται από τα συμφραζόμενα του διάλογου. Ο πολιτισμός όπως υπογραμμίζεται στη διακήρυξη ΟΥΝΕΣΚΟ — είναι διάλογος, αλλαγή απόψεων και πειραμάτων εκπολιτιστικές επιτεύξεις και παραδόσεις. (Declaration of Principles of International Cultural Co-operation:54)

Σήμερα η επιθυμία για την εκμάθησή της ρώσικης γλώσσας υπαγορεύεται από το ενδιαφέρον για τη χώρα – Ρωσία και η επάνοδος της χώρας στη παγκόσμια, πολιτική, οικονομική σκηνή. Τα νέα σχέδια και προγράμματα στο πεδίο οικονομικής και επιστημονικής συνεργασίας μεταξύ Βουλγαρίας και Ρωσίας η ίδρυση κοινών επιχειρήσεων οι προοπτικές διμερών οικονομικών και πολιτικών σχέσεων. Όλοι αυτοί οι παράγοντες εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση των φοιτητών που είναι αναγκασμένοι να προσαρμόζονται στις συνθήκες ανταγωνιστικού περιβάλλοντος. Επίσης η ικανότητα ανάγνωσης στα ρωσικά

καθιστά προσιτό μεγάλο αριθμό επιστημονικών τεχνικών κειμένων τα οποία έχουν μεγάλη σημασία στη σημερινή εποχή.

Σύμφωνα με μια έρευνα οι φοιτητές επιλέγουν τη ρώσικη γλώσσα για τους εξής λόγους:

- Έχουν διδαχτεί τα ρώσικα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιστεύουν ότι είναι κάλο να συνεχίσουν στη τριτοβάθμια.
- Μιλούν στην οικογένεια τους ρώσικα ή έχουν συγγενείς με σπουδές στα ρωσικά Α.Ε.Ι., σχηματίζοντας έτσι κίνητρα για την μάθηση αυτής της γλώσσας .
- Κάποιοι έχουν σκοπό να ασχοληθούν με τη ρωσική λογοτεχνία , θεωρούν σωστότερη τη μάθηση από πρωτότυπα, χωρίς την ανάγκη μετάφρασης από άλλες γλώσσες.

Το 1992 στη σχολή Κλασικών και Νέων Φιλολογιών ιδρύθηκε η Νεοελληνική φιλολογία, η οποία αποτελεί το μεγαλύτερο τμήμα μετά τα τμήματα των δυτικών γλωσσών.

Η δημιουργία του ΝΕ τμήματος, εκτός από την επιστημονική αναγκαιότητα, καλύπτει και τις ανάγκες σε ελληνομαθείς που δημιουργήθηκαν με την εγκατάσταση πολλών ελληνικών εταιρειών σε βουλγαρικό έδαφος μετά την εγκαθίδρυση της οικονομίας της αγοράς στη χώρα.

Η εισαγωγή στο τμήμα γίνεται με γενική εξέταση σε μια από τις δυτικές γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ισπανικά ή ιταλικά) και στο βαθμό εισαγωγής συμπεριλαμβάνονται οι βαθμοί από το πτυχίο λυκείου για τη βουλγαρική γλώσσα και λογοτεχνία και πρώτη δυτική γλώσσα.

Καθώς ολόκληρος ο πλανήτης αποδέχεται την πλήρη κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας, η αυξανόμενη δημοτικότητα των ελληνικών στη Βουλγαρία δείχνει εκ πρώτης όψεως παράξενη. Είναι αλήθεια ότι τα ελληνικά θεωρούνται μία από τις πλέον ανερχόμενες ξένες γλώσσες στη Βουλγαρία. Το κύριο ενδιαφέρον των νέων οφείλεται βέβαια στην οικονομική διεύδυση της Ελλάδας στη χώρα μας. Ας μην ξεχνάμε ότι φιλοξενούμε περισσότερες από 1.500 ελληνικές επιχειρήσεις, ενώ σε ορισμένους τομείς, όπως στον τραπεζικό, οι ελληνικές επιχειρήσεις κυριαρχούν. Βέβαια, αυτή η έκρηξη του ενδιαφέροντος για τα ελληνικά γρήγορα θα έρθει σε μια ισορροπία. Προς το παρόν, όμως, τα καλά ελληνικά είναι περιζήτητα. Κανένας φοιτητής μας δεν μένει άνεργος»..

Τα νέα ελληνικά έχουν ζήτηση σε διάφορα επίπεδα στη Βουλγαρία και στο εξωτερικό. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας επιτρέπει στους φοιτητές να στοχεύσουν σταδιοδρομία σε πεδία όπως: εκπαίδευση, δημόσιος τομέας, διεθνές εμπόριο, τράπεζες, μέσα μαζικής ενημέρωσης και τουρισμός.

Επίλογος

Είδαμε συνοπτικά την πρόσφατη «ιστορία» των Φιλολογιών Ξένων Γλωσσών πριν και μετά την πολιτική μεταβολή του 1990. Συνοψίζοντας, θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Καμία μεταβολή δεν επήλθε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του προγράμματος όσον αφορά την γλώσσα.
2. Απεναντίας, η κύρια μεταβολή εστιάζεται στο περιεχόμενο σπουδών, ιδιαίτερα όσον αφορά τη λογοτεχνία, καθώς και στο προσανατολισμό του κύκλου μαθημάτων.
3. Επίσης, το σημαντικότερο στοιχείο μεταβολής αφορά την ραγδαία ανάπτυξη των Φιλολογιών Αγγλικής, Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας, όπως και την ίδρυση Ν. Ελληνικής φιλολογίας.

Οι συγκεκριμένες μεταβολές καταδεικνύουν – πιστεύουμε – την πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο άρμα της πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης, κάτι που αντιβαίνει στις αρχές της καλλιέργειας του ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

Русский язык в мире. Доклад МИД России. М., 2003

Метченко, А.И., Абрамов А.А. и др. 1980. *История:История русской советской литературы (40-ые – 70-ые гг)* с. 5-6.

Преподаватели 2007. “Русский язык в Софийском университете”, *Русский язык за рубежом*, №1 с. 77-81.

Владова, И. 2006. “Неделя русского языка в Болгарии”, *Русский язык за рубежом*, №2, с.102-103.

Йорданова, Т. 1994. ”Новые тенденции изучения русского языка в Болгарии”, *Русский язык за рубежом*, №2, 1994 г., с.56-58.

Yankova, L. 2006. *Methodological issues, difficulties in teaching Russian in Bulgarian technical universities, multilevel model of teaching specialized Russian to Bulgarian technical students* <http://www.russian.slavica.org/article5092.html>.

Slantcheva, S. 2003. *The Introduction of the Bachelor-Master-Doctor Degree System in Bulgarian Universities:the Institutional Perspective*. Sofia: Open Society Foundation.

Yordanova, I. 1994. Bulgaria. The Higher Education System is Tackling a Number of Problems Inherited from the Communist Past. *Higher Education in Europe*, v. XIX, No. 1.

Declaration of Principles of International Cultural Co-operation, Paris, 1966.

Висше и полувисше образование1987-1988, Статистически институт, 1988.

Образование в Република България, Статистически институт 2004.

L'accès à l'information sur les réseaux: le cas des outils de recherche dans un contexte professionnel.

Elefthéria Dogoriti

Abstract

As web coverage and content expands and changes, it has become more difficult and time consuming for users to find accurate sites providing valuable resources in a business context.

Networks bridge geography, distance and culture, creating new opportunities for interaction and competition. The growth of commerce on the internet has attracted special interest.

The purpose of the present paper is to analyze: a) the needs of searchers to find relevant information on the Web in a business environment, b) the distinction between visible and invisible Web, c) the search tools (search engines, directories, portals, meta-search-engines, intelligent agents), their function, the searching strategies, the effect of simple and complex queries (operators, field searching, customization) as well as the effect of language options (clustering and linguistic analysis) in order to retrieve relevant information.

1. Introduction

Le marché de l'accès à l'information sur les réseaux concerne les services de fourniture d'informations qui constituent des points majeurs d'entrée à Internet. Les volumes et les flux de ressources disponibles sur la Toile ont nécessité le développement d'instruments de recherche afin de permettre le repérage et la localisation de l'information.

Il faut bien constater qu'aujourd'hui la maîtrise de l'information dans un contexte économique voire en entreprise, acquiert un caractère stratégique, au même titre que celle du capital. Accéder aux informations externes s'avère pour une entreprise tout aussi important que la gestion des informations internes sur un réseau intranet. La navigation régulière sur la Toile, la recherche et l'exploitation de l'information constituent une nouvelle donne, un nouveau besoin, une condition sine qua non pour le monde des affaires.

Nous nous proposons dans la présente étude d'analyser : a) les besoins de recherche d'informations dans un contexte économique, b) la distinction entre le web visible et invisible, c) les instruments de recherche, leur mode de fonctionnement et les modalités de recherche permettant aux utilisateurs d'identifier des outils propres à leur domaine d'activité et d'appliquer certains paramètres à leurs requêtes.

2. La recherche d'informations : une compétence.

En fonction des activités à réaliser (rechercher une méthode d'analyse, étudier l'offre commerciale pour l'achat d'un produit, préparer des travaux innovants dans son domaine d'expertise, surveiller les activités d'une entreprise concurrente, etc), on peut vouloir :

- retrouver une information ou un document connu, d'où l'importance accordée à la précision ;

- souhaiter des informations précises de type question/réponse à l'intérieur d'un corpus, pour laquelle un seul document pertinent suffit : le document de référence.
- réaliser une recherche plus exploratoire supposant un questionnement.

Les informations fournies à cette recherche doivent être plutôt exhaustifs si l'on vise à une certaine représentativité du problème posé.

Une bonne maîtrise de la recherche d'information facilitera une collecte efficace parmi un nombre de sources très hétérogènes qui constituent la Toile. Il faut donc suivre les différentes phases d'une bonne recherche d'informations sur le réseau :

- «une bonne réflexion préalable sur l'information qui est recherchée, de façon précise ;
- un bon choix de mots-clés, descriptifs par rapport au thème demandé ;
- un bon choix de l'outil de recherche, adapté à l'interrogation désirée ;
- une bonne connaissance de la syntaxe d'interrogation de l'outil choisi ;
- une bonne interprétation des résultats fournis.» (Andrieu, 2001 :7).

Pour bien mener une recherche, l'utilisateur doit tout d'abord maîtriser les outils de recherche, à savoir, leurs caractéristiques, leurs principes de fonctionnement, leurs modalités de recherche.

3. Annuaire et moteurs : les bases de la recherche sur le Web.

Pour trouver une information sur Internet, il existe des outils de recherche soit thématique, soit par index, soit par méta-index qui permettent d'y localiser un document.

3.1 Les annuaires répertorient et décrivent des sites Web.

Les outils de recherche thématique, également appelés annuaires, ou répertoires, correspondent à des catalogues thématiques qui proposent au navigateur/utilisateur une série de rubriques et de sous-rubriques, et il lui suffit de cliquer sur un thème, puis sur des sous-thèmes successifs pour avoir une liste d'adresses de sites référencés dans le thème.

De plus, une zone de saisie permet de lancer une recherche par mots afin d'identifier des rubriques et des sites qui contiennent les termes de la requête dans leur libellé (titres, résumé, catégorie thématique). On distingue trois types d'annuaires : a) les annuaires généralistes qui recensent des sites grand public et professionnels dans tous les domaines, b) les annuaires sélectifs créés par des professionnels de l'information, bibliothécaires ou documentalistes, qui sélectionnent les sites les mieux à répondre aux recherches des chercheurs, des enseignants, des universitaires, c) les annuaires thématiques ou portails, qui sont construits sur le même principe que les annuaires généralistes mais ils ont une approche thématique car ils répertorient des ressources dans un domaine précis (Foenix-Riou, 2005 :17-43, 2001 :71-118).

En effet, si les premiers annuaires thématiques faisaient l'objet d'organismes institutionnels (universités, associations...), les entreprises commerciales ont rapidement vu l'intérêt qu'elles pouvaient tirer de ce type de site. Un annuaire thématique de qualité, sur les affaires, la technologie, la médecine par exemple, peut rapidement devenir le site de référence du domaine.

Ainsi, parle-t-on d'une évolution des annuaires thématiques vers les portails thématiques, que l'on appelle souvent «vortails» en francisant le terme anglais «vortal», employé pour «vertical portal». D'après Foenix-Riou (2001 :77-79, 2005 :27-30), le «vortail» est construit

autour d'un annuaire thématique qui s'est enrichi de différentes rubriques et constitue un excellent support pour les insertions publicitaires comme pour les chaînes de commerce électronique, puisqu'ils attirent une clientèle ciblée.

Notons à titre d'exemple la société Business.com qui a rapidement compris l'intérêt des vortails : elle propose un annuaire qui répertorie plusieurs centaines de milliers de sites relatifs aux affaires, classés dans 25000 catégories. Ce vortail offre en complément, une revue de presse quotidienne de l'actualité économique, des informations sur 58 secteurs industriels, le profil de 10000 sociétés et de leurs dirigeants.

Par ailleurs, la notion de portail apparue en 1998 dans le domaine économique est devenue assez complexe lorsque, dans un contexte économique de concentration des entreprises, la multiplication des outils de production de l'information et la multiplication des espaces de stockage associés, crée une masse d'informations difficilement exploitable pour les utilisateurs et les entreprises elles-mêmes.

Au niveau d'une entreprise donc, le portail joue un rôle primordial à l'accès aux informations réparties à l'intérieur ou à l'extérieur des systèmes d'information de celle-ci. Sa vocation est de «proposer un point d'accès unique à un ensemble de contenus et d'applications à caractère analytique ou collaboratif en facilitant l'accès à des données structurées (base de données) et non structurées (documents textes) indépendamment de leur format et de leur localisation» (Bérard, 2002 :18).

En d'autres mots, le portail d'entreprise constitue un «cycle de gestion de l'information» en réalisant l'identification, la récolte, le traitement et la diffusion d'informations (Bérard, 2002 :18-21 ; Foenix-Riou, 2001 :15-24).

Au niveau du marché on distingue trois catégories de portails : a) le portail «B2B» (business to business) lorsque l'utilisateur représente une entreprise qui gère ses relations avec d'autres entreprises, b) le portail «B2C» (business to consumer) lorsque l'utilisateur représente un client qui préfère les achats en ligne et visite un commerce en ligne, une boutique virtuelle, etc., c) le portail «B2E» (business to employees) lorsque l'utilisateur fait partie de l'effectif d'une entreprise et reçoit toute information grâce à un système d'information centralisé et adapté.

3.2 Les moteurs indexent le texte intégral de pages Web.

Les outils de recherche par index ou moteurs de recherche, se trouvent sur des sites web. Ils indexent automatiquement les pages des sites pour y permettre un accès par mots-clés sur le texte intégral des pages. Si la demande est trop générale, le moteur proposera des millions de documents contenant ce mot. C'est pourquoi il est impératif de choisir des termes très précis et d'affiner la requête en combinant les mots-clés.

L'avantage principal que les moteurs de recherche offrent, c'est un service gratuit de dénombrement et de localisation d'informations sur Internet. En revanche, un inconvénient majeur c'est qu'ils représentent moins de 50% du contenu d'Internet (Samier & Sandoval, 1999 :16).

En fait, il existe parallèlement au Web visible, composé de sites en accès libre offrant des pages reliées entre elles, le Web invisible, correspondant à l'ensemble des documents (textes, images, son, vidéo, etc.) qui ne sont pas indexés par les instruments de recherche automatiques ou manuels (moteurs, annuaires) (Foenix-Riou, 2001:13-15, 2005:49-55; Sanouillet, 2000).

Ainsi, le volume d'information du Web invisible est-il nettement supérieur du Web visible et comprend :

- a) des pages possédant des caractéristiques techniques rendant difficile l'indexation par des moteurs (frames (cadres), scripts modifiant le contenu des pages, technologies propriétaires (flash, Active X, Java), fichiers dont les formats ne sont pas reconnus par les robots (images, fichiers musicaux mp3, animations flash, fichiers pdf, documents-tableurs)),
- b) de nombreuses ressources sont accessibles sous des protocoles différents de celui du Web; des évolutions récentes de plusieurs moteurs de recherche autorisent l'exploitation simultanée de plusieurs protocoles (http, ftp, gopher),
- c) des sites nécessitant une identification préalable, la consultation pouvant ensuite être gratuite ou non,
- d) des banques de données auxquelles les requêtes se font uniquement via un formulaire de recherche étant en accès libre ou réservées aux abonnés (Dialog, Lexis-Nexis, STN International, L'Européenne de Données),
- e) des pages web qui contiennent la balise [no robot]: cela permet la non indexation de la page par un robot lorsque l'éditeur d'un site web le précise dans les balises méta.

A partir d'une question formulée auprès d'un moteur de recherche s'affichent les suivants : le nombre de documents contenant les mots de la question, le titre du document, l'adresse Internet, le résumé du document et le score ou le pourcentage de pertinence de la réponse.

Il faut noter que plusieurs annuaires ont conclu des accords avec des moteurs de recherche pour offrir, en complément de leur répertoire, une recherche par mots sur le texte intégral des pages web. De même, plusieurs moteurs ont suivi une évolution similaire. Cette évolution des outils vers le portail (partenariat entre moteurs et annuaires) a des avantages lorsqu'un même outil sert de point de départ à tout genre de recherche.

Les outils de recherche par méta-index ou métamoteurs, offrent une interface de recherche unique en interrogeant les index et les catalogues de plusieurs moteurs et annuaires afin de synthétiser leurs résultats tout en éliminant les réponses en double et fournissant la localisation des documents (titres, adresses et résumés) ainsi que le nom des moteurs qui ont fourni les résultats.

Les métamoteurs n'ont pas d'index propres sur leurs sites et leur différenciation par rapport aux moteurs par index repose sur : a) le nombre de moteurs de recherche consultés, b) le nombre de réponses fournies par moteur, c) le respect de la formulation des requêtes par chaque moteur et le format des résultats (Samier & Sandoval, 1999:27-29; Foenix-Riou, 2005:68-72).

Face aux «métamoteurs on line» on trouve des outils qui sont des logiciels qu'il faut télécharger préalablement et qui se connectent à Internet le temps de la recherche. Ils entrent dans la catégorie des «agents pour la recherche», mais fonctionnent comme des métamoteurs offline lorsqu'ils téléchargent les résultats sur le disque dur de l'utilisateur.

La notion d'agent intelligent se distingue du robot par plusieurs fonctions (Samier & Sandoval, 1999 :61-92; Foenix-Riou, 2001 :135-150):

- a) il est «autonome», c'est à dire capable de prendre des initiatives, de recueillir et de traiter des informations afin de les envoyer à l'utilisateur même si celui est déconnecté ou absent,
- b) il peut communiquer en échangeant des informations avec d'autres agents ou des systèmes informatiques (serveurs) et intégrer de nouvelles demandes,
- c) il est capable de s'adapter et d'interagir avec l'environnement,
- d) il est apte à se déplacer sur le réseau où il accomplit des tâches.

Les agents intelligents sont des logiciels qui lancent des recherches (p.ex. Copernic, Webseeker, Webferret, DigOut4u, Kaliwatch, StrategicFinder, SSSpider), collectent des informations et les traitent en fonction de critères de valeur ou de pertinence (p.ex. EchoSearch, Copernic, Webseeker, Webferret, BullsEye, DigOut4u, Mata Hari).

Ce type de recherche dans laquelle l'utilisateur demande à l'agent une activité de recherche sur la Toile, de rassemblement et de comparaison de l'information collectée, s'applique fort dans le domaine du commerce électronique et du marketing.

D'ailleurs, d'après la classification de Mark Nissen (1999), parmi les différents types d'agents (personnalisés, autonomes, d'aide, de recherche d'information), il y a ceux de négoce qui sont capables de faire des comparaisons de produits sur le marché et de trouver le meilleur prix pour un produit. «Bargainfinder» est un bon exemple de cette catégorie d'agents.

Ainsi, les commerçants s'informent-ils des prix pratiqués par leurs concurrents et les consommateurs trouvent un produit ou un service au prix demandé, après une analyse comparative.

En somme, les principaux avantages de la fonction d'un agent intelligent sont qu'ils offrent :

- a) la possibilité du paramétrage de la requête (mots-clés),
- b) le choix de moteurs de recherche consultés,
- c) l'enregistrement automatique des résultats (sauvegarde des pages trouvées, conservation des liens et de l'historique des recherches),
- d) l'élimination des doublons,
- e) une synthèse des résultats (Samier & Sandoval, 1999:66).

4. Formulation des requêtes.

Il faut constater qu'il y a toujours un écart entre la quantité d'information et les outils dont nous disposons pour transformer cette information en connaissances utiles.

C'est ce que Sanouillet (2000) appelle la «surcharge informationnelle» qui s'atténue grâce à une maîtrise efficace d'outils performants pour la recherche, la sélection, l'analyse et la traduction de l'information.

Le concept de recherche d'informations est basé sur l'appariement d'une question avec des documents ou des informations contenus dans une base. Cette question peut donner lieu à plusieurs sortes de requêtes que l'utilisateur peut lancer (Pochet, 2005 :80-87 ; Lefèvre, 2000:54 ; Samier & Sandoval, 1999:17-20; Duval, 2000):

- a) indiquer quelques mots-clés,
- b) construire une requête avec des mots du langage courant en utilisant des opérateurs booléens, de proximité, de troncature, d'adjacence, des caractères accentués, des mots écrits en majuscules et minuscules,
- c) s'exprimer en langage naturel,
- d) poser une question en langage naturel,
- e) donner un document entier, utilisé comme exemple du sujet sur lequel on veut obtenir d'autres informations,
- f) réutiliser les termes trouvés dans les résultats de la recherche ou dans les mots-clés de la source HTML de la page pour mieux poser la question à nouveau.

Encore, peut-on limiter la requête en affectant un niveau au mot recherché :

- a) le domaine de recherche (sites web, newsgroups, listes de diffusion),

- b) l'adresse du site,
- c) le résumé,
- d) le titre,
- e) le type de fichier (image, son, vidéo, texte),
- f) la mise à jour des pages depuis une période donnée,
- g) la région couverte,
- h) la zone géographique des pages.

Contrairement à ce qui est diffusé sur le web concernant la recherche, le mot-clé n'existe pas parce que la recherche se fait en langage naturel par termes ou phrase : concevoir la notion de mots-clés est le résultat de la différence entre la manière humaine de réfléchir et le traitement formel dont est capable l'ordinateur. En d'autres mots, le langage naturel n'est compréhensible que par les humains tandis que le moteur de recherche ne traite que des mots séparés qu'il cherchera dans une base de données qu'il s'est constituée en indexant certaines parties des documents (les pages web) qui lui sont soumis.

Dans l'univers informatique, le mot-clé est une chaîne de caractères : quand on lance une requête par mot-clé, on fait exécuter par un logiciel une comparaison entre une chaîne de caractères et l'ensemble des chaînes contenus dans un index.

A la différence des langages informatiques, le langage naturel n'est pas univoque, c'est-à-dire qu'un seul sens correspond à chaque mot ou expression : il y a plusieurs façons d'exprimer la même chose et ce qui est exprimé possède souvent plusieurs interprétations. Cependant, il n'est pas question ici de sémantique mais d'identité de forme (Cuq, 2003 :246) et cela posera des problèmes parce que des phénomènes de synonymie, d'homonymie, de polysémie qui caractérisent la langue française, viendront perturber la qualité des résultats d'une recherche (Berten, 2000).

Des mots ou des expressions différents peuvent avoir le même sens car il existe de multiples manières d'exprimer la même réalité avec des nuances diverses. Ce sont tous les phénomènes de type synonymie qui présentent de multiples facettes.

Deux mots ou expressions seront dits synonymes s'ils ont le même sens, c'est-à-dire la même dénotation et la même connotation. On constate que les synonymies sont la plupart du temps partielles, porteuses de nuances, adaptées à certains contextes particuliers. On parle alors d'hyperonymie, d'hyponymie, de métonymie et d'holonymie.

En outre, les homonymes sont des mots qui ont la même forme, la même graphie mais des sens différents. On distingue l'homographie, identité accidentelle de mots d'origine différentes (les homographes sont des mots qui ont une catégorie syntaxique différente), de la polysémie, mot ayant plusieurs sens (Μπαμπινιώτης, 1991:84· Φιλίππική-Warburton, 1992:263-289· Μότσιοι:120-192).

Il en résulte que la tâche des logiciels d'analyse automatique et de recherche d'informations s'avère bien difficile devant la richesse et la puissance du langage naturel lorsqu'ils doivent extraire d'un texte des concepts qui n'auront pas été prévus par les concepteurs du système, ou construire des modèles nouveaux de représentation de l'information.

La recherche plein texte que proposent la majorité des moteurs de recherche ne suffit plus. Ceux-ci se limitent à la recherche de chaîne de caractères soit dans le corps du document, soit dans les métadonnées, incluant aussi l'utilisation d'opérateurs.

Les difficultés dues aux aspects linguistiques, illustrent bien la difficulté d'analyse automatique du langage par des logiciels. Philippe Lefèvre (2000:44) souligne : «Nous dirons donc que comprendre un texte, pour une machine, consiste à mettre en correspondance

les informations sur les objets, les événements, les faits, décrits par ce texte, avec un modèle préétabli, dont une représentation existe en machine. En fonction du degré de finesse du modèle, de la richesse des informations qu'il prend en compte, sa compréhension sera plus ou moins élaborée».

En revanche, le moteur de recherche constitue une des briques capitales dans un portail d'entreprise et l'on constate l'existence de moteurs actuels au niveau des entreprises, qui intègrent des fonctionnalités plus avancées que l'indexation, favorisant l'interrogation en langage naturel et la recherche sémantique (Bénard, 2002:89-94). La différence se repose à l'importance donnée, non plus aux mots eux-mêmes mais au sens dont ils sont porteurs. L'indexation des documents s'effectue selon les concepts qu'ils contiennent et les requêtes sont d'abord analysées puis comparées à ces concepts.

Les moteurs de recherche sémantiques associent le sens aux mots d'après des analyseurs grammaticaux et syntaxiques, des dictionnaires et des thésaurus et des réseaux sémantiques. Grâce à cette association, il est possible de faire des recherches multilingues. Ce qui importe de noter c'est l'importance de contextualisation du dictionnaire des concepts en fonction à la fois du profil de l'utilisateur et de l'activité de l'entreprise vu que l'activité d'une entreprise peut éventuellement se différencier de l'activité d'une autre, c'est pourquoi il faudrait adapter les associations entre concepts d'une façon pertinente en fonction du contexte.

5. Conclusion

Ayant mesuré l'importance que prennent les instruments de recherche sur les réseaux et dans le monde des entreprises, nous avons tenté de développer leurs aspects fondamentaux et détaillé leurs fonctions pour mieux appréhender les enjeux et les impacts que ces outils ont dans la recherche et la localisation d'informations sur les affaires et le commerce. En effet, avec des données aussi disparates que celles du Web, ni un utilisateur, ni même un concepteur de logiciel, ne peuvent imaginer a priori quels types d'informations fournira une requête utilisant quelques mots-clés. C'est donc un véritable dialogue avec l'utilisateur que les logiciels de l'avenir devront proposer, pour aider cet utilisateur à préciser sa requête et à s'orienter dans la masse d'informations qui lui sont proposées.

Bibliographie

Andrieu, Olivier. 2001. *Trouver l'info sur le web*. Paris: Eyrolles

Bénard, Jean-Louis (sous la direction de). 2002. *Les portails d'entreprise*. Paris: Hermès Science Publications.

Berten, François. 2003. "La notion de «mot-clé» et sa difficile application pédagogique", disponible sur World Wide Web: <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/motcle/motcle.html>, consulté le 15 Mars 2007

Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, Asdifle.

Duval, Marc. 2002. "Le mot-clé", disponible sur World Wide Web: <http://www.dsi-info.ca/mot-cle.html>, consulté le 15 Mars 2007

Foenix-Riou, Béatrice. 2005. *Guide de recherche sur Internet. Outils et méthodes*. Paris : A. Colin.

Foenix-Riou, Béatrice. 2001. *Recherche et veille sur le web visible et invisible*. Paris : Ed. TEC & DOC.

Lefèvre, Philippe. 2000. *La recherche d'informations, du texte intégral au thésaurus*. Paris : Hermès Science Publications.

Nissen, Mark. 1995. "Intelligent agents :A Technology and business Application Analysis", disponible sur World Wide Web: <http://haas.berkeley.edu/~heilmann/agents.htm>, consulté le 15 Mars 2007

Pochet, Bernard. 2005. *Méthodologie documentaire. Rechercher, consulter, rédiger à l'heure d'Internet*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.

Samier, Henry et Sandoval, Victor. 1999. *La recherche intelligente sur l'internet et l'intranet*. Paris : Hermès Science Publications.

Sanouillet, Anne. 2000. "La surcharge informationnelle", disponible sur World Wide Web: <http://www.urfist.cict.fr/lettres/lettre24/pdf24/surcharge.pdf>, consulté le 15 Mars 2007

Μότσιου, Βικτωρία. 1994. *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. 1991. *Γλωσσολογία και λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδ. Γκελμπέσης, 2^η έκδοση.

Φιλιππάκη- Warburton, Ειρήνη. 1992. *Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη, 7^η έκδοση.

Low Cost Instructional Technology Tools

Jack Burston

Abstract

Exploiting the benefits of instructional technology in the foreign language classroom need not be an expensive undertaking. In fact, many free and low-cost options exist. The purpose of this presentation is to provide information about the kinds of programs that are available, where they can be acquired, how much they cost and how they can be exploited for language teaching purposes. The programs described here fall into three broad categories: facilitative tools, communicative tools, and tutorial generators.

All of the applications surveyed have very easy learning curves and involve quite manageable preparation times. So, too, the computer hardware required is minimal, though networked computers and Internet access are required to make maximum use of the available options.

Περίληψη

Η εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην τάξη, δεν είναι κατ' ανάγκη μία μη οικονομικά συμφέρουσα λύση. Στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές δωρεάν και μειωμένου κόστους επιλογές. Ο σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι να παρασχεθούν οι σχετικές πληροφορίες για τα είδη των προγραμμάτων που είναι διαθέσιμα, από πού μπορεί κάποιος να τα προμηθευτεί, το αναμενόμενο κόστος καθώς και πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Τα προγράμματα που περιγράφονται εδώ εμπίπτουν σε τρεις ευρείες κατηγορίες: τα εργαλεία διευκολύνσεων, τα επικοινωνιακά εργαλεία, και την παραγωγή διδασκαλίας. Όλες οι εφαρμογές που ερευνώνται έχουν πολύ εύκολες καμπύλες εκμάθησης και επιτυγχάνουν αρκετά καλούς χρόνους προετοιμασίας. Έτσι η χρήση των υπολογιστών που απαιτείται είναι στο ελάχιστο, αν και οι δικτυωμένοι υπολογιστές και η πρόσβαση στο Διαδίκτυο θεωρούνται προαπαιτούμενα για να επιτευχθεί στο μέγιστο η χρήση των διαθέσιμων επιλογών.

1. Introduction

Many language teachers, though interested in exploiting instructional technology in their courses, hesitate to do so for lack of resources. Such hesitation is usually caused by two main factors:

- Lack of knowledge about what's available
- Lack of institutional funding to purchase resources

The purpose of this presentation is to help overcome these obstacles by providing an overview of the kinds of resources that are available, with a particular focus on low cost options.

Of course, in order to exploit instructional technology, instructors and students need

access to computers, preferably networked with connections to the Internet. However, it is possible to get started with just stand-alone computers, i.e., office desktops or home computers. Computers don't have to be new to access useful software. Just about any computer less than three years old running current operating systems (*Windows XP* or *Vista* for PC, *OSX* for the Mac) will suffice.

There is a great deal of free and very low cost software programs that can be put to effective use in the foreign language curriculum. Some of these are specifically designed for language teaching, but most are intended for other purposes.

Basically, technology applications that can be used for language instruction fall into three categories: facilitative tools, communicative tools, and tutorial generators. Facilitative tools have no pedagogical content of their own, they simply allow students (and instructors) to accomplish language-based tasks.

Communicative tools, which like their facilitative counterpart have no intrinsic pedagogical content, permit various forms of electronic communication: text, voice, and video.

Tutorial generators, as their name implies, have specific pedagogical intent. These can not only transfer to electronic format traditional language workbook activities but also include a range of multimedia-based activities.

These various types of computer-based applications are suitable for a range of pedagogical approaches. Facilitative tools lend themselves well to constructivist task-based methodologies. Communication tools, are naturally adapted to collaborative communicative methodologies. Tutorial exercises are most appropriate for teacher-guided structuralist approaches. Used in combination, these tools provide a versatile pool of pedagogical resources.

2. Facilitative Tools

Word processors

The most ubiquitous facilitative tool is the word processor. The use of word processors is in fact so commonplace that, like a telephone or television, its technological base has become invisible. Virtually anyone with a computer has word processing software installed, more likely than not *Word*. Word processors very similar to *Word*, such as *AbiWord* and *OpenOffice Writer* are freely available.

Having students submit written work in word-processed form has numerous advantages. Firstly, it greatly simplifies the mechanics of composition writing (e.g., the setting of margins, line spacing, footnote placement, etc.) thus allowing students to concentrate on form, organization and content. Students have access to online dictionaries and grammar/spell checkers (in a large number of languages) and redrafting is far easier than rewriting by hand.

Having students submit printed versions of word-processed documents assures that the finished product is legible. Submission of documents in electronic form is even more advantageous. Spelling/grammar checkers can be used by the instructor to give compositions a quick accuracy check. Use of the highlighting feature allows the teacher to flag problems without bogging down in surface level corrections. Students can thus be led to "notice the gap" in their interlanguage and constructively make their own corrections (Swain 1985; Burston 2005). For more substantial composition correction, *Word* in particular offers a

Reviewing Tool that allows instructors and students to track changes, confirm or reject them, and annotate texts. The Reviewing Tool lends itself very well to process-oriented writing instruction in collaborative as well as teacher-guided modes. If no other means of electronic submission exists, student files can be collected and returned as email attachments.

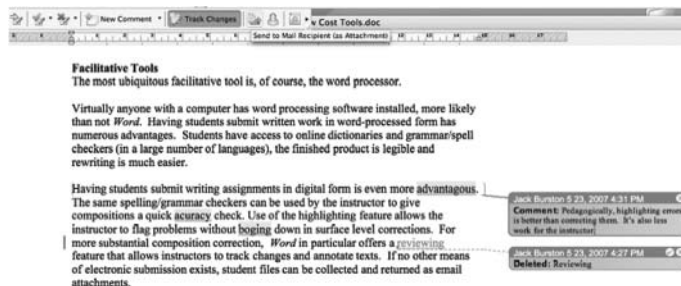


Figure 1: Word Reviewing Tool

Annotation Tools

For instructor usage, there is an inexpensive (30 euros) special-purpose text annotation program called *Markin*. *Markin* is designed to automate composition correction and annotation. It can be used with virtually any written language. *Markin* operates only on *Windows*-based computers, but for students the annotated texts it creates may be accessed on PCs or Macs.

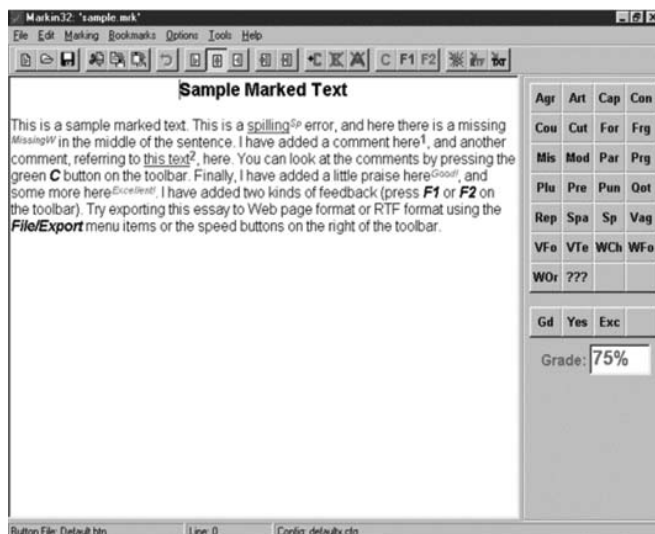


Figure 2: Markin

Since language learners tend to make the same kind of errors, instructors typically find themselves repeatedly making the same kinds of corrections within the same composition as well as from student to student. *Markin* makes available pre-set annotation buttons to insert ready-made correction tags into a text, for example *Spell*, *Vocab*, *Prep*, *Conjug*, *Tense*. All the

instructor needs to do is highlight text and click on the appropriate button. The corresponding correction tag is then inserted as a superscript at the end of the selected text. There is no limit on the number of annotation buttons and they can be configured any way the user wants. Different annotation sets can be created (and swapped in and out) for different purposes. For example, one set might be used to tag morphosyntactic errors, another for discourse structure and content, etc.. In addition to error messages, *Markin* also allows standardized comments to be inserted into a text, for example *Good point!*, *Not Clear*, *Repetition*.

Marked-up texts can be returned to students in text (RTF) or web page (HTML) format. In RTF format, extended explanations of the annotation tags are listed at the end of the document, for example *Conjug* could be listed as *Incorrect verbal conjugation*. In HTML format, annotation explanations simply pop-up when the cursor passes over the superscript tags. In either format, annotated compositions may include a summary of error types and their frequency in the document. If no other means exist, corrected compositions formatted as RTF files can be returned to students as email attachments. Corrections in HTML format, can similarly be returned as an email attachment or posted to a web site for consultation and retrieval.

Glossing Tools



Figure 3: WordChamp Web Reader

Whereas *Markin* is essentially an instructor's tool, for those with Internet access, an automatic glossing tool called *WordChamp Web Reader* lends itself equally well to instructor or student usage. The *WordChamp Web Reader* is currently freely available. The *Web Reader* accesses online bilingual dictionaries which can be called upon to provide basic glosses of websites or indeed any electronic text. The starting point for the *Web Reader* can either be a URL address or any document that is copied and pasted into its textbox window. Bilingual glossaries exist for English plus: Arabic, Chinese, French, German, Hebrew, Hindi, Italian, Japanese, Portuguese, Spanish, Russian. The size of each glossary varies from a few thousand words to over 100,000. All the user needs to do is pass the cursor over a word and, if it is in the dictionary, the corresponding gloss pops up. Many entries include a corresponding audio clip of their pronunciation. For western European languages, if the glossed word is identified as a verb, a conjugation table is also available for consultation. Users can add their own glosses, which are entered into the *Web Reader's* lexical database

and made available to all users. The *Web Reader* includes a data management system that allows instructors to assign readings and keep track of when students access them.

Multimedia Editing Programs

Though not designed as pedagogical applications, audio and video editing software make very useful facilitative tools for language learning. For the instructor, they are essential to the preparation of digital media for language learning applications. They can also be put to very good use in the completion of learner-centered task-based projects.

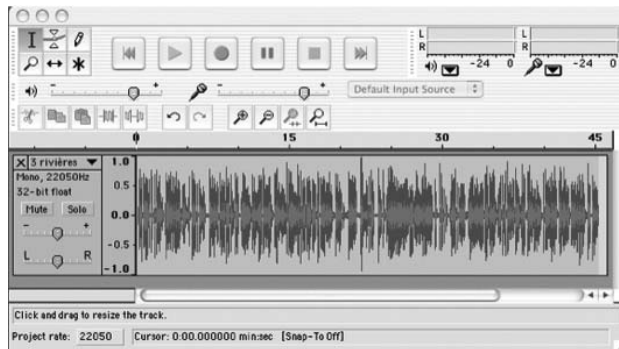


Figure 4: Audacity

By far, *Audacity* is the most widely used digital audio editor. It is freely available and exists in versions for both the *Windows* and *Mac OSX* platforms. The operation of *Audacity* mimics that of a traditional audio tape recorder, with familiar record, play, pause, and stop buttons. Editing functions are similar to those of a word processor: copy, cut, paste. As a consequence, learning to use *Audacity* is very simple. *Audacity* can be used for digitizing existing analog recordings (e.g., from phonograph records or audio cassettes), editing existing digital recordings, as well as for creating new digital files (e.g., voice recordings).

The *Windows XP/Vista* and the *Mac OSX* operating systems both include video editing software : *Windows MovieMaker* and *i-Movie*.



Figure 5: Windows MovieMaker



Figure 6: i-Movie

Whereas *i-Movie* is automatically bundled with *Mac OSX*, the *Windows MovieMaker* is available as a free download.

As with *Audacity*, both *Windows MovieMaker* and *i-Movie* are relatively easy to learn to use. While they can be employed by instructors to edit video materials for student usage, they have even greater potential for learner-centered task-based collaborative language learning projects. Students can use these programs to edit videos that they themselves create (Dubreil 2003; Bailey and Dugard 2006). So, too, they lend themselves very well to the repurposing of existing digital video resources, for example the student dubbing of video clips (Burston 2005).

Even easier to use than video editors are the tools that both the *Windows XP/Vista* and *Mac OSX* make freely available to create video clips from digital still images: *Photo Story* and *i-Photo*.



Figure 7: Photo Story



Figure 8: i-Photo

As with *i-Movie*, *i-Photo* is automatically bundled with *Mac OSX*. *Photo Story* on the other hand must be downloaded. *Photo Story* requires the *Windows Media Player*, which is also available as a free download.

Photo Story and *i-Photo* create videos from still photos using what is known as the Ken Burns effect, a procedure that scans images horizontally and vertically and zooms in and out to create a sense of motion. Sources of the digital images used to create the videos abound on the Internet, and as well, many students these days have their own digital cameras. All the user needs to do is import the images, arrange them in the desired sequence and choose the type of motion to be used. Both programs allow titles and a sound track to be added to the images. The resulting video clips provide a very easy and flexible means for students, from beginners to advanced linguistic levels, to produce a wide range of pedagogically innovative and motivating projects such as documentaries, news broadcasts, commercials, personal biographies, etc..

3. Communicative Tools

Computer-mediated communication (CMC) programs are currently among the most widely used, and widely researched, form of foreign language instructional technology (Beauvois 1997; Warschauer 1997; Sotillo 2000; Jepson 2005). CMC applications can be used from virtually anywhere, in class as well as out of class, so they lend themselves well to remote and blended teaching modes. Asynchronous forms, such as email and discussion forums, are included in computer-managed course systems such as *WebCT*, *Blackboard*, and *Moodle*. They are also freely available from numerous Internet service providers. More recent forms of asynchronous communication software - blogs and wikis – are likewise freely available via the Internet. Blogs, which are essentially on-line diaries, provide students with a broad audience for their writing activities. Wikis are collaborative writing programs that lend themselves very well to group-based writing projects.

Text chat is the most widely used form of synchronous CMC and, like email and discussion forums, is a component of nearly all computer course management systems. So, too, text chat software is freely available from a number of Internet service providers.

Free instant messaging programs like *Yahoo Messenger* give access to synchronous communication via text, audio and video.



Figure 9: Yahoo Messenger

Video chatting, of course, requires the purchase of web cameras. This, however, is not a major expense since they can be acquired for as little as 50 euros. While instant messaging can be profitably used between members of the same class, it is especially useful for putting language learners in real-time one-on-one contact with native speakers who share their interests.



Figure 10: NetMeeting

Freely available video conferencing software like *NetMeeting* extend instant messaging features to group activities. In addition, *NetMeeting* includes useful enhancements like file transfers, remote desktop sharing, and a common whiteboard for collaborative activities.

4. Tutorial Generators

Tutorial exercises are the most traditional form of foreign language instructional

technology. They are most often used to provide self-correcting practice for various types of grammar review. They are also quite useful for vocabulary acquisition and reading comprehension activities. Multimedia allows their use to be extended to audio-video applications.

Among the tutorial generators, the most widely used is undoubtedly the *Hot Potatoes* authoring system, produced by the University of Victoria (British Columbia, Canada). The program is freely available to educational institutions.

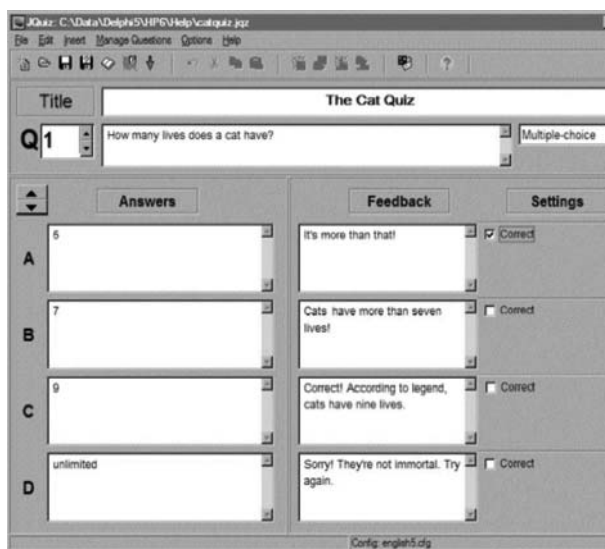


Figure 11: Hot Potatoes

Hot Potatoes runs on both the *Windows XP/Vista* and *Mac OSX* platforms, although upgrades for the Mac typically lag one version behind *Windows*. *Hot Potatoes* allows instructors to easily create a number of web-based exercise types in virtually any language: multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering and gap-fill exercises. Though usually operated on locally networked computers, *Hot Potatoes* exercises can also run as a stand-alone application. The current *Windows* version of the program allows *Hot Potatoes* exercises to be integrated into course management systems like *WebCT*, *Blackboard*, and *Moodle*. For those without their own server facilities or course management system, the producers of *Hot Potatoes* also make freely available a hosting site, called *hotpotatoes.net*, that allows instructors to create classes and student accounts in order to store and retrieve results for record keeping purposes.

For those with Internet access, the Center for Language Education and Research (CLEAR) at Michigan State University (USA) makes freely available a web-based system called *SMILE* (Server-Managed Interactive Learning Exercises).

Description	Football player college entrance exam #1
Prompt	Would you ask William Shakespeare to
Choice A	build a bridge
Feedback for A	Not quite
Choice B	sail the ocean
Feedback for B	Were you thinking of Walter Raleigh?
Choice C	lead an army or
Feedback for C	Maybe Napoleon?
Choice D	write a play
Feedback for D	You got it!!!
Correct Answer	D
Level	Beginner
<input type="button" value="OK"/> <input type="button" value="Reset"/>	

Figure 12: CLEAR SMILE

The feature set of *SMILE* is similar to that of *Hot Potatoes* and all student data is automatically stored on the *SMILE* server for course management. CLEAR also offers an authoring program called *Conversations*, which allows the creation of interactive video-based communicative exercises.

For vocabulary acquisition, in addition to the *WebReader* described previously, *WordChamp* offers a freely accessible Internet-based flashcard authoring system.

Listening Comprehension Drill

French

l'automne (m)

English

fall

Right! Here are all of the possible correct answers:

autumn

fall

Press OK to move to the next flashcard.

Progress

Right 22
Wrong 3
Overridden 2
Remaining 2
Time elapsed 0:04:51

Options

Ignore case

Ignore punctuation

Ignore accents

Show pictures

Audio

Play English

Figure 13: WordChamp

The *WebReader* and flashcard authoring system share the same lexical databases and can work in conjunction with each other. Learners reading a text with the *WebReader* can save any glossed word or expression to a vocabulary list from which flashcard exercises can be automatically generated. The *WordChamp* authoring system also allows paired vocabulary lists to be created manually either by typing words into textboxes or via the importation of external text files.

Unlike traditional flashcards, those created by *WordChamp* can contain graphics images for prompts as well as audio recordings for pronunciation. Audio recordings, which are

drawn from the same database as used with the *WebReader*; are automatically available for any item in the inventory. The combination of text, graphics and audio permits the automatic generation of a number of types of flashcard exercises. *WordChamp* keeps detailed records of learner performance and offers instructors a free data management system that allows the program to be integrated into a course curriculum.

Although the days of the cassette audio lab may be long gone, all of its traditional functions, and more, can be replicated in digital form. Digital audio lab installations, however, can cost 40-50,000 euros or more, much more than many institutions can afford. Fortunately, there is an exception to the rule, the *Dartmouth College Language Recorder* and its accompanying data management program the *DLWeb*.



Figure 14: Dartmouth College Language Recorder

The entire Dartmouth system costs only US \$200 for an entire lab installation, with no limit on the number of computers in the lab. For those with access to an existing computer lab, the only extra expense is the addition of headset/microphones, which can be purchased for about 50 euros each. Though more limited in its functionality than the high-cost systems, the web-based *Dartmouth College Language Recorder* does an excellent job of replicating the most essential functions of an analog language lab. It offers a two-track (master/student) audio recorder that allows students to listen, repeat, record, compare and save. The program can thus be used to provide all manner of traditional audio lab practice: pronunciation, listening comprehension, grammar review, etc.. Master track recordings can either be imported from existing digital audio sources or recorded directly. The *Audacity* audio editor, described previously, can also be used to prepare master audio tracks.

While the *Dartmouth College Language Recorder* can be used as a stand-alone application, use of the *DLWeb* data management system, which allows master audio files and student recordings to be centrally accessed, presupposes that computers are linked via a LAN (Local Area Network) to a file server. If one needs to be purchased, a basic file server costs about 2,000 euros. In all then, counting the cost of headset/microphones and a file server, virtually any existing computer lab facility can be converted to a centrally operated digital audio lab installation for about 3,000 euros.

5. Summary

As this presentation has demonstrated, there exists a wide range of facilitative, communicative and tutorial computer-based applications to support foreign language instruction. Though many are not designed for pedagogical purposes, they are all quite adaptable to a variety of methodological approaches. All of the applications surveyed have very easy learning curves, for instructors no less than students. Preparation time is similarly very manageable. All applications are readily accessible and most are entirely cost free. So, too, the computer hardware required is minimal, though networked computers and Internet access are required to make maximum use of the available options. The most demanding aspect of the use of these tools, in fact is neither the technology nor the cost, but knowledge of the pedagogical applications to which they can be put and an understanding of the methodological underpinnings of these applications. For language teachers needing more guidance in introducing instructional technology tools into their curriculum, and wanting to get a better understanding of the second language acquisition findings that underlie the pedagogical implementations discussed in this presentation, the references below offer a good starting point.

References

Bailey, R. and Dugard, C. 2006. *Lights, camera, action – digital video in the languages classroom*. London: Cilt.

Beauvois, Margaret H. 1997. “Computer-mediated communication (CMC): Technology for improving speaking and writing”. In M. Bush (Ed.) *Technology-Enhanced Language Learning*, pp. 165-183. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Burston, Jack. 2005. “Exploiting the potential of a computer-based grammar checker in conjunction with self-monitoring strategies with advanced level French students”. Yong Zhao, ed. *Research in Technology and Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 363-378.

Burston, Jack. 2005. “Video dubbing projects in the foreign language curriculum”. *CALICO Journal*: 23:1. 79-72.

Dubreil, Sébastien. 2003. “When students become directors: Redefining the role of the learner in the foreign language classroom”. Lara Lomicka and Jessamine Cooke-Plagwitz, eds. *Teaching with Technology*. Boston: Heinle. 129-137. [The Heinle Professional Series in Language Instruction, 1].

Jepson, Kevin. 2005. “Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms”. *Language Learning and Technology* 9:3. 79-98.
<http://lt.msu.edu/vol9num3/jepson/default.html>

Sotillo, Susana M. 2000. “Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication”. *Language Learning and Technology*, 4:1. 82–119. <http://lt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Swain, Merrill. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output and its development". C. Gass and C. Madden, eds. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

Warschauer, Mark. 1997. "Computer mediated collaborative learning: Theory and practice". *Modern Language Journal* 81. 470-481.

Software Addresses

AbiWord

<http://www.abisource.com/>

Audacity

<http://audacity.sourceforge.net/download/>

CLEAR Conversations

<http://ria.clear.msu.edu/conversations/>

CLEAR SMILE

<http://clear.msu.edu/teaching/online/mimea/smile/index.php>.

Dartmouth College Language Recorder / DLWeb

<http://schiller.dartmouth.edu/dl-recorder>

Hot Potatoes

<http://hotpot.uvic.ca/index.htm#downloads>

Markin

<http://www.cict.co.uk/software/markin/index.htm>

NetMeeting

<http://www.microsoft.com/windows/netmeeting/download/>

Photo Story <http://www.microsoft.com/windowsxp/using/digitalphotography/photostory/default.msp>

OpenOffice Writer

<http://www.openoffice.org/product/>

Windows Media Player

<http://mediaplayer-download.org/>

Windows MovieMaker <http://www.microsoft.com/windowsxp/downloads/updates/moviemaker2.mspx>

WordChamp

<http://www.wordchamp.com/lingua2/Splash.do>

WordChamp Web Reader

<http://www.wordchamp.com/lingua2/Reader.do>

Yahoo Messenger

<http://messenger.yahoo.com/webmessengerpromo.php>

Experimenting on different techniques in the EFL classroom: from humble e-mail use towards second generation internet blogging

Magdalene Siatouni

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η ραγδαία ανάπτυξη του Διαδικτύου και η συνεχής βελτίωση των υπηρεσιών του έχει επιφέρει αλλαγές σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ένας τομέας που έχει ωφεληθεί, ενισχυθεί και εκμεταλλευτεί πολύ καλά τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει το Διαδίκτυο είναι αυτός της εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο την παρουσίαση και περιγραφή των ιστολογίων ή διαδραστικών διαδικτυακών ημερολογίων (όπως συχνά αποδίδεται ο όρος *weblogs* ή *blogs*), τα οποία αποτελούν ηλεκτρονικά εργαλεία δεύτερης γενιάς Διαδικτύου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση των δυνατοτήτων και χρήσεων του εργαλείου αυτού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην ανάλυση των τρόπων αξιοποίησής του έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία μιας ολιστικής, εμπειρικής, αυτόνομης, διαδραστικής, συνεργατικής, κοινωνικής και εξερευνητικής μάθησης.

1. Introduction: aims of the paper

The present paper will attempt:

- to provide a short introduction to the history, nature and content of blogs
- to offer some definitions of blogs
- to refer briefly to some technical aspects related to the steps needed for the creation of a blog
- to highlight the potential of blogs through their possible uses in instructional settings, but also discuss some of the risks that should be avoided
- to explore the underlying theories that support the use of blogs in the educational field.

2. How did the author's 'blogging-idea' derive?

The main reasons for the selection of blogging activities in the specific learning context¹ read as follows:

● **writer's participation in the following e-learning courses²:** ‘

1. ‘*Project Method and the Web 2.0 collaborative tools*’ e-course: a 6-week e-course which was hosted in the e-learning platform of the Panhellenic School Net (moodle@gsn) and addressed to more than 100 Greek educators.

2. ‘*e-Learning Fundamentals*’ web based training module: a 6-week international course designed by a consortium of e-Learning specialists, funded by the European Commission and addressing to students, teachers, trainers, course developers and training managers.

Both these courses offered a great deal of theoretical and practical knowledge to the

participants about the value, usefulness and effectiveness of blog implementation in several fields.

● **more motivation through Web 2.0 tools, since email practice did not prove to be very successful.** To be more specific, although the dynamic nature of the electronic mail cannot be denied, its effectiveness in the specific learning context was limited to a simple exchange of personal messages, announcements, extra teaching materials and resources between the teacher and her students. For this reason, blogging has been selected as a supplemental aid to the current teaching situation, with the aim of applying to the students' needs and interests in a more innovative, interactive and thus motivating way than email practice did.

3. Blog definitions

A large number of definitions have been attributed to this issue and used by a number of researchers and key figures³ in the field of technologies, among which the following seem to be more descriptive:

● *A weblog...is a webpage where a weblogger (sometimes called a blogger, or a pre-surfer) 'logs' all the other webpages they find interesting. The format is normally to add the newest entry at the top of the page, so that repeat visitors can catch up by simply reading down the page until they reach a link they saw on their last visit.* (Barger, 1999)

● *A blog (a blended word deriving from 'web' and 'log') is a type of website, which allows users to make postings (i.e. to blog) that resemble an online journal or diary. Most blogs make use of text; however, users have the capability to communicate using photographs, audio (podcasting), and videos (vlog). This application belongs to the family of open source software, i.e. applications which are freely available for public use.* (Guthrie & Schutt, 2006:7)

● *A blog is a type of website where you can instantly post your writing. Using web based blogging software, anyone can easily publish their ideas on the Web from any computer with an Internet connection.* (Trimarco, 2004)

● *Blogs are personal journals made up of chronological entries, not unlike a paper diary. The features of a blog include instant publishing of text or graphics to the Web without sophisticated technical knowledge, ways for people to provide comments or feedback to each blog post, the opportunity to archive past blog posts by date, and hyperlinks to other bloggers.* (Huffaker, 2004)

● *A blog (short for web log) is a website where entries are written in chronological order and displayed in reverse chronological order... A typical blog combines text, images, and links to other blogs, web pages, and other media related to its topic. The ability for readers to leave comments in an interactive format is an important part of many blogs. Most blogs are primarily textual, although some focus on photographs (photoblog), sketchblog, videos (vlog), music (MP3 blog), or audio (podcasting), and are part of a wider network of social media.* (Wikipedia)

In sum, all the abovementioned definitions clearly point towards some of the main features of blogs, which have made them one of the latest most popular developments in Computer Mediated Communication (CMC).

4. Introduction to the history of blogs

Even though weblogs have been in existence since the very beginning of the world wide web itself, according to Winer (2002) -cited in Campbell (2003)- free, commercially available 'blogging software' of the type discussed in this article, seems to have made its first appearance in July of 1999 (Blood, 2000). In 1998 there were just a handful of sites of the type that are now identified as weblogs, but suddenly a community sprang up; because of the relative quickness and ease of publishing this type of software affords, the number of users has grown tremendously since then, and we can now observe blogs being used for a variety of purposes (e.g. personal, educational, journalistic and commercial). The newborn publishing world of weblogs seems to be having a significant impact on digital culture, communication, education, and publication. The best proof of impact at the moment is the proliferation of Election and Political Blogs that have sprung up around presidential candidates, parties, and news agencies.

Statistical data taken from various sources clearly indicate that the blogging-phenomenon is sweeping the Internet. More specifically, in May 2007 the blog search engine Technorati was tracking more than 71 million blogs, with about 120,000 new weblogs being created worldwide each day, i.e. about 1.4 blogs every second of every day.

The statistical representation in Figure 1 clearly demonstrates the remarkable increase of weblogs from 2003 to 2007⁴.

{Figure 1: Technorati statistical data on weblogs: the state of the blogosphere}

5. Technical aspects: how can I create my own blog?

What makes blogs so attractive, in both the educational community and the Internet at large, is their ease of use. A blog owner can edit or update a new entry very easily. To be more precise, unlike a standard website, weblog entries are made by typing directly into the browser and with the click of a button are instantly published on the internet. All basic document formatting, like spacing, bold, italics, underline, and creating links, requires no knowledge of HTML (Hypertext Markup Language) or FTP (File Transfer Protocol), so that anyone who can type, copy, and paste can create and maintain a weblog. However, with a very basic knowledge of HTML, users can extend their ability to customize the layout of their blog and even add pictures to enhance its attractiveness. What is simply required for the creation of a blog is a hosting service, i.e. a web site that will give the user access to everything they need in order to create a blog. It will offer them a form to input entries, some tools to create a template for their blog, and access to some built-in accessories. Some of the most common hosting services are:

- **Blogger**, which is the best-known and one of the earliest hosting services (<http://www.blogger.com/>)
- **LiveJournal** (<http://www.livejournal.com/>)
- **Pathfinder** (<http://blogs.pathfinder.gr/>)
- **Wordpress** (<http://wordpress.com>)
- GrokSoup, Salon Blogs, Tripod, Xanga, Blog City, Bravenet and TypePad

Once the hosting service has been selected, three very simple steps are usually required to create a blog:

1. create an account

2. name your blog
3. choose a template

6. Introduction of blogs into educational settings

Adolescents make up a large part of the community of bloggers, often referred to as the blogosphere. Perseus Development Corporation, for instance, finds that 51.5 percent of all blogs are being developed and maintained by ages 13–19. A similar study finds that 40.4 percent of blog authors are under the age of 20 [Huffaker (2004), quoting Henning (2003) & Herring, et al. (2004)]. A visit to the statistics page of Livejournal.com, one of the most popular blog–hosted web sites, discloses that the largest distribution of blog authors also falls below the age of 20. It is obvious therefore that blogs are extremely popular with the youth, so it would be hard to ignore their implications for educational settings, an issue that will be thoroughly covered in the next paragraphs.

7. Uses of blogs in education

It is true that educators have been slower to adopt weblogs for a variety of reasons, among them access, privacy, and security issues. But as more and more people get on the blog bandwagon, more and more teachers and schools are starting to experiment with the technology as a way to communicate with students and parents, archive and publish student work and ‘manage’ the knowledge that members of the school community create (Richardson, 2004).

Dieu (2004) points out that “*a blog is what you want it to be*”, so depending on the teaching and learning goals and objectives there can be different kinds of blogs. Their use, as is the case with every other teaching tool could only be limited by imagination, so the following list is only indicative of the ways that blogs can be implemented in the classroom.

7.1 A tutor’s blog

- post tips, advice, suggestions, announcements and readings
- remind of homework assignments and upcoming discussion topics
- provide written feedback (collective or individual) on students’ performance
- bring up specific problems that arise in the classroom and discuss them with students
- share useful material for the content of the course
- concentrate on specific skills (e.g. reading, writing, listening⁵)
- provide resources of links for self-study
- communicate with parents

7.2 A learner’s blog

- record their experience in class
- reflect on their learning process
- post or submit their assignments
- comment on their readings

- post additional information they have researched, share course-related resources
- create their e-portfolio
- receive comments or feedback by their tutor/other learners
- exchange ideas with other learners (by participating in an academic blogosphere, in which they contribute their thoughts to issues involved in their subject areas or future professions)

7.3 A class blog

- use as a free-form bulletin board (post messages, images, and links related to course topics or thoughts on a common theme assigned for homework)
- facilitate project-based learning (create a shared logbook and document the different phases of a project)

8. Advantages of the use of blogs

What makes blogs so attractive is their versatile nature and dynamic features, both of which make them a resourceful teaching and learning tool that could serve a wide range of educational purposes. Some of these features, as well as the advantages of the use of blogs are listed below:

8.1 Usability

- Blogs are available anywhere, anytime, to anyone that has a computer with internet access
- Wide variety of free blogging software enables anyone to create a blog
- Easy to use for people with limited web skills
- Quick to update with new content
- Entries can be organised by topic or by date
- Most blogging software have search engines built in, so someone can directly search archived entries
- Flexible and easy to design with a variety of templates available

8.2 Interactive nature: Blogs connect with an online community, where its participants can comment, give feedback and link to others, creating an interwoven, dynamic organisation. They also promote self-expression and social cohesion, since learners can express their thoughts openly, share ideas, negotiate their way into new fields of knowledge, weigh and balance different viewpoints. According to Ruth (2006:11), this interactivity offers the user the ability to cross-reference and critically analyse traditional and non-traditional sources of information and allows a multi-disciplinary approach to knowledge.

8.3 Development of basic research skills: higher order thinking skills are developed, since learner bloggers need to read, write, respond, locate and analyse information, search links, cross-reference, evaluate and reflect, which makes them more critical readers [Mike(1996), as quoted in Singhal (2000)].

- 8.4 Collaborative aspect of weblogs: commenting capabilities in many of the blogging software packages allow for easy peer review for students and teachers and make bringing in experts or mentors from outside the classroom easy (Richardson⁶, 2004).
- 8.5 Development of linguistic and academic skills: all language skills can be practised in a highly motivating way.
- 8.6 Encouragement of class participation and discussion, which also leads to the establishment of a better and friendlier relationship among learners and their tutors.
- 8.7 Interdisciplinary learning in a multicultural world is achieved, since learners are given the chance to escape from canned knowledge and discover thousands of information sources.
- 8.8 Cultural awareness could also be developed through learners' exposure to international influences, and new cultures, and "*by breaking down stereotypes*" (Carrier, 1997:282).

9. Risks to avoid

It seems clear that although blogging can and does have a significant and worthwhile educational impact, this impact does not come automatically and does not come without risks. For this reason, teachers and students should be aware of the new roles undertaken, and before creating or using a blog, it is highly recommended that students become familiar with the weblog environment, both as users and as creators, learn the processes of information searching on the Web, read carefully to grasp a point and make personal comments about what they have read (Leverett, 2006). It is the teacher's responsibility, however, to inform learners about the possible risks of blogging activities, some of which are listed below:

- 9.1 Lack of participation from readers outside the classroom (Campbell, 2004). Some form of mutual interest must exist between the blogger and the reader so that the latter respond in a meaningful way and interaction be continued. Simply posting thoughts or assignments is not sufficient to generate an immediate and sustained interest. Most EFL learner blogs frequently run the risk of stagnation.
- 9.2 Students could write about nothing but trivia: this is one of the criticisms of blogs, because writing a blog appears in the first instance to be a form of publishing, but as time goes by, blogging resembles more and more a conversation; and for a conversation to be successful, it must be given a purpose and it must remain, for the most part, unconstrained (Downes, 2004).
- 9.3 Blogs do not offer confidentiality and learners should be mindful of the amount of personal contact information they include in their or other blogs (especially email addresses which can be harvested by spammers).
- 9.4 In blogging the temptation to plagiarise is great (students are likely to copy phrases, sentences or even pictures from the sites they are visiting).

- 9.5 It is quite time consuming to keep a blog updated, while information overload can lead to technostress if learners are overwhelmed by the large quantities of text presented in the weblog and its links, which could lead to *'feelings of dislocation and discomfort'* (Peterson, 1997:34). For this reason, the teacher should attentively guide students and give them a purpose for reading and writing, helping them choose what they really need.

10. Underlying theories supporting the use of blogs in educational settings

In relevant literature the following theoretical models are considered to support the use of blogs:

- **Cognitivism**: the focus is on the way we are learning, not only at the outcome of the learning process.
- **Constructivism**: a process in which the learner is building an internal illustration of knowledge, a personal interpretation of experience. Learning is an active process in which meaning is accomplished on the basis of experience. It assumes that learners are not empty vessels to be filled with knowledge.
- **Social constructivism**: emphasizes the social aspect of language acquisition; it views each learner as a unique individual with unique needs and backgrounds. Learners learn by experimentation, and not by being told what will happen. They are left to make their *own* inferences, discoveries and draw their conclusions.
- **Communal constructivism**: an approach to learning in which students not only construct their own knowledge (constructivism) as a result of interacting with their environment (social constructivism), but are also actively engaged in the process of constructing knowledge **for** their learning community (Holmes et al., 2001).
- **Connectivism**: is driven by the understanding that decisions are based on rapidly altering foundations. New information is continually being acquired. Leverett (2006), quoting Siemens (2004), points out that it is very important for the learner to draw distinctions between important and unimportant information, adding that *"the ability to recognize when new information alters the landscape based on decisions made yesterday is also critical"*.

11. Conclusions

Blogs are flexible tools which could have great potential in the language classroom, but their effectiveness in practice depends to a large extent on the way they will be exploited by teachers and learners.

However, as with new technologies our challenge as EFL teachers is to step outside our comfort zone and be willing to experiment and even make mistakes. We need to embrace technology, tame it with pedagogy and make it relevant to our teaching goals, so that we can harness its motivational drawing power. Taking the plunge and approaching the Internet and the tools it offers as a learning experience ourselves will help us discover our own balance between computer instruction and other teaching methods. We will fulfill the best use of computers in the classroom when we allow students to perform the most real tasks possible, and when we encourage them to take advantage of the power of modern information and communication to help them try change the world in ways that suit their critical values, or in Shneiderman's words [(1997), cited in Warschauer (2000)]: *"we must do more than teach students to 'surf the net', we must also teach them how to make waves"*.

Notes

¹ Tertiary education third-year students attending the course '*E.U. English - International Business and Trade*' in the Department of *Applied Foreign Languages in Management and Commerce* (Epirus Institute of Technology). The instructor (and writer of this article) has set a blog, as a supplemental aid to the course. A draft version of this blog can be found at www.magdalene.pblogs.gr

² For more information check the following websites:

<http://e-learning.sch.gr> & <http://fecone.passionforlearning.eu/>

³ The following are considered to be some of the pioneer edbloggers (educational bloggers):

- Scott Leslie: EdTech News Blog: Learning Management Systems, Learning, Objects Collaboration (<http://www.edtechpost.ca/wordpress0>)
- Anne Davis: Georgia State School of Education Weblog envangelist in K12 schools (<http://anne.teachesme.com>)
- Stephen Downes: Senior Researcher (National Research Council of Canada). Online learning, content syndication, and new media. (<http://www.downes.ca>)
- Will Richardson: A New Jersey Educational Weblog Pioneer (<http://weblogg-ed.com>)

⁴ For more information on statistics about the blogosphere check: http://www.sifry.com/alerts/archives/2007_04.html

⁵ Pam Pritchard, from Lebanon, Ohio, is an educator who is at the forefront of weblog use in schools. She has used what are called audioblogs to help her students work on their reading and pronunciation skills. In particular, she records her students and posts the audio files on a weblog. Then her students play the files back at school or at home when they want to hear how they sound.

⁶ Will Richardson is a Supervisor of Instructional Technology in Hunterdon Central Regional High School, New Jersey. As part of his literature class he decided to use with his students a weblog to carry on conversations outside of class about a book they had read. They wondered if the author might be willing to join his students in their online discussion and to their great surprise, she did, so the students got the benefit of a 2,300-word response to their "big" questions about the characters and the plot in the book. In addition, they set up a weblog for students' parents interested in reading the book for themselves, lots of whom held their own discussions in parallel to students.

For more information also check <http://weblogs.hcrhs.k12.nj.us/beesbook> and <http://weblogs.hcrhs.k12.nj.us/beesbook> or visit Richardson's blog at <http://www.weblogg-ed.com>

References

Barger, Jorn (1999), *Weblog Resources FAQ* [Online]. Available from: <http://www.robotwisdom.com/weblogs/> [Accessed 8-1-07]

Blood, Rebecca (2000). *Weblogs: a history and perspective* [Online] Available from: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html [Accessed 8-1-07]

Carrier, Mike (1997). "ELT online the rise of the Internet" in *ELT Journal* 51/3, pp. 279-309, OUP

Campbell, Aaron Patric. (2003). "Weblogs for Use with ESL classes" in *The Internet TESL Journal*, 9/2. [Online] Available from: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> [Accessed 1-3-07]

Campbell, Aaron Patric. (2004). "Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes" in *The Internet TESL Journal*, 10/9. [Online] Available from: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal> [Accessed 1-3-07]

Dieu, Barbara (2004). *Blogging and presence online*. [Online] Available from: http://www.members.tripod.com/the_english_dept/blog/describing.html [Accessed 17-3-07]

Downes, Stephen. (2004). "Educational Blogging" in *EDUCAUSE Review*, 39/5, pp.14–26. [Online] Available from: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp> [Accessed 22-5-07]

Guthrie, Patti & Maria Schutt (2006). "Integrating Blogging in Writing Courses: Examples and Opportunities for Action" in *Learning Technology Newsletter*, 8/4, pp.6-7. [Online] Available from: http://lttf.ieee.org/learn_tech/issues/october2006/lt_october2006.pdf [Accessed 31-1-07]

Holmes Bryn., Tangney Brendan, Gibbon Ann Fitz, Savage Tim, & Mehan Siobhan (2001). "Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others" in *Centre for Research in IT in Education* [Online] Available from: <https://www.cs.tcd.ie/publications/tech-reports/reports.01/TCD-CS-2001-04.pdf> [Accessed 1-5-07]

Huffaker, David (2004). "The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom" in *First Monday*, 9/6 [Online] Available from: http://firstmonday.org/issues/issue9_6/huffaker/index.html [Accessed 1-2-07]

Leverett, Thomas (2006). "This is your class on weblogs" in *IATEFL Poland*, 6/3 [Online] Available from: (<http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>) [Accessed 2-5-07]

Peterson, Mark (1997). 'Language Teaching and Networking' in *System* 25/1: pp. 29-37, Elsevier Science Ltd

Richardson, Will. (2004). "Blogging and RSS -the 'what's it?' and 'how to' of powerful new Web tools for educators" in *MultiMedia Internet@Schools* 11/1 [Online] Available from: <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan04/richardson.shtml> [Accessed 19-3-05]

Ruth, Alison. (2006). "Blogging and Journaling are the same, but different" in *Learning Technology Newsletter*, 8/4, pp.11-14 [Online] Available from: http://lttf.ieee.org/learn_tech/issues/october2006/lt_october2006.pdf [Accessed 31-1-07]

Singhal, Meena (1997). "The Internet and Foreign Language Education: benefits and challenges" in *The Internet TESL Journal*, 3/6 [Online] Available from: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html> [Accessed 6-8-03]

Trimarco, Ruth (2004). "Use of Blogs in Online College Classes" in B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology* [Online] Available from: <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blogonlineclass/index.htm> [Accessed 21-5-07]

Warschauer, Mark (2000). 'The death of cyberspace and the rebirth of CALL' in *English Teachers' Journal*, 53, pp. 61-67 [Online] Available from: <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html> [Accessed 14-8-03]

Wikipedia (on blogs). [Online] Available from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Blog> [Accessed 1-8-07]

Τα Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων Μαθητικού λόγου στην μελέτη της γραπτής παραγωγής στην ξένη γλώσσα: μία έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αικατερίνη Φλώρου

Abstract

This paper refers to a comparison between two corpora; both of the corpora were built on texts produced by second and fourth semester students at the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce at the Epirus Institute of Technology. This paper aims at verifying the hypothesis of the researcher that the proficient use of prepositions and articles is a matter of time. Although the use of articles bears a difficulty for beginners, eventually, these learners cope. As far as prepositions are concerning students in the last semesters seem to face a more severe problem due to the teaching process. This is contrary to the wide-spread belief of more instructors.

1. Εισαγωγή

Ενώ η αξία των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων Μαθητικού λόγου (*Learner Corpora*) έχει αναγνωριστεί και η μελέτη τους αποτελεί πλέον ξεχωριστό τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ελάχιστα είναι τα δείγματα εφαρμογής τους στις ξένες γλώσσες, πέραν της αγγλικής, παρόλο που η βασική διαδικασία, δηλαδή η συλλογή υλικού παραγόμενο από μαθητές, είχε πάντα συνεισφορά στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Granger 2004:123-124).

Το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων στην σύγχρονη γλωσσολογία μπορεί να περιγραφεί ως ένα σώμα με πεπερασμένο αριθμό κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τρόπο, ώστε να αποτελούν όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα της γλωσσικής ποικιλίας, που μελετάται (McEnery & Wilson 1996:24).

Τα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου είναι συλλογές κειμένων, γραπτών ή προφορικών, που έχουν παραχθεί από τους μαθητές της ξένης γλώσσας (Granger 2004:123-124). Τα ΗΣΚ μαθητικού λόγου μπορούν να μελετηθούν ως προς τα λάθη τους και να συγκριθούν είτε με άλλα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου είτε με ΗΣΚ φυσικών ομιλητών.

Η επισήμανση των λαθών υποβοηθείται από ένα εργαλείο, το Error Editor. Ακολουθεί η καταχώρηση και η ανάλυση των λαθών χρησιμοποιώντας κοινά εργαλεία. Έτσι μπορεί να γίνει καταμέτρηση, μπορούν να δημιουργηθούν λίστες με συγκεκριμένο είδος λαθών και να γίνει συμφραστική ανάλυση των σημαντικότερων λαθών (Dagneax et al 1998:163-165).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όταν είναι αναγκαίο να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπέδωσης γλωσσικών δομών από τους σπουδαστές, ειδικά σε γλώσσες που διδάσκονται ως δεύτερη ή τρίτη ξένη γλώσσα όπως η ιταλική, τα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου βοηθούν σ' αυτή την εξακρίβωση με έναν τρόπο πιο αντικειμενικό από την παραδοσιακή λύση του βαθμού.

Στη συγκεκριμένη έρευνα με ένα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου αποτελούμενο από γραπτές παραγωγές των σπουδαστών στο 2^ο και στο 4^ο εξάμηνο φοίτησης του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, έγινε μία απόπειρα να διαπιστωθεί ο βαθμός

κατανόησης συγκεκριμένων γλωσσικών δομών. Ο συγκεκριμένος σκοπός πραγματώνεται μέσω της Συγκριτικής Ανάλυσης των δύο επιπέδων, καταρχήν συγκρίνοντας την γλωσσική τους πυκνότητα και σε μια δεύτερη φάση, μαρκάροντας τα λάθη και κάνοντας συγκριτική ανάλυση αυτών.

2. Ερευνητική Υπόθεση

Η υπόθεση της έρευνας έχει να κάνει με το κατά ποσό διαφεύδεται ή επιβεβαιώνεται ο διδάσκων όταν πιστεύει ότι αποκτώνται κάποιες γνώσεις με την πάροδο των εξαμήνων στην ιταλική.

Τα γραμματικά φαινόμενα που επιλέχθηκαν να μελετηθούν είναι τα δύο μέρη του λόγου που προβληματίζουν ιδιαίτερα τους δασκάλους της ιταλικής κυρίως στα πρώτα επίπεδα: τα άρθρα και οι προθέσεις. Το μέγεθος των ΗΣΚ μαθητικού λόγου κρίθηκε επαρκές για το φαινόμενο που επιλέχθηκε προς μελέτη. Είναι αλήθεια ότι για τις λεξιλογικές παρατηρήσεις χρειάζεται ένα ευρύ δείγμα λόγου, ενώ για τις γραμματικές ακόμη και ένα ΗΣΚ των 1000 λέξεων είναι αρκετό (Conrad, 1993:3).

Για να καταλήξουμε σε ένα αξιόπιστο συμπέρασμα δημιουργήσαμε δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου ένα με τις γραπτές παραγωγές των σπουδαστών του 2^{ου} εξαμήνου που αποτελούν και μέρος της τελικής εξέτασης του εξαμήνου (και αυτό για να αποφευχθεί η χρήση εργαλείων αναφοράς: λεξικών και γραμματικής) και ένα με τις γραπτές παραγωγές του 4^{ου} εξαμήνου που επίσης συγκεντρώθηκαν κατά την διάρκεια της εξεταστικής.

Τα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου, αφού εξασφαλίστηκε το ίδιο μέγεθός τους (23 κείμενα για το καθένα), διορθώθηκαν με ένα ημιαυτόματο εργαλείο, τον «Επισημειωτή». Ο «Επισημειωτής» είναι ένας διορθωτής του Πανεπιστημίου Αθηνών φτιαγμένος για ΗΣΚ Μαθητικού λόγου στα ελληνικά (Τζιμώκας 2004) και προσαρμοσμένο στην ιταλική από την ερευνήτρια (Florou 2006:175)

3. Σύγκριση μη-λειτουργικών λέξεων

Σε ένα πρώτο στάδιο έγινε μία σύγκριση των λιστών συχνότητας των δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη κοινών λειτουργικών λέξεων στα ΗΣΚ των δύο εξαμήνων που θα συγκριθούν στο δεύτερο στάδιο. Αυτή η διαπίστωση θα καταδείκνυε κατά πόσο είναι σε θέση να γνωρίζουν τις βασικές δομές της ιταλικής γλώσσας οι σπουδαστές και των δύο εξαμήνων και άρα κατά πόσο είναι συγκρίσιμες οι γραπτές παραγωγές τους. Για την κατάρτιση της κάθε μίας από τις λίστες αυτές χρησιμοποιήθηκε το Wordsmith Tools ένα ημιαυτόματο εργαλείο συμφράσεων.

Κατ' αρχήν διαπιστώθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι οι μη-λειτουργικές λέξεις είναι αυτές που εμφανίζουν διαφορετικότητα στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου, κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών θεμάτων. Για παράδειγμα λέξεις όπως *piace, tempo, musica, libero* ταιριάζουν στο θέμα του 4^{ου} εξαμήνου για την διάθεση του ελεύθερου χρόνου, ενώ οι λέξεις *film, sono, ha, visto, abbiamo, avventura, cinema*, ταιριάζουν στο θέμα της επιστολής του 2^{ου} εξαμήνου που είναι σχετικό με μια ταινία που είδαν και διηγούνται σε κάποιον φίλο τους.

Από την άλλη οι λειτουργικές (ή γραμματικές) λέξεις παρουσιάζουν ομοιότητες στην εμφάνισή τους, αλλά όχι πάντα στην συχνότητά τους και σίγουρα όχι στη ποσότητα. Πιο συγκεκριμένα, για να διαπιστωθεί και πρακτικά το παραπάνω συγκρίθηκαν οι 10 πρώτες (σε συχνότητα εμφάνισης) λειτουργικές λέξεις και των δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου, και

όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα οι λέξεις και των δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου δεν έχουν σπουδαίες διαφορές στην συχνότητα.

ΗΣΚ 2 ^ο εξ.	Συχνότητα	%	ΗΣΚ 4 ^ο εξ.	Συχνότητα	%
E	93	5,34	LA	75	4,24
UN	46	2,64	E	64	3,62
CON	38	2,18	MI	43	2,43
MOLTO	37	2,13	CON	36	2,03
LA	27	1,55	MIA	36	2,03
IL	25	1,44	A	35	1,98
È	24	1,38	DI	33	1,86
AL	21	1,21	MOLTO	32	1,81
CHE	20	1,15	UN	28	1,58

Αναλυτικότερα κοινές λέξεις στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου είναι οι επτά από τις δέκα που εμφανίζονται στον πίνακα· ειδικότερα με υψηλή συχνότητα εμφανίζονται στο 2^ο εξάμηνο τα άρθρα un, la και il, ενώ στο 4^ο τα la και il. Επίσης η πρόθεση con έχει την ίδια περίπου συχνότητα και στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου και ο σύνδεσμος e βρίσκεται στο ΗΣΚ του 2^ο εξαμήνου στην πρώτη θέση και στο αντίστοιχο του 4^ο στη δεύτερη (με διαφορετική συχνότητα βέβαια).

Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα πρώτο συμπέρασμα σχετικά με την εμπέδωση των βασικών λειτουργικών λέξεων από τους σπουδαστές του ΤΕΙ μέσα στο πρώτο ακαδημαϊκό έτος. Δηλαδή οι σπουδαστές του β' εξαμήνου γνωρίζουν ήδη τις βασικές λέξεις (και δομές) ώστε να εκφραστούν γραπτά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και όποιες διαφορές θα προκύψουν μέσω της διόρθωσης και της ανάλυσης λαθών σε ότι αφορά τα λάθη δεν οφείλονται σε γνωστικές διαφορές των σπουδαστών των δύο εξαμήνων.

4. Συγκριτική Ανάλυση Λαθών στα Άρθρα

Πιο συγκεκριμένα, ενώ τα άρθρα χρησιμοποιούνται στο 2^ο εξάμηνο σε σύνολο συχνότητας εμφάνισης μικρότερης αυτής του 4^ο εξαμήνου, τα λάθη σε αυτά είναι λιγότερα στο 4^ο εξάμηνο και ανάλογα με το είδος του άρθρου, το ποσοστό λάθους μειώνεται αισθητά. Στον παρακάτω πίνακα εξετάζεται μόνο η περίπτωση λάθους από λανθασμένη επιλογή και αυτή είναι η εικόνα που προκύπτει:

ΑΡΘΡΑ	ΗΣΚ 2 ^ο εξ.	%	ΗΣΚ 4 ^ο εξ.	%
la	9/27	33,33%	1/75	1,33%
le	5/8	62,5%	1/11	9,09%
il	1/25	4%	0/21	0%
i	0/9	0%	1/22	4,54%

gli	4/9	44,44%	¼	25%
l'	0/9	0%	0/13	0%
un	4/46	8,69%	3/28	10,71%
una	1/8	12,5%	0/4	0%
un'	-	-	2/4	50%
ΣΥΝΟΛΟ	24/141	17,02%	9/172	5,23%

Προσπαθώντας να άρουμε κάποια συμπεράσματα από τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις σε ότι αφορά το είδος των λαθών για το κάθε άρθρο.

1. Σχετικά με το άρθρο *la* ενώ οι σπουδαστές του 4^{ου} εξαμήνου δεν φαίνεται να συναντούν δυσκολίες, στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου του 2^{ου} εξαμήνου το ένα τρίτο περίπου των εμφανίσεών του είναι λανθασμένο και αυτό οφείλεται σε μη εμπέδωση του γένους των ουσιαστικών. Πιο συγκεκριμένα ενώ είναι εύκολο για τους σπουδαστές να συνδυάσουν την κατάληξη –a με άρθρο θηλυκού γένους κάνουν λάθος σε ουσιαστικά που καταλήγουν σε –e ή άλλο. Για παράδειγμα συχνό λάθος είναι το “*la film*” ή ακόμη το “*La fine settimana*”.

2. Το άρθρο *le* φαίνεται να αποτελεί μια δυσκολία για το ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^{ου} εξαμήνου αφού σε περισσότερες από τις μισές εμφανίσεις του είναι λάθος. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι σπουδαστές του 2^{ου} εξαμήνου ως γαλλομαθείς συγχέουν το θηλυκό άρθρο του πληθυντικού με το αρσενικό άρθρο ενικού της γαλλικής τα οποία στην μορφή είναι όμοια. Επιπλέον, το ουσιαστικό *film* με το οποίο το χρησιμοποιούν κατά κόρον λανθασμένα εξαιτίας του θέματος επαναλαμβάνεται συνεχώς στα γραπτά τους.

3. Το άρθρο *gli* εξαιτίας της ιδιότυπης χρήσης του, δηλαδή το να συνοδεύει ουσιαστικά αρσενικού γένους στον πληθυντικό υπό κάποιες προϋποθέσεις ευφωνίας, πιθανόν να μην έχει εμπειρωθεί ακόμη και έτσι δικαιολογείται ο μεγάλος αριθμός λαθών π.χ. *gli protagonisti* –σε σχέση με τις εμφανίσεις του- στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^{ου} εξαμήνου.

4. Αντιθέτως το άρθρο *il* (το αρσενικό του ενικού που χρησιμοποιείται για τα ουσιαστικά που αρχίζουν από σύμφωνο) και το αντίστοιχο του πληθυντικού *i* δεν φαίνεται να δυσκολεύουν τους σπουδαστές κανενός από τα δύο εξάμηνα.

5. Το ίδιο συμβαίνει και με το άρθρο *l'* (το οποίο χρησιμοποιείται για αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά στον ενικό που αρχίζουν από φωνήεν), γεγονός που οφείλεται πιθανόν στην σαφήνεια, αλλά και στην ευρύτητα της χρήσης του.

6. Στα αόριστα άρθρα δεν έχουμε μεγάλα ποσοστά λαθών σε κανένα από τα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου, αφού και η χρήση τους αποδεικνύεται περιορισμένη κυρίως για το *un'* και το *una*. Στο άρθρο *un* παρατηρούνται κάποια λάθη που μπορούν να αποδοθούν σε απροσεξία, ή αντιστρόφως η έλλειψη λαθών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^{ου} εξαμήνου χρησιμοποιείται το *un* σχεδόν πάντα με το ουσιαστικό *film* (και έτσι αναφέρεται και στην εκφώνηση του θέματος), ενώ στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 4^{ου} εξαμήνου το *un* συνοδεύει σταθερά λέξεις όπως *libro*, *caffè*, *giorno* που είναι εύχρηστες και σχεδόν απαραίτητες για την ανάπτυξη του θέματος.

5. Συγκριτική Ανάλυση Λαθών στις Προθέσεις

Στις προθέσεις δεν υπάρχουν ποσοτικές διαφορές στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου,

αλλά κυρίως ποιοτικές. Στο δεύτερο εξάμηνο ακριβώς επειδή χρησιμοποιούνται οι προθέσεις σε παγιωμένες εκφράσεις και θέσεις αποφεύγονται τα λάθη. Στο 4^ο εξάμηνο διακρίνεται μία ποικιλία, αλλά και τα λάθη αυξάνονται αναλόγως. Επίσης στο 2^ο εξάμηνο αποφεύγονται οι έναρθρες προθέσεις ενώ στο 4^ο η χρήση τους είναι πιο ευρεία αν και σε αυτή την εκτίμηση δεν ελήφθησαν υπόψη τα λάθη λόγω της παρουσίας του άρθρου, αλλά αξιολογήθηκε καθαρά η ορθότητα της χρήσης της πρόθεσης.

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	ΗΣΚ 2 ^ο εξ.	%	ΗΣΚ 4 ^ο εξ.	%
a	11/46	23,91%	13/60	21,66%
con	0/38	0%	0/36	0%
da	1/5	20%	2/19	10,52%
di	1/32	3,12%	12/36	33,33%
in	6/20	30%	5/27	18,51%
per	5/15	33,33%	6/21	28,57%
su	-		0/2	0%
tra	-		-	
ΣΥΝΟΛΟ	24/156	15,38%	38/201	18,90%

Βέβαια τα παραπάνω στοιχεία δεν αντικατοπτρίζουν πλήρως την εικόνα των λαθών. Πιο συγκεκριμένα θα έπρεπε να παρατηρηθούν κάποια επιμέρους στοιχεία:

1. Η πρόθεση *a* στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^ο εξαμήνου εμφανίζεται με άρθρο στην μορφή *alla* και *al* αλλά οι περιπτώσεις αυτής της εμφάνισης περιορίζονται πολύ και από τις δυνατότητες των σπουδαστών στο συγκεκριμένο επίπεδο και από το θέμα. Για παράδειγμα υπάρχουν 21 περιπτώσεις του *al* η πλειοψηφία των οποίων είναι στην έκφραση *al cinema*, και 4 περιπτώσεις του *alla* όλες για την έκφραση *alla fine*. Από την άλλη, στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 4^ο εξαμήνου είναι πιο πλατιά η χρήση των προθέσεων με άρθρα, χρησιμοποιούνται δηλαδή και οι μορφές *all'* και *al'* αν και η δεύτερη είναι λανθασμένη και στις δύο περιπτώσεις που εμφανίζεται, αφού η μορφή αυτή είναι ανύπαρκτη στην ιταλική γλώσσα και πιθανόν προέκυψε εκ παραδρομής. Επιπλέον δεν παρατηρείται κανένα λάθος στην περίπτωση της μορφής *al*, όχι γιατί δεν υπάρχουν προβλήματα με το άρθρο (*il*), αλλά γιατί η πρόθεση χρησιμοποιείται σωστά σε όλες τις εμφανίσεις της (14).

2. Η πρόθεση *di* φαίνεται να μην αποτελεί πρόβλημα για τους σπουδαστές του 2^ο εξαμήνου. Στην πραγματικότητα οι περιπτώσεις που χρησιμοποιούν την παραπάνω πρόθεση είναι πολύ συγκεκριμένες και σ' ότι αφορά την μορφή *d'* πρόκειται σε όλες τις εμφανίσεις της για την έκφραση *d'avventura* που κατά κάποιον τρόπο επιβάλλεται και από το θέμα. Υπάρχει μόνο ένα λάθος στην πρόθεση *di* σε αυτό το ΗΣΚ Μαθητικού λόγου όταν εμφανίζεται μαζί με το άρθρο *il*.

Αντιθέτως τα λάθη στο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 4^ο εξαμήνου στην πρόθεση *di* είναι περισσότερα, αλλά με μια ματιά στο καθένα από αυτά διαπιστώνεται και η ποικιλία στην χρήση της. Για παράδειγμα: 1. *musica *di greca popolare* 2. *andare a bere *di caffè* 3. *i miei amici *di facoltà* 4. *ascolto *di musica* 5. *la notte *di fine settimana*.

3. Σχετικά με την πρόθεση *in* διαπιστώνεται μια μικρή βελτίωση στην χρήση της η οποία οφείλεται στην εμπέδωση απλών κανόνων που οι μαθητές ξεκινούν να εφαρμόζουν

στο 2^ο εξάμηνο και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν και στα υπόλοιπα. Μάλιστα κοιτάζοντας κάποιος προσεκτικά τις φράσεις όπου χρησιμοποιείται η πρόθεση παρατηρεί ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην χρήση στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου ούτε λόγω θέματος ούτε λόγω επιπέδου (όπως είδαμε σε άλλες περιπτώσεις). Με μία δεύτερη συγκριτική ματιά στις συμφράσεις, στα λάθη αυτή τη φορά, αποδεικνύεται ότι κανόνες όπως: in+ εποχές, in+ χώρες, ή in+ λέξεις σε -eria, χρησιμοποιούνται καλύτερα από τους σπουδαστές του 4^{ου} εξαμήνου.

4. Στην πρόθεση *per*, παρόλο που θεωρείται μία εύκολη περίπτωση για τους Έλληνες μαθητές στην εκμάθηση της ιταλικής επειδή συνήθως του δίνεται η έννοια της πρόθεσης *για*, διαπιστώνουμε, βλέποντας τα λάθη ότι είναι περισσότερα για τους σπουδαστές του 2^{ου} εξαμήνου, και πιο συγκεκριμένα επικεντρώνονται όλα στην περίπτωση όπου το *per* χρησιμοποιείται στην θέση του *di*. Μια σύγχυση που προφανώς είναι διαγλωσσικό λάθος και εμφανίζεται σε περιπτώσεις που υπάρχουν ρήματα όπως το *parlare* ή *andare* το *per* δεν είναι το κατάλληλο συμπλήρωμα (χρειάζεται το *di* και το *a* αντίστοιχα).

5. Οι προθέσεις *su* και *tra* δεν χρησιμοποιούνται και στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου εκτός από την περίπτωση δυο *sul* που μάλιστα χρησιμοποιούνται και με τον σωστό τρόπο από τους σπουδαστές του 4^{ου} εξαμήνου.

6. Αντιθέτως χρησιμοποιείται η πρόθεση *con* και στα δύο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου με μεγάλη ευστοχία σε όλες τις περιπτώσεις και αυτό είναι αποτέλεσμα της σχεδόν ταύτισης της με την αντίστοιχη «με» στα ελληνικά (διαγλωσσικό αίτιο).

6. Ευρήματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα λάθη στα δύο γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται δηλαδή στα άρθρα και στις προθέσεις χαρακτηρίζουν το καθένα από αυτά ένα από τα επίπεδα της γλώσσας που εξετάζουμε (δηλ. το 2^ο και το 4^ο εξάμηνο).

Πιο συγκεκριμένα τα γραπτά του 2^{ου} εξαμήνου χαρακτηρίζονται από λάθη στα άρθρα επειδή δεν έχουν εμπεδωθεί ακόμη τα γένη των ουσιαστικών ή επειδή συγχέεται η μορφή του άρθρου με άλλα άρθρα από άλλες ξένες γλώσσες που δεν αντιστοιχούν όμως σε γένος ή αριθμό ή ακόμη επειδή στην διδασκαλία δεν δόθηκε η απαραίτητη έμφαση στα δύσχρηστα άρθρα.

Φαίνεται όμως ότι όσα σχετικά με τα άρθρα δεν έχουν εμπεδωθεί στα πρώτα εξάμηνα αποκτώνται μετά από τρία εξάμηνα και έτσι στα γραπτά του 4^{ου} εξαμήνου δεν υπάρχουν σημαντικά λάθη στα άρθρα. Αντιθέτως παρουσιάζονται αποκλίσεις σε ότι αφορά τις προθέσεις σε ποσοστά μάλιστα μεγαλύτερα από αυτά του δεύτερου εξαμήνου. Οι προθέσεις που προβληματίζουν ιδιαίτερος είναι η *di* και η *a* και όπως αποδεικνύεται με μια προσεκτική ματιά στο syllabus που ακολουθείται συνήθως από τους καθηγητές της ιταλικής, πρόκειται για προθέσεις που σταδιακά διδάσκονται και άρα σε κάθε εξάμηνο και μία τουλάχιστον καινούργια χρήση τους εμφανίζεται. Κάτι τέτοιο σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου ή πρακτικής εξάσκησης, δημιουργεί μία αδυναμία εμπέδωσης από του σπουδαστές και καταλήγει στα ποσοστά λαθών που παρατηρήθηκαν.

Τα ευρήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν άμεσα ως «οδηγός» στην διδασκαλία των γλωσσικών δομών που ερευνώνται, αλλά και για εξάσκηση μέσα στην τάξη, για την ευκολότερη εμπέδωση φαινομένων που υπό άλλες συνθήκες πιθανόν να παραμελούνται.

7. Τρόποι αντιμετώπισης των συγκεκριμένων λαθών μέσα στην τάξη

Σύμφωνα με την Valero (2006:461) ένα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου, βοηθά τον δάσκαλο

να προετοιμάσει το μάθημα παρέχοντας παραδείγματα χρήσης της γλώσσας, της ορολογίας, της στρατηγικής για τη βελτίωση της επικοινωνίας, ή παραδείγματα λαθών στην μεταφορά πληροφοριών [...]. Αυτή η τελευταία δραστηριότητα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε μία τάξη ιταλικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προκύπτουν από την παραπάνω έρευνα. Σύμφωνα με τις Granger & Tyson (1996: 24) τα αποτελέσματα της διόρθωσης και γενικότερα της έρευνας των ΗΣΚ Μαθητικού λόγου μπορούν να δώσουν κατευθύνσεις στον δάσκαλο. Θα μπορούσαν να δοθούν αυθεντικά κείμενα από όπου θα λείπουν τα άρθρα (οριστικά και αόριστα) για παράδειγμα (cloze tests), ή ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εκμεταλλευόμενες το λάθος θα ζητούν από τους μαθητές να εισάγουν τον σωστό τύπο στην φράση, όπως προτείνει η Granger (2003: 9), το περιβάλλον των ασκήσεων πρέπει να αντικατοπτρίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνονται τα λάθη από τους μαθητές. Σε άλλες περιπτώσεις, πάντα για το λάθος των άρθρων, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυθεντικά κείμενα όπου γίνεται πλεοναστική χρήση τους και οι μαθητές καλούνται να τα διορθώσουν. Για ακόμη μεγαλύτερη αξιοπιστία της αυθεντικότητας, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί και το ίδιο κειμενικό είδος, δηλαδή επιστολές φυσικών ομιλητών ή άρθρα στην ιταλική με το ίδιο θέμα που πραγματεύονται οι εκθέσεις των μαθητών, όπως για παράδειγμα στην άσκηση που ακολουθεί όπου χρησιμοποιείται μια επιστολή από το ΗΣΚ φυσικών ομιλητών CWIC (Kennedy & Miceli 2001:78) :

Άσκηση 1: Προσθήκη των άρθρων στα κενά

...Ci dispiace che questa confusione ha forse fatto confondere pure te e ___altri professori che hanno letto ___ricerche; comunque ___lettere di presentazione rivelano in ogni caso l'entusiasmo dei colleghi nei riguardi, diciamo, dei nostri lavori; in realtà, nei riguardi della loro collega italiana (tu). Nella speranza di rivederti in Australia, vi mandiamo ___caloroso abbraccio.

Con simpatia. Lamberto e Monica

Στην παραπάνω άσκηση δεν δίνονται τα άρθρα, αλλά έχει γίνει αρκετές φορές αναφορά σ' αυτά (με αυτόν τον όρο ή με άλλον) και στην χρήση τους.

Άσκηση 2: Εμπέδωση χρήσης άρθρων με πολλαπλή επιλογή (Corpus B /Corpus D)

1. *Ha vinto un Oscar per ___film "Ray"*
a. il b. lac. le
2. *Ho passato ___fine settimana bellissimo*
a. un b. uno c. una
3. *Nicolas è stato ___suo dottore*
a. la b. loc. il
4. *Ho passato ___sabato bellissimo*
a. uno b. una c. un
5. *Lui lavora in ___profumeria*
a. la b. una c. un
6. *Due attori molto famosi che erano _____ protagonisti*
a. glib. i c. le

Στην προηγούμενη άσκηση χρησιμοποιήθηκαν ως επιλογές το σωστό άρθρο, το λανθασμένο του οποίου είχε κάνει χρήση ο μαθητής και ένα τρίτο λανθασμένο μεν, αλλά κοντινό στα δύο προηγούμενα.

Μια δεύτερη πρόταση θα ήταν να χρησιμοποιηθούν αυτούσια τα κείμενα των ΗΣΚ του 2^{ου} και

4^ο εξαμήνου (χωρίς τις διορθώσεις) και να ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν τα λάθη. Είναι κλασσική πια δραστηριότητα διόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά για να προσαρμοστεί στα δεδομένα του ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^ο ή 4^ο εξαμήνου θα μπορούσε να ακολουθηθεί η διαδικασία που προτείνει η Lu (2006: 94) η οποία σε αντίστοιχο ΗΣΚ Μαθητικού λόγου ζητά από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το αυτόματο εργαλείο διόρθωσης, στην περίπτωση μας, του «Επισημειωτή», με όποιον κίνδυνο ενέχει ένα τέτοιο εργαλείο εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των μαθητών σε μεταγλωσσικά ζητήματα. Για να είναι πιο συγκεκριμένος και εύκολος ο στόχος και να επικεντρωθούν σε κάποια φαινόμενα (στα οποία λανθάνουν και πιο συχνά) θα ήταν προτιμότερο να γίνει μία μικρή επεξεργασία στα κείμενα ώστε να εμφανίζονται ένα ή δύο είδη λαθών.

Μία ακόμη αιτία για τα λάθη στα άρθρα είναι η σύγχυση του αριθμού ή του γένους σε ουσιαστικά και επίθετα, η διδασκαλία των οποίων, ως κεφάλαιο της γραμματικής, παραμελείτε μετά τα πρώτα μαθήματα. Σύμφωνα, μάλιστα με τις Chini και Ferraris (2004: 47) οι οποίες παρατήρησαν λάθη όμοια με αυτά που παρατηρήθηκαν στα ΗΣΚ Μαθητικού λόγου 2^ο και 4^ο εξαμήνου, σχετικά με την κατάληξη –e των ουσιαστικών και των επιθέτων και την σύγχυση του γένους από τους μαθητές, μια άσκηση για την αξιολόγηση του φαινομένου φαίνεται να είναι η τοποθέτηση του άρθρου μπροστά από μία σειρά ουσιαστικών σε –e που συχνά κάνουν λάθος οι μαθητές.

Άσκηση 3: Αναγνώριση του γένους και του αριθμού, τοποθετώντας το άρθρο

- a. ___ *posizione*
- b. ___ *isole*
- c. ___ *gente*
- d. ___ *neve*
- e. ___ *spese*

Στην άσκηση που παρουσιάστηκε χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηριστικά λάθη από το ΗΣΚ Μαθητικού λόγου σ' ότι αφορά το γένος ή τον αριθμό, η επιλογή όμως των συγκεκριμένων πέντε παραδειγμάτων έγινε και λόγω της συχνότητας εμφάνισης αυτών των λέξεων σ' αυτό το επίπεδο και όχι μόνο, στον γραπτό, αλλά και στον προφορικό λόγο.

Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι η χρήση των προθέσεων αποδεικνύεται προβληματική και στα πρώτα επίπεδα, γιατί δεν αναλύονται, αλλά μόνο εμποδώνονται και κατηγοριοποιούνται σ' ότι αφορά την βασική τους χρήση, όπως και στα προχωρημένα επίπεδα, γιατί οι έννοιες που μεταφέρουν καλύπτουν ένα φάσμα πολύ ευρύ και επειδή συνεχίζει να υπάρχει μία παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα (Bagna 2004: 24). Αυτό που θα μπορούσε να γίνει, αντί να δίνονται στους μαθητές τυχαία ασκήσεις με προθέσεις κάθε είδους, θα ήταν να υπάρχει η δυνατότητα να επικεντρωθεί η εξάσκηση σε προθέσεις που δυσκολεύουν τους σπουδαστές με παραδοσιακές ασκήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής.

Άσκηση 4: Οι προθέσεις με πολλαπλή επιλογή

1. *La storia è _____ un ragazzo*
a. *perb. su c. di*
2. *Sono andata _____ cinema con una mia amica*
a. *nel b. al c. in*
3. *Alla fine Joanna, è andata _____ una clinica psicologica*
a. *in b. a. c. al*
4. _____ *quattro siamo andati a casa con la mia macchina*
a. *in b. alle c. delle*

5. Sono andata con i miei amici _____ ballare

a. in b. ac. per

6. Sono andata con i miei amici _____ una discoteca

a. di b. ac. in

H Granger, τέλος, (2003: 9) προτείνει μία σειρά ασκήσεων που βασίζεται σε αυτόματα ηλεκτρονικά εργαλεία, και πιο συγκεκριμένα ένα σύστημα διάγνωσης του λάθους κατά την παραγωγή του από τον μαθητή που θα μπορεί να ελέγχει τις απαντήσεις του, στην ελεύθερη παραγωγή και να παρέχει ουσιαστική ανάδραση (*feed back*). Κάτι τέτοιο θα ήταν ανέφικτο να εφαρμοστεί στην περίπτωση μας, λόγω της έλλειψης αντίστοιχου εργαλείου για την ιταλική.

Βιβλιογραφία

Bagna, Carla(2004) *La competenza quasi - bilingue / quasi - nativa, Le preposizioni in italiano L2*, Francoangeli, Milano.

Chini, Marina & Ferraris, Stefania (2004) “Morfologia del nome”. Rammat Anna (ed.) *Verso l'italiano*, Roma: Carocci, pp.37-69

Conrad, S. M.(1999) “The importance of corpus-based research for language teachers”. *System* 27, pp. 1-18

Dagneaux, Estelle, Danness, Sharon & Granger, Sylviane. (1998) “Computer Aided Error Analysis”. *System. An International Journal of Educational Tecnology and Applied Linguistics*, 26 (2), 163-174

Granger, Sylviane. , Tyson, Stephanie (1996) “Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English”. *World Englishes*, vol 15, No 1, pp.17-27

Granger, Sylviane. (2003) “Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy”. *CALICO Journal* 20, n.3, pp.1-16

Granger, Sylviane. (2004) “Computer Learner Corpus Research: Current Status and Futur Prospects”. Connor, Ulla , Upton, Thomas (eds) *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*, Amsterdam and Atlanta: Rodopi, pp. 123-145

Micelli, Tiziana, Kennedy, Claire (2001) “An evaluation if intermediate students' approaches to corpus investigation”. *Language Learning and Teaching*, Vol. 5. N. 3, pp.77-90

Leech, Geoffrey (1997) “Teaching and Language Corpora: A convergence”. Wichmann, Anne, Fligelston, Stevent , McEnery, Tony & Knowles, Gerry (eds.) *Teaching and Language Corpora*, New York: Longman

Florou, Katerina (2006) “The experience of creating a Learner Corpus: The Italian as Foreign Language to Greek students (IGLG)”. *TaLC 2006 Proceedings*, Paris 1-4 July, Université Paris 7, pp.174-176

Lu, Hui-Chuan. (2006) “Corpus-Based study in Auto-Correction Learning”. *TaLC Proceedings*, Paris 1-4 July, Université Paris 7, p.94

Mc Enery, Tony., Wilson, Andrew (1996) *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.1-144

Ramat. Anna (2004) *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
Τζιμώκας, Δημήτριος (2004) «Σύστημα ταξινόμησης λαθών σε ΠΓΛ μαθητών της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας». *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004, Γκέλμπεσης Γεώργιος: Αθήνα.

Valero, Carmen. (2006) “An Ad Hoc Corpus in Public Service Interpreting”. Hornero, Ana Maria, Luzòn, Maria Jose & Murillo, Silvia (eds) *Corpus Linguistics: Applications for the study of English*, Bern: Peter Lang, pp.451-462

Ευχαριστίες

Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ οφείλω στην Νικολέτα Σκρεμμύδα στην εργατικότητα και την προθυμία της οποίας οφείλεται η συγκέντρωση των μισών περίπου γραπτών. Ευχαριστώ κυρίως και πρώτα από όλους τους σπουδαστές του ΤΕΙ για την παραχώρηση της άδειας τους να χρησιμοποιήσω τις γραπτές παραγωγές τους και για το κουράγιο τους και το ενδιαφέρον τους να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ιταλικής. Τέλος ευχαριστώ τον φίλο και συνάδελφο Κώστα Γκαραβέλα για τις χρήσιμες συμβουλές του.

Πιστοποίηση γλωσσομάθειας για ειδική χρήση: Ένα θεωρητικό πλαίσιο

Νικολίτσα Σκρεμμύδα

Abstract

Testing language for specific purposes (LSP) refers to that branch of language testing in which the test content and the test methods are derived from an analysis of a specific target language use situation. (Dan Douglas, 1997). LSP tests are usually contrasted with ‘general purpose’ language tests in which the purpose is more broadly defined.

This article reviews developments in language testing research and practice, describes the guiding principles that govern good test design, development and analysis. and summarises the findings of a questionnaire exploring the need for existence of specific purposes proficiency tests in Greece.

1. Εισαγωγή

Οι οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, καθώς και η ανάγκη για συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ των χωρών, διαμορφώνουν ένα πολύγλωσσο περιβάλλον στο οποίο καλούμαστε να συμβιώσουμε αρμονικά και ταυτόχρονα να διατηρήσουμε την ατομικότητα και πολυμορφία μας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υπογραμμίζει ότι οι ξένες γλώσσες αποτελούν συνθήκη sine qua non για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση¹, γι’ αυτό και στηρίζει και συμπληρώνει τη δράση των κρατών μελών για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών.

Τα στοιχεία που μας παρέχουν οι εκθέσεις των ευρωπαϊκών οργανισμών δείχνουν μια κατακόρυφη άνοδο κατά τις τελευταίες δεκαετίες στη ζήτηση των γλωσσών, ιδίως των ευρέως διαδεδομένων².

«Ήδη, οι ανάγκες για ξένες γλώσσες στην Ελλάδα εκδηλώνονται σε κοινωνικά και ηλικιακά καινοφανείς ομάδες τα κίνητρα είναι πολλά και, ανάμεσά τους η συνεχώς αυξανόμενη κινητικότητα, ιδίως μετά την ένταξη στη ζώνη του ευρώ, ο ανταγωνισμός και κυρίως οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας.» (Τοκατλίδου, 2003: 121).

Η νέα αυτή πραγματικότητα επηρεάζει και τον επιχειρηματικό κόσμο καθώς οι εταιρείες επιθυμούν να επεκτείνουν τη δράση τους πέρα από τα γεωγραφικά τους όρια και η Ε.Ε. αποτελεί την ιδανική ευκαιρία για εξάπλωση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί λοιπόν να βελτιώσει τις επαγγελματικές προοπτικές στην αγορά εργασίας.

Οι παραπάνω συγκυρίες αποτελούν κίνητρο για όλους τους ευρωπαίους πολίτες να καταφύγουν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και να μπορούν να αποδεικνύουν επισήμως τη γνώση τους, επιδεικνύοντας πιστοποιητικά γλωσσομάθειας. Έτσι προκύπτει η ανάγκη για συστήματα πιστοποίησης των ευρωπαϊκών γλωσσών.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη ανάπτυξη των προγραμμάτων για ειδική χρήση της γλώσσας ειδικά στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Ο εργασιακός χώρος απαιτεί πλέον από τον νεοεισερχόμενο στην αγορά εργασίας όλο και μεγαλύτερη εξειδίκευση.

2. Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής των γλωσσών που τίθεται σήμερα σε πρώτη θέση, είναι η πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Επειδή όμως ο όρος πιστοποίηση γλωσσομάθειας είναι ασαφής και δημιουργεί συχνά παρερμηνείες, θεωρώ χρήσιμο, να προσεγγίσω το θέμα από την αρχή.

Πιστοποίηση γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την άποψη του Τσοπάνογλου (1998:18), «έχουμε στις περιπτώσεις που οργανισμοί ή ιδρύματα, δημόσια ή ιδιωτικά, αξιολογούν την ικανότητα που παρουσιάζουν οποιαδήποτε μεμονωμένα άτομα, σε συγκεκριμένο χρόνο, να χρησιμοποιούν μια φυσική ή ιστορική γλώσσα, είτε στην κοινή ή στάνταρ μορφή της είτε σε μια κοινωνική, επιστημονική ή επαγγελματική ποικιλία της, και εκδίδουν γραπτό πιστοποιητικό ή βεβαίωση για όσα άτομα ικανοποίησαν τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν εξαρχής θεθεί και δημοσιοποιηθεί από το κάθε ίδρυμα ή τον οργανισμό».

Η πιστοποίηση είναι λοιπόν ένα εργαλείο, είτε σε επίπεδο προσωπικό, είτε σε επίπεδο κοινωνικό, που επιτρέπει να αναγνωρίζει κανείς καθώς και να βλέπει να αναγνωρίζονται οι γλωσσικές του δεξιότητες σε μια ξένη γλώσσα. Ένα πιστοποιητικό, στην πραγματικότητα, ορίζει τι γνωρίζει να κάνει κάποιος στην συγκεκριμένη γλώσσα.

Σήμερα είναι απαραίτητο να κατέχει κανείς πιστοποιητικά που να αποδεικνύουν τις ικανότητες και δεξιότητες που έχει σε μια ξένη γλώσσα. Αρχικά, ικανοποιούν την επιθυμία των μαθητών ξένων γλωσσών, να έχουν την γνώμη τρίτου αναφορικά με την πρόοδο που έκαναν στην ξένη γλώσσα, καθώς και να μπορούν, με βάση αυτή τη γνώμη, να συγκριθούν με άλλους μαθητές.

Επιπλέον, είναι χρήσιμα για όσους θα ήθελαν να εξασφαλίσουν μια καλή θέση εργασίας (όσον αφορά τις συνθήκες αλλά και την αμοιβή) στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα όπου η γνώση μιας ξένης γλώσσας αποδεικνύεται τις περισσότερες φορές με το πιστοποιητικό. Για παρόμοιους λόγους, είναι χρήσιμο σε αυτούς, που όλο και περισσότεροι τα τελευταία χρόνια, επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε άλλη χώρα από αυτήν από την οποία κατάγονται.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις είναι τις περισσότερες φορές αρκετό να παρουσιάσει κανείς ένα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό για να αποφύγει μια σειρά από εξετάσεις.

Ο θεσμός της πιστοποίησης εξυπηρετεί όμως και τα πανεπιστήμια, τα ινστιτούτα και γενικότερα τους οργανισμούς γιατί με αυτόν τον τρόπο εξοικονομούν χρόνο, χρήμα και προσπάθεια. Για την επιλογή μεταπτυχιακών φοιτητών όσον αφορά τα πανεπιστήμια ή για την πρόσληψη εργαζομένων όσον αφορά διάφορους οργανισμούς, η ύπαρξη πιστοποιητικού που να αποδεικνύει το επίπεδο γνώσης μιας ξένης γλώσσας εκτιμάται ιδιαίτερα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η πιστοποίηση γλωσσομάθειας δε σχετίζεται με τη χορήγηση πτυχίου ξενόγλωσσου τμήματος, ούτε τίτλου σπουδών που δίνεται συχνά από τα κέντρα ξένων γλωσσών, μετά το πέρας μιας σειράς μαθημάτων.

3. Είδη πιστοποιητικών

Τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας είναι δυο ειδών:

Γενικής χρήσης (general use). Είναι το πιο διαδεδομένο είδος πιστοποίησης και αποβλέπει στην αξιολόγηση των γνώσεων του υποψηφίου στην ξένη γλώσσα, όταν χρησιμοποιείται γενικά, όχι για εξειδικευμένο θέμα, δηλαδή για χρήση που δεν συνδέεται με συγκεκριμένη επαγγελματική ή επιστημονική δραστηριότητα. Οι εξετάσεις αποτελούνται συνήθως από τέσσερα μέρη, ένα για καθεμία από τις τέσσερις βασικές μακρο-δεξιότητες:

κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου.

Ειδικής χρήσης (specific purposes).³ Σε διεθνές επίπεδο είναι δεκτός ο όρος με τα αρχικά LSP που στην αρχή σήμαιναν (Language for Special Purposes) και στη συνέχεια αποτέλεσαν τα αρχικά της φράσης (Language for Specific Purposes) Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς.

Τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας ειδικής χρήσης μπορούν να χωριστούν σε δυο υποκατηγορίες:

Πιστοποιητικά για Επαγγελματικούς σκοπούς (Certificates for Occupational Purposes) και *πιστοποιητικά για Ακαδημαϊκούς σκοπούς* (Certificates for Academic Purposes).

Η πρώτη υποκατηγορία, όπως γίνεται φανερό ήδη από τον τίτλο, παρέχει πιστοποιητικά τα οποία επικεντρώνονται, στην αξιολόγηση γνώσεων του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα και απευθύνονται σε άτομα που επιθυμούν να τα χρησιμοποιήσουν για επαγγελματικούς λόγους (π.χ. Certificazione della Conoscenza dell'Italiano Commerciale-CIC)

Η δεύτερη υποκατηγορία, δηλαδή τα πιστοποιητικά για Ακαδημαϊκούς σκοπούς, δημιουργήθηκαν γι' αυτούς που ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν σπουδές σε ξενόφωνα πανεπιστήμια και χρειάζονται βεβαίωση γνώσης της ξένης γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν το αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα.

Μέχρι τώρα αναφέρθηκε γενικά μια ξένη γλώσσα για ειδική χρήση, αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πιο γνωστό παράδειγμα για γλώσσα για ειδική χρήση είναι αυτό της αγγλικής γλώσσας (English for Specific Purposes - ESP). Είναι προφανές ότι μεταξύ των σύγχρονων γλωσσών η αγγλική είναι αυτή που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε αυτόν τον τομέα καθώς αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο.

Ένα τυπικό διάγραμμα για την αγγλική γλώσσα, το οποίο χωρίζει την πιστοποίηση για ειδική χρήση σε δυο μικρότερες ομάδες Αγγλικά για Ακαδημαϊκή χρήση (English for Academic Purposes-EAP) και Αγγλικά για Επαγγελματικούς σκοπούς (English for Occupational Purposes-EOP) παρουσιάζεται παρακάτω (βλέπε παράρτημα, πίνακα 1)

Οι Hutchinson και Waters (1987) βλέπουν τη διδασκαλία για ειδική χρήση σαν μια προσέγγιση (approach) μάλλον παρά σαν ένα προϊόν (product), θέλοντας να δείξουν ότι δεν πρόκειται για κάποιο ιδιαίτερο είδος γλώσσας, διδακτικού υλικού ή μεθοδολογίας. Προτείνουν ότι “βασική αρχή για τη διδασκαλία για ειδική χρήση είναι να τεθεί η εξής απλή ερώτηση: Γιατί ένας μαθητής χρειάζεται να μάθει μια γλώσσα;” Η απάντηση σε αυτήν την ερώτηση σχετίζεται με τη γλώσσα που χρειάζεται ο μαθητής και το μαθησιακό περιβάλλον και ορίζει την ανάγκη για ειδική ή όχι χρήση.

Η Robinson (1991) επίσης δέχεται την αναγκαιότητα της ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών του μαθητή στην ανάπτυξη μιας σειράς μαθημάτων για τη διδασκαλία ειδικής χρήσης της γλώσσας, η οποία «έχει ως σκοπό να συγκεκριμενοποιήσει με όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες, τι ακριβώς πρέπει να κάνει ο μαθητής με τη γλώσσα» (Robinson, 1991:3).

4. Βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων πιστοποίησης

Τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν είναι τίποτα άλλο από όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται μια μόνο φορά γι' αυτό το σκοπό και που κατασκευάζονται κάθε φορά ad hoc. Η ιδιοτυπία αυτή επιβάλλει να διαθέτουν κάποιες προδιαγραφές για να είναι χρήσιμα στο κοινό που απευθύνονται. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας συμπεραίνει κανείς ότι τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν ορίζονται ως εξής:

• Αξιοπιστία (Reliability): Ένα όργανο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο αν κάθε φορά που χρησιμοποιείται για να μετρηθεί μια μεταβλητή⁴ ενός υποκειμένου δίνει την ίδια ένδειξη, εφόσον στο μεταξύ χρονικό διάστημα δεν έχει επέλθει αλλαγή στην ποιότητα ή την ποσότητα της μεταβλητής αυτής λόγω εξωτερικών παραγόντων. Σύμφωνα με τον Bachman (1990), η αξιοπιστία των εξετάσεων αυξάνεται όσο ελαχιστοποιείται η επίδραση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τις επιδόσεις των υποψηφίων. Τέτοιοι παράγοντες είναι τα χαρακτηριστικά των εξετάσεων, τα προσωπικά στοιχεία του υποψηφίου αλλά και τυχαίοι παράγοντες όπως υποστηρίζουν οι Davies και Blackwell (1990), όπως η πνευματική ή συναισθηματική κατάσταση κ.τ.λ. Τέλος στοιχεία που ενισχύουν την αξιοπιστία του τεστ είναι η ύπαρξη πολλών και ανεξάρτητων ερωτημάτων καθώς και η σαφήνεια των οδηγιών.⁵

• Εγκυρότητα (Validity): Η δεύτερη προδιαγραφή είναι η εγκυρότητα. Ένα τεστ θεωρείται έγκυρο, αν μετρά με ακρίβεια αυτό που πρέπει να μετρά.⁶ Η εγκυρότητα έχει ως προϋπόθεση την αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Bachman (1990:236) και τους Davies και Blackwell (1990:30) υπάρχουν οι παρακάτω τύποι εγκυρότητας:

Εγκυρότητα Περιεχομένου (Content Validity)

Εγκυρότητα Δομής (Construct Validity)

Εγκυρότητα όψης (Face Validity)

Προγνωστική Εγκυρότητα (Predictive Validity)

Συνυπάρχουσα Εγκυρότητα (Concurrent Validity)

• Διαφάνεια (Transparency): «Η ιδιότητα της διαφάνειας εξασφαλίζεται με τη δημοσιοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τις οποίες ασχολείται κάθε επίπεδο ή τύπος πιστοποιητικού του συστήματος, της τυπολογίας δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται, της διαδικασίας βαθμολόγησης, του είδους της στατιστικής επεξεργασίας στην οποία υπόκεινται τα αποτελέσματα, των θεμάτων προηγούμενων εξεταστικών περιόδων, κτλ». (Τσοπάνογλου, 1998:15).

• Σταθερότητα (Stability): «Η σταθερότητα του συστήματος έχει να κάνει με το βαθμό και την ταχύτητα υιοθέτησης αλλαγών στον τρόπο ελέγχου της ικανότητας επικοινωνίας των υποψηφίων στην ξένη γλώσσα.» (Τσοπάνογλου, 1998:15). Λέγοντας σταθερότητα, δεν εννοείται βέβαια η έλλειψη αλλαγών αλλά ότι οι αλλαγές γίνονται μόνο όταν είναι επιβεβλημένες και κοινοποιούνται αρκετά πριν την εφαρμογή τους.

• Ανάδραση (Feedback): «Λέγοντας ότι τα συστήματα πρέπει να διαθέτουν ανάδραση νοείται ότι πρέπει να έχουν προβλέψει μηχανισμούς, που θα τους επιτρέπουν να μαθαίνουν τις στάσεις των χρηστών τους, ως προς τη χρησιμότητα της πιστοποίησης» (Τσοπάνογλου, 1998:15). Γενικά, η ανάδραση αποτελεί μια σημαντική πτυχή των συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας, που τους επιτρέπει να βελτιώνονται και να προσαρμόζονται στις ανάγκες της κοινωνίας.

• Αυθεντικότητα (Authenticity): Ένας από τους κύριους προβληματισμούς στις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας, τα τελευταία χρόνια, είναι η αυθεντικότητα. Αυθεντικότητα όχι μόνο στις πηγές των κειμένων αλλά και στις δραστηριότητες/ δοκιμασίες. Οι εξετάσεις επιβάλλεται να είναι λειτουργικές, επικοινωνιακές και αυθεντικές (Bachman, 1990:301).

• Πρακτικότητα (Practicality): Ένα τεστ που διαθέτει όλες τις παραπάνω προδιαγραφές είναι ελάχιστα χρήσιμο αν δεν είναι παράλληλα πρακτικό, δηλαδή οικονομικό και λειτουργικό (Weir, 1990:34-5, Efsthadiadis, 1993:28-9): ως προς το χρόνο που χρειάζεται για τη συγγραφή του, ως προς την οργάνωση και τη διεξαγωγή των εξετάσεων, ως προς την ερμηνεία και κατανόηση των αποτελεσμάτων κτλ.

5. Πιστοποίηση γλωσσομάθειας στον ελλαδικό χώρο

Η πιστοποίηση γλωσσομάθειας αντιμετωπίζεται με μεγάλο ενδιαφέρον από τους Έλληνες. Τα ποσοστά που καταφεύγουν σε αυτήν αυξάνουν ολοένα και περισσότερο. Υπάρχουν αρκετά συστήματα πιστοποίησης που προσφέρονται από ελληνικούς αλλά και από ξένους φορείς.

Είναι γεγονός, ότι ο εργασιακός χώρος απαιτεί πλέον, από τον νεοεισερχόμενο στην αγορά εργασίας, όλο και περισσότερα εφόδια, ανάμεσα στα οποία σημαντικότερο είναι η γνώση ξένων γλωσσών. Η πιστοποίηση της γλωσσομάθειας συμβάλλει επομένως στην επαγγελματική αποκατάσταση των Ελλήνων σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, στην Ελλάδα, τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί φορείς δεν θεωρούν απαραίτητα τα πιστοποιητικά για επαγγελματικούς σκοπούς, αντίθετα, αναγνωρίζουν ως τυπικό προσόν για την πρόσληψη κάποιου μόνο τα πιστοποιητικά γενικής χρήσης της γλώσσας.

Συνεπώς, όταν οι κρατικοί φορείς, καταστήσουν αναγκαίο για την πρόσληψη των υπαλλήλων στις δημόσιες υπηρεσίες και στις ΔΕΚΟ την υποβολή πιστοποιητικών για ειδική χρήση, τότε και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις θα θεωρήσουν απαραίτητη την λήψη τέτοιων πιστοποιητικών από τους υπαλλήλους τους.

Δεν λείπουν όμως και αυτοί, που κρίνουν αρνητικά τη συνήθεια των Ελλήνων να αποκτούν διπλώματα και ειδικά πιστοποιητικά της γλώσσας, στηριζόμενοι κυρίως σε ελαττώματα που παρουσιάζουν συγκεκριμένα συστήματα πιστοποίησης και όχι σε μειονεκτήματα που παρουσιάζει ο θεσμός της πιστοποίησης γλωσσομάθειας.⁷

6. Ανίχνευση κοινωνικών αναγκών για πιστοποιητικά ειδικής χρήσης στον ελλαδικό χώρο

Μέσα στο πλαίσιο αυτό και βάσει των όσων προαναφέρθηκαν, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί, στη συνέχεια, μέρος των πορισμάτων έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υλοποίησης του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.

Η έρευνα είχε σκοπό την καταγραφή των πεδίων του εργασιακού και ευρύτερου κοινωνικού χώρου όπου παρουσιάζονται ανάγκες σε ξένη γλώσσα και του τρόπου με τον οποίο αυτές εκδηλώνονται.

Συγκεκριμένα η έρευνα είχε τους παρακάτω ειδικότερους στόχους:

1. Να καταγράψει τους χώρους όπου εμφανίζονται ανάγκες για πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας.
2. Να διαγνώσει τους λόγους για τους οποίους αποκτά ένα άτομο πιστοποιητικό ξένης γλώσσας.
3. Να διαγνώσει κατά πόσο τα υπάρχοντα πιστοποιητικά ανταποκρίνονται στις υποκειμενικές ανάγκες των εργαζομένων.
4. Να καταγράψει τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα πιστοποιητικό προκειμένου να το επιλέξουν οι ενδιαφερόμενοι.
5. Να καταγράψει τις υποκειμενικές γλωσσικές επικοινωνιακές ανάγκες των εργαζομένων σε αντιπροσωπευτικούς χώρους του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα.
6. Να δημιουργήσει χάρτη σχετικά με την καταγραφή των γλωσσών που χρειάζονται και των χώρων στους οποίους παρουσιάζεται η ανάγκη αυτή.
7. Και τέλος να καταγράψει τους χώρους όπου εμφανίζεται η ανάγκη για πιστοποιητικά ειδικής χρήσης της γλώσσας και ποιας γλώσσας.

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 80 ενήλικες εργαζόμενοι ή που κάποια στιγμή εργάστηκαν στο παρελθόν στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, κοινό στο οποίο απευθύνεται το επίπεδο B2 του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.

Ως όργανο συλλογής των πληροφοριών ορίστηκε το ερωτηματολόγιο. Αρχικά συντάχθηκε ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο, του οποίου έγινε προέλεγχος (pretest). Ελέγχθηκε η αξιοπιστία του και ο βαθμός στον οποίο οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές από τους ερωτώμενους. Συγκεκριμένα διανεμήθηκε σε τυχαίο δείγμα 30 υποκειμένων τα οποία δεν επρόκειτο να συμμετάσχουν στην κυρίως έρευνα.

Στη συνέχεια, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των 30 ερωτώμενων, ώστε το εργαλείο να πάρει την τελική του μορφή. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους ερωτώμενους αποτελείται από 14 ερωτήσεις. Οι δώδεκα από αυτές είναι κλειστού τύπου και ζητείται από τους ερωτώμενους να σημειώσουν τα τετράγωνα που αντιστοιχούν στις απαντήσεις τους. Οι υπόλοιπες δύο ερωτήσεις συμπληρώνονται από τους ερωτώμενους βάσει συγκεκριμένων στοιχείων που τους ζητούνται. Κάθε ερώτηση ανήκει σε μια από τις παρακάτω ομάδες ερωτήσεων:

1. ταυτότητα του ερωτώμενου
2. χαρακτηριστικά των πιστοποιητικών που ήδη έχουν
3. δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του εργασιακού τους χώρου
4. χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει το πιστοποιητικό
5. ανάγκη απόκτησης πιστοποιητικού για εξειδικευμένη χρήση της γλώσσας

Από τις πέντε ομάδες ερωτήσεων στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την πρώτη και την τελευταία ομάδα. Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έγιναν για να καταγραφούν οι ανάγκες των ερωτώμενων για πιστοποιητικά ειδικής χρήσης της γλώσσας.

7. Παρουσίαση και σχολιασμός των Δεδομένων

Στο διάγραμμα I (βλέπε παράρτημα) παρουσιάζεται το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων. Από τα υποκείμενα που πήραν μέρος στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό 75,95% είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών ή τεχνολογικών ιδρυμάτων, το 29,11% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, το 13,92% απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 6,33% απόφοιτοι μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο διάγραμμα II (βλέπε παράρτημα) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ενός πιστοποιητικού εξειδικευμένο στις ανάγκες της ειδικότητάς των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, το 54,43%, θα ήθελε ένα πιστοποιητικό ειδικής χρήσης για την αγγλική γλώσσα, ένα ποσοστό 34,65% για τη γαλλική, στην τρίτη θέση ακολουθεί η γερμανική με ποσοστό 20,25%, τέταρτη η ιταλική με ποσοστό 18% και στην πέμπτη θέση η ισπανική με ποσοστό 5,06%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό 39,24% απάντησε ότι δεν θα ήθελε ένα πιστοποιητικό εξειδικευμένο στις ανάγκες της ειδικότητάς του.

Σχετικά με το εάν το/α πιστοποιητικό/α που απαιτούνταν για την πρόσληψη των ερωτώμενων αντιστοιχεί/ούν στις ανάγκες ξενόγλωσσης επικοινωνίας που παρουσιάζονται στον εργασιακό τους χώρο η πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 58,23% απάντησε αρνητικά ενώ θετικά απάντησε το 37,97%. Στο διάγραμμα III (βλέπε παράρτημα) παρουσιάζονται τα παραπάνω αποτελέσματα.

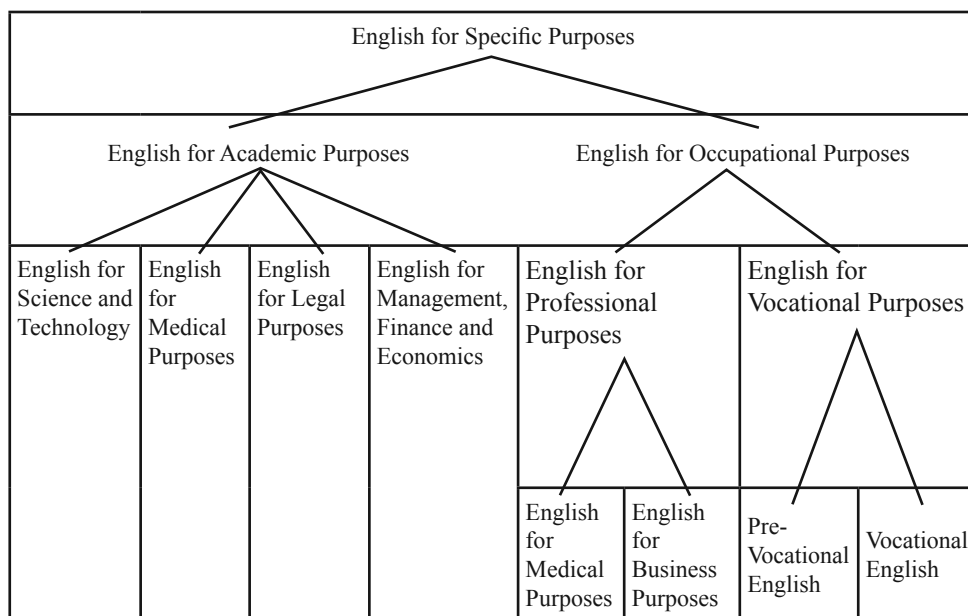
Ως προς την επαγγελματική κατάσταση των ερωτώμενων τα αποτελέσματα της έρευνας

κατέδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 58,23% εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, το 29,11% στο δημόσιο ενώ το 13,92% δήλωσε ότι είναι άνεργοι. Τα αποτελέσματα που αφορούν στον τομέα εργασίας εμφανίζονται στο διάγραμμα IV (βλέπε παράρτημα).

Στην ερώτηση σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ενός πιστοποιητικού εξειδικευμένο στις ανάγκες του εργασιακού χώρου των ερωτώμενων είναι εμφανής η προτεραιότητα της αγγλικής γλώσσας με ποσοστό 51,90%, με δεύτερη την γαλλική με ποσοστό 34,18%, τρίτη την γερμανική με 22,78%, τέταρτη την ιταλική με ποσοστό 18% και στην πέμπτη θέση η ισπανική με ποσοστό 7,59%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό 30,97% απάντησε ότι δεν θα ήθελε ένα πιστοποιητικό εξειδικευμένο στις ανάγκες του εργασιακού του χώρου. (βλέπε παράρτημα, διάγραμμα V)

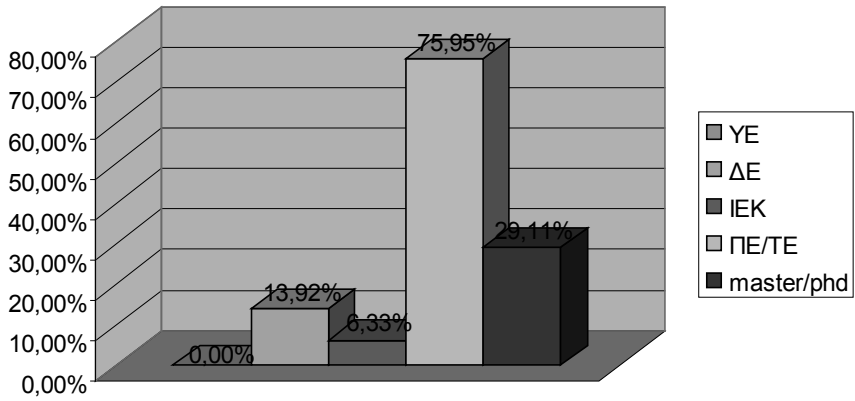
Στο τελευταίο διάγραμμα (βλέπε παράρτημα, διάγραμμα VI) παρουσιάζονται αναλυτικά τα επαγγέλματα των ερωτώμενων σε συνδυασμό με τις γλώσσες που οι ίδιοι απάντησαν ότι θα χρειαζόντουσαν ένα πιστοποιητικό ειδικής χρήσης.

Παράρτημα



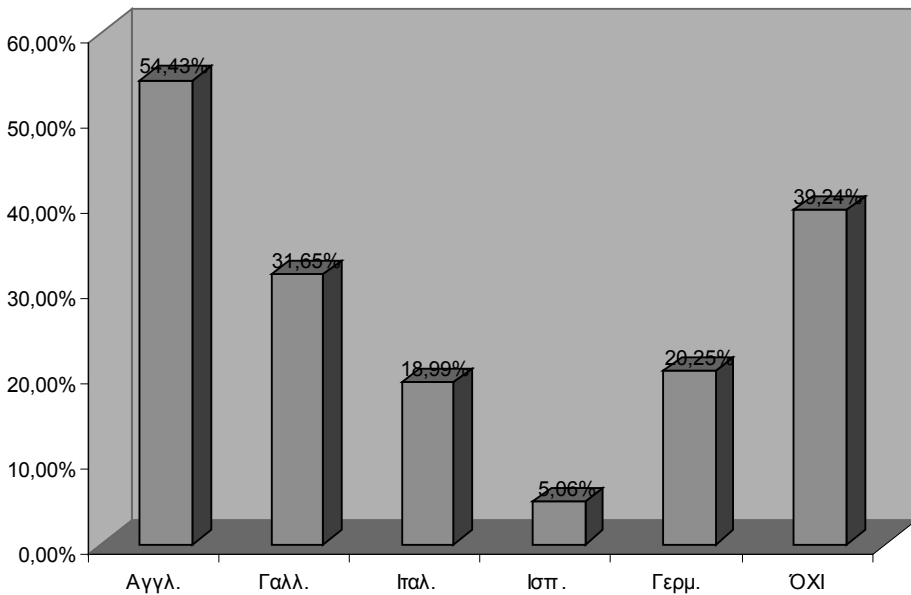
Πίνακας 1⁸

Επίπεδο σπουδών



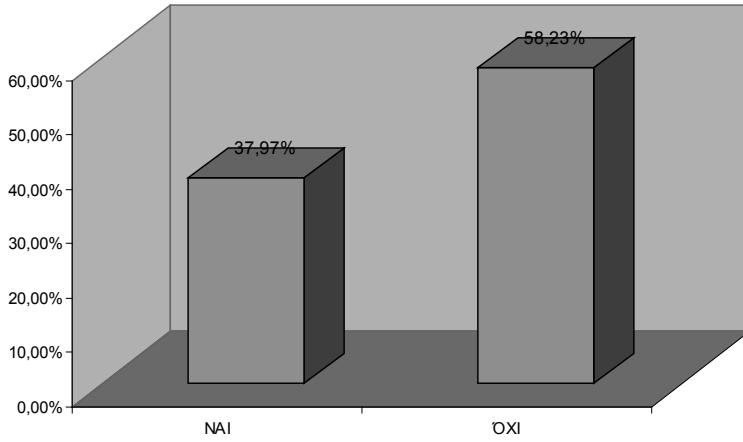
Διάγραμμα Ι

Επιθυμία εξειδικευμένου πιστοποιητικού για τη συγκεκριμένη ειδικότητα



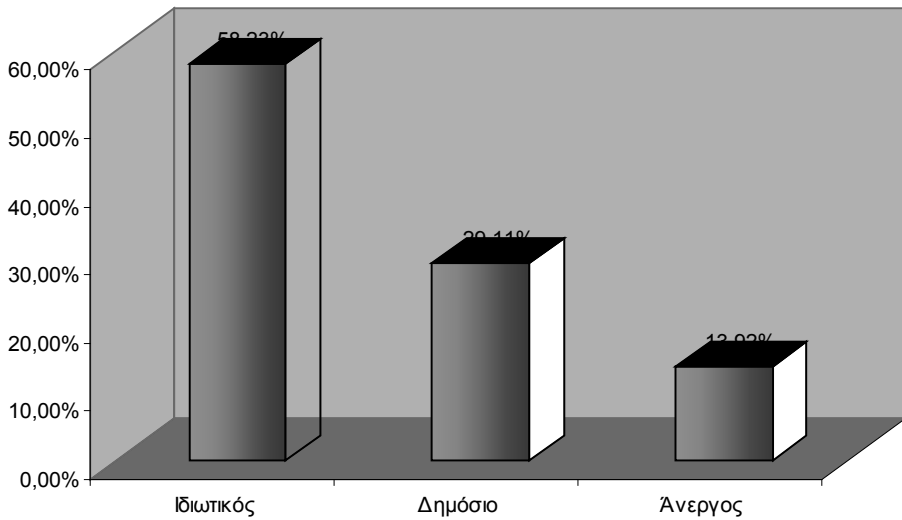
Διάγραμμα ΙΙ

**Αντιστοιχία πιστοποιητικού στις ξενόγλωσσες ανάγκες του
εργασιακού χώρου**



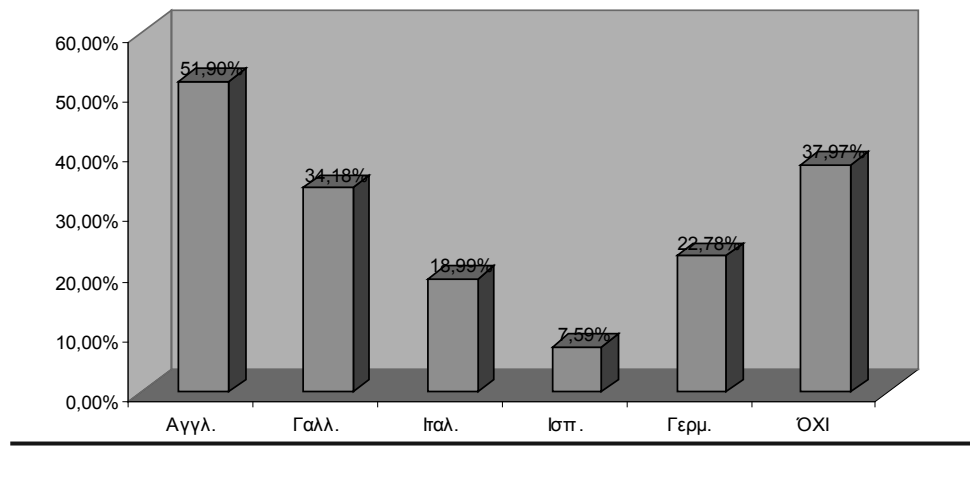
Διάγραμμα III

Τομέας εργασίας

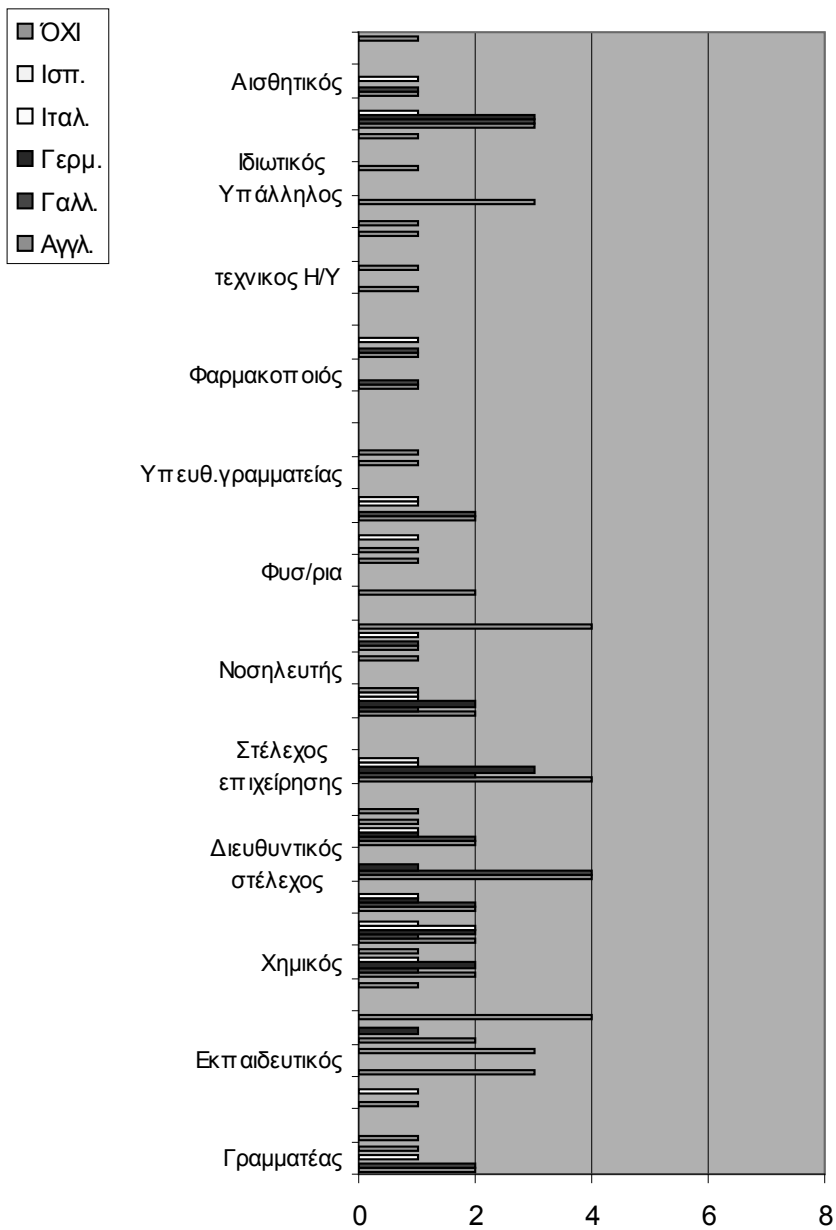


Διάγραμμα IV

Επιθυμία εξειδικευμένου πιστοποιητικού για τον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο



Διάγραμμα V



Διάγραμμα VI

Notes

¹ Βλέπε Τοκατλίδου, 2003:120, η οποία παραπέμπει σε Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 22.9.1995, OJ 269/232 of 16/10/95.

² Έρευνα που διεξήχθη από 6 ως 23 Δεκεμβρίου 2000 από το «Ευρωβαρόμετρο» με αντιπροσωπευτικό δείγμα 15.900 πολιτών και των 15 χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντικείμενο της οποίας ήταν η σχέση των ευρωπαίων με τις γλώσσες, μητρική και ξένες.

http://www.edunews.gr/material/2879_7.pdf

³ A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain. (Dan Douglas 2000:19).

⁴ «Μεταβλητή λέγεται μια ιδιότητα των υποκειμένων που μελετούμε» (Τσοπάνογλου, 2000:49) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε στο παραπάνω σύγγραμμα, κεφάλαιο 3, σσ. 49-56.

⁵ Βλέπε Hughes (1989:36) και Weir (1993:20).

⁶ Βλέπε Hughes (1989:22).

⁷ Βλέπε Τσοπάνογλου (1998:5).

⁸ Dudley-Evans T., και Maggie J., (1998:6).

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών 2001^β. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μπαμπινιώτης Γ., 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα.

Τοκατλίδου Β., 1986. *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Τοκατλίδου Β., 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Τσοπάνογλου Α., 1998. «Πιστοποίηση της γλωσσομάθειας: τα υπέρ και τα κατά». *Ενημέρωση* No 11, εκδόσεις ΠΟΙΦΞΓ, Αθήνα.

Τσοπάνογλου Α., 1998. «Πρόταση μοντέλου για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας γλωσσών ειδικής χρήσης», Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγγλικής, σσ.341-347.

Τσοπάνογλου Α., 2000. *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

Τσοπάνογλου Α., 2001. *Προγραμματισμός της διδασκαλίας ξένων γλωσσών για ειδική χρήση*. Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

II. Ξενόγλωσση

Bachman L., & Palmer A., 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.

Bachman L., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Council of Europe, 1992. *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Röschlikon, 10-16 November 1991. (Edited by North, Brian). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Davies A., & Blackwell B., 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford.

Douglas D., 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press, Cambridge.

Dudley-Evans T., Maggie J., 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

Efstathiadis S., 1993. *Assessment and Evaluation of Language Performance*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Hughes A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hutchinson T., Waters A., 1986. *English for Specific Purposes. A Learning – Centred approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

McNamara T., 2000. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Munby J., 1978. *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.

Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall International.

Weir C., 1990. *Communicative Language Testing*. Prentice Hall, London.

Weir C., 1993. *Understanding and developing Language Tests*. Prentice Hall, London.

Widdowson H. G., 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press, Oxford.

Η μεθοδολογία και οι διδακτικές δραστηριότητες του μεταφραστικού εργαστηριακού μαθήματος

Χριστίνα Μπακούλα

Abstract

This paper analyses teaching methods and techniques which can be efficiently used in translation workshop. In particular, the training methodology is clarified, an analytical lesson plan with carefully planned steps is developed, while the interaction between translation workshop and translation theory is explicitly examined. It is obvious that translation workshop supports the acquisition of complex experiences and knowledge from L1 and L2. Languages should be considered side-by-side and this can be done by means of various translation exercises (parallel texts, double translation, and summary translation). The paper concludes that clear explanations by teachers are of paramount importance. Teachers should take students through each stage of the translation exercise, exposing them to a range of differing opinions on controversial issues.

1. Εισαγωγή

Ο βραχυπρόθεσμος¹ σχεδιασμός αποτελεί έργο αποκλειστικά του διδάσκοντα, εξειδικεύει το μεσοπρόθεσμο² και περιλαμβάνει τις διδακτικές δραστηριότητες μιας εβδομάδας. Εν ολίγοις, αφορά τις διαδικασίες για το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Είναι σαφές ότι μέσω του βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός προβαίνει στον καθορισμό ειδικότερων διδακτικών στόχων. Ο Κασσωτάκης (1981: 114) θεωρεί ότι η πρόταση με την οποία διατυπώνεται ένας αντικειμενικός διδακτικός στόχος μιας επιμέρους διδακτικής ενότητας πρέπει να δηλώνει ποιος θα εμφανίσει την επιδιωκόμενη συμπεριφορά, ποια παρατηρήσιμη συμπεριφορά δείχνει ότι ο επιδιωκόμενος στόχος επιτεύχθηκε, ποιο θα είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς, μέσα σε ποιες συνθήκες θα εμφανισθεί αυτή και με ποια κριτήρια θα θεωρηθεί ότι το αποτέλεσμά της είναι ικανοποιητικό.

Έχοντας καθορίσει τους στόχους μιας επιμέρους διδακτικής ενότητας και οριστικοποιήσει τη διδακτέα ύλη, ο εβδομαδιαίος σχεδιασμός απλοποιείται σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί ο τρόπος που θα παρουσιαστούν οι προσφερόμενες πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους, ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Διδακτικό Διαδικαστικό Μοντέλο του Cangelosi (2000). Σύμφωνα με αυτό, σε κάθε διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, οι στόχοι των μαθημάτων πρέπει να τις εκπληρώνουν ή μέρος τους, οι διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες³, ενώ κάθε μάθημα έχει ενσωματωμένο το στοιχείο της αξιολόγησης.

Ο ωριαίος⁴ σχεδιασμός αποτελεί και αυτός έργο αποκλειστικά του διδάσκοντα. Ειδικότερα, οι Harris και DeSimone (1994: 132) τον ορίζουν ως ένα οδηγό για την πραγματική πραγμάτωση του διδακτικού περιεχομένου. Ο ωριαίος διδακτικός σχεδιασμός

-ή απλούστερα το σχέδιο μαθήματος- καθορίζει τη δόμηση της διδακτικής ώρας, τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος και τους εκπαιδευόμενους-στόχος, δηλαδή προσδιορίζει την ύλη που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, τη σειρά με την οποία θα την διδάξει, τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, τα υλικά και εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει, τις διδακτικές δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα, την αλληλουχία τους και το χρόνο που θα αφιερωθεί σε καθεμία. Τέλος, μέσω αυτού ο εκπαιδευτικός καθορίζει τα είδη της αξιολόγησης.

Συνοπτικά, στο βραχυπρόθεσμο και ωριαίο διδακτικό σχεδιασμό αναζητούνται εκείνες οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης που επιτυγχάνουν το θετικότερο αποτέλεσμα σε κάθε φάση της διεξαγωγής της διδασκαλίας, εξετάζονται οι διαδοχικές φάσεις των μαθησιακών διαδικασιών που θα βοηθήσουν στην απόκτηση των απαραίτητων στρατηγικών προσέγγισης προβλημάτων και ερευνούνται οι δραστηριότητες που μεγιστοποιούν και ουσιαστικοποιούν τη μάθηση (Κοσσυβάκη 1997: 150-151).

2. Το Μεταφραστικό Εργαστηριακό Μάθημα

2. 1. Γενικό Πλαίσιο

Ωστόσο, πριν τον ωριαίο διδακτικό σχεδιασμό του μεταφραστικού εργαστηριακού μαθήματος, είναι αναγκαίο να εξεταστεί η ακριβής θέση του μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Wolfson (2005), το μεταφραστικό εργαστήριο δεν αποτελεί στην πραγματικότητα μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά ένα υπερβατικό του στοιχείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Wolfson εκτιμά ότι δεν κυριαρχείται από βαθμούς και εξετάσεις, ότι αποτελεί μια εμπειρία ελεύθερη από προηγούμενες θεωρίες και ότι δεν επηρεάζεται από το αυστηρό σύστημα ιδεών που ενέχει η θεωρία.

Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή άποψη αναφορικά με τη σχέση του με τη μεταφραστική θεωρία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτιμούν να έχει προηγηθεί το εργαστηριακό μάθημα, προκειμένου να λάβει χώρα στη συνέχεια το θεωρητικό, κατά τη διάρκεια του οποίου έχουν την ευκαιρία να εξηγήσουν από θεωρητικής άποψης τα προβλήματα που ανέκυψαν στο εργαστήριο, καθώς και τις λύσεις που ευρέθησαν. Άλλοι προτιμούν να ξεκινούν με τη θεωρία και να συνεχίζουν με την πρακτική της εφαρμογή. Κάποιοι άλλοι, τέλος, θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητη η διαδοχή τους, με αποτέλεσμα να τους θέτουν σαφώς προδιαγραφμένα όρια.

Στην παρούσα εργασία θεωρούμε ότι η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα αδιάλειπτο συνεχές. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εκθέσει στην τάξη ένα μεταφραστικό ζήτημα, λόγου χάρη τις μεταφορές. Αφού αναλύσει την ιδιαίτερη φύση τους, τα είδη τους, τους τρόπους χειρισμού τους κατά τη μεταφραστική διαδικασία, αφού παρουσιάσει εν ολίγοις ό,τι αξιολογότερο έχει διατυπωθεί από τους θεωρητικούς σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, δίνει στους εκπαιδευόμενους, μέσα στο πλαίσιο του εργαστηρίου, ένα κείμενο προς μετάφραση, το οποίο βρίθει μεταφορών. Η θεωρητική υποστήριξη που έχει προηγηθεί -λεπτά, ώρες ή μια μέρα πριν-, οδηγεί ασφαλώς τους εκπαιδευόμενους σε ένα πρώτο κείμενο της γλώσσας-στόχου. Η δημιουργία κλίματος προβληματισμού από μέρους του εκπαιδευτικού και η συνεχής ενίσχυσή του έχει ως αποτέλεσμα να ακούγονται πολλές και διαφορετικές απόψεις μέσα στην τάξη. Μέσα σε αυτό το κλίμα ελευθερίας λόγου και συνεργασίας, οι εκπαιδευόμενοι, υποβοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό τους, καταλήγουν σε ένα τελικό κείμενο της γλώσσας-στόχου, ενώ ο εκπαιδευτικός δράττει της ευκαιρίας

να συνδέσει για άλλη μια φορά τη θεωρία με την πράξη, αποσαφηνίζοντας καθαυτόν τον τρόπο τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων.

Γενικά, ο Kiraly (2000) προτείνει την αντικατάσταση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου μάθησης στα μεταφραστικά προγράμματα με ένα καθαρά κοινωνικό-εποικοδομιστικό, σύμφωνα με τις θεωρίες του Vygotsky, του Dewey και του Bruffee. Βάσει αυτού του μοντέλου οι εκπαιδευόμενοι δεν περιμένουν να τραφούν από τον εκπαιδευτικό, αφού μόνοι τους οικοδομούν τη γνώση μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής τους σε αυθεντικές δραστηριότητες. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει βοηθητικό ρόλο να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους από την περιφερειακή θέση που κατέχουν στον κόσμο των μεταφραστών, στην κεντρική. Επιπλέον, και ο Zhong (2002: 579-580), ξεπερνώντας την προϋπόθεση της ακρίβειας κατά τη διδασκαλία της μετάφρασης, ως έννοιας που διαλανθάνει και αποκλείει, σημειώνει την ανάγκη ανάπτυξης της ενεργητικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Ισχυρίζεται ότι η διδασκαλία της μετάφρασης πρέπει να ευνοεί τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού, συμμετοχικού και φιλικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός έχει ως κύριο ρόλο του τη διευκόλυνση της μάθησης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν και να ανταλλάξουν απόψεις.

2. 2. Μεθοδολογία

Αναφορικά με το ζήτημα της μεθοδολογίας, η González Davies (2004: 5) δηλώνει ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών μεταφραστών αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή αρκετών διδακτικών μεθόδων και όχι αποκλειστικά μιας. Είναι σαφές ότι η μεθοδολογία πρέπει να συμβάλει στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων (Lei 1999: 202). Άλλωστε, όταν αυτοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, μαθαίνουν αποδοτικότερα και γρηγορότερα⁵. Για αυτόν το λόγο το μεταφραστικό εργαστηριακό μάθημα μονοπωλούν η συζήτηση⁶, οι ερωτήσεις-απαντήσεις⁷ και η ιδεοθύελλα⁸, οι οποίες αποτελούν ενεργητικά μέσα μάθησης, αφού ευνοούν την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευόμενους, καθώς και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, αφήνοντας τα περιθώρια για την απαραίτητη ανατροφοδότηση, για την αποσαφήνιση και ανταλλαγή ιδεών.

Το μεταφραστικό εργαστήριο ευνοεί και τη χρήση εμπειρικών μεθόδων, οι οποίες εξασφαλίζουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με αποτελεσματική μάθηση. Πρόκειται για την πρακτική άσκηση, την εργασία ανά ομάδες και τη μελέτη μιας περίπτωσης.

Ειδικότερα, με την πρακτική άσκηση, ατομική ή συλλογική, οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε μεταφραστική δράση κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, αναλύουν αποτελέσματα και αντλούν γενικές αρχές, συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τα ήδη οικοδομημένα συστήματα γνώσεων που διαθέτουν.

Η εργασία ανά ομάδες μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια του κύκλου μάθησης. Στα πλαίσια της ομάδας οι εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν εμπειρίες, συσκέπτονται, λαμβάνουν αποφάσεις και επιλύουν προβλήματα, χωρίς να τους διακατέχει ο φόβος της προσωπικής αποτυχίας. Έχει αποδειχθεί ότι η εργασία ανά ομάδες αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους του μεταφραστικού εργαστηριακού μαθήματος, αφού μέσω αυτής οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ταυτόχρονα ρόλο αναγνώστη και μεταφραστή (Fox 2000: 129). Βέβαια, η Hubscher-Davidson (2007) επισημαίνει ότι η σωστή εφαρμογή της μεθόδου υπαγορεύει την ίση συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και όχι τη μονοπώληση της συζήτησης από ένα ή δύο μέλη της.

Η μελέτη μιας περίπτωσης αποτελεί σύνθετη μορφή πρακτικής άσκησης που επιτρέπει την εφαρμογή των γνώσεων μέσα από την ανάλυση ενός συγκεκριμένου μεταφραστικού ζητήματος. Ωστόσο, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευόμενοι με επιτυχία, πρέπει να διαθέτουν ήδη σχετικές γνώσεις και μεταφραστική εμπειρία.

2. 3. Επιλογή των κειμένων

Έχοντας καθορίσει τη διδακτική μεθοδολογία, ο εκπαιδευτικός επιλέγει στη συνέχεια τα προς μετάφραση κείμενα, ως τα κυριότερα διδακτικά του μέσα. Τα κείμενα αυτά είναι άλλοτε στη μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων (Γ_1) και άλλοτε στην ξένη γλώσσα εργασίας (Γ_2). Κατά την επιλογή τους πρέπει να ληφθούν υπόψη ο βαθμός δυσκολίας, η θεματική τους, καθώς και τα εκάστοτε προς επίλυση μεταφραστικά προβλήματα. Σύμφωνα με την Hubscher-Davidson (2007), η επιλογή των προς μετάφραση κειμένων πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεχών προκλήσεων, προκειμένου να μην ατονήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Η αδιάλειπτη κινητοποίησή τους επιτυγχάνεται μόνο όταν ο εκπαιδευτικός τους φέρνει αντιμέτωπους με καινούργιες κάθε φορά μεταφραστικές περιπτώσεις.

2. 4. Σχέδιο Μαθήματος

Αν και ο ωριαίος σχεδιασμός επαφίεται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, μία από τις ιδανικές περιπτώσεις εργαστηριακού μαθήματος είναι αυτή που περιγράφεται παρακάτω, δεδομένου ότι ευνοεί την οικοδόμηση της γνώσης μέσω της συνεργασίας και της ελευθερίας λόγου. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευόμενοι κάνουν την πρώτη γρήγορη ανάγνωση του κειμένου και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πιστοποιούν την προέλευσή του, το είδος του, την ιδιαίτερη ορολογία του, το ύφος του και το αναγνωστικό του κοινό.
- Οι εκπαιδευόμενοι κάνουν τη δεύτερη ανάγνωση του κειμένου. Δεδομένου ότι η σημασία καθορίζεται από το περιεχόμενο⁹, η δεύτερη ανάγνωση θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του θέματος.
- Οι εκπαιδευόμενοι κάνουν την τρίτη -προσεκτική πλέον- ανάγνωση του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν τα σημεία όπου μεταφραστικά προβλήματα ενδέχεται να προκύψουν. Επιπλέον, υπογραμμίζουν άγνωστες λέξεις και εκφράσεις.
- Ο εκπαιδευτικός διαιρεί το υπό μετάφραση κείμενο σε τεμάχια, ο αριθμός των οποίων ισούται με τον αριθμό των εκπαιδευομένων. Τα τεμάχια δύνανται να είναι παράγραφοι, σελίδες, ακόμη και ολόκληρα κεφάλαια, ανάλογα πάντα με το βαθμό δυσκολίας και την έκταση του κειμένου.
- Εάν το θέμα του κειμένου είναι γνωστό στους εκπαιδευόμενους, μπορούν στο σημείο αυτό να κάνουν την πρώτη τους μεταφραστική προσπάθεια. Αυτή η πρώτη τους προσέγγιση παρουσιάζει αρκετές ατέλειες, αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση αρχικά να κάνουν προς λέξη μετάφραση. Επιπλέον, είναι προτιμότερο αυτή η προσπάθεια να γίνεται προφορικά και να κρατούνται γραπτώς μόνο σημειώσεις.
- Ωστόσο, εάν το θέμα του κειμένου είναι παντελώς άγνωστο στους εκπαιδευόμενους, μπορούν πρώτα να συμβουλευτούν κάποια σχετική βιβλιογραφία, τα παράλληλα κείμενα.
- Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη τους προφορική μεταφραστική προσπάθεια, οι

εκπαιδευόμενοι κάνουν τη δεύτερη απόπειρα να αποδώσουν το κείμενο, που αυτήν τη φορά είναι απαραίτητως γραπτή. Σε αυτήν τη φάση πρέπει αφενός να μεταχειριστούν τις καταλληλότερες μεταφραστικές στρατηγικές, αφετέρου να είναι πιστοί κατά τη μεταφορά των ιδεών του κειμένου στη γλώσσα-στόχο.

- Οι εκπαιδευόμενοι με σειρά διαβάζουν ενώπιον της τάξης τα μεταφρασμένα τους τεμάχια, ενώ οι υπόλοιποι, μαζί με τον εκπαιδευτικό, παρακολουθούν προσεκτικά. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ζητήσουν διευκρινήσεις από εκείνον που διαβάζει τη μετάφρασή του, να του κάνουν σχόλια και να του προτείνουν εναλλακτικές λύσεις. Από την άλλη, ο εκπαιδευόμενος του οποίου τη μετάφραση επικρίνουν, πρέπει να υποστηρίξει τις επιλογές του. Όπως σημειώνει η Barretto de Carvalho (2004), σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να ενθαρρυνθούν προς την επικοινωνιακή αξιολόγηση, να λειτουργήσουν δηλαδή ως κριτικοί μετάφρασης, αφού μόνο έτσι αναπτύσσεται η ικανότητα να διακρίνουν τις επιτυχημένες λύσεις από εκείνες που φέρουν ατέλειες. Ακόμη, κατά την εξέλιξη αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, πρέπει να καθορίσουν όλες εκείνες τις απαραίτητες συμβάσεις προκειμένου να επιτευχθεί στο κείμενο της γλώσσας-στόχου ομοιογένεια όρων, συνοχή και συνεκτικότητα.

- Οι εκπαιδευόμενοι, υποβοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό, αναλύουν συνολικά πλέον τις μεταφραστικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν και παράλληλα εξετάζουν τους λόγους που οδηγήθηκαν στις εκάστοτε επιλογές, με στόχο να αφυπνιστεί η μεταγνωστική τους λειτουργία.

- Οι εκπαιδευόμενοι διορθώνουν μόνοι τα μεταφρασμένα τους τεμάχια, τα οποία ακολούθως παραδίδουν στον εκπαιδευτικό.

- Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις μεταφράσεις τους, αφενός σχολιάζοντας τις δημιουργικές και επιτυχημένες λύσεις στα μεταφραστικά προβλήματα που ανέκυψαν, αφετέρου αναλύοντας αδυναμίες και σφάλματα. Επίσης, κάνει συνεχείς αναφορές στη μεταφραστική θεωρία της παρούσας διδακτικής ενότητας, δεν αμελεί δηλαδή να συνδέσει την πράξη με τη θεωρία.

3. Συμπληρωματικές Διδακτικές Δραστηριότητες

Μέσα από το εργαστηριακό μάθημα οι εκπαιδευόμενοι αντλούν πληροφορίες, οι οποίες ενσωματώνονται στα ήδη οικοδομημένα συστήματα γνώσεων που διαθέτουν. Συγκεκριμένα, αφομοιώνουν μεταφραστικές στρατηγικές και μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν σύνθετες εμπειρίες και γνώσεις, προερχόμενες από τη μητρική τους γλώσσα και από την ξένη γλώσσα εργασίας, δεδομένου ότι άλλοτε μεταφράζουν από τη Γ_1 στη Γ_2 και άλλοτε από τη Γ_2 στη Γ_1 . Ωστόσο, οι γνώσεις αυτές δεν συνδέονται πάντοτε άριστα μεταξύ τους. Ο κίνδυνος να διαχωριστούν και να οδηγηθούν με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι σε μια λανθασμένη αντίληψη των γλωσσών, είναι πλέον ορατός. Ως εκ τούτου, σε ένα μεταφραστικό εργαστήριο πρέπει να λάβουν χώρα περαιτέρω διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη παράλληλων κειμένων, τη διπλή και την περιληπτική μετάφραση.

3. 1. Παράλληλα Κείμενα

Σύμφωνα με τους Vinay & Darbelnet (1958), δύο γλώσσες πρέπει να εξετάζονται μαζί. Μέσω της ταυτόχρονης εξέτασης παράλληλων κειμένων, ένα στη Γ_1 και ένα στη Γ_2 , οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται τελικά στην εξάσκηση εκείνης που οι Hervey και

λοιποί (2000: 7) -σύμφωνα και με τον Jakobson¹⁰- ονομάζουν διασημειωτική μετάφραση. Οι εκπαιδευόμενοι επικεντρώνονται δηλαδή αρχικά σε ένα μη λεξικό σημείο και κατόπιν επιστρέφουν στις απαιτούμενες γλωσσικές φόρμες, μέσω των οποίων το μήνυμα διαδίδεται στην εκάστοτε γλώσσα. Ειδικότερα:

- Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα προς μελέτη παράλληλα κείμενα, τα οποία μοιράζονται θεματικά και λεξικά στοιχεία. Τα κείμενα πρέπει αφενός να είναι σύντομα, αφετέρου να προέρχονται από διαφορετικές κάθε φορά πηγές (λογοτεχνία, διαφήμιση, κτλ.). Η γλώσσα του κειμένου-προέλευσης είναι άλλοτε η Γ_1 και άλλοτε η Γ_2 .
- Οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν τα παράλληλα κείμενα και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αναλύουν τα βασικά τους χαρακτηριστικά.
- Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε ζευγάρια.
- Κάθε ζευγάρι μελετά τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες λέξεις και εκφράσεις αποδίδονται, σημειώνοντας παράλληλα τους λόγους της εκάστοτε μεταφραστικής επιλογής, χωρίς ωστόσο να εκλείπει η καταγραφή εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων.
- Κάθε ζευγάρι με σειρά παρουσιάζει ενώπιον της τάξης τα παραδείγματα που ανέλυσε, ιδιαιτέρως δε, εκείνα για τα οποία δυσκολεύτηκε να συμφωνήσει. Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι, μαζί με τον εκπαιδευτικό, παρακολουθούν προσεκτικά την παρουσίαση των παραδειγμάτων. Στο τέλος της παρουσίασης μπορούν να ζητήσουν περαιτέρω εξηγήσεις, να κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις. Ακούγοντας και τα προβλήματα των άλλων, οι εκπαιδευόμενοι αφενός καθησυχάζουν, αφετέρου ενθαρρύνεται η δημιουργική τους σκέψη, εκείνη που στοχεύει στην επίλυση μεταφραστικών προβλημάτων.

3. 2. Διπλή Μετάφραση

Η διπλή μετάφραση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ασκήσεις του εργαστηριακού μαθήματος, αφού εξασφαλίζει την ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη, τη σκέψη και τον προβληματισμό των εκπαιδευομένων. Συνεπάγεται τη μελέτη τριών κειμένων, ενός πρωτοτύπου και των δύο μεταφραστικών του εκδοχών. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευόμενοι αναλύουν προσεκτικά το αυθεντικό κείμενο. Η γλώσσα του είναι άλλοτε η Γ_1 και άλλοτε η Γ_2 . Στην προκειμένη περίπτωση είναι της Γ_1 .
- Οι εκπαιδευόμενοι κάνουν την πρώτη τους μεταφραστική προσπάθεια στη Γ_2 .
- Μία μέρα αργότερα ή λίγες ώρες μετά, έχοντας ως πρωτότυπο το κείμενο της Γ_2 , κάνουν τη δεύτερη μεταφραστική τους προσπάθεια στη Γ_1 . Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ενώπιόν τους το αυθεντικό κείμενο της Γ_1 .
- Αφού ολοκληρωθούν οι δύο μεταφραστικές τους προσπάθειες, ακολουθεί μελέτη και εμβάθυνση των δύο κειμένων της Γ_1 , πρωτοτύπου και μετάφρασης.

3. 3. Περιληπτική Μετάφραση

Η περιληπτική μετάφραση αποτελεί εξίσου σημαντική άσκηση του εργαστηριακού μαθήματος. Συνίσταται σε απόδοση των κυριότερων σημείων ενός κειμένου, δηλαδή απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους κριτική σκέψη για τη λήψη πρακτικών αποφάσεων. Κατά την εξέλιξη της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας, δεν χρειάζεται να βρεθούν για κάθε λέξη ή έκφραση της γλώσσας-προέλευσης τα καταλληλότερα μεταφραστικά ισοδύναμα. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται να έχουν εντυπωθήσει στη μεταφραστική πράξη.

Ειδικότερα:

- Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα κατάλληλα αυθεντικά κείμενα της Γ_1 και της Γ_2 , σύμφωνα με τους προκαθορισμένους αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους του προγράμματος.
- Οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν προσεκτικά το κείμενο και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αναλύουν τα βασικά του χαρακτηριστικά.
- Οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν στη μετάφρασή τους τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου μέσα σε καθορισμένο χρόνο.
- Ακολουθεί μελέτη και εμβάθυνση της περιληπτικής μετάφρασης.

4. Συμπεράσματα

Οι σαφείς διευκρινήσεις και υποδείξεις από μέρος του εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη πραγματοποίηση όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε όλα τα στάδια του μεταφραστικού εργαστηρίου. Η συνετή καθοδήγηση προϋποθέτει ακόμη και τη διατύπωση των ερωτήσεων που οι εκπαιδευόμενοι ενδεχομένως να έκαναν, καθώς και τη διατύπωση παρατηρήσεων, που όμως δεν έχουν ως σκοπό να αποδοκιμάσουν τους μελλοντικούς μεταφραστές και τις τεχνικές τους, αλλά να τους διεγείρουν το γνωστικό ενδιαφέρον, να τους διευρύνουν τις γνωστικές ικανότητες, να τους οδηγήσουν εν ολίγοις στην ανακάλυψη της γνώσης, στην αφομοίωση των διαθέσιμων στρατηγικών και στην ανάπτυξη της σημαντικότερης μεταφραστικής ικανότητας, εκείνης της επίλυσης προβλημάτων λεξικής και πολιτισμικής μη μεταφρασιμότητας.

Επιπλέον, η αποτελεσματική καθοδήγηση από μέρους του συνεπάγεται την παρουσίαση διαφορετικών απόψεων και θεωριών, ακόμη και αντικρουόμενων, πάνω σε σημαίνοντα μεταφραστικά ζητήματα, αφού μόνο με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα εξασφαλίσει την ανάπτυξη και την αποδοχή μίας προσωπικής θεωρίας στον καθένα μελλοντικό μεταφραστή. Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Wolfson (2005), το μεταφραστικό εργαστηριακό μάθημα δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτικό, ενέχει αμοιβαία μάθηση για τα δύο μέρη της διδακτικής διαδικασίας, ενώ ο κυριότερος στόχος του δεν είναι τόσο να οδηγήσει στην αφομοίωση τεχνικών, γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο να προωθήσει την απόκτηση μιας συγκεκριμένης στάσης απέναντι στα κείμενα, που θα εξυπηρετήσει σαν μοντέλο για μελλοντικές μεταφράσεις.

Σημειώσεις τέλους

¹ Βλέπε Ηλίας Μαρσαγγούρας, Κεφάλαιο Τρίτο: Προγραμματισμός της Κριτικής Διδασκαλίας, Γ. Εβδομαδιαίος Προγραμματισμός, 1998, σσ. 219-220. Επίσης, βλέπε Φωτεινή Κοσσυβάκη, Κεφάλαιο Τρίτο: Ο Διδακτικός Σχεδιασμός στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, 2. Βραχυπρόθεσμος Διδακτικός Σχεδιασμός, 1997, σσ. 148-152.

² Σχετικά με εκείνον του μεταφραστικού προγράμματος, βλέπε Χριστίνα Μπακούλα, 2.2.1. Ο Μακροπρόθεσμος & Μεσοπρόθεσμος Διδακτικός Σχεδιασμός, 2007, σσ. 125-129.

³ Για λεπτομερή αναφορά στις δεξιότητες κατά την προπαρασκευαστική φάση της μετάφρασης, κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του μηνύματος, καθώς και της ανακωδικοποίησης, βλέπε Χριστίνα Μπακούλα, 2006α, σσ. 99-110.

⁴ Βλέπε Ηλίας Ματσαγγούρας, Κεφάλαιο Τρίτο: Προγραμματισμός της Κριτικής Διδασκαλίας, Δ. Ωριαίος Προγραμματισμός, 1998, σσ. 220-221.

⁵ Λόγου χάρη, η εισήγηση, η συνηθέστερη μέθοδος σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αποτελεί παθητικό τρόπο μάθησης. Για αυτόν το λόγο συνιστάται η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων ή έστω η εναλλαγή ενεργητικών και παθητικών, προκειμένου να επιτευχθεί η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και η συγκέντρωση της προσοχής τους.

⁶ Η συζήτηση συνιστάται στην ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη γύρω από το παρουσιαζόμενο μεταφραστικό πρόβλημα, με στόχο να προκύψουν εναλλακτικές λύσεις και χρήσιμα συμπεράσματα. Η επιτυχία αυτής της τεχνικής εξαρτάται τόσο από την καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού, όσο και από την υποκίνηση, εμπύχωση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων.

⁷ Οι ερωτήσεις τίθενται συνήθως από τον εκπαιδευτικό, αν και δεν αποκλείεται η δυνατότητα να είναι οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι που τις θέτουν. Γενικότερα η συγκεκριμένη τεχνική προωθεί τον προβληματισμό, την κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή, συμβάλλοντας τόσο στην αυτενέργεια των εκπαιδευομένων, όσο και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Για το σκοπό αυτό οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες, ανοιχτές και επαγωγικές.

⁸ Η ιδεοθύελλα συνιστάται στην εξέταση ενός μεταφραστικού ζητήματος μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευομένων σε αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Στην προκειμένη περίπτωση δεν απαιτείται γνώση του υπό εξέταση θέματος.

⁹ Μόνο το περιεχόμενο καθορίζει ποια πλευρά ενός ατόμου, ποια φάση της ανάπτυξής του, ποια όψη της δραστηριότητάς του έχουμε στο νου μας. Για μια εκτενή ανάλυση της πολυπλοκότητάς του, βλέπε Χριστίνα Μπακούλα, 1. Η Λεξική Ασάφεια, 2006β, σσ. 87-88.

¹⁰ Το 1959 ο Roman Jakobson διέκρινε τρία κύρια είδη μετάφρασης, την ενδογλωσσική, τη διαγλωσσική και τη διασημειωτική. Στην πρώτη τα λεξικά σημεία ερμηνεύονται μέσω άλλων της ίδιας γλώσσας. Στο δεύτερο είδος τα λεξικά σημεία ερμηνεύονται μέσω αντίστοιχων σημείων μιας άλλης γλώσσας. Τέλος, στη διασημειωτική μετάφραση τα λεξικά σημεία αποδίδονται με σημεία διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (μη λεξικών).

Βιβλιογραφία

Barretto de Carvalho, Sheyla. 2004. "Teaching Translators" [on line]. *Ccaps Newsletter* 8. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.ccaps.net/newsletter/09-04/art_3en.htm.

Cangelosi, James. 2000. *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*, 4th Edition. London: Longman.

Fox, Olivia. 2000. "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology". Christina Schäffner & Beverly Adab, eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/New York: John Benjamins Publishing Company, 2000. 115-130.

González Davies, Maria. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/New York: John Benjamins Publishing Company.

Harris, David & Randy DeSimone. 1994. *Human Resources Development*. Texas: The Dryden Press.

Hervey, Sándor, Ian Higgins, Stella Cragie & Patrizia Gambarotta. 2000. *Thinking Italian Translation: A Course in Translation Method: Italian to English*. London and New York: Routledge.

Hubscher-Davidson, Séverine. 2007. "Meeting Students' Expectations in Undergraduate Translation Programs" [on line]. *Translation Journal* 11: 1. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://accurapid.com/journal/39edu.htm>.

Jakobson, Roman. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation". Reuben Arthur Brower, ed. *On Translation*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1959. 232-239.

Κασσωτάκης, Μιχαήλ. 1981. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kiraly, Don. 2000. "From Teacher-Centered to Class-Centered Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?" [on line]. *International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>.

Κοσσυβάκη, Φωτεινή. 1997. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Lei, Mu. 1999. "Translation Teaching in China". *Meta* XLIV: 1. 198-208.

Ματσαγγούρας, Ηλίας. 1998. *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τόμος 2^{ος}. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπακούλα, Χριστίνα. 2006α. "Μεταφραστικές Δεξιότητες". *Νέα Παιδεία* 117. 99-110.

Μπακούλα, Χριστίνα. 2006β. "Ο Ουτοπικός Παράδεισος των Δίγλωσσων Λεξικών". *Νέα Παιδεία* 120. 87-97.

Μπακούλα, Χριστίνα. 2007. "Βασικές Αρχές στην Κατάρτιση ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Μεταφραστές". *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 149. 122-130.

Vinay, Jean-Paul & Jean Darbelnet. 1958. *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris: Didier.

Wolfson, Leandro. 2005. "The Contact between Text, Mind, and one's Own Word in a Translation Workshop" [on line]. *Translation Journal* 9: 4. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://accurapid.com/journal/34workshop.htm>.

Zhong, Yong. 2002. "Transcending the Discourse of Accuracy in the Teaching of Translation: Theoretical Deliberation and Case Study". *Meta* XLVII: 4. 575-585.

Παρατηρήσεις στη διαγλωσσική και διασημειωτική μετάφραση κειμένων Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση των κειμένων της Αρχιτεκτονικής επιστήμης.

Ευάγγελος Κουρδής

Abstract

This paper is a comparative semiotic study of the translation process of French texts for Specific Purposes. Texts belonging to the field of Architecture are giving for translation in French to the students of Architecture of the University of Thessaly and to the students who are majoring in French in the School of French at the Aristotle University of Thessaloniki. The first are following the French language course for Specific Purposes in their Department, having at least a B2 level in French, and during the course are translating Architectural texts from French into Greek. The second are students of French who choose the lesson of Translation of Texts for Specific Purposes and who were asking to translate the same texts also used for translation in Architecture.

1. Εισαγωγή

Η ανακοίνωση αυτή αποτελεί μία συγκριτική μελέτη στη διαδικασία της μετάφρασης σε κείμενα Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς. Κείμενα Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς που ανήκουν στο πεδίο της Αρχιτεκτονικής δίνονται προς μετάφραση σε φοιτητές του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και σε φοιτητές του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι πρώτοι, παρακολουθούν στο τμήμα τους το μάθημα με τίτλο *Γαλλική Γλώσσα Ειδικών Σκοπών*, έχουν επίπεδο γνώσης γαλλικής γλώσσας τουλάχιστον B2¹ και στα πλαίσια του μαθήματος προχωρούν σε μετάφραση κειμένου αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος προς την ελληνική γλώσσα. Οι δεύτεροι, είναι φοιτητές που επιλέγουν στο τμήμα τους το μάθημα με τίτλο *Μετάφραση Επιστημονικών και Επαγγελματικών Κειμένων*, στα πλαίσια του οποίου μεταφράζουν τα ίδια αρχιτεκτονικά κείμενα.

Το ερώτημα το οποίο τίθεται έχει να κάνει με το είδος των μεταφραστικών επιλογών που κάνουν, από τη μια πλευρά, φοιτητές που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με το ειδικό λεξιλόγιο της αρχιτεκτονικής στη γλώσσα στόχο (τα ελληνικά) και, από την άλλη, φοιτητές που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση και ευχέρεια με το γλωσσικό σύστημα της γλώσσας προέλευσης (τα γαλλικά), αλλά που δε γνωρίζουν το ειδικό λεξιλόγιο της αρχιτεκτονικής στη γλώσσα στόχο. Σημαντική θέση στη μελέτη μας κατέχει η εξέταση του βαθμού συνεπικύρωσης, στη μεταφραστική διαδικασία που ακολουθούν οι φοιτητές, των μη γλωσσικών σημειωτικών συστημάτων, όπως αυτά της εικόνας και του αρχιτεκτονικού σχεδίου.

2. Η μετάφραση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Τα τελευταία χρόνια η μετάφραση, μετά από πολυετή αποκλεισμό, επανεπεντάχθηκε σταδιακά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και η χρήση της έγινε ξανά αποδεκτή όχι μόνο από την ωφελμιστική άποψη του ζητήματος (υπό την έννοια ότι η μετάφραση αποτελεί συχνά το γρηγορότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο εξήγησης του νοήματος μιας νέας λέξης), αλλά και ως θεωρητικά αιτιολογημένη δραστηριότητα που βοηθά στην εκμάθηση της γλώσσας (Cook, 2001: 119). Είναι ενδεικτικό ότι, μέχρι τη δεκαετία του '90, στα ξενόγλωσσα τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων η μετάφραση δε συγκαταλέγονταν στους κύριους στόχους των τμημάτων, αλλά στους δευτερεύοντες (Ντάλας, 1995: 63). Σήμερα, αναγνωρίζεται ότι η σωστή χρήση της μετάφρασης είναι από μόνη της ένας τρόπος για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας για πολλούς φοιτητές. Η μετάφραση προτείνεται ως η πέμπτη μακρο-δεξιότητα (skill) μετά την κατανόηση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή, αναφορικά με τους στόχους ενός μαθήματος ξένης γλώσσας (Hatzigeorgiou, 2002: 258) και διατυπώνονται θέσεις του τύπου ότι η ίδια ύπαρξη των ξένων γλωσσών αποτελεί τη βάση της μετάφρασης (Peeters 1999: 196).

3. Από τα σημασιολογικά δίκτυα στην ειδική γλώσσα

Σύμφωνα με τη θεωρία του Halliday (1973) περί *σημασιολογικών δικτύων*, υπάρχουν σχέσεις που συνδέουν τις κοινωνικές λειτουργίες με τις γλωσσικές μορφές. Άρα το κάθε κείμενο είναι προϊόν κοινωνιογλωσσολογικού συνδυασμού που έχει να κάνει κυρίως με τον αναγνωστικό στόχο². Ο Ντάλας (1995: 194) αναφέρει, για αυτό το θέμα, ότι οι αποφάσεις μας λειτουργούν σαν διακόπτες που ενεργοποιούν ορισμένες διόδους του σημασιολογικού δικτύου προς ορισμένες γλωσσικές μορφές και θέτουν εκτός λειτουργίας άλλες διόδους.

Αυτές οι ενεργοποιούμενες δίοδοι είναι μεταξύ των παραγόντων που οδηγούν τη μετάφραση ενός επαγγελματικού κειμένου για Ειδικούς Σκοπούς σε μια μεταφραστική επιλογή που να ανήκει στην ειδική γλώσσα της επαγγελματικής ομάδας-στόχου, μια μεταγλώσσα για την οποία υπάρχει ενίοτε ο κίνδυνος να είναι αρκετά μακριά από την Καθομιλουμένη (English, 2004: 47). Το μετάφρασμα, όμως, οφείλει να εναρμονίζεται με την Ομιλία της γλώσσας-στόχου προκειμένου να αναγνωριστεί ως κείμενο αυτού του συγκεκριμένου είδους (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2004: 229).

Η Σελλά-Μάζη (2007: 230) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο μεταφραστής ειδικών κειμένων, ως δέκτης και συγχρόνως πομπός ειδικής γλώσσας, βρίσκεται πολύ συχνά μεταξύ επιστημονικού γνωστικού υπόβαθρου, ορολογίας και γλωσσικού επιπέδου εναρμονισμένο με το κείμενο-πηγή. Βέβαια η διεθνής πείρα στη διδακτική της μετάφρασης κειμένων για Ειδικούς Σκοπούς καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να μεταφράσει κανείς ένα ειδικό κείμενο³ δεν είναι απαραίτητο να είναι εμπειρογνώμων στο θέμα στο οποίο αναφέρεται το ειδικό κείμενο, αλλά αρκεί να κατανοεί πλήρως το κείμενο και να κατέχει, έστω και προς στιγμή, τη σχετική ορολογία (Newmark, 1988: 15). Υπάρχουν γλώσσες ειδικότητας πιο γνωστές από άλλες, πιο προσβάσιμες από άλλες και τα κριτήρια επιλογής είναι πολλά, σύνθετα και αλλάζουν συνεχώς (Lethuillier, 2003: 385).

4. Γαλλική Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς και Μετάφραση

Οι ειδικοί της διδακτικής των γλωσσών παραδέχονται ότι η μετάφραση κειμένων για Ειδικούς Σκοπούς έχει μια στρατηγική χρησιμότητα που διευκολύνει την προσπάθεια της

εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Nenopoulou, 2007: 79). Σύμφωνα με τον Cui (2003: 109) η Γαλλική Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς γεννήθηκε από την ανάγκη να προσαρμοστεί η διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας σε κοινό ενηλίκων που επιθυμούσαν να αποκτήσουν ή να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους για μια επαγγελματική δραστηριότητα ή για ανώτερες σπουδές. Οι Mangiante & Parpette (2004: 16-18) αποσαφηνίζουν ότι η Γαλλική Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς είναι ένα πρόγραμμα κατάρτισης που ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη ανάγκη, είναι προσδιορισμένης χρονικής διάρκειας και είναι το ίδιο το κοινό που προσδιορίζει τον προσανατολισμό της κατάρτισης. Η Mourlhon-Dallies (2006: 25-26) αναφέρει, επίσης, ότι η Γαλλική Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς απευθύνεται σε μη ειδικούς, που έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 120 ώρες γαλλικής γλώσσας και για τους οποίους η γλώσσα είναι ένα υποχρεωτικό πέρασμα για την επίτευξη των στόχων τους.

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μαθήματος Γαλλική Γλώσσα για Ειδικούς Σκοπούς στην αρχή κάθε ακαδημαϊκού έτους πραγματοποιείται από τον εκάστοτε διδάσκοντα στους φοιτητές του τμήματος της Αρχιτεκτονικής έρευνα γλωσσικών αναγκών με τη βοήθεια γραπτών ερωτηματολογίου. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι οι φοιτητές προσδιορίζουν τις ανάγκες τους στη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε γαλλόφωνα πανεπιστημιακά προγράμματα, στην επαφή τους με τη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, στο γεγονός ότι η γαλλική σχολή της αρχιτεκτονικής έχει "επιβάλει" και κληροδοτήσει μια αρχιτεκτονική παράδοση, καθώς και ένα ειδικό λεξιλόγιο στην ελληνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός ότι οι φοιτητές συμπεριλαμβάνουν στις γλωσσικές τους ανάγκες τη μετάφραση και την πολιτισμική μεσολάβηση.

Αναφορικά με τη γραπτή μετάφραση, τα κείμενα που επιλέγονται στο μάθημα της *Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς* παρουσιάζουν μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με κείμενα για Ειδικούς Σκοπούς που χρησιμοποιούνται ως υλικό για μετάφραση σε άλλες επιστήμες. Η ιδιαιτερότητά τους συνίσταται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) είναι αυθεντικά κείμενα δημοσιευμένα σε γαλλικά επιστημονικά περιοδικά αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος, β) περιλαμβάνουν φωτογραφίες από τους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους των κτιρίων στα οποία αναφέρονται, και, γ) περιλαμβάνουν αρχιτεκτονικά σχέδια των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων των κτιρίων στα οποία αναφέρονται.

Διαπιστώνουμε αμέσως ότι οι φοιτητές που μεταφράζουν δεν περιορίζονται μόνο σε διαγλωσσική μετάφραση (γαλλικά-ελληνικά), αλλά και έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν και σε διασημειωτική μετάφραση⁴ (Jakobson, 1963). Είναι από τις λίγες περιπτώσεις όπου αυτός που μεταφράζει συνεπικουρείται εκτός από την εικόνα, και από ένα δεύτερο σημειωτικό σύστημα, από το αρχιτεκτονικό σχέδιο. Επίσης, ένα από τα πλεονεκτήματα των ειδικών κειμένων είναι ότι δεν ανήκουν από λειτουργική άποψη σε αυτά τα κείμενα που ονομάζουμε *αμφίσημα*. Αντίθετα, χαρακτηρίζονται *λειτουργικά κείμενα*, τα οποία επιτρέπουν και απαιτούν μονοσήμαντη ερμηνεία (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2004: 99), χρειάζεται, όμως, προσοχή για την κατάλληλη επιλογή του αρχιτεκτονικού όρου που προσιδιάζει περισσότερο στο γλωσσικό ύφος και στο ειδικό λεξιλόγιο της αρχιτεκτονικής επιστήμης⁵.

5. Η μετάφραση των Γαλλικών Κειμένων για Ειδικούς Σκοπούς

5.1. Παρατηρήσεις αναφορικά με τη διαγλωσσική μετάφραση

Τα παρακάτω αποτελέσματα προέρχονται από έρευνα με ερωτηματολόγιο μεικτού

τύπου, κοινό και για τις δύο ομάδες, που απευθύνουμε σε 28 φοιτητές Αρχιτεκτονικής και 28 φοιτητές Γαλλικής, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Σύμφωνα με τον Pergnier (1980: 387-388) ο επαγγελματίας είναι εκείνος που κατέχει τη γνώση του λεξιλογίου ενός ιδιαίτερου τομέα. Στην προκειμένη περίπτωση οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής δεν είναι ακόμη πιστοποιημένοι επαγγελματίες, είναι, όμως, περισσότερο κοντά στο επάγγελμα του αρχιτέκτονα από τους φοιτητές της Γαλλικής. Συνεπώς είναι δύσκολο για τους φοιτητές της Γαλλικής να μεταφράσουν το εκφώνημα *béton laissé apparent* καθώς η απόδοση του στα ελληνικά ‘μπετόν που αφήνεται να εμφανιστεί’, όχι μόνο δεν επεξηγεί το εκφώνημα (αν και ανάγει στο σημεινόμενο ‘μπετόν’), αλλά απέχει και από την ελληνική αρχιτεκτονική μεταγλώσσα που το αποδίδει ως ‘εμφανές μπετόν’. Παρομοίως, το γαλλικό εκφώνημα *terrasse accessible* μεταφράστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ως ‘προσβάσιμη ταράτσα’, ενώ οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής το αποδίδουν ως ‘βατό δώμα’.

Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις όπου η μετάφραση των φοιτητών της Γαλλικής δημιουργεί και εννοιολογικό πρόβλημα. Στην περίπτωση της μετάφρασης της φράσης *ceci avec le vide d'air adjacent, diminue la transmission vers le bâtiment de la radiation de grande longueur d'onde*, το εκφώνημα *vide d'air* δε δύναται να μεταφραστεί στα ελληνικά ως ‘κενό αέρος’ γιατί δημιουργείται πρόβλημα κατανόησης, καθώς πρόκειται για ‘τοίχο με ενδιάμεσο στρώμα αέρος’, μετάφραση που δίνεται από τους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής και τα ειδικά τεχνικά λεξικά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετάφραση αρχιτεκτονικών όρων οδηγεί τους φοιτητές της Γαλλικής να προβληματιστούν, πολλές φορές, ακόμη και για την περίπτωση που η απόδοση του γαλλικού εκφώνηματος κρίνεται σωστή. Έτσι, στην περίπτωση της μετάφρασης της φράσης *un lanterneau apporte aux étages la lumière naturelle*, οι φοιτητές της γαλλικής μετέφρασαν τη φράση ‘ένα φανάρι φέρνει στους ορόφους φυσικό φως’, αλλά επεσήμαναν το γεγονός ότι το φανάρι αναγκαστικά θα χρησιμοποιεί ρεύμα και, άρα, το φυσικό φως φαντάζει παράδοξο στην πρόταση. Πράγματι, ακόμη και εξειδικευμένα λεξικά αποδίδουν το *lanterneau* ως ‘φανάρι’, αλλά για τους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής το νόημα της φράσης ήταν κατανοητό καθώς *φανάρι* ονομάζουν ‘το κενό που δημιουργούν οι σκάλες ανάμεσα στους ορόφους’.

5.2. Παρατηρήσεις αναφορικά με τη χρήση των λεξικών

Αναφορικά με τον αριθμό των λεξικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές για τη μετάφραση κειμένων για Ειδικούς Σκοπούς αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών της Αρχιτεκτονικής (66,7%) περιορίζεται σε ένα μόνο λεξικό, ενώ οι φοιτητές της Γαλλικής σε τουλάχιστον δύο λεξικά (60,7%) και πολλοί εξ αυτών και σε περισσότερα (35,7%). Ως προς τα είδη των λεξικών, οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής χρησιμοποιούν κυρίως γαλλοελληνικά λεξικά (77,8%) σε αντίθεση με το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών της Γαλλικής που χρησιμοποιεί γαλλοελληνικά και γαλλογαλλικά λεξικά.

Αναφορικά με τη χρήση απλών ή εξειδικευμένων λεξικών παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες φοιτητών προσανατολίζονται στη χρήση απλών λεξικών (77,8% για τους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής και 60,7% για τους φοιτητές της Γαλλικής), αν και ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών της γαλλικής (28,6%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν παράλληλα και εξειδικευμένα λεξικά. Εντύπωση, πάντως, προκαλεί η χαμηλή χρήση ηλεκτρονικών λεξικών (μόλις το 24,3% του συνόλου των φοιτητών), αν και υπάρχει μια σχετική υπεροχή στα απλά λεξικά στους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής (44,7%), έναντι των φοιτητών της

Γαλλικής (17,9%). Σε εξειδικευμένα ηλεκτρονικά λεξικά προστρέχει περίπου ο ίδιος αριθμός φοιτητών και από τις δύο ομάδες (22,2% και 21,4% αντίστοιχα).

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές ένα λεξικό, συνήθως γαλλοελληνικό και μη εξειδικευμένο, ενώ οι φοιτητές της Γαλλικής παραπάνω από ένα λεξικά, τόσο γαλλοελληνικά, όσο και γαλλογαλλικά και, συνήθως, απλά λεξικά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής περιορίζονται σε αυτό το συνδυασμό λεξικών διότι κατανοούν ευκολότερα και γρηγορότερα το νόημα του κειμένου ή διότι υπάρχει ταύτιση της αρχιτεκτονικής μεταγλώσσας στην αγγλική και στη γαλλική, ενίοτε και στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που τους οδηγεί σε ένα απλό λεξικό για την επιβεβαίωση κυρίως του νοήματος και λιγότερο του όρου που εντοπίζουν στο γαλλικό κείμενο. Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός ότι την ίδια πρακτική ακολουθούν και οι φοιτητές της Γαλλικής που δε διαθέτουν αυτήν την “πρότερη ή παράλληλη” γνώση.

Είναι πάντως ενδιαφέρον το γεγονός ότι μόνο οι μισοί φοιτητές (51,4%) και από τις δύο ομάδες προχωρούν σε διασταύρωση των όρων που μεταφράζουν από την αρχιτεκτονική γαλλική γλώσσα στην αντίστοιχη ελληνική. Το γεγονός ότι από αυτούς το 53,5% είναι φοιτητές της Γαλλικής και το 44,4% της Αρχιτεκτονικής επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η γλωσσική ανασφάλεια είναι μεγαλύτερη στους φοιτητές της Γαλλικής που βρίσκονται πιο μακριά από το γνωστικό αντικείμενο της Αρχιτεκτονικής. Αντίθετα, το 48,6% του συνόλου των φοιτητών που δεν προχωρά σε αυτή τη διαδικασία δήλωσε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι εφοδιασμένοι με ειδικά λεξικά και ότι δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε ήδη μεταφρασμένα κείμενα της αρχιτεκτονικής ορολογίας.

Τέλος, το γεγονός ότι το σύνολο των φοιτητών της Αρχιτεκτονικής θεωρεί ότι το αποτέλεσμα της διαγλωσσικής μετάφρασης εναρμονίζεται με το γλωσσικό ύφος της γλώσσας-στόχου δε μας προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση, καθώς οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής πιστεύουν ότι κατέχουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την ελληνική αρχιτεκτονική ορολογία. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι το 53,6% των φοιτητών της Γαλλικής δεν υιοθετεί αυτή τη θέση υποδηλώνει, για μία ακόμη φορά, τη γλωσσική ανασφάλεια των φοιτητών της Γαλλικής που ενώ δε θεωρούνται ειδικοί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, καλούνται να λειτουργήσουν ως εν γένει ειδικοί για την αποπεράτωση της εργασίας τους. Οι φοιτητές αυτοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν το ειδικό λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου (21,4%), ότι πρέπει να είναι κάποιος ειδικός στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (3,6%), ότι δε διαθέτουν εξειδικευμένα λεξικά για αυτού του είδους διαγλωσσική μετάφραση (7,1%). Επίσης, κάποιο μικρό ποσοστό προχωρά και σε αξιολογικές κρίσεις καθώς θεωρεί ότι η ελληνική αρχιτεκτονική γλώσσα είναι ακριβέστερη της αντίστοιχης γαλλικής, γεγονός που δεν καθιστά τη μετάφραση ποιοτικά ισοδύναμη (3,6%). Εντούτοις, το 42,9% των φοιτητών της Γαλλικής που θεωρεί ότι το τελικό αποτέλεσμα εναρμονίζεται με το ύφος της γλώσσας-στόχου είναι σημαντικό ποσοστό.

5.3. Παρατηρήσεις αναφορικά με τη διασημειωτική μετάφραση

Η Grishakova (2002: 544) επισημαίνει τη σημασία που έχει η παρατήρηση στη μετάφραση εικονικών γλωσσικών συστημάτων (visual languages) σε γλωσσικά συστήματα (verbal languages), και το αντίστροφο, αναφέροντας ότι η πρακτική αυτή έχει οδηγήσει στη δημιουργία ενός νέου πεδίου έρευνας, αυτό των *διατεχνικών σπουδών* (interart studies). Βεβαίως η αξία του γλωσσικού, από τη μία πλευρά, και του εικονικού ή του σχεδιαστικού συστήματος, από την άλλη, δε θεωρείται ισοβαρής. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη

Σχολή της Μόσχας-Ταρτού (Λαγόπουλος, 2004: 126-127) η φυσική γλώσσα είναι το μόνο σύστημα σημασίας μέσω του οποίου μπορούν να ερμηνευτούν όλα τα άλλα συστήματα και προσφέρει το πρότυπο για την κατασκευή όλων των άλλων συστημάτων, παρέχοντας συγχρόνως το υλικό για πολλά από αυτά. Γι' αυτό και ονομάζουν τη γλώσσα *πρωτογενές σύστημα μοντελοποίησης*, ενώ όλα τα άλλα συστήματα, ανάμεσά τους και οι τέχνες, *δευτερογενή συστήματα μοντελοποίησης*.

Στην περίπτωση μας, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε κατά πόσο αυτά τα δευτερογενή συστήματα μοντελοποίησης χρησιμοποιούνται ως μηχανισμοί υποβοήθησης της μεταφραστικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει φυσικά στο πρωτογενές σύστημα μοντελοποίησης, στη γλώσσα. Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι και στη διασημειωτική μετάφραση του Jakobson ο κώδικας πηγή είναι η φυσική γλώσσα, ενώ ο κώδικας στόχος είναι μια γλώσσα μόνο με τη μεταφορική σημασία του λόγου. Όμως, στην περίπτωση των κειμένων για Εδικούς Σκοπούς που καλούνται οι φοιτητές να μεταφράσουν, η φυσική γλώσσα ακολούθησε χρονικά την αρχιτεκτονική δημιουργία, το αρχιτεκτονικό σχέδιο, το οποίο ακολούθησε χρονικά η εικόνα. Έχουμε, δηλαδή, μία αντιστροφή στη διαδικασία της διασημειωτικής μετάφρασης (πίνακας 3). Εκείνο, βέβαια, που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί στο μέλλον είναι κατά πόσο κατά τη μεταφραστική διαδικασία υπάρχει απώλεια πληροφοριών περνώντας από τα μη γλωσσικά στο γλωσσικό σύστημα (Gorlée, 1994: 166-167).

Ο πίνακας συσχετισμού της σχολής φοίτησης και του βαθμού συνεπικύρησης του σημειωτικού συστήματος της εικόνας (πίνακας 4) δείχνει κάποιο βαθμό διαφοροποίησης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, είναι φανερό ότι το σημειωτικό σύστημα της εικόνας αποτελεί πολύ ισχυρότερο συνεπικουρικό σύστημα στη μεταφραστική διαδικασία στους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής, καθώς το 88,8% αυτών θεωρεί ότι βοηθιέται από *πολύ* έως *αρκετά*, συγκριτικά με τους φοιτητές της Γαλλικής όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 46,4% και όπου το ποσοστό των φοιτητών Γαλλικής που δήλωσαν ότι βοηθιούνται *λίγο* έως *καθόλου* είναι σημαντικό (53,6%).

Παρομοίως, ο πίνακας συσχετισμού της σχολής φοίτησης και του βαθμού συνεπικύρησης του σημειωτικού συστήματος του αρχιτεκτονικού σχεδίου (πίνακας 5) μεγαλώνει την απόσταση ανάμεσα στο σημειωτικό σύστημα του αρχιτεκτονικού σχεδίου και στη φυσική γλώσσα. Το γεγονός ότι το 88,9% των φοιτητών της Αρχιτεκτονικής βοηθιέται στη μεταφραστική διαδικασία από το σημειωτικό σύστημα του αρχιτεκτονικού σχεδίου από *πολύ* έως *αρκετά* δεν μας προκαλεί έκπληξη, όσο το γεγονός ότι το αντίστοιχο ποσοστό στους φοιτητές της Γαλλικής είναι αρκετά υψηλό (60,7%).

6. Αντί επιλόγου

Οι φοιτητές της Αρχιτεκτονικής φαίνεται να ακολουθούν κατά της μεταφραστική διαδικασία των κειμένων Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς την κατασκευαστική πρακτική του οικοδομήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, πρώτα ανατρέχουν στο αρχιτεκτονικό σχέδιο, έπειτα στην εικόνα του οικοδομήματος και, στο τέλος, στο ίδιο το κείμενο. Αντίθετα, οι φοιτητές της Γαλλικής φαίνεται να έχουν ως σημείο εκκίνησης της μεταφραστικής διαδικασίας το κείμενο και να ανατρέχουν στα μη γλωσσικά συστήματα σε περίπτωση δυσκολίας, και όχι πάντα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το γλωσσικό σύστημα είναι ισχυρότερο σημειωτικό σύστημα στους φοιτητές της Γαλλικής, οι σπουδές των οποίων είναι γλωσσικής φύσεως, ενώ τα σημειωτικά συστήματα της εικόνας και του σχεδίου είναι ισχυρότερα στους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής, καθώς είναι ευκολότερα αποκωδικοποιήσιμα.

Συνεπώς η γλωσσική ανασφάλεια είναι αναμενόμενο να χαρακτηρίζει περισσότερο τους φοιτητές της Γαλλικής. Εντύπωση σε αυτό το σημείο προκαλεί το γεγονός ότι έξι στους δέκα φοιτητές της Γαλλικής δεν ανατρέχουν σε εξειδικευμένα λεξικά για την προσπέλαση των μεταφραστικών προβλημάτων της αρχιτεκτονικής επιστήμης. Σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί, εν μέρει, από το γεγονός ότι θεωρούν ότι η επαφή τους, μεταφραστικά, με τα συγκεκριμένα κείμενα θα είναι μελλοντικά περιορισμένη. Επίσης, εντύπωση προκαλεί και το γεγονός της εμμονής των φοιτητών της Γαλλικής σε αυτό που θεωρούν *πιστή μετάφραση* (ο όρος αυτός μετατρέπεται σε ένα νέο σημείο με καινούργιο σημασιόμενο, αποτελώντας, έτσι, σημειωτικό σύστημα β' βαθμού) και που γι' αυτούς είναι η *κατά λέξη μετάφραση*, καθώς η δυσκολία που συναντούν στη μετάφραση της αρχιτεκτονικής ορολογίας θα μπορούσε να δικαιολογήσει μια πιο ελεύθερη προσέγγιση του αρχιτεκτονικού κειμένου.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με το Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001:25) το επίπεδο B2 επιτρέπει στους γλωσσομαθείς: α) να κατανοούν τα κύρια σημεία κειμένων μέτριας δυσκολίας, επάνω σε διάφορα θέματα, ακόμα και αν περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες ή ειδικές πληροφορίες που απαιτούν κάποιες τεχνικές γνώσεις, β) να συνδιαλέγονται με ευχέρεια και αμεσότητα, καθιστώντας τη συνομιλία με άλλους που έχουν άριστη γνώση της γλώσσας-στόχου φυσική και απρόσκοπτη και για τις δυο πλευρές, γ) να παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο σχετικά με διάφορα θέματα, εκφράζοντας άποψη και αναπτύσσοντας επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά του υπό συζήτηση θέματος.

² Ομοίως βλ. Peeters, 1999: 196.

³ Ο Gile (1995: 13), αναφερόμενος στην προσέγγιση ξενόγλωσσων κειμένων για Ειδικούς Σκοπούς, χαρακτηρίζει τα παράλληλα κείμενα που προτείνει να χρησιμοποιήσει ο μεταφραστής *έμμεσες πηγές* (indirect sources). Τέτοιες πηγές είναι, κατά τη γνώμη του, τα θεματικά, τα βιβλία, οι κατάλογοι και γενικότερα κείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανακτήσουν οι μεταφραστές την πληροφορία-ορολογία καθώς περιέχουν όρους σε φυσικό περιβάλλον.

⁴ Ο Έκο (2003: 302) επισημαίνει ότι η ερμηνεία του Jakobson (1963) για τη διασημειωτική μετάφραση δε μελετά τους *μετασχηματισμούς* (transmutations) σε συστήματα διαφορετικά της ρηματικής γλώσσας, σε αντίθεση με τον τρόπο χρήσης του όρου από τους μετέπειτα χρήστες του (Λαζαράτος, 2007: 194). Η επισήμανση αυτή καθίσταται σημαντική, καθώς, επειδή το κείμενο Γαλλικής Γλώσσας για Ειδικών Σκοπούς που δίνεται στους φοιτητές, εκτός από το γλωσσικό, περιλαμβάνει και το εικονικό και σχεδιαστικό σύστημα, πολύ εύκολα κάποιος μπορεί να χαρακτηρίσει ως διασημειωτική μετάφραση και την ερμηνεία π.χ. της εικόνας μέσω του αρχιτεκτονικού σχεδίου και το αντίστροφο.

⁵ Για κάποιους ειδικούς, τα προβλήματα που εμφανίζονται στην επικοινωνία μέσω των ειδικών γλωσσών και δημιουργούν δυσκολίες στη μετάφραση δεν εντοπίζονται στο λεξιλόγιο. Έχουν να κάνουν περισσότερο με τη γνωστική δραστηριότητα και λιγότερο με τη γλωσσική (Rolland, 2004: 68).

Βιβλιογραφία

Cook, Guy. 2001. "Language teaching. Use of translation in". Mona Baker, ed. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Routledge: London & New York, 2001. 117-120

- Cuq, Jean.-Pierre. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International
- Eco, Umberto. 2003. Εμπειρίες μετάφρασης. Λέγοντας σχεδόν το ίδιο. Μετάφραση Έ. Καλλιφατιδής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- English, Kathryn. 2004. "L'anglais de spécialité aux Etats-Unis". M.J. Berchoud & D. Rolland, dir. Français sur Objectifs Spécifiques: de la langue aux métiers. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, numéro spécial, janvier. Paris: CLE, 2004. 45-47
- Gile, Daniel. 1995. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Gorlée, Dinda. 1994. Semiotics and the problem of Translation. With special reference to the semiotics of Charles S. Peirce. Amsterdam-Atlanta: Rodopi
- Grishakova, Marina. 2002. "Towards the semiotics of the observer". Σημειωτική 30.2. Tartu University Press. 529-553
- Halliday, Michael. 1973. "The functional basis of language". B. Berstein, ed. Class, Codes and Control. London: Routledge & Kenan Paul. 343-366
- Hatzigeorgiou, Lila. 2002. "La didactique des langues et le cas de la traduction 'occasionnelle'". Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Μεταφράζοντας στον 21ο αιώνα. Τάσεις και προοπτικές. Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. 253-259
- Jakobson, Roman. 1963. "Aspects linguistiques de la traduction". Essais de linguistique général. Paris: Minuit. 78-86
- Λαζαράτος, Γιάννης. 2007. "Roman Jakobson: Τέχνη και Διασημειωτική Μετάφραση". Π. Κελάνδριαν, επ.). 20 χρόνια Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ. Επετειακός τόμος. Αθήνα: Διάυλος. 189-194
- Lethuillier, Jacques. 2003. "L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée". Meta, XLVIII (3). 379-392
- Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. 2004. Le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette
- Μπατσαλιά, Φρειδερίκη. & Σελλά-Μάζη, Ελένη. 2004. Γλωσσολογική προσέγγιση στη Θεωρία και στη Διδακτική της Μετάφρασης. Αθήνα: Έλλην
- Mourlhon-Dallies, Florence. 2006. "La langue des métiers. Penser le français langue professionnelle". Le Français dans le Monde 346. Paris: CLE. 25-28
- Νενοπούλου, Τόνια. 2006. Εκφώνηση, Γλωσσικές διεργασίες και Μετάφραση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Nenopoulou, Tonia. 2006. "Les unités de traduction au service d'une pratique raisonnée de l'apprehension de la langue étrangère". ELA 141. 77-84
- Newmark, Peter. 1988. A Textbook of Translation. New York, London: Prentice Hall
- Ντάλτας, Περικλής. 1995. Δοκίμια διδακτικής της μετάφρασης. Προς μια κοινωνιολογική θεώρηση, Αθήνα: Επικαιρότητα
- Peeters, Jean. 1999. La médiation de l'étranger une sociolinguistique de la traduction. Arras: Artois Presses Universitaires
- Pergnier, Maurice. 1980. Les fondements sociolinguistiques de la traduction. Paris: Honoré Champion
- Rolland, Dominique. 2004. "Langue de spécialité et projets de développement". M.J. Berchoud & D. Rolland, dir. Français sur Objectifs Spécifiques: de la langue aux métiers. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, numéro spécial, janvier. Paris: CLE. 62-74
- Σελλά-Μάζη, Ελένη. 2007. "Εκπαίδευση και κατάρτιση μεταφραστών στην Ορολογία". Π. Κελάνδριαν, επ.). 20 χρόνια Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ. Επετειακός τόμος. Αθήνα: Διάυλος. 229-242

From translation teaching to translation learning

Translation, risk management and individual learning experiences

Stefanos Vlachopoulos

Abstract

It is the aim of the paper to communicate my attempt to devise a student-centred model that can treat more efficiently mixed ability groups of translation students by shifting the focus towards the active involvement of the individual student in what is going on in the translation class.

When considering how to do it, I realized that in translation didactics there is much ado about translation teaching – a term implying an instructor-centred approach. Translator training should focus on the enhancement of student’s translation competence by facilitating the broadening and deepening of individual knowledge pools, skills, attitudes and behaviours. The learning experience in a translation course should promote those goals through an increased drive towards individualized or small group learning experiences. In order to achieve the above the instructor needs a tool that meets the following requirements:

- a. provide for individualized, self-reflecting, and independent learning,
- b. address all sub-competences of the overall translation competence as an integrated system and
- c. be flexible in order to mature with the students and their changing needs and follow them as an instrument for reflective action into the job.

I will attempt to devise a methodological tool that applies the principles of risk management and the findings on translation competence.

1. Introduction

It is the aim of the paper to communicate my attempt to devise a student-centred model that can treat more efficiently mixed ability groups of translation students by shifting the focus towards the active involvement of the individual student in what is going on in the translation class.

Having taught translation classes for seven years now, I have always faced groups with students of a different performance; different levels of linguistic competence, of different world and subject knowledge, of motivation, etc. In the summer semester 2006/07 I faced a more complex situation. I had been called upon to teach a translation course with students from three different semesters. As I saw it, the only way to cope with a situation like this, was to shift the focus from instructor-centred translation teaching to a student-centred learning experience.

Furthermore, I realized that in translation didactics there is much ado about translation teaching – a term implying an instructor-centred approach. Since the training in a translation course should focus on the enhancement of the student’s translation competence by facilitating the broadening and deepening of individual knowledge pools, skills, attitudes and behaviours, the teaching mode had to become as student-centred as possible. The

learning experience in a translation course should promote this goal through an increased drive towards individualized or small group learning experiences.

In order to achieve the above the instructor in a translation course needs a tool that meets the following requirements:

- a. it provides for individualized, self-reflecting, and independent learning,
- b. it addresses all sub-competences of the overall translation competence as an integrated system and
- c. it is flexible in order to mature with the students and their changing needs and follows them as an instrument for reflective action into the job.

2. The principles

Before demonstrating the tool I used, I will briefly go into the notions of translation competence, curriculum design and the principles of risk management which I used to devise the model.

2.1 Translation competence

The acquisition of translation competence by the student and its further development are crucial to every translation class. Translation competence can be defined as the sum of the skills and knowledge needed to translate professionally. According to the PACTE project (2000 and 2005), translation competence is composed by the following integral parts:

- a. linguistic/communicative sub-competence, which is the system of underlying knowledge and skills necessary for linguistic communication. It is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual and lexical-grammatical knowledge in each language.
- b. world and subject knowledge, i.e. the knowledge that can be activated according to the needs of each translation situation. This sub-competence is made up of encyclopaedic, thematic and bicultural knowledge.
- c. instrumental/professional sub-competence, which is the knowledge and skills related both to the tools of the trade and the profession. This includes the knowledge and use of all kinds of documentation sources and new technologies, knowledge of the labor market and of how to behave in professional settings,
- d. psycho-physiological sub-competence, i.e. the ability to use all kinds of psychomotor (e.g. reading and writing), cognitive (e.g. memory, creativity and logical reasoning) and attitudinal resources (e.g. intellectual curiosity, critical spirit, rigour).
- e. transfer sub-competence, the central competence that integrates all the others. This is the sub-competence that completes the transfer process from the ST to the TT, i.e. to understand the ST and re-express it in the TL, taking into account the translation's function and the expectations of the receptor.
- f. strategic competence, the problem-solving process, including all individual procedures, conscious and unconscious, verbal and non-verbal and resulting in strategies, used to solve the problems encountered during the translation process.

When profiling a professional translator, these sub-competences are the absolute minimum. Thinking away one of these sub-competences from the profile of the professional translator would leave us with the image of an individual with limited professional qualifications. Needless to say, that the acquisition and development of the

translation competence should be the goal of any model that will facilitate translation learning.

2.2 When preparing an instructional sequence the instructor has to ensure that the students get the most out of it and each of the sequences have to be designed by addressing the following factors (Jackson 2003: 2):

- a. learner needs (what do learners know, when they engage with their studies and what will they need on the way towards achieving the intended learning outcomes),
- b. aims of the instructional sequences,
- c. learning outcomes in terms of the knowledge and skills to be acquired,
- d. available resources,
- e. learning and teaching strategies (how the instructor delivers and how students react) and
- f. objective assessment criteria conforming with the above points.

2.3 Principles of risk management and translation

As the German translation scholar W. Wilss pointed out in his work on risk management and translation (Wilss 2005), the latter entails always a certain amount of risk. Risk is defined as the chance of something happening that will have an impact upon objectives. It includes the possibility of loss or gain, or variation from a desired or planned outcome, as a consequence of the uncertainty associated with following a particular course of action (Cooper 2005: 3). The extremely dynamic nature of intercultural communication in general and the varying expectations of the target audiences usually do not allow any linear transfer processes between the involved cultures; the translator is often called upon to apply strategies that maximize what he thinks are the more ‘expected’ aspects of a transferred source text feature and minimize what (s)he thinks to be the least ‘expected’ ones. These are the elements that require the communicator, in our case the translator, to take decisions under uncertainty and expose himself and the involved parties to risk.

The risk management process, on the other hand, involves the systematic application of policies, processes and procedures to the tasks of establishing the context, identifying, analysing, assessing, treating, monitoring and communicating risk (Cooper 2005: 3).

3. A scenario

My next step is to apply the principles of risk management to create an environment facilitating a dynamic learning experience in a translation course. In particular, I will demonstrate it against the backdrop of translating a legal text in a translation course.

I will assume that the students have already had an introduction to translation theory and that the instructor will have introduced the principles of risk management and the way these can be applied by the students in each translation project.

If the above principles of the risk management process are used to design a course that facilitates a translation learning experience at the translation of legal texts this could yield the following scheme:

- a. Establishing the context of the project does not mean anything else than determining our skopos in Reiss/Vermeer terms. The objective of the translation process and the

- achievement of the ultimate goal at the end of the chain have to be considered¹. As for the process of translating we know that it is determined by numerous factors: The initiator (in most cases the translator's client) sets the complex process of translation in motion by asking the translator to translate a given source text. He is also the one who provides information about the communicative purpose the translated text will serve (Nord 1988:4). In a chain consisting of the initiator, the translator and the final reader, the translator is the first actual recipient of the text². With an unbiased mind he has to determine the communicative purpose the source text served, to juxtapose it with the initiator's order, to regard reasonably the purpose of the translation as designated by the initiator and, in a latter stage, to decide about the (extra-)linguistic means to be used best, so as to produce a translation according to the wish of the initiator.
- b. The second stage of the translation project is crucial; it refers to the identification of the potential risks the project can bear. The lists of sub-competences described above provide a very useful backdrop for the classification of risks in translation through self-reflection. To identify the risks involved in a given translation project the student should be trained to use the list of sub-competences in order to organize a risk profile of the particular project. Consequently, the translator working on a legal text should realize that he has to struggle at different fronts in order to succeed in bridging this gap and secure the flux of information from one culture into the other: Firstly, since the translator has to cope with different languages and, secondly, with the two different legal traditions³ he would have to identify linguistic/communicative risks and personal shortfalls of world and subject knowledge. The instrumental/professional sub-competence might surface some risks regarding the accessibility of documentation, while the reflection on psycho-physiological aspects, for example, might reveal deficiencies in the logical reasoning behind the text comprehension due to poor reading. The reflection upon the transfer sub-competence will allow the student to reflect on how the source language notions will be rendered in the target language under consideration of the project objectives.
- c. Analyzing the risk in the case of translation means that the two previous instances have to be juxtaposed at this third stage so that the informed decisions can be taken in instance d.. The translation student has the obligation to inform the reader about estrange concepts but the purpose of the translation will determine how deep he should delve into the concepts involved and what kind of additional information he should supply in the translation. For instance, the translator has to decide in which terminological depth he has to work. It is the objective, the *skopos*, that defines if the term *lease* in an English common law contract becomes *μίσθωση* or *μίσθωση σύμφωνα με το αγγλικό κοινοδίκαιο* when translated into Greek or if he can restructure syntactically a sentence in the target language. These decisions are accompanied by risks. Either the translator will provide in the target text information that is not expected by the text recipient and the target text appears to be strange (*μίσθωση σύμφωνα με το αγγλικό κοινοδίκαιο*) or he beholds information (*μίσθωση*).
- d. In the fourth stage the project risk management approach provides for an evaluation of the risk(s). In order to manage the risks identified and analyzed at this stage the translator student is expected to determine whether a remaining non-treatable amount of risk, i.e. due to the intelligent choice of a particular stylistic device, is tolerable to the desired outcome of the translation process. This means that the available translation equivalents will be ranked according to risk magnitude and risk-bearer tolerability.

For example, a potential risk factor in legal translation is syntactic and macrotextual structure. Often a translator feels tempted to adjust the alien structure of the source text to the syntactical and macrotextual norms of the target culture. A change in structure and thus an attempt to change the argument flow in the target text could bear potential risk. Legal texts are often compared on a sentence to sentence basis.

- e. In the fifth instance the identified, analyzed and evaluated risks will be treated. The student will now make his informed choice of the appropriate strategy on the basis of the first four instances. He will now have to decide which stylistic means will be used to transfer a particular notion from the source text into the target language.
- f. In this instance the whole process will be reviewed and assessed by the student. He has the opportunity to go over the target text and re-assess his decisions by cross-referencing skopos-conformity and choices made. This is the point where he/she should spot or at least become suspicious that the German *zur Promotion zugelassen* (registered for a doctorate) in a certificate by a German professor for a 22 year old doctoral student (according to the certificate) was falsely translated into Greek as *ανακηρύχθηκε σε διδάκτορα* (was awarded the doctorate).
- g. The last instance provides the opportunity to communicate the outcome of his effort. The student will be able to share his experience with his fellow students in the course and with the instructor. In practice, this stage could take the form of a short report where the student shares the work he has done. This is the stage where the student receives his feedback from the instructor or the group. This stage accounts for the professional translator's obligation to advise his client on the way he treated the text. The client, the actual risk bearer, will thus be informed about potential risks and his exposure to them. For example, in the case of a legal document, he would be made aware of the fact, that the common law term *lease* was translated as *μίσθωση σύμφωνα με το αγγλικό κοινοδίκαιο* in order to demonstrate the difference of the legal meaning of the contract.

4. Advantages of the approach

The proposed model has the following advantages:

- a. It is flexible. With the help of the risk management approach the student has the ability to design his own individual approach to deal with the project. He can integrate as many risk factors as he wishes and individualize as much as he wants.
- b. The tool allows the instructor to create a multi-track learning environment; each student's work can be assessed on its own merit.
- c. It addresses all sub-competences of the overall translation competence as an integrated system.
- d. According to the level of performance the instructor can increase or limit the sub-competences to be trained by manipulating the task.
- e. The risk management approach matures with the student and follows him as an instrument for reflective action into the job.

5. Conclusion

I believe to have shown that the risk management approach can provide a useful tool for turning instructor-centred teaching into a dynamic student-orientated translation

learning experience. The still rough model I am working on facilitates individualized or small-group learning and gives both the instructor and the student maximum flexibility for modulation. Furthermore, I believe this form of acquiring translation competence accounts for the complexity of the translation process and if further elaborated and fine-tuned it can become a tool encouraging the surfacing of individual behaviors and attitudes in a translation course instead of repressing them.

Notes

¹ Translation is part of a wider endeavor; I regard translation as a critical link in a chain initiated at some point in a longer chain and resulting in an output that allows the continuation of the chain towards the desired final output. This means that the translator transfers the quantity of meaning provided by a source text into a target culture regarding particular communicational feedback from the following link or links of the chain he/she belongs to.

² See Vermeer and Reiß (1984: 95-6) & Nord (1988: 4-5).

³ Legal notions are abstract and highly system bound. The system in question and the legal concepts inherent in it are usually the product of a historical process which resulted in a distinctive system consisting of legal concepts with unique ramifications and distinctive texts with different structures on all levels.

Bibliography

Cooper, D. et al. (2005) *Project Risk Management Guidelines, Managing risk in large projects and complex procurements*, John Wiley & Sons, West Sussex.

Jackson, N. / Wisdom, J. / Shaw, M. (2003) *Guide for busy academics: Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and teaching Support Centre.

Nord, Ch. (1988) *Textanalyse und Übersetzen*, Groos, Heidelberg.

P

ACTE Group (2000) *Acquiring translation competence: Hypotheses and Methodological Problems in research project*, in: Beeby, A. , Ensinger, D., Presas M. (eds) *Investigating Translation*, John Benjamins, Amsterdam, 99-106.

PACTE Group (2005) *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*, in: *META, L, 2, 2005, 609-620*.

Reiss, K. / Vermeer, H. J. (1984) : *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Niemeyer, Tübingen.

Wilss, W. (2005) *Übersetzen als Sonderform des Risikomanagements*, in: *META, L, 2, 2005, 656 – 664*.

Πρακτική άσκηση φοιτητών στη μετάφραση σύγχρονης ιταλικής διηγηματογραφίας

Έβη Καζαντζή

Abstract

This paper aims to present a students' workshop on the translation of Italian contemporary short stories held in the Department of Italian Language and Literature of the Aristotle University of Thessaloniki (EPEAEK Program). The seminars were divided into three stages:

The first stage contained the analysis of the text (narrative techniques, style, language, pragmatic and semantic elements, etc.).

The next stage dealt with the process and the product of the translation (that the students were required to have done beforehand), discussing mostly the experience of the translator and the possible solutions she/he might have come across.

The final stage contained the presentation of the final result of each student's translation annotated with the relevant decision-making process and the final choices each translator made.

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί παρουσίαση των σταδίων που ακολουθήθηκαν κατά την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη μετάφραση σύγχρονου ιταλικού διηγήματος. Τα μαθήματα έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών, με την επίβλεψή μου και με συντονίστρια την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ε. Κασάπη. (Την επιστημονική διεύθυνση του Προγράμματος για το Τμήμα Ιταλικής έχει ο Ομότιμος Καθηγητής κ. Α. Μπουσμπούκης). Η παρουσίαση των σταδίων της Πρακτικής Άσκησης στη μετάφραση διηγηματογραφίας θα γίνει μέσα από μια συνολική και εκ των υστέρων ειπωμένη σκοπιά με σκοπό να αναφερθούν συνοπτικά τα στάδια και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν με βάση την προηγούμενη οργάνωση αλλά και τα τελικά αποτελέσματα των σεμιναρίων που έγιναν στο πλαίσιο του Προγράμματος. Μεγαλύτερη έμφαση θα δοθεί στο πρώτο, προδιαδικαστικό της μετάφρασης στάδιο, όπου έγινε η προσέγγιση, ανάλυση και ερμηνεία του πρωτότυπου κειμένου σε συνδυασμό με το δεύτερο στάδιο της μεταφραστικής διαδικασίας. Τέλος θα αναφερθώ στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της Πρακτικής Άσκησης που αφορά στην παρουσίαση και στο σχολιασμό της μεταφραστικής διαδικασίας από τους ίδιους τους φοιτητές. Ο σχολιασμός αυτός των φοιτητών έγινε εν είδει γραπτών σημειώσεων σχετικών με την αντιμετώπιση των μεταφραστικών προβλημάτων, των δυσκολιών που αυτά προκάλεσαν καθώς και την τεκμηρίωση των μεταφραστικών επιλογών.¹

Η μετάφραση λογοτεχνικών κειμένων πέρα από τη γλωσσική ικανότητα του μεταφραστή τόσο στη γλώσσα πηγή (SL) όσο και στη γλώσσα στόχο (TL), απαιτεί μια ιδιαίτερη εξοικείωσή του με το πολιτισμικό πλαίσιο του πρωτοτύπου αλλά και του μεταφρασμάτος, ενώ παράλληλα προϋποθέτει και τη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας του λογοτεχνικού

κειμένου, προκειμένου ο μεταφραστής να παραγάγει εκ νέου το λογοτεχνικό κείμενο σε μια νέα πλέον γλώσσα μεταφέροντας τα επιμέρους τεχνικά, σημασιολογικά αλλά και αισθητικά στοιχεία του πρωτοτύπου. Αυτό ασφαλώς προϋποθέτει μια εκτεταμένη ανάλυση τόσο δομική όσο και ερμηνευτική στο προδιαδικαστικό στάδιο έτσι ώστε ο μεταφραστής να είναι σε θέση να ‘αναπαραστήσει’ στη γλώσσα-στόχο όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία που έχει συγκεντρώσει από την προδιαδικαστική ανάλυση του κειμένου. Χρησιμοποιώ τον όρο ‘αναπαράσταση’ ίσως κάπως αυθαίρετα αλλά τον υιοθετώ ορμώμενη από μια παρατήρηση των φοιτητών που ισχυρίζονταν ότι κατά τη διάρκεια της μεταφραστικής διαδικασίας συχνά κατέφευγαν στη θεατρική αναπαράσταση των διαλογικών μερών του κειμένου, προκειμένου να μπουν ταυτόχρονα και στη θέση του ακροατή-θεατή έτσι ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν σε αποδεκτές, για τους τελικούς αποδέκτες της μετάφρασης, επιλογές. Την ίδια επίσης πρακτική βρήκαν εξίσου διασκεδαστική και αποτελεσματική και σε ένα επόμενο στάδιο συνολικής αξιολόγησης του μεταφρασμένου κειμένου, όταν πλέον, έχοντας αφήσει το ιταλικό κείμενο και διαβάζοντας μόνο το ελληνικό που είχαν συνθέσει, οδηγήθηκαν αυτόματα σε μια εκφώνησή του. Και καθώς πλέον είχαν ήδη δουλέψει αρκετά πάνω στην ερμηνεία και στην ανάλυση του κειμένου-πηγή (ST) πριν και κατά τη διάρκεια της μεταφραστικής διαδικασίας, τους βγήκε πολύ αυθόρμητα αλλά και αναγκαία, όχι απλά η εκφώνηση αλλά η απαγγελία του με όλους τους απαραίτητους χρωματισμούς και την αισθητική της όλης έκφρασης του ελληνικού πλέον κειμένου.

Στη περίπτωση αυτή βλέπουμε τον πολλαπλό ρόλο του μεταφραστή που δεν είναι απλά ένας τεχνικός ενδιάμεσος ανάμεσα σε δύο γλώσσες. Είναι πρώτα από όλα ο αναγνώστης, ο κριτικός, ο μελετητής, ο φιλόλογος, ο συγγραφέας και ταυτόχρονα και ο ήρωας, ο ηθοποιός ο ακροατής ή ο θεατής, και τέλος ο πρώτος αναγνώστης και αποδέκτης της ίδιας του της μετάφρασης. Ζει και περνάει μέσα από τους ίδιους ρόλους που περνάει και ο συγγραφέας, όντας επιπλέον σε θέση να αντιλαμβάνεται και να περιορίζεται ή να εμπνέεται από δύο, πολιτισμικά διαφορετικά, αναγνωστικά κοινά.

Αυτή η διαπίστωση είναι, νομίζω, κάτι το οποίο οι φοιτητές αρχικά αντιμετώπισαν με φόβο θεωρώντας, θα έλεγα, σχεδόν αδύνατο να αντιληφθούν σε ποιο σημείο σταματάει η δημιουργικότητα του μεταφραστή και σε ποιο σημείο είναι δυνατόν να φτάσει η ‘ελευθερία’ του, όσον αφορά τόσο στην ερμηνεία του αρχικού κειμένου όσο και στην απόδοση του μεταφρασμένου.

Νομίζω ότι οι ενδοιασμοί αυτοί των ασκούμενων μεταφραστών αναφορικά με το βαθμό ‘ελευθερίας’ τους στη μετάφραση είναι πολύ λιγότεροι σε κάποιον που είναι σε θέση να παραγάγει αυτόνομα ένα λογοτεχνικό κείμενο άρτιο τόσο γλωσσικά όσο και τεχνικά και αισθητικά. Με άλλα λόγια θεωρώ ότι ένας ικανός μεταφραστής είναι σε θέση να παραγάγει δημιουργική γραφή, άσχετα με το θέμα και το περιεχόμενο του κειμένου, τουλάχιστον όσον αφορά τη δόμηση και την εκφορά του.

Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Bassnett:

Είναι παράλογο να δούμε τη μετάφραση ως κάτι το διαφορετικό από τη δημιουργική λογοτεχνική δραστηριότητα, εφόσον οι μεταφραστές ασχολούνται πάντα με κείμενα, αρχικά ως αναγνώστες και στη συνέχεια ξαναγράφοντας, επανασυνθέτοντας το κείμενο σε μιαν άλλη γλώσσα. Πράγματι, δεδομένου του περιορισμού της διεργασίας εντός των παραμέτρων του κειμένου πηγής, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η μετάφραση προϋποθέτει μια σειρά από εξαιρετικές λογοτεχνικές δεξιότητες, σίγουρα όχι κατώτερες από τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να παραχθεί το κείμενο στην αρχική του μορφή. (Bassnett 2006: 174)²

Δεδομένου του περιορισμένου χρόνου ενός εξαμήνου που υπήρχε για την Πρακτική

Άσκηση των φοιτητών στη μετάφραση διηγηματογραφίας, περιορίστηκε μόνο σε ένα κείμενο από τη σύγχρονη ιταλική λογοτεχνία, το αμετάφραστο στα ελληνικά διήγημα του Vincenzo Cerami, με τίτλο “Il sogno americano” (Cerami 2005)³. Κατά συνέπεια η εξάσκηση στην προδιαδικαστική ανάλυση επικεντρώθηκε αυστηρά στο συγκεκριμένο κείμενο και παράλληλα πλαισιώθηκε από τη λογική του απώτερου στόχου του μεταφράσματος, δηλαδή της παραγωγής δημοσιεύσιμου μεταφραστικού έργου.

Έτσι λοιπόν το πρώτο στάδιο των μαθημάτων περιελάμβανε τη μακροκειμενική ανάλυση του περικειμένου (peritext) με την παράθεση πληροφοριών για το συγγραφέα, τη συλλογή διηγημάτων από όπου προέρχεται το κείμενο, καθώς και άλλα διευκρινιστικά στοιχεία που υπάρχουν γύρω από αυτό (περιγραφή και σχολιασμός του διηγήματος και της συλλογής από το συγγραφέα στο οπισθόφυλλο του βιβλίου, κριτικές), το λογοτεχνικό είδος στο οποίο εμπίπτει το εν λόγω διήγημα και τις τυχόν διακειμενικές επιρροές που προκύπτουν από αυτό. Εν συνεχεία ακολούθησε η ανάλυση του κειμένου πρώτα με την ανάγνωση και κατανόησή του τόσο σε γλωσσικό όσο και σε νοηματικό επίπεδο και κατόπιν έγινε μια συνοπτική ανάλυση των βασικών στοιχείων της κειμενικής του δομής και των αφηγηματικών τεχνικών (αφηγηματικός χρόνος-φωνή, πρόσωπα, κλπ). Τέλος ακολούθησε η έρευνα, ανάλυση και ερμηνεία των επιμέρους πραγματολογικών, σημασιολογικών, πολιτισμικών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου, παράλληλα υποδεικνύοντας και τα εργαλεία της προμεταφραστικής έρευνας (π.χ. εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, διαδίκτυο, άλλα κείμενα που λειτούργησαν ως πηγές σχετικού πληροφοριακού υλικού, θεωρητικά κείμενα κλπ).

Το επόμενο διδακτικό στάδιο της μεταφραστικής διαδικασίας δεν προέβλεπε τη μεταφραστική πράξη αυτή καθαυτή, μιας και αυτό είχε ήδη ζητηθεί και πραγματοποιηθεί από τους φοιτητές πριν το μάθημα. Έτσι λοιπόν με βάση το ήδη μεταφρασμένο προϊόν (το συγκεκριμένο διήγημα) που είχαν ήδη επεξεργαστεί μεταφραστικά μόνοι τους οι φοιτητές ακολούθησε συζήτηση γύρω από τη μεταφραστική διαδικασία, τη μεταφραστική εμπειρία και την αντιμετώπιση των επιμέρους μεταφραστικών προβλημάτων και των πιθανών λύσεων και επιλογών, λαμβάνοντας ασφαλώς πάντα υπόψη την ανάλυση και ερμηνεία που είχε προηγηθεί στο προδιαδικαστικό στάδιο. Η μέθοδος της συζήτησης κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος είχε τη μορφή «προφορικού πρωτοκόλλου μετάφρασης» (think-aloud protocol [TAP]) προκειμένου να γίνει αντιληπτή η εμπειρική προσέγγιση και πράξη της μετάφρασης αλλά και να γίνει η απαραίτητη προεργασία για το επόμενο στάδιο της παρουσίασης και αξιολόγησης των μεταφραστικών έργων.

Έτσι λοιπόν έχοντας ήδη θέσει εκ των προτέρων στα προηγούμενα στάδια τους στόχους της μετάφρασης, έχοντας δουλέψει πάνω στην ανάλυση και ερμηνεία του κειμένου σε αρκετά διεξοδικό βαθμό και τέλος παίρνοντας ως βάση τα στοιχεία που αποκομίστηκαν στη διαδικασία του «προφορικού πρωτοκόλλου», επιλέχτηκε ένα μοντέλο παρουσίασης της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μετάφρασης, προκειμένου να συντάξουν οι φοιτητές γραπτή εργασία που να εμπεριέχει τη μεταφραστική εκδοχή του κειμένου και το σχολιασμό-σημειώσεις (annotations) της μετάφρασής τους. Ο σχολιασμός προέβλεπε αρχικά την εύρεση και τον προσδιορισμό των μεταφραστικών προβλημάτων και την κατηγοριοποίησή τους (προβλήματα γλωσσικά, συντακτικά, σημασιολογικά, υφολογικά κλπ), την παρουσίαση και ταξινόμηση των επιμέρους δυσκολιών που προέκυψαν από τη μετάφραση του συγκεκριμένου κειμένου και στη συνέχεια τη μεταφραστική πρόταση-λύση του μεταφραστή, δικαιολογώντας την επιλογή της. Η παρουσίαση και ο σχολιασμός, των μεταφραστικών δυσκολιών και των μεταφραστικών επιλογών του συγκεκριμένου κειμένου, που ζητήθηκε από τους φοιτητές, δε χρειαζόταν

να είναι εξαντλητικός αλλά επιλεκτικός, με την παράθεση ορισμένων παραδειγμάτων σε κάθε περίπτωση-κατηγορία.

Το τελικό μεταφραστικό έργο των φοιτητών, πέρα από το δεδομένο της Πρακτικής τους Άσκησης στη μετάφραση των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και την εξοικείωσή τους με το γλωσσικό, πολιτισμικό και ειδολογικό πλαίσιο του κειμένου, έδωσε στοιχεία για την αξιολόγησή τους στο μάθημα με βάση την τελική τους μεταδιαδικαστική εργασία και πρόκειται να δημοσιευτεί ως παράδειγμα Πρακτικής Άσκησης στη μετάφραση, με την αναφορά ασφαλώς της συμμετοχής των συγκεκριμένων φοιτητών στο Πρόγραμμα. Στην έκδοση αυτή δε θα συμπεριλαμβάνονται αυτούσιες οι εργασίες των φοιτητών ούτε και οι μεταφράσεις του καθενός. Όσον αφορά τη μετάφραση του διηγήματος, η εκδοχή που τελικά θα δημοσιευτεί θα έχει την επιμέλεια της επιστημονικής και διδακτικής ομάδας του Προγράμματος.

Notes

¹ Σχετικά με τη διάρθρωση και την ανάπτυξη των σταδίων των μαθημάτων, πέρα από τον εμπειρικό και πρακτικό διαχωρισμό και προγραμματισμό τους, ελήφθησαν επίσης υπόψη τόσο οι παρατηρήσεις όσο και τα αποτελέσματα παλαιότερης πρακτικής άσκησης των φοιτητών στη μετάφραση, τα οποία παρουσιάζονται στο άρθρο: Κασάπη, Ελένη. 2007. “Ένδεικτική παρουσίαση στοιχείων [αυτο]αξιολόγησης των φοιτητών Ιταλικής στα μαθήματα μετάφρασης κατά το 2000-2001”, Επετηρίδα του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας II, Α.Π.Θ., 2004-2005. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007. 115-121.

² Bassnett, Susan. 2006. “Writing and Translating”. Susan Bassnett, Peter Bush, eds. *The Translator as Writer*. London-New York: Continuum, 2006. 173-183. [Η μετάφραση του παραθέματος είναι δικιά μου].

³ Cerami, Vincenzo. 2005. *La sindrome di Tourette*. Milano: Garzanti.

Σχετικά με τη μετάφραση από ελληνικά στα ρωσικά των φρασεολογισμών και των λέξεων συναισθηματικής σημασίας με βάση την ύλη των Μ.Μ.Ε.

Πογκόσοβα Ιουλιάννα

This paper reports on a translation process as a transformation type that preserves a prototype context and at the same time according to Barchoudarov (1973, p. 60.) the expression form of context may be changed. This correspondence conception testifies a language elements correspondence, a possibility of translation from one language to the other and contemporaneously doesn't take off and doesn't ignore a national particularity of different languages aspects, Greek and Russian in our case. An emotive meaning words translation from greek into the Russian comprises a one part of this paper and the other part is dedicated to phraseological translation. As phraseologism we look through the phraseological combinations, phraseological idioms and phraseological unities. The examples was taken from the greek newspapers.

Keywords: emotive meaning words, phraseologism, newspapers lexis style, Greek/Russian.

1. Πρόλογος

Η συγγραφέας κατανοεί την πορεία της μετάφρασης ως ένα είδος μετασχηματισμού κατά τον οποίο διατηρείται το περιεχόμενο του πρωτοτύπου καθώς σύμφωνα με τον Barchoudarov (1973, σ. 60.) η μορφή της έκφρασης του περιεχομένου μπορεί να αλλάζει. Μια τέτοιου είδους κατανόηση της αντιστοιχίας αποδεικνύει την αντιστοιχία των γλωσσικών συστατικών, τη δυνατότητα μετάφρασης από μια γλώσσα στην άλλη και ταυτόχρονα δεν αφαιρεί και δεν αγνοεί την εθνική ιδιομορφία των διάφορων απόψεων της ελληνικής και της ρωσικής γλώσσας. “Words which tend to be juxtaposed, or to co-occur with other words, acquire from them various connotations. For many persons, *green* probably suffers from its occurrence in *green with envy*, *green at the gills*, a *green worker* and *green fruit*. From such habitual associations *green* undoubtedly picks up some unfavourable features of emotive meaning.”

2. Μετάφραση των λέξεων συναισθηματικής σημασίας.

«Ο σύγχρονος δημοσιογραφικός λόγος σε ελληνική γλώσσα, όπως και σε κάθε άλλη γλώσσα, δεν περιγράφει μόνο τα γεγονότα αλλά και τα σχολιάζει και πολύ συχνά τα ερμηνεύει. Ο σχολιασμός αυτός και η αντιστοιχη ερμηνεία γίνονται είτε ρητά, με ιδιαίτερα είδη λόγου που εντάσσονται στο σχολιογραφικό λόγο, είτε υπόρρητα, με διάφορες κοινές ή ιδιαίτερες γλωσσικές τεχνικές.» (Χατζησαββίδης)

Αναμφίβολα τη μια από τις ιδιαίτερες γλωσσικές τεχνικές αποτελεί επίσης και η χρήση των λέξεων συναισθηματικής σημασίας. Σε ό, τι αφορά στις λέξεις αυτές, πρέπει να πούμε ότι οι επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα έχουν διαφορετικές απόψεις σε ό, τι αφορά το ερώτημα εάν η συναισθηματική σημασία μιας λέξης εξαρτάται μόνο από

τα συμφραζόμενα ή αυτή εμπεριέχεται μέσα στη λέξη ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα. Ο Ρώσος καθηγητής I. R. Galperin (1971, σ. 60) θεωρεί ότι η συναισθηματική σημασία χαρακτηρίζει κάποιες συγκεκριμένες ομάδες λέξεων που υποδεικνύουν τα διαφορετικά ανθρώπινα συναισθήματα. Αυτές είναι οι λέξεις που δεν υποδεικνύουν τα αντικείμενα, φαινόμενα ή έννοιες της πραγματικότητας αλλά οι λέξεις που έχουν δυνατές συναισθηματικές δευτερεύουσες σημασίες (connotations). Έτσι, σύμφωνα με το Galperin (1971, σ. 61), η συναισθηματική σημασία μιας λέξης εμφανίζεται ως αποτέλεσμα των συνειρμών που προκαλεί. Οι συνειρμοί αυτοί μπορεί να είναι θετικοί και αρνητικοί. Για παράδειγμα, η ελληνική λέξη *φοβερός* έχει αναμφίβολα συναισθηματική σημασία όμως είναι δύσκολο να τη συνδέσουμε με την έννοια του θετικού ή αρνητικού.

«Ένας *φοβερός* κατακλυσμός Μάη μήνα, που παρέσυρε τους προμαχώνες τους πάνω στα τείχη και έφερε τους υπερασπιστές σε μεγάλη αμηχανία.» (*Ελευθεροτυπία*, 29.05.2006) (В мае произошло *страшное* наводнение, разбившее о стены их оплоты и приведшее в смятение их покровителей.)

«Ο *φοβερός* ανταγωνισμός στους αιθέρες έφερε πολλούς γίγαντες της αεροπλοΐας στα πρόθυρα της εξαφάνισης.» (*Ελευθεροτυπία*, 25.04.2006) (*Жесточайшая* конкуренция в воздушном пространстве привела к тому, что многие гиганты авионавигации оказались на грани исчезновения.) «Δεν ξέρω αν είναι σταρ, όμως εγώ ξεχωρίζω τον Κωνσταντίνο Μαρκουλάκη, είναι *φοβερός* ηθοποιός» (*Ελευθεροτυπία*, 26.02.2006) (Не знаю, звезда он или нет, но считаю, что Константин Маркулакис *замечательный* актер.)

Οι συνειρμοί αυτοί μπορεί να υπάρχουν πάντα στην εννοιολογική δομή μιας λέξης, όμως μπορούν επίσης να εμφανίζονται εξ' αιτίας των συνδυασμών των λέξεων με κάποιες συγκεκριμένες λέξεις και ύστερα από τους λεγόμενους συνειρμούς «των συμφραζόμενων» να μεταμορφώνονται σε σχετικά σταθερούς. Τέτοιες ιδιαιτερότητες των λέξεων να αποκτούν τις συμπληρωματικές δευτερεύουσες σημασίες αναφέρουν και οι Ολλανδοί επιστήμονες Nida, E και Taber, Ch. (1969, σ. 93 – 94): “Words which tend to be juxtaposed, or to co-occur with other words, acquire from them various connotations. For many persons, *green* probably suffers from its occurrence in *green with envy*, *green at the gills*, a *green worker* and *green fruit*. From such habitual associations *green* undoubtedly picks up some unfavourable features of emotive meaning.”

Ως λέξεις συναισθηματικής σημασίας μπορούμε να χαρακτηρίσουμε πολλές ομάδες λέξεων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών των επιφωνημάτων, και αυτών που ονομάζουν τα διαφορετικά ανθρώπινα συναισθήματα, όπως αγάπη, μίσος, πόνος, χαρά κτλ. Οι λέξεις αυτές δεν αποτελούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες σε ό, τι αφορά τη μετάφρασή τους και επειδή η δηλωτική τους σημασία είναι μονοσήμαντη και πολύ ξεκάθαρη, αυτές έχουν σταθερές αντιστοιχίες στη ρωσική γλώσσα.

Θα θέλαμε να εξετάσουμε πιο λεπτομερώς την προβληματική της μετάφρασης των λέξεων που αντιστοιχούν μόνο στα συναισθήματα που προκαλούν κάποια φαινόμενα ή γεγονότα, αυτές δηλαδή που εκφράζουν τη σχέση του ανθρώπου με ένα συγκεκριμένο γεγονός της πραγματικότητας.

Για παράδειγμα, η λέξη *αδρός* για την οποία το λεξικό δίνει τις εξής σημασίες: *толстый, крупный, грубоватый, густой, частый, дүгүный, пышный, большой, богатый, обильный, резкий, отчетливый, четкий*.

«Ο *αδρός* μοντερνισμός, που τόσο γοήτευσε τους μαθητές του Δοξιάδη, υπάρχει κι εδώ: το όλον πάει να θυμίσει «δοχείο ζωής», αλλά τελικώς έχω την αίσθηση ότι είμαι στο Λος Άντζελες, ίσως διότι η Δανάη, ξαπλωμένη απέναντί μου, είναι ξανθιά, γαλανομάτα και φοράει μπικίνι.» (*Ελευθεροτυπία*, 19.03.2004.) (*Спонтанный* модернизм, очаровавший

учеников Доксиадиса, присутствует и здесь: все вокруг напоминает «сосуд жизни», но в общем мне кажется, что я нахожусь где - то в Лос – Анжелесе, может из-за того, что Даная, лежащая напротив – блондинка с голубыми глазами, в бикини.)

«Το ένα στοιχείο, ο *αδρός* ρεαλισμός και η λιτή αμεσότητα του ντοκουμέντου, συνιστά δεδομένο της φόρμας.» (Ελευθεροτυπία, 5.06.2004) (Одна из составляющих, *грубый* реализм и неприхотливая непосредственность документа создают черты стиля.)

«Πολύ συχνά σε συλλογές αυτής της περιόδου κάνει την εμφάνισή του ένας *αδρός* στην περιγραφή του, επαναστάτης Χριστός, ο οποίος προφανώς γειώνει την όποια υπερβατική αίσθηση θα μπορούσε να δημιουργηθεί πάνω στα καθέκαστα της καθημερινής ζωής στις σύγχρονες πόλεις.» (Ελευθεροτυπία, 15.04.2005)

(Очень часто в размышлениях этого периода возникает образ *грубоватого* по описанию революционера Христа, явно оправдывающего любое трансцендентное чувство, возникающее при детальном анализе повседневной жизни современных городов.)

Ένα από τα πιο έντονα χαρακτηριστικά των λέξεων της ομάδας αυτής είναι η πολυπλοκότητα και η ευρύτητα της εννοιολογικής τους δομής. Οι λέξεις αυτές συνήθως έχουν πολλές εννοιολογικές αποχρώσεις και τα εννοιολογικά τους όρια είναι και ευρέα, και ασαφείς. Γι' αυτό το λόγο σε αυτές εμφανίζονται εύκολα οι συμπληρωματικές σημασίες επειδή οι λέξεις αυτές συνδυάζονται εύκολα με τις πιο πολύμορφες λέξεις που συχνά ανήκουν σε διαφορετικά εννοιολογικά πεδία.

Για παράδειγμα, η λέξη *απαίσιος*. Στο λεξικό του Chorikov και του Malev υπάρχουν οι εξής σημασίες της λέξης αυτής: 1) мрачный, зловещий; 2) ужасный, безобразный, отвратительный; 3) очень плохой, мерзкий, скверный. (1993) «Η βία -λέει- είναι η μαμή της Ιστορίας». Ώστε έτσι, ε! Την Ιστορία τη γράφει ένας *απαίσιος* μαυροντυμένος τύπος ο θάνατος.» (Ελευθεροτυπία, 11.06.2005) (Говорят, что насилие – это акушерка истории. Значит, так, да? Историю пишет зловещий тип, одетый в черное, - смерть.)

«Το σίγουρο είναι, ωστόσο, ότι ο ξεχασμένος ορισμός του Αλέξανδρου Παπαναστασίου (1925), σύμφωνα με τον οποίον ο Μακεδονικός Αγώνας υπήρξε «ένας *απαίσιος* εμφύλιος πόλεμος, διεξαγόμενος με τα πλέον βάρβαρα μέσα», αναδύεται -αργά, αλλά σταθερά- ως η πραγματική εικόνα της συγκεκριμένης ιστορίας.» (Ελευθεροτυπία, 5.11.2004) (Тем не менее, можно наверняка сказать, что забытое определение Александра Папанастасиу, согласно которому Македонское движение сопротивления было *ужасной* гражданской войной, проводимой с использованием самых варварских средств, медленно, но уверенно всплывает на поверхность в качестве реального образа конкретной истории.) «Ο Σαντάμ ήταν ένας *απαίσιος* άνθρωπος, αλλά υπάρχουν και άλλα παραδείγματα στον κόσμο.» (Ελευθεροτυπία, 4.06.2004) (Саддам был скверным человеком, но в мире существуют и другие подобные примеры.) «ΔΕΝ ΠΑ' ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΚΟΝΤΟΣ, χοντρός, *απαίσιος*, ηλίθιος, κακορίζικος, εντελώς γλίτσας, μιλάμε κανένα πρόβλημα!» (Ελευθεροτυπία, 8.02.2004) (Да пусть ты будешь толстым, *безобразным*, слабоумным, убогим, засаленным – никаких проблем!) «Στις αρχές Δεκεμβρίου ο Αμερικανός πρόεδρος είπε σε μια συγκέντρωση στο Ορλάντο ότι εκείνο το πρωινό παρακολουθούσε τηλεόραση και μόλις είδε κάποια στιγμή ένα αεροπλάνο να διαλύεται στον πύργο είπε: «Μάλιστα, άλλος ένας *απαίσιος* πιλότος...». (Ελευθεροτυπία, 6.09.2003.) (В начале декабря американский президент сказал на одном из собраний в Орландо, что в то утро смотрел телевизор и как только увидел один из самолетов, разбивающийся о небоскреб, сказал: «Ну вот, еще один *скверный* пилот.») «Αγνοεί ότι ο αντικομμουνισμός

είναι παρωχημένος, *απαίσιος* και προϊόν εμπάθειας». (Ελευθεροτυπία, 12.05.2003.) (Он игнорирует тот факт, что идеология антикоммунизма – это давным-давно пройденный этап, порождение враждебности и ненависти.) «Η λεωφόρος Κηφισίας που οδηγούσε στην πόλη ήταν ένας *απαίσιος* χωμάτινος καρδόδρομος γεμάτος εμπόδια.» (Ελευθεροτυπία, 5.10.2002.) (Проспект Кифисиас, ведущий в город, был *скверной* земляной дорогой, с рытвинами и колдобинами, по которой ездили телеги.) «Για πολλοστή φορά ο θάνατος μου φάνηκε χιουμοριστικά *απαίσιος*, έστω κι αν προσυπογράφεται από γιατρούς αρμόδιους, υποθέτω, στα πνευμονικά οιδήματα.» (Ελευθεροτυπία, 14.09. 2002.) (В очередной раз смерть показалась мне до смешного *безобразной*, несмотря на то, что приговор был подписан врачами, специалистами, как я полагаю, в области легочных заболеваний.) «Ο άλλος είναι ένας *απαίσιος* στην εμφάνιση νεαρός, με ξεθωριασμένα γαλάζια μάτια, σχεδόν σταχτί, δέρμα που θυμίζει μαδημένη κότα.» (Ελευθεροτυπία, 5.06.2002.) (Другой – молодой человек с *отталкивающей* внешностью: выцветшими голубыми глазами, почти пепельного цвета, кожей, как у ощипанной курицы.) «Όσο και αν οι ταπεινοί υπηρέτες της προσπαθούν να μελοποιήσουν τον τρόμο, να μας επαναφέρουν στην ηπιότητα, εκείνο που επικρατεί είναι ο *απαίσιος* ήχος των βομβών και των δολοφονικών αμερικανικών πυραύλων.» (Ελευθεροτυπία, 8.12.2001.) (Несмотря на все попытки ее покорных слуг переложить на музыку все эти ужасы, чтобы все мы вернулись в состояние кротости и незлобивости, продолжают господствовать *зловещие* звуки падающих бомб и американских ракет, несущих гибель.) Η ύπαρξη της συναισθηματικής δευτερεύουσας σημασίας διευρύνει τα πλαίσια της εννοιολογικής δομής της λέξης. Ως αποτέλεσμα εμφανίζονται οι καινούριες λεξικές – εννοιολογικές εκδοχές, αλλά και η ίδια η λέξη διευρύνει τη σημασία της, πλησιάζοντας με αυτόν τον τρόπο στις λέξεις με ευρεία εννοιολογική βάση. Για αυτόν το λόγο οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται εύκολα με διαφορετικά συμφραζόμενα και επομένως η μετάφρασή τους πραγματοποιείται βάσει των συμφραζομένων.

Ας πάρουμε για παράδειγμα τις λέξεις *ανατριχίλα* (*содрогание, дрожь, озноб, дрожь*) και *σγκίνηση* (*сильное волнение, сильное переживание, умиление*).

«Η πρώτη μεγάλη αναμέτρηση είναι την επόμενη άνοιξη, στις προεδρικές εκλογές, καθώς η προοπτική της ανάδειξης του κ. Ερντογάν στη θέση αυτή προκαλεί *ανατριχίλα* στους εκπροσώπους του στρατιωτικοπολιτικού και οικονομικού κατεστημένου.» (Εθνος, 24.06.2006.) (Первое крупное повторное пересчитывание будет проводиться следующей весной, во время президентских выборов, в то время как перспектива избрания Эрдогана на это место вызывает *ужас и содрогание* у власть имущих представителей военных и финансовых кругов.) «Όμως, ήταν αρκετό να ξεπεράσει ο «μαύρος» χρυσός τα 70 δολάρια, να ξυπνήσει ο εφιάλτης της πετρελαϊκής κρίσης και να νιώσουν αρμόδιοι και ειδικοί την *ανατριχίλα* που προκαλούν οι αγορές όταν ξεφεύγουν από τον έλεγχο του κέντρου.» (Εθνος, 22.05.2006.) (Однако, как только цена на «черное золото» поднялась выше отметки в 70 долларов и возникла угроза нефтяного кризиса, все авторитеты и специалисты, так или иначе связанные с этой сферой, почувствовали *беспокойство*, вызванное полным высвобождением процессов купли – продажи из-под контроля центра.) «Ο Γκόγια προκαλεί εξίσου το χαμόγελο και την αγωνία, την τρυφερότητα ή την *ανατριχίλα*.» (Καθημερινή, 25.06.2006.) (Творчество Гойи вызывает у нас одновременно улыбку и волнение, нежность или же *невольное содрогание*.) «Η ελληνικότητα είναι μια αίσθηση δύσκολη να περιγράψεις, πόσο μάλλον να ακριβολογείς περί αυτής, όταν όμως επιβάλλεται ή έστω υποβάλλεται όπως στην περίπτωση του Παναγιωτίδη διαμέσου της τέχνης του, τότε γίνεται άμεσα αισθητή σαν *ανατριχίλα*.»

(*Καθημερινή*, 2.04.2006.) (Греческое происхождение – чувство, трудно поддающееся описанию, детальному рассмотрению, однако, когда это чувство вызывает уважение или хотя бы наводит на размышления – примером такого подхода может служить творчество Панайотидиса, в работах которого это чувство становится осязаемым сразу, как *дрожь*, как *мгновенное содрогание*.) «Ένωθα συγκίνηση πραγματική βλέποντας χιλιάδες νέων ανθρώπων να στροβιλίζονται στο ρυθμό του «Τέικ μι άουτ» και μου χάιδευε την ακοή ο φρέσκος ποπ-ροκ ήχος, που ερχόταν, όμως, από εκείνες τις πηγές των «σίξτις-σέβεντις». (*Καθημερινή*, 13.07.2006.) (Я почувствовал настоящее *умиление*, увидев тысячи молодых людей, танцующих в ритме “Take me out”, а жизнерадостные звуки поп-рока, в стиле 60 – 70-х годов, ласкали мне слух.) «Τη συγκίνησή του για τον Πιχρονο Αλεξ τόνισε και χτες από τη Βέροια ο Αρχιεπίσκοπος Χριστόδουλος, ο οποίος διαβεβαίωσε την οικογένεια του μικρού ότι οι προσευχές του για το παιδί είναι συνεχείς και θερμές.» (*Καθημερινή*, 29.06.2006.) (Свое *беспокойство* за судьбу 11-летнего Алекса выразил вчера в Верии архиепископ Христулос, заверивший семью мальчика, что он постоянно и от всего сердца молится за этого ребенка.)

3. Μετάφραση των φρασεολογισμών και σταθερών εκφράσεων.

Ο Charle Bally, ελβετικός γλωσσολόγος γαλλικής καταγωγής εισήγαγε τον όρο «phraseology» με σημασία του «τομέα της υφολογίας που ερευνά τους συνδεδεμένους συνδυασμούς». (1921, p. 67-68 (58)) Αυτός θεωρείται ο θεμελιωτής της θεωρίας φρασεολογίας επειδή για πρώτη φορά συστηματοποίησε τους συνδυασμούς λέξεων στο βιβλίο του «Γαλλική υφολογία» στο οποίο συνέταξε το κεφάλαιο για τη φρασεολογία. Από την εποχή του Bally η έρευνες στον τομέα της φρασεολογίας προχώρησαν αρκετά και τον τελευταίο καιρό οι ερευνητές αντιμετωπίζουν ένα αρκετά σοβαρό πρόβλημα σε αυτόν τον τομέα που αφορά τη σχέση της φρασεολογικής μονάδας με τη λέξη. Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι οι φρασεολογικές μονάδες αντιστοιχούν σε λέξεις, οι άλλοι τονίζουν ότι ένας φρασεολογικός συνδυασμός συσχετίζεται με μια λέξη αλλά δεν αντιστοιχεί σε αυτή. Η θεωρία αντιστοιχίας της φρασεολογικής μονάδας σε λέξη πηγάζει από τη *θεωρία αντιστοιχίας συναισθηματικών γεγονότων* του Ch. Bally που έλεγε ότι η κοινή ένδειξη της φρασεολογικής έκφρασης που αντικαθιστά από μόνη της όλες τις υπόλοιπες αποτελείται από τη δυνατότητα ή μη της αντικατάστασης ενός συγκεκριμένου συνδυασμού με μια λέξη. Τη λέξη αυτή ο Bally ονομάζει ως λέξη - «identificateur» (1921, p. 67-68 (58)). Οι περισσότεροι από τους γλωσσολόγους που ασχολήθηκαν με το θέμα των φρασεολογισμών δεν συμφώνησαν με τη θεωρία αυτή πιστεύοντας ότι «η εννοιολογική ολοκλήρωση ενός φρασεολογισμού δεν μπορεί να εντοπιστεί με αυτόν τον τρόπο επειδή και οι μεταβλητοί συνδυασμοί λέξεων μπορεί να έχουν δικές τους λέξεις – συνώνυμα» (Zoukon, 1990, σ. 83.) Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι παροιμίες που είναι φρασεολογισμοί με δομή πρότασης μπορεί να αναπαρασταθούν μόνο με τη βοήθεια μιας πρότασης: *Η υπομονή είναι πικρή, αλλά ο καρπός της γλυκός – αυτός που έχει υπομονή θα ανταμειφθεί στο ακέραιο*. Σε ό, τι αφορά την ταξινόμηση των φρασεολογισμών θα θέλαμε να αναφερθούμε στο έργο του Ρώσου ακαδημαϊκού V. V. Vinogradov που ταξινομεί τους φρασεολογισμούς βάσει της εννοιολογικής ένωσης των συστατικών τους. Όπως πιστεύεται, οι φρασεολογισμοί εμφανίζονται βάσει ενός ελεύθερου συνδυασμού λέξεων που χρησιμοποιείται με μεταφορική σημασία. Βαθμιαία η μεταφορά ξεχνιέται και ο συνδυασμός γίνεται σταθερός. Βασιζόμενος στο κατά πόσο ξεχάστηκαν οι ονομαστικές σημασίες των συστατικών ενός φρασεολογισμού, κατά πόσο είναι επηρεασμένοι από τη μεταφορική τους σημασία, ο

επιστήμονας τους χωρίζει σε τρεις τύπους: «φρασεολογικοί συγκολλησεις», «φρασεολογικοί ενότητες» και «φρασεολογικοί συνδυασμοί» (Vinogradov, 1986, σ. 89.)

Οι φρασεολογικοί συνδυασμοί αποτελούν ένα σταθερό σύνολο, τα συστατικά του οποίου διατηρούν την αρχική τους σημασία, όμως συνδυάζονται μόνο με κάποιες συγκεκριμένες λέξεις, για παράδειγμα: играть роль – παίζω ρόλο, иметь значение – έχω σημασία. Αυτόν το συνδυασμό δεν μπορούμε να τον αλλάζουμε. Όμως, ο φρασεολογικός συνδυασμός δεν είναι μια σταθερή έκφραση και σε κάποιες περιπτώσεις επιτρέπει τη συνωνυμική αντικατάσταση ή αλλαγή, για παράδειγμα, σε ότι αφορά τη λέξη *внимание* (προσοχή) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με το ρήμα *обращать* (στρέφω) *внимание* (την προσοχή), *направить* (απευθύνω) *внимание*, *привлечь* (τραβάω) *внимание* κτλ.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της εσωτερικούς νόμους σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις συνδυάζονται μεταξύ τους και ως αποτέλεσμα τα συστατικά των φρασεολογικών συνδυασμών δεν αντιστοιχούν πάντα στην ελληνική και στη ρωσική γλώσσα. Η ελληνική έκφραση *ειδικό βάρος*, για παράδειγμα, στα ρωσικά δεν μεταφράζεται ως *специальный вес*, αλλά ως *удельный вес*. Ο φρασεολογικός συνδυασμός *дельтиό άδειας παραμονής* μεταφράζουμε ως *вид на жительство* καθώς την έκφραση *дельтиό αποστολής* μεταφράζουμε ως *транспортная накладная* κτλ.

Οι ελληνικές εκφράσεις με το ρήμα *κάνω*, για παράδειγμα, μεταδίδονται με τη βοήθεια των διαφορετικών ρωσικών ρημάτων: *«Κάνεις κακό στην υγεία σου.»* (Ελευθεροτυπία, 14.06.2005.) (*Вредишь своему здоровью*). *«Δεν κάθεται να κάνει θελήματα.»* (Ελευθεροτυπία, 21.10.2004.) (*Не выполняет ничьих желаний*). *«Κάποιος που θέλει να κάνει μια βόλτα, να απομακρυνθεί από την παραλία, μπορεί να το κάνει», λέει στην «Ε» ο Κώστας Μπισκίνης γραμματέας του Συνδέσμου Ελλήνων Κατασκευαστών Πλαστικών Σκαφών.»* (Ελευθεροτυπία, 5.08.2006.) (*«Если кто-то хочет прогуляться, удалиться от побережья, он может это сделать», - говорит Костас Бискинис, секретарь Ассоциации производителей пластиковых катеров.*) *«Παίζαμε πολύ δυνατή άμυνα, όπως συνηθίζει η Εθνική, αλλά κυρίως τρέξαμε χωρίς να κάνουμε λάθη στην επίθεση», παρατήρησε ο Σοφοκλής Σχορτσιανίτης.»* (Ελευθεροτυπία, 17.08.2006.) (*Мы сыграли сильную защиту, как это обычно делает национальная сборная, но в основном не совершили ошибок в нападении», - заметил Софоклис Схорцианитис*). *«Τις τελευταίες μέρες, μάθημα στην πράξη έκαναν φοιτητές και φοιτήτριες ψυχολογίας, κυρίως από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, που εθελοντικά βρέθηκαν στα Χανιά και εργάστηκαν στις δομές της αποασυλοποίησης.»* (Ελευθεροτυπία, 7.08.2006.) (*На днях, практические занятия проводили студенты и студентки психологии, в основном из университета Салоник, добровольно приехавшие в Ханью для участия в работе по адаптации больных вне больницы.*) *«Το διηγούμαι μόνο γιατί μου έκανε εντύπωση, εκείνη την ίδια στιγμή, πως ο Καρούζος, κατ' ουσίαν, δεν είχε ερωτηθεί.»* (Ελευθεροτυπία, 11.08.2006.) (*Я говорю об этом только потому, что мне показалось странным, что Карузо в действительности об этом не спросили.*) *«Μου κάνει εντύπωση ότι μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν οι νέοι, 15-18 χρόνων.»* (Ελευθεροτυπία, 7 – 16.07.2006.) (*На меня произвело впечатление, что большой интерес проявляют 15 – 18 - летние подростки.*) Και αντίθετα, τα διαφορετικά ελληνικά ρήματα σε διαφορετικούς συνδυασμούς μπορεί να μεταδίδονται με ένα ρωσικό ρήμα: *«Πριν από μερικές ημέρες οι ιρακινές αρχές εγκαινίασαν το μνημείο του Αλ Αμερίγια που έχει μετατραπεί σε μουσείο φρίκης.»* (Κυριακάτικη, 23.02.2003.) (*Несколько дней назад иракские власти открыли памятник Ал Америкии, превратившегося в музей ужаса.*) *«Τίποτε, γλυκιά μου», την καθήσυχασε αυτός και άνοιξε το βιβλίο το .»* (Ελευθεροτυπία, 4.08.2001.)

(«Ничего, дорогая, - успокоил он ее и *открыл свою книгу*.) «Κάποιοι *ανακάλυψαν την Αμερική* 500 χρόνια μετά τον Κολόμβο, δήλωσε.» (Ελευθεροτυπία, 5.10.2005.) («Кто-то *открыл Америку* 500 лет спустя после Колумба», - заявил он.) «Όντως τον περιποιήθηκα, τον μακιγιάρισα ελαφρά και μου *αποκάλυψε το μυστικό*». (Ελευθεροτυπία, 7 – 26.02.2006.) (Действительно, я о нем позаботилась, слегка его загримировала, и он *открыл мне секрет*.)

Οι φρασεολογικές ενότητες, σύμφωνα με το Vinogradov (1986), αντίθετα από τους φρασεολογικούς συνδυασμούς αποτελούν μια αμετάβλητη συντακτική μονάδα. Η κοινή σημασία της ενότητας (όπως και του φρασεολογικού συνδυασμού) προσδιορίζεται από τη σημασία των λέξεων που περιέχει αυτή, όμως η φρασεολογική ενότητα δεν επιτρέπει την πραγματοποίηση τόσο των αντικαταστάσεων, όσο και των αλλαγών κανενός είδους.

«Η διαδικασία διήρκεσε περίπου έναν χρόνο, αλλά τελικά ο 26χρονος Κάιλ *πέτυχε τον στόχο του*.» (Εθνος, 16.07.2006.) (Процес продолжался около года, но в конце концов 26 – летний Кайл *достиг своей цели*.) «Σε μία εποχή που η πλειονότητα των ανθρώπων ζει κάτω από το επίπεδο φτώχειας ή *τα βγάζει πέρα*... μετά βίας, υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό πλουσίων οι οποίοι βλέπουν ολοένα τα χρήματά τους να «αβγατίζουν». (Ελευθεροτυπία, 21.04.2006.) (В то время как большинство людей находятся ниже черты уровня бедности или же с трудом *сводят концы с концами*, небольшая в процентном отношении часть богатых следит за увеличением своих доходов.) «Ο λαός που είναι θυμόσοφος λέει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί κανείς να *κάνει 'την τρίχα τριχιά'*.» (Ελευθεροτυπία, 11.03.2006.)

(В народе, отличающемся хладнокровием, иногда говорят, что кто-то *делает из мухи слона*.)

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η σκέψη που εκφράζεται από τη φρασεολογική ενότητα μπορεί να μεταδοθεί στη ρωσική γλώσσα με δυο τρόπους: α) με τη βοήθεια του αντίστοιχου σε κάποιες περιπτώσεις με μικρές παρεκκλίσεις (σε τέτοιες περιπτώσεις η μετάφραση δεν έχει κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες): «Είχα την αίσθηση ότι είμαι στην *άκρη του κόσμου*, στα μεγάλα αρμυρικά, μπορούσες να ακούσεις το πέρασμα του αέρα, τα χαλίκια που τρίζουν κάτω από τα μαλακά πέλαμα ενός θαλασσινού γάτου που μας πλησίασε πεινασμένος.» (Ελευθεροτυπία, 1.07.2006.) (Мне казалось, что я нахожусь *на краю света*, внутри крупных солянок можно было услышать порывы ветра, гальку, шуршащую под мягкими шагами морского кота, приблизившегося к нам в поисках еды.) «Η μετοχή της Alpha *ξεπέρασε δύο εμπόδια*.» (Ελευθεροτυπία, 16.11.2003.) (Акции банка «Альфа» в своем движении *преодолели две трудности*.)

β) με τη βοήθεια κάποιων άλλων εκφραστικών μέσων επειδή τη βάση της συγκεκριμένης έκφρασης αποτελεί μια εντελώς διαφορετική εικόνα, τέτοιου είδους περιπτώσεις συναντάμε συνήθως κατά τη μετάφραση των παροιμιών και λαϊκών εκφράσεων: «*τον καμπούρη μόνο ο τάφος θα τον ισιώσει*» (*горбатого могила исправит*), «*σπίτι μου σπιτάκι μου, σπιτοκαλυβάκι μου*» (*в гостях хорошо, а дома лучше*) κτλ.

Οι φρασεολογικές συγκολλήσεις (ιδιώματα) αποτελούν μια σταθερή, συνήθως συναισθηματικά χρωματισμένη σταθερή έκφραση του λόγου. Την κύρια ιδιαιτερότητα των φρασεολογικών συγκολλήσεων αποτελεί το γεγονός ότι το κοινό νόημά τους δεν προέρχεται από τη σημασία των λέξεων που εμπεριέχει και επομένως δεν μπορεί να προσδιοριστεί βάσει αυτών. «Το πρόγραμμα προβλέπει ενημέρωση της αρμόδιας επιτροπής, συζήτηση εις... βάθος και άλλες «*άρπα - κόλλα*» διαδικασίες...» (Εθνος, 13.07.2006.) (Программой предусматривается информирование соответствующей комиссии, обсуждение ... вглубь и другие «*тяп – ляп*» мероприятия...) «Αυτή τη φορά ο υφυπουργός Οικονομίας δεν

έκανε γκάφα, αλλά είπε (έστω και μισή) την αλήθεια.» (Εθνος, 9.09.2005.) (На этот раз зам. министра экономики не *попал впросак*, но сказал (хотя бы наполовину) правду.) «Έτσι άγριο πέρασε το βράδυ κι ως τα μεσάνυχτα σπάζανε, ρημάζανε και καίγανε, κλέβανε όσα χρήματα βρίσκανε, μερικούς ιδιοκτήτες που τρέζανε στα μαγαζιά τους, μήπως μπορέσουνε κατιτίς να περισώσουνε, τους καταλάβανε που δεν είναι δικοί τους και τουλούμι στο ξύλο τους κάμανε, λίγο ακόμα και θα τους σκοτώνανε.» (Ελευθεροτυπία, 10.09.2005.) (Таким диким образом прошел вечер, до полуночи что-то били, разбивали и жгли, крали что ни попадалось под руку, некоторые из владельцев магазинов прибежали в надежде хоть что-то спасти, в них распознали чужаков и *сделали из них отбивную*, еще чуть-чуть и убили бы.) «Έξω έβρεχε με το τουλούμι.» (Ελευθεροτυπία, 5.07.2005.) (На улице *дождь шел как из ведра*.) «Χιόνισε με το τουλούμι τη νύχτα και ακινητοποιήθηκε όλη η Ελλάδα.» (Κυριακάτικη, 5.02.2004.) (Ночью *завалило снегом*, и вся Греция замерла без движения.) Παρακάτω παρουσιάζονται οι φρασεολογικές μονάδες τις οποίες συναντάμε συχνά στα κείμενα των εφημερίδων: «Με μία πρωτότυπη έκθεση η Allianz Group απευθύνεται στους εργαζόμενους των εταιρειών της *σ' όλο τον κόσμο*.» (Εθνος, 28.06. 2006.) (Посредством этой оригинальной выставки Allianz Group обращается к служащим своих компаний *во всем мире*.) «Όταν άφησε τα περιστέρια ελεύθερα σε απόσταση 50 χιλιόμετρα από τη φωλιά τους να βρουν τον δρόμο της επιστροφής έγινε ξεκάθαρο ποια από τις αισθήσεις τους ήταν *στην πραγματικότητα* η πυξίδα τους.» (Ελευθεροτυπία, 18.08.2006.) (Голубей выпустили на свободу на расстоянии 50 км от их голубятни с тем, чтобы они сами нашли дорогу домой и тогда стало ясно, какое же из чувств является *в действительности* их компасом.) «Ετοιμάστηκε θάλαμος απομόνωσης *για κάθε ενδεχόμενο*, όπως επιβεβαίωσε ο αντιπρόεδρος του ιδρύματος, Φωκίων Χριστοδουλάκης.» (Ελευθεροτυπία, 12.01.2006.) (*На всякий случай* был подготовлен карцер, что подтвердил зам. Председателя заведения Фокион Χριστοδουλακис.) «Και όπως μαθαίνουμε, αυτό *μπορεί να φανεί* άμεσα...Φ.Γ.» (Ελευθεροτυπία, 17.06.2006.) (Как нам стало известно, *мы сможем это увидеть* в ближайшем будущем.) «Θα *πρέπει να σημειωθεί* ότι το ΔΣ της Εμπορικής συνεκτίμησε πως το προσφερόμενο από την Τράπεζα Κύπρου αντάλλαγμα ανέρχεται σε 28,75 ευρώ ανά μετοχή, με βάση την τιμή κλεισίματος της μετοχής της Τράπεζας Κύπρου στις 11 Ιουλίου.» (Ελευθεροτυπία, 13.07.2006.) (*Следует отметить*, что Совет директоров оценил, что стоимость валюты, предлагаемой Банком Кипра, составляет 28,75 € за акцию, принимая за основу стоимость акции Банка Кипра на день 11 июля.) «Είναι η μάχη των μαχών», λένε στελέχη του κόμματος της αξιωματικής αντιπολίτευσης, αναγνωρίζοντας ότι στις προσεχείς εκλογές - *ανεξάρτητα από* τη θέση που βρίσκεται σήμερα το κόμμα-οι πολίτες θα κληθούν να ψηφίσουν και με βάση την οικονομική τους κατάσταση.» (Ελευθεροτυπία, 4.08.2006.) (Предстоит серьезная борьба», - говорят руководители самой крупной оппозиционной партии, признавая, что на предстоящих выборах – *независимо от* места, занимаемого партией на сегодняшний день – граждане будут голосовать соответственно своему экономическому положению.) «Μισό αιώνα μετά, μια ασθένεια - η φύση *με άλλα λόγια* - κατάφερε αυτό που δεν μπόρεσαν να φέρουν εις πέρας η ΣΙΑ, το Πεντάγωνο και ο Λευκός Οίκος μαζί: να αποχωριστεί - έστω προσωρινά - ο Κουβανός ηγέτης την εξουσία.» (Ελευθεροτυπία, 15.07.2006.) (Полвека спустя болезнь – природа *другими словами* – смогла сделать то, чего не удалось добиться ЦРУ, Пентагон и Белый дом совместными усилиями – кубинский лидер, отстранился, хотя бы и временно, от власти.) «Η κυβέρνηση «καίγεται» να βρεθεί λύση μέχρι την επίσκεψη του Κώστα Καραμανλή στη Θεσσαλονίκη, στις 8 Σεπτεμβρίου, για τα εγκαίνια της ΔΕΘ, και οι εργαζόμενοι *από την πλευρά* τους πιέζουν και θυμίζουν ότι ο ίδιος ο πρωθυπουργός

είχε πει ενώπιόν τους ότι η κυβέρνηση θα εργαστεί προς την κατεύθυνση λύσης που εξασφαλίζει βιώσιμη λειτουργία του εργοστασίου.» (Ελευθεροτυπία, 16.08.2006.) (Правительство торопится найти решение до визита Константина Караманлиса в Салоники, 8 сентября, в связи с открытием выставки МВС, а служащие *со своей стороны* оказывают давление, напоминая об обещании приложить все усилия по изысканию решения, обеспечивающего нормальную жизнедеятельность завода, данном Премьер-министром.) «*Από την άλλη πλευρά*, θα κατηγορούσε πιθανότατα τον εαυτό του αν είχε την έμπνευση να επενδύσει στην ιαπωνική αγορά, αφού θα έχανε μέρος του αρχικού κεφαλαίου του. (Ελευθεροτυπία, 16.08.2006.) (С *другой стороны*, если бы у него было желание осуществить инвестиции в японскую экономику, он, возможно, потом бы обвинял себя в этом, так как он потерял бы при этом какую-то часть своего начального капитала.)

«Ακόμη πιο ανησυχητικοί, ωστόσο, είναι οι ασαφείς όροι της απόφασης του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ για τη διεθνή δύναμη που υποτίθεται ότι θα αναπτυχθεί μέσω των ισραηλινών συνόρων και του ποταμού Λιτάνι.» (Ελευθεροτυπία, 16.08.2006.) (Еще более настораживает расплывчатая формулировка условий резолюции Совета безопасности ООН относительно формирования международных миротворческих сил, которые, *как предполагается*, будут располагаться на территории между израильской границей и рекой Литани.) «Αντίθετα, η δεύτερη μεγαλύτερη οικονομία του κόσμου, η Ιαπωνία, έρχεται τελευταία, ενώ και η βοήθεια που προσφέρουν οι ΗΠΑ προς τις αναπτυσσόμενες χώρες παρ' ότι είναι η μεγαλύτερη σε ποσότητα μεταξύ των 21 χωρών είναι η μικρότερη *σε σχέση με* το μέγεθος της οικονομίας της.» (Ελευθεροτυπία, 16.08.2006) (Напротив, вторая из самых развитых стран мира, Япония, занимает последнее место, тогда как помощь, оказываемая США развивающимся странам, наибольшая по размерам в сравнении с остальными 20 странами, является минимальной, *относительно* масштабов экономики страны.) «Όλοι, όμως, πρέπει να θυμόμαστε και όλοι πρέπει να θυμούνται τι συνέβη το 1999 και το 2000», είπε χαρακτηριστικά ο υπουργός Οικονομίας απαντώντας σε σχετική ερώτηση δημοσιογράφου για το ράλι του Χρηματιστηρίου.» (Ελευθεροτυπία, 10.01.2006.) («*Следует помнить*, и мы все должны помнить, что произошло в 1999 и 2000 годах», - характерно отметил министр Экономики, отвечая на соответствующий вопрос журналистов о торгах на Фондовой бирже.) «Πάντως, πρέπει να έχουμε υπόψη μας από τις σχετικές εμπειρίες άλλων χωρών ότι οι ιδιωτικοποιήσεις αποτυγχάνουν όταν απλώς μετατρέπουν δημόσια μονοπώλια σε ιδιωτικά.» (Κυριακάτικη, 12.06.2005.) (В любом случае, *следует иметь в виду*, исходя из соответствующего опыта других стран, что приватизация не имеет успеха в том случае, когда происходит простая трансформация государственной монополии в частную.) «Και για να δώσουμε φως σε όλες τις διαστάσεις του θέματος πρέπει να αναφέρουμε ότι, όταν του ζητήθηκε να παραιτηθεί, έλειπα από την ήττα στο ντέρμπι με την ΑЕК, ο 49χρονος προπονητής είπε ότι αυτό θα συμβεί, αρκεί να αποζημιωθεί. Και επειδή τα λεφτά ήταν πολλά, οι παράγοντες του συλλόγου τον κράτησαν...» (Ελευθεροτυπία, 20 Οκτωβρίου του 2002.) Для наиболее полного освещения темы, *следует отметить*, что после того как его попросили уйти в отставку после поражения в матче с АЕК, 49-летний тренер сказал, что это произойдет в случае, если ему будет выплачена соответствующая компенсация.)

«Πράγματι, μέλη της Χεζμπολάχ έχουν ήδη αρχίσει να παίρνουν μέρος στην ανοικοδόμηση.» (Ελευθεροτυπία, 16.08.2006.) (В самом деле, члены движения «Хезболах» уже стали *принимать участие* в процессе реконструкции.) «Αυτό αναφέρουν με ερώτησή τους προς τον πρωθυπουργό οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ Φ.

Πετσάλνικος και Ντ. Ρόβλιας, υποστηρίζοντας ότι οι νόμοι που ψηφίστηκαν από τον Απρίλιο του 2004 έως τον Δεκέμβριο του 2005 είτε είναι απολύτως αδύνατον να εφαρμοστούν είτε δεν εφαρμόζονται **σε μεγάλη κλίμακα** εξαιτίας των προαναφερόμενων λόγων.» (Ελευθεροτυπία, 18.04.2006) (На это обращают внимание в своем вопросе Премьер – министру депутаты партии ПАСОК Ф. Петсальникос и Д. Ровлиас, утверждая, что законодательства, принятые в период с апреля 2004 по декабрь 2005, или являются неосуществивыми, или же не реализуются **в широком масштабе** из-за вышеуказанных причин.) «**Δεν μπορούμε παρά** να μην ξαφνιαζόμαστε κάθε φορά που καταρρέει ένας μύθος γύρω από το αγγλοσαξονικό-αμερικανικό μοντέλο.» (Ελευθεροτυπία, 13.08.2006) (**Нельзя не** удивляться всякий раз, видя, как развевается миф вокруг англосаксонской – американской модели.) «Σύμφωνα με πληροφορίες από αστυνομικές πηγές, **πιθανότατα** θα επιλεγεί το πνευματικό κέντρο ή κάποιο από τα σχολεία της πόλης, που αυτές τις ημέρες θα κλείσουν εν όψει του καλοκαιριού.» (Ελευθεροτυπία, 20.06.2006) (Согласно информации из полицейских источников, для этой цели, **скорее всего**, выберут какой-нибудь Центр духовного развития или же одну из школ города, закрывающихся на днях на летние каникулы.) «**Αρκεί να πούμε** ότι ο κ. Δομάγερ μάς δήλωσε ότι όλες οι κατασκευές, τα βαριά πατώματα με τα οποία έχει κλείσει χώρους και το πάρκινγκ είναι νόμιμα και προβλέπονται στο μισθωτήριο που επικυρώθηκε με ειδική διάταξη νόμου το 1998.» (Ελευθεροτυπία, 18.05.2006) (**Достаточно сказать**, что г. Домагер заявил, что все конструкции, тяжелые перекрытия, закрывающие свободное пространство и паркинг являются законными и предусматриваются договором об аренде, заверенным в соответствии с особым положением закона от 1998 года.) «Η Συρία, η οποία επιδιώκει πάντα να **παίζει ρόλο** στον Λίβανο, τη θεωρεί αναντικατάστατο εργαλείο της, ενώ η Δαμασκός δεν τόλμησε ποτέ να παραβιάσει την κατάπαυση πυρός με το Ισραήλ.» (Κυριακάτικη, 23.07.2006) (Сирия, всегда стремящаяся **играть роль** в Ливане, считает, Ливан своим незаменимым орудием, а Дамаск не посмел ни разу нарушить соглашение по прекращению огня в отношении Израиля.)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- Ludwig Wittgenstein. Πολιτισμός και Αξίες, μετάφραση Μυρτώ Ουμπέρτο ΕΚΟ. (1988). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα.
- Ουμπέρτο ΕΚΟ. (2003). *Εμπειρίες Μετάφρασης*. Αθήνα.
- Ιωάννης Ν. Θεοδωρακόπουλος (1956). *Ο Φάουστ τον Γκαίτε. Μετάφραση με Αισθητική και Φιλοσοφική Ερμηνεία*. Αθήναι.
- Δημήτρης Θ., Κανελλόπουλος. (1996). *Ελληνικός γλωσσικός οδηγός*. Αλέα.
- Γιώργος Κεντρωτής. (2000). *Θεωρία και πράξη της μετάφρασης*. Αθήνα.
- Εμμανουήλ Κριαράς. (1984). *Η σημερινή μας Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη.
- Παναγιώτης Κριμπάς. (2005) *Συμβολή στη μεταφρασεολογία*. Αθήνα.
- Andre Martinet. (1976). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Ζάκ Μονο. (1971). *Τύχη και Αναγκαιότητα*. Αθήνα.
- Βικτωρία Μόττσιου. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στην Ελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα.

- Γεώργιος Μπαμπινιώτης. (1977). *Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική (Σύντομη Εισαγωγή)*. Αθήναι.
- Γεώργιος Μπαμπινιώτης. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παρμενίδης. (1980) *Περί Φύσεως, στο Γιάννη Τζαβάρα, Το Ποίημα τον Παρμενίδη*. Αθήνα.
- Ιόλη Πατελή. (1991). *Νόημα και Πράξη. Προϋποθέσεις της Ριζικής Μετάφρασης και Ερμηνείας*. Αθήνα.
- Ειρήνη Φυλιππάκη. (1992). *Warburton. Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Denise Francois – Geiger. (1991). *Θέματα Κοινωνικής και Θεωρητικής Γλωσσολογίας. Συμβολή σε μια Θεωρία της Γλωσσικής Πράξης*. Αθήνα.
- Χριστόφορος Χαραλαμπίδης. (1992). *Νεοελληνικός Λόγος. Μελέτες για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Ύφος*. Αθήνα.
- Σωφρόνης Χατζισαββίδης. *Ο δημοσιογραφικός λόγος σε ελληνική γλώσσα: ρητές γλωσσικές επιλογές και υπόρρητες αναφορές*. <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia82.pdf>

Ξενόγλωσση

- V. G. Admoni. (1955). *Введение в синтаксис современного немецкого языка*. Москва.
- E. S. Aznaourova. (1973). *Очерки по стилистике слова*. Ташкент.
- A. I. Alechina. (1991). *Фразеологическая единица и слово*. Минск.
- I. E. Anichkin. (1997). *Труды по языкознанию*. Санкт-Петербург.
- A. M. Babkin. (1990). *Русская фразеология, ее развитие и источники*. Ленинград.
- Ch. Bally. (1921). *Traité de stylistique française, v. I. Ed. 2*. Heidelberg.
- L. S. Barchoudarov. (1973). *К вопросу о поверхностной и глубинной структуре предложения, «Вопросы языкознания», № 3*. Москва.
- Βλ. Chorikov, I. P., Malev, M. G. Επιμ. Περδίκη, Π, Παπαδοπούλου, Τ. (1993). *Ελληνο - ρωσικό λεξικό*. Москва.
- W. Jackson Bate. (1970). *The Burden of the Past and the English Poet*. Cambridge.
- E. S. Bates. (1936). *Modern Translation*. London.
- Jeanette Beer. ed. (1997). *Translation Theory and Practice in the Middle Ages*. Toronto.
- Hilaire Belloc. (1931). *On Translation*. Oxford.
- John Biguenet and Rainer Schulte, eds. (1989). *The Craft of Translation, Chicago Guides to Writing, Editing, and Publishing*. Chicago.
- M. Blek. (1990). *Μεταφορά // Теория метафоры*. Москва.
- E. V. Breous. (1998). *Основы теории и практики перевода с русского языка на английский*. Москва.
- G. A. Denisenko. (1971). *О некоторых проблемах выбора слова в русско – аглийском переводе, «Тетради переводчика», вып. 8*. Москва.
- Efim Etkind. (1982). *Un art en crise: essai de poétique de la traduction poétique. Tr. Wladimir Troubetzkoy*. Lausanne.
- Itamar Even-Zohar. (1978) *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv.
- E. M. Galkina – Fedorouk. (1958). *Об экспрессивности и эмоциональности в языке, «Сборник статей по языкознанию»*. Москва.
- I. R. Galperin. (1971). Moscow.
- E. V. Goulyga, E. I. Shendels. (1969). *Грамматическо – лексические поля в современном немецком языке*. Москва.

- Robert Graves. (1955). *The Crowning Privilege: The Clark Lectures, 1954-1955*. London.
- V. M. Jirmounksy. (1928). *Вопросы теории литературы*. Ленинград.
- V. P. Joukov. (1990). *Семантика фразеологических оборотов*. Москва.
- Cornelia Jumpertz-Schwab. (1998). *The Development of the Scots Lexicon and Syntax in the 16th Century under the Influence of Translations from Latin*. New York.
- G. V. Kolshansky. (1965). *Логика и структура языка*. Москва.
- E. Koseriou. (1963). *Синхрония, диахрония и история*. Москва.
- A. V. Kounin. (1970). *Английская фразеология*. Москва.
- A. V. Kounin. (1996). *Фразеология современного английского языка*. Москва.
- Nida, E, Taber, Ch. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden.
- T. R. Levitskaya, A. M. Fiterman. (1976). *Проблемы перевода*. Москва.
- A. A. Oufimtseva. (1968). *Слово в лексикосемантической системе языка*. Москва.
- G. G. Pocheptsov. (1971). *Конструктивный анализ структуры предложения*. Киев.
- V. Skalichka. (1967). *Исследование венгерских звукоподражательных выражений, «Пражский лингвистический кружок»*. Москва.
- George Steiner. (1992). *After Babel : Aspects of Language and Translation*. Oxford.
- G. S. Stepanov. (1965). *Французская стилистика*. Москва.
- A. A. Shachmatov. (1925). *Синтаксис русского языка. Вып. I*. Ленинград.
- N. M. Shansky. (1985). *Фразеология современного русского языка*. Москва.
- N. I. Tolctoi. (1991). *Язык и народная культура*. Москва.
- V. V. Vinogradov. (1986). *Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Vinogradov V. V. Лексикология и лексикография: Избр. Тр.* Москва.
- V. S. Vinogradov. (2001). *Введение в переводоведение*. Москва.
- U. Weinreich. (1984). *Problems in the Analysis of Idioms: Substance and Structure of Language*. Berkley and Los Angeles.
- Carolyn D. Williams. (1993). *Pope, Homer, and Manliness: Some Aspects of Eighteenth-Century Classical Learning*. New York.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought & Reality*. Cambridge.

Ορολογία σε γενικά δίγλωσσα λεξικά: Γαλλική ιστορική ορολογία σε γαλλοελληνικά λεξικά

Θεόδωρος Βυζάς

Abstract

Terminology is normally seen as the object of specialized dictionaries. However, terms have always been included in both monolingual and bilingual general dictionaries.

Studying twenty monosemic terms of the Old Regime of France included in general French-Greek dictionaries of the 19th and 20th centuries, this paper addresses the following questions:

- 1) Why are terms included
- 2) What types of terms are included
- 3) How are terms treated in general French-Greek dictionaries?

We focus on definitions, lexical clusters, examples, usage notes and encyclopaedic information. Examining the macrostructure and microstructure of the dictionaries, we classify them according to their usefulness to the study of the Old Regime terminology.

1. Εισαγωγή

Οι έννοιες *ορολογία* και *λεξικό γενικής γλώσσας* φαίνονται ασύμβατες. Πράγματι, τα γενικά λεξικά ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για λέξεις που χρησιμοποιούνται στη γενική γλώσσα, ενώ τα εξειδικευμένα λεξικά εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε όρους που αντιστοιχούν σε έννοιες που ανήκουν σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (Roberts-Josselin 2005: 325).

Σε ό,τι αφορά την ιστορική ορολογία τα πράγματα είναι πολύ πιο σχετικά. Αυτό γιατί η Ιστορία είναι μια κοινωνική επιστήμη με ορολογία της οποίας ο λεξιλογικός δυναμισμός οφείλεται κατά μέγα μέρος άμεσα στη γενική γλώσσα, δηλαδή σε λέξεις του γενικού λεξιλογίου που είναι άλλοτε σε άλλο βαθμό κατανοητές από τη γλωσσική κοινότητα. Αυτό αφορά τόσο τα μονόγλωσσα όσο και τα δίγλωσσα λεξικά. Αυτά τα τελευταία ως γαλλοελληνικά θα μας απασχολήσουν εδώ.

Στην ανακοίνωση αυτή τα πράγματα θα εστιάσουμε στα γενικά γαλλοελληνικά λεξικά 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Κριτήριο για την αξιολόγησή τους είκοσι γαλλικοί όροι με σκληρό σημασιολογικό πυρήνα, οι οποίοι δηλαδή συναντώνται στο πεδίο της Ιστορίας ενώ δε συνηθίζονται στη γενική γλώσσα και ειδικότερα ανήκουν στην ορολογία του Παλαιού Καθεστώτος της Γαλλίας (16^{ος} - 18^{ος} αι.), πρόκειται λοιπόν για διοικητικούς όρους.

2. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Γιατί ο 19^{ος} αιώνας; Διότι είναι ο αιώνας κατά τον οποίο δημιουργείται το σύγχρονο ελληνικό κράτος, οπότε και αναζητούνται γλωσσικοί πόροι για τον εμπλουτισμό του ελληνικού λεξιλογίου και τη δήλωση των νέων διοικητικών δομών. Λογική λοιπόν η

στροφή προς τη γαλλική, γλώσσα της διπλωματίας ήδη από τη συνθήκη του Rastadt (1714). Ένας από τους γλωσσικούς πόρους ήταν αδιαμφισβήτητα η γαλλική γλώσσα μέσα από τη μετάφραση, κάτι που δικαιολογεί όχι μόνο την ύπαρξη μεγάλου αριθμού γαλλοελληνικών λεξικών, πρωτότυπων ή επανεκδόσεων και ανατυπώσεων ως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αλλά και την εμφάνιση πολλών όρων Ιστορίας στα υπό μελέτη λεξικά. Επιπλέον, η Γαλλική Επανάσταση και το πρώτο γαλλικό σύνταγμα ενέπνευσαν τον Ρήγα Φεραίο, τον Α. Κοραή και άλλους λογίους, ενόψει μάλιστα και της Επανάστασης του 1821. Το γαλλικό βιβλίο ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένο μεταξύ των μορφωμένων Ελλήνων του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αι. (Pantelodimos 1989 : 493-494). Εξάλλου, η επίδραση του γαλλικού δικαίου στο ελληνικό ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Αρκεί να αναφέρουμε τον Εμπορικό Κώδικα και τον Αστικό Κώδικα της Ελλάδας που ακόμη και σήμερα φέρουν εμφανή τα σημάδια επίδρασης των αντίστοιχων γαλλικών που προέκυψαν μετά τη Γαλλική Επανάσταση. Τέλος, η γαλλική ήταν η μοναδική ξένη γλώσσα που διδασκόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τον 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αι.

3. Ορολογία και λεξικά

α) Corpus ορολογίας

Το corpus ορολογίας είναι το βιβλίο του Alexis de Tocqueville, (1859), *L'Ancien Régime et la Révolution*, Paris, Michel Lévy, στο οποίο εντοπίστηκαν 227 όροι του Παλαιού Καθεστώτος.

β) Corpus λεξικών

Πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχουν εξειδικευμένα γαλλο-ελληνικά λεξικά Ιστορίας.

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν όλα τα γενικά - και μόνο αυτά - γαλλοελληνικά λεξικά - όχι τα εξειδικευμένα - του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα. Αν και εντοπίστηκαν ακόμη και ανατυπώσεις λεξικών, αυτές δεν συμπεριελήφθησαν στα αποτελέσματα. Απεναντίας περιλαμβάνονται οι επανεκδόσεις, οι οποίες και αξιολογούνται αυτόνομα. Να σημειωθεί ότι αποκλείονται λόγω πολύ περιορισμένης μακροδομής και μικροδομής τα λεξικά τσέπης, καθώς και εκείνα που αποτελούν συντετμημένη έκδοση μεγαλύτερων λεξικών. Στη μελέτη συμπεριλαμβάνονται και λεξικά που εκπονήθηκαν από γαλλόφωνους λεξικογράφους: Daviers, A.E., Laas d'Aguen, Legrand, Missir και Mirambel τα οποία απευθύνονταν και στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό, σύμφωνα με την εισαγωγή του καθενός.

Πρέπει να αναφέρουμε πως η έκδοση *Βεντότη 1837* εξετάζεται μαζί με την πρώτη έκδοση, εκείνη του 1804, καθώς μεταξύ τους δεν υπάρχουν διαφορές, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης. Να επισημανθεί ότι το λεξικό του Laas d'Aguen αξιολογείται μαζί με εκείνο του Βυζάντιου, καθώς ο Γάλλος λεξικογράφος παραδέχεται ότι, εκτός από ελάχιστες βελτιώσεις που δεν έχουν επίπτωση στη δική μας μελέτη, ουσιαστικά άντλησε το υλικό του από το λεξικό του Σ. Βυζάντιου. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει με τον καθολικό ιεραπόστολο Α. Ε. και τον Émile Legrand, τα λεξικά των οποίων αξιολογούνται μαζί, αφού απαρτίζονται από το ίδιο υλικό, βάση του οποίου ήταν το λεξικό του ιεραπόστολου Daviers. Τέλος, το λεξικό του Rosier αξιολογείται μαζί με εκείνο του Σπάρταλη, αφού όπως διαπιστώσαμε το πρώτο είναι ουσιαστικά αντιγραφή του δεύτερου.

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά κατ'αλφαβητική σειρά των λεξικών που μελετήθηκαν υπάρχει στη βιβλιογραφία στο τέλος της ανακοίνωσης.

4. Λόγοι ύπαρξης όρων σε γενικά λεξικά

Οι σημαντικότεροι λόγοι είναι οι ακόλουθοι:

- α) η δυσκολία καθορισμού σαφούς ορίου μεταξύ λέξης και όρου εξαιτίας της μετανάστευσης λεξιλογικών μονάδων ανάμεσα στη γενική γλώσσα και τις ειδικές γλώσσες (Picht 1987: 149). Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι είκοσι όροι.
- β) η ιδιαίτερη σημασία των όρων στη σύγχρονη ζωή
- γ) οι προσδοκίες των χρηστών των λεξικών (Roberts-Josselin 2005 : 327), χωρίς όμως αυτό να αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα στον πρόλογο ή την εισαγωγή κάποιου από τα λεξικά. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν έρευνες μεταξύ των χρηστών σχετικά με το τι περιμένουν από τη χρήση ενός λεξικού, οποιοδήποτε και αν είναι αυτό.

Εδώ θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ιστορικές συνθήκες που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

5. Ιδιαιτερότητες των όρων του παλαιού καθεστώτος

Οι όποιες ιδιαιτερότητες των όρων που μελετάμε απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δικαίου. Καθώς το δίκαιο είναι κοινωνικό φαινόμενο, παράγωγο ενός πολιτισμού σύμφωνα με τον Gémar (1979: 37-45), αποκτά σε κάθε κοινωνία ένα μοναδικό χαρακτήρα. Κάθε κοινωνία οργανώνει το νομικό της σύστημα σύμφωνα με τις δικές της αντιλήψεις και με τη δομή που θέλει να δώσει στον εαυτό της.

Η διοικητική οργάνωση του Παλαιού Καθεστώτος, καθώς αυτό αποτελεί την απόληξη πολλών αιώνων φεουδαρχίας, χαρακτηρίζεται από πολλές αλληλεπικαλύψεις αρμοδιοτήτων, οι οποίες αντανakλώνται στην αντίστοιχη ορολογία, οπότε προκύπτει έντονη πολυσημία. Ο Lerat (1995 : 48) επισημαίνει ότι υπάρχουν και ακραίες περιπτώσεις εννοιολογικής ανάλυσης, όπως εκείνες που αφορούν οντότητες που προσιδιάζουν σε έναν πολιτισμό, όπως το διοικητικό δίκαιο της συγκεκριμένης περιόδου.

6. Επιλογή των όρων

Για να μελετηθεί και να αξιολογηθεί λοιπόν το περιεχόμενο των συγκεκριμένων λεξικών, επιλέχθηκαν είκοσι όροι του Παλαιού Καθεστώτος που δεν προκαλούν αμφισημία όποιο κι αν είναι το συγκείμενο στο οποίο ανήκουν. Σχεδόν όλοι οι άλλοι όροι που έχουν εντοπιστεί απαντούν και στη γενική γλώσσα, οπότε είναι επόμενο στην πλειονότητά τους να έχουν θέση στη μακροδομή των γενικών γαλλοελληνικών λεξικών. Επιπλέον, φροντίσαμε οι όροι που επιλέχθηκαν να είναι μονολεκτικοί, επειδή τα γενικά λεξικά προτιμούν ως κεφαλές λημμάτων τις απλές και όχι τις σύνθετες λεξικές μορφές (Roberts-Josselin 2005: 339).

Το σημασιολογικό περιεχόμενο κάθε όρου ως προς την ελάχιστη δυνατή πολυσημία ελέγχθηκε με τον *Trésor de la langue française informatisé* που συμβουλευτήκαμε στο Διαδίκτυο.

Οι όροι που επιλέχθηκαν είναι οι εξής:

*Agrier*¹, *bailliage*², *banvin*³, *blairie*, *censive*⁴ *chambellage*⁵, *champart*⁶, *committimus*⁷, *dîme*⁸, *échevin*⁹, *gabelle*¹⁰, *hobereau*¹¹, *jurande*¹², *lods*¹³, *maréchaussée*¹⁴, *présidial*¹⁵, *prévôt*¹⁶, *sénéchaussée*¹⁷, *tenure*¹⁸, *terrage*¹⁹.

7. Κριτήρια αξιολόγησης των λεξικών

Για τη μελέτη και αξιολόγηση των γαλλοελληνικών λεξικών, σε επίπεδο μακροδομής το κριτήριο είναι ο αριθμός των όρων που περιλαμβάνονται : όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των όρων τόσο πιο χρήσιμο το λεξικό.

Ως προς τη μικροδομή, το κριτήριο είναι η ποιότητα των λεξικογραφικών άρθρων : αριθμός ισοδυνάμων, συνταγμάτων, παραδειγμάτων, ορισμών και δεικτών (Benyahia, Brodeur, Dion 1993 : 518).

7.1 Δεδομένα μακροδομής

Για λόγους καλύτερης εποπτείας, κρίναμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε στον ακόλουθο πίνακα τα δεδομένα που αφορούν τη μακροδομή. Τα λεξικά στο αριστερό μέρος του πίνακα 1 εμφανίζονται κατά χρονολογική σειρά και οι γαλλικοί όροι στο επάνω μέρος παρουσιάζονται κατ'αλφαβητική σειρά.

Πίνακας 1:

	agrier	bailliage	banvin	blairie	censive	chambellage	Champart	committimus	dîme	échevin	gabelle	hobereau	jurande	lods	maréchaussée	présidial	prévôt	sénéchaussée	tenure	terrage
Βεντ		X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Dav									X											
Ραγκ	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ΑΕ									X		X						X			
ΣΒυζ		X	X		X				X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Παπ		X	X	X	X				X			X	X				X		X	
d'Ag		X	X		X				X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
B 60		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Σχ. Λ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leg									X		X						X			
Κοντ		X					X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Δασκ		X			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Κύπ		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ηπί		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
B 22		X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Παντ									X		X	X			X		X			
Σπάρ		X							X	X	X	X			X					
Miss		X			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Μπεν		X							X		X	X			X		X	X		
Περ									X	X	X	X			X		X			
Mir																				

Νεώτ								X		X					X		X				
Πάτσ											X					X					X
Ros		X						X	X	X	X				X						
Γιαν		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mand								X	X	X	X			X	X		X				
Ροσυ								X	X	X					X						
Τσουκ		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lust								X	X	X	X										
Πελεκ							X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X

7.2 Δεδομένα μικροδόμησης

α) Ένδειξη του πεδίου - Λεξικογραφικοί δείκτες

Αν και είναι σημαντικό για ένα λεξικό να πληροφορεί τον αναγνώστη του για το πεδίο στο οποίο ανήκει ένας όρος, σε κάποια από αυτά δεν υπάρχει απολύτως καμία ένδειξη. Τέτοια είναι τα ακόλουθα: *Βεντότη 1804/1837, Daviers/A.E./Legrand, Σπάρταλη, Missir, Μπενέκου, Mirambel*

Λίγους δείκτες:

Οι δείκτες που εντοπίστηκαν από τους γενικότερους προς τους ειδικότερους είναι:

αρχ., Αρχ., (αρχ.), (αρχ.)

π, (παλ.)

(ιστ.), Ιστορ., (ιστορ.), (γαλλ. ιστ.)

Μέσ. Ιστ., Μεσαιων.

Φεουδ., (φεουδ.), (φεουδ.)

Τιμαρ., (τιμαρ.)

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι:

Στο λεξικό του Ραγκαβή συναντάμε: τιμαρ. αρχ., αλλά όχι συστηματικά

Στα λεξικά των *Βυζάντιου*, και *D'Aguien* συναντάμε δείκτες γενικά για ιστορία: παλ., αρχ., αλλά όχι συστηματικά

Στα λεξικά των *Παπαρρηγόπουλου* και *Κοντόπουλου* συναντάμε μόνο: τιμαρ.

Στα λεξικά των *Κύπριου*, *Ήπίτη*, *Βαρβάτη 1922*, και *Πάτση* εντοπίζουμε Φεουδ., Μέσ. Ιστ., Αρχ., επίσης όχι συστηματικά.

Τέλος στο λεξικό του *Πελεκάνου* συναντάμε γαλλ. ιστ. επίσης όχι συστηματικά.

AGRIER. ούσ. άρσ. (λατ. ager, άγρός). άρχ. νομ. Δόσις χρηματική επί χρήσει ύποστατικού, γειώμορον. (Σχινᾶς-Λεβαδεύς)

tenure, θ. (τιμαρ.) έξάρτημα γῆς, εἰς ἄρχοντα ἀνήκουσα κτήσις. (Κοντόπουλος)

ÉCHEVIN, ούσ. άρσ. Μέσ. Ιστ. Σκαβίνος, άστυνόμος τῆς κοινότητος. // Δικαστικός πάρεδρος ἐν τοῖς ἀνακτόροις. Άρχοντικός δικαστής. // Μέλος τοῦ δημοτικοῦ συμβουλίου. (Κύπριος)

BANVIN, ούσ. άρσ. Φεουδ. Δικαίωμα τοῦ ἄρχοντος ἵνα πωλῆ τὸν οἶνον του ἐν τῇ περιφερεία τῆς δικαιοδοσίας του πρὸ τῶν ὑποτελῶν. (Κύπριος)

Présidial, ούσ. άρ. (άρχ.) Δικαστήριον πολιτικὸν ἢ ποινικὸν δικάζον πρωτοδίκως. (Βαρβάτης 1922)

Terrage, ούσ. άρ. (φεουδ.) Δικαίωμα τοῦ χωροδεσπότη τοῦ φορολογεῖν μέρος τῶν καρπῶν. (Βαρβάτης 1922)

dîme, ούσ. θ. δεκάτη. (Πανταζῆς)

hobereau, άρ. ἄρχοντοχωριάτης. (Πάτσης)

terrage άρ. (φεουδ.) δικαίωμα ἄρχοντα νὰ προτιμᾷ τὸ σιτάρι ἢ τὰ ὕσπρια ἀπὸ τὴν παραγωγή τῶν κτημάτων του ποὺ καλλιεργοῦν τρίτοι. (Πάτσης)

banvin οὐσ. ἄρσ. (φρουδ.) 1 προκήρυξις, μετὴν ὁποίαν παρεχωρεῖτο ὑπὸ τοῦ ἄρχοντος τὸ δικαίωμα πωλήσεως τῶν νέων κρασιῶν (Γιαννακόπουλος)
gabelle οὐσ. θηλ. (ἄρχ.) φόρος ἐπὶ τοῦ ἄλατος (Γιαννακόπουλος)
ÉCHEVIN [...] ἀρ. (ιστ.) προύχων // σκαβίνος (Ροσγοβάς)
GABELLE [...] θ. (ιστ.) φόρος ἄλατος (Ροσγοβάς)
gabelle (θ) π φόρος ἐπὶ τοῦ ἄλατος. (Τσουκανάς)
terrage (α) δικαίωμα ἐπὶ τῶν καρπῶν (φρουδαρχία). (Τσουκανάς)

β) Ορισμός

Κάποια λεξικά παρέχουν σύντομο ορισμό επειδή οἱ συγκεκριμένοι ὅροι δηλώνουν ιστορικές πραγματικότητες ἀγνωστες στους μὴ ειδικούς. Ἄλλα περιορίζονται σε ἐλληνικά ἰσοδύναμα χωρὶς ἐπιπλέον πληροφορίες.

Τα στοιχεῖα που πληροφοροῦν εἶναι :

i) χρονικά ἐπιρρήματα καὶ χρονικοὶ ἐπιρρηματικοὶ προσδιορισμοί, κάποτε καὶ ἄλλοι μετὴν ἴδια ἀξία:

JURANDE. οὐσ. θ. (juré) Πρωτομαστορία ποτέ, ὑπηρεσία τοῦ πρωτομάστορος, καὶ διάρκεια αὐτῆς. (Σχινᾶς-Λεβαδεύς)

échevin ἀρ. προύχων m. προεστὸς πρὸ τοῦ 17ου αἰῶνος (Περίδης)

maréchaussée, θ. ἄλλοτε σώμα ἐφίππου χωροφυλακῆς. (Νεώτατον)

TENURE, οὐσ. θ. ὑποταγή, ὑποτέλεια ἀγροῦ, παρὰ τιμαριώταις. (Βαρβάτης 1860)

ii) ῥήμα σε παρελθοντικὸ χρόνο :

Banvin, ἀρ. τὸ δικαίωμα τὸ ὅποῖον εἶχεν ὁ ἄρχων μιᾶς γῆς νὰ πωλῆ ἢ μόνον αὐτὸς κρασί. (Βεντότης)

SÉNÉCHAUSSEE, οὐσ. θ. ἡ τοῦ μεγάλου ἀξιωματικοῦ ἢ ἀρχιδικαστοῦ δικαιοδοσία, εἶτε ἔδρα καὶ ὁ τόπος ἔνθα συνεδρίαζε τὸ δικαστήριον μετ' αὐτοῦ προεδρεύοντος πρὸς δὲ καὶ αὐτὸ τὸ δικαστήριον. (Βαρβάτης 1860)

iii) ονόματα ἐπίθετα ἢ ουσιαστικά:

dîme (Δίμ) θ. δέκατον (παλαιὸν εἶδος φορολογίας) (Περίδης)

banvin (α) προνόμιο τοῦ φρουδάρχου νὰ πωλεῖ τον οἶνο προ τῶν υποτελών του. (Τσουκανάς)

iv) συνδυασμός κάποιων ἀπὸ τα παραπάνω:

GABELLE [...] n. f. φόρος ἐπὶ τοῦ ἄλατος, που υπήρχε στη Γαλλία πριν ἀπὸ τὴν Επανάσταση. (Lust)

présidial [πρεζιντιάλ -ο] (ουσ.α.) : παλιὸ δικαστήριον που καταργήθηκε τὸ 1791. (Πελεκάνος)

jurande (θ) τὸ ἔργον τοῦ ορκωτοῦ συντεχνίας. (Τσουκανάς)

γ) Συντάγματα

Terrage, ἀρ. ἐν χρ. droit de — δικαίωμα γαιωκτησίας, ἀποφορά τις εἰς εἶδη λαμβανομένη παρὰ τοῦ ἄρχοντος ἐπὶ τῶν εἰς αὐτὸν ὑποκειμένων γαιῶν. (Ραγκαβῆς)

LODS, οὐσ. ἀρ. πλ. Νομ. (Lods et ventes) δικαίωμα ἐπὶ τῆς πωλήσεως κτήματος ὑπάρχοντος ἐντὸς τῆς κυριαρχικῆς περιφερείας τοῦ ἄρχοντος. (Βαρβάτης 1860)

δ) Παραδείγματα

Γενικά τα παραδείγματα μποροῦν νὰ παρέχουν πληροφορίες σημασιολογικές, συντακτικές καὶ υφολογικές. Εἶναι σχετικὰ σπάνια σε ὅ,τι ἀφορὰ τους ὄρους μας καὶ ἀπαντοῦν στα ἀκόλουθα λεξικά:

Tenure, θ. ἡ ὑποταγή. cette terre était dans la — d'un tel duché ἢ γῆ αὕτη εἶναι ἐκ τῶν ὑποκειμένων εἰς τὸ δεῖνα Δουκάτον. (Ραγκαβῆς)

PRÉSIDIAL. οὐσ. ἄρσ. Ἄρχ. (présider) Δικαστήριον δικάζον ἀνεκκλήτως ὑποθέσεις τινὰς ἄλλας τε καὶ χρηματικὰς, ἀλλ' ἐφείβλητον ἐπὶ τῶν ἄλλων. Le – de Tours, de Poitiers. Il y avait tant de présidiaux en France. // Ὁ ἐν αὐτῷ δικαστής. (Σχινᾶς-Λεβαδεύς)

ε) Εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες

MARÉCHAUSSEE. οὐσ. θ. δικαιοδοσία, ἀρχὴ τοῦ στρατάρχου. // χωροφυλακῆ. La – prit

le nom de gendarmerie nationale par décret des 22, 23, 24 décembre 1790, 16 janvier et 16 février 1791. (Σχινᾶς-Λεβαδεύς)

Να σημειωθεί ότι το λεξικό των Σχινά-Λεβαδέως είναι το μοναδικό που παρέχει εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες σχετικά συστηματικά.

στ) Μικτές περιπτώσεις

CHAMPART, οὐσ. ἄρ. ἄρχ. δικαίωμα τὸ ὁποῖον εἶς τινα μέρη τὸ πάλαι εἶχον οἱ τιμαριῶται νὰ λαμβάνωσιν ὠρισμένον ποσὸν ἀσταχῶν ἐκ τῶν ἀγρῶν. (Βαρβάτης 1860)

CHAMPART, οὐσ. ἄρσ. Φεουδ. Δραγματολογία, δικαίωμα τοῦ χωροδεσπότη ἵνα εἰσπράττη ποσὰ τινα δράγματα ἐπὶ τῶν ὑπὸ τὴν κυριαρχίαν αὐτοῦ ἐσπαρμένων γαιῶν. (Ἡπίτης)

ζ) Απουσία ενδείξεων

Banvin, ἄρ. μονοπώλιον οἴνου. (Παπαρρηγόπουλος)

BANVIN, οὐσ. ἄρ. δικαίωμα ἐξαιρετικὸν τοῦ ἄρχοντος νὰ πωλῇ τὸν ἴδιον αὐτοῦ οἶνον ἐντὸς τῆς ἐνορίας κατὰ τὴν ἀπαιτουμένην διάρκεια χρόνου. (Βαρβάτης 1860)

DÎME, οὐσ. θηλ. Δεκάτη. (Κύπριος)

gab-elle (γκαβέλ) θ. φόρος ἐπὶ τοῦ ἄλατος (Περίδης)

dîme, οὐσ. θ. δεκάτη. (Rosier)

hobereau, οὐσ. ἄρ. εὐπατρίδης χωρικός. (Rosier)

dîme οὐσ. θηλ. (ἐκ τοῦ λατ. decima) δεκάτη (μέρος), τὸ δέκατον τῆς συγκομιδῆς (Γιαννακόπουλος)

dîme οὐσ. θηλ. δεκάτη (φόρος) (Mandeson)

gabelle οὐσ. θηλ. φόρος ἐπὶ τοῦ ἄλατος, μονοπώλιον τοῦ Κράτους (Mandeson)

DÎME Η δεκάτη (φόρος) (Lust)

lods (ουσ.α.πληθ.) : ~ et ventes : φόρος ἐπὶ τῆς πώλησης κληρονομιάς. (Πελεκάνος)

8. Αξιολόγηση των λεξικών

Με βάση κατά κύριο λόγο τα δεδομένα της μακροδομής όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 1 και δευτερευόντως τη μικροδομή τους, έχουμε τα εξής αποτελέσματα, όπως αυτά εμφανίζονται παρακάτω στον πίνακα 2:

Πίνακας 2:

1. Σχινᾶς-Λεβαδεύς	15. Missir
2. Βαρβάτης 1860	16. Παπαρρηγόπουλος
3. Ραγκαβῆς	17. Mandeson
4. Ἡπίτης	18. Σπάρταλης, Rosier
5. Κύπριος	19. Πανταζῆς
6. Βαρβάτης 1922	20. Περίδης
7. Γιαννακόπουλος	21. Μπενέκος
8. Δασκαλάκης	22. Ροσγοβάς
9. Πελεκάνος	23. Νεώτατον Λεξικὸν
10. Kauffmann	24. Πάτσης
11. Τσουκανάς	25. A.E., Legrand
12. Βεντότης 1804/1837	26. Daviers
13. Κοντόπουλος	27. Mirambel
14. Βυζάντιος, D'Aguen	

9. Συμπεράσματα

Καθώς εκείνο που ενδιαφέρει είναι κατά πόσο ένα λεξικό αυξάνει τις γνώσεις του χρήστη του, διαπιστώνουμε ότι τέτοια λεξικά είναι, ως επί το πλείστον, τα μεγάλα λεξικά του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Αυτά, τόσο ως προς τη μακροδομή όσο και ως προς τη μικροδομή τους, προσφέρουν σαφώς πλουσιότερες πληροφορίες από τα γενικά γαλλοελληνικά λεξικά του τέλους του 20^{ου} αιώνα. Σε επίπεδο μακροδομής παρατηρείται φθίνουσα εμφάνιση των διοικητικών όρων του Παλαιού Καθεστώτος της Γαλλίας όσο πλησιάζουμε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, αφού οι ιστορικές συνθήκες έχουν διαφοροποιηθεί. Πάντως, καθώς οι κεφαλές λημμάτων είναι μονάδες τεχνηέντως αποκομμένες από το λόγο (Guilbert 1965: 30), για τη μελέτη της συγκεκριμένης ορολογίας αλλά και γενικότερα τα λεξικά πρέπει να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά μεταξύ τους.

Notes

¹ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

² <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?171;s=267398865;?b=0>; Προσπέλαση 20.02.2006.

³ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?42;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁴ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?74;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁵ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?97;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁶ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?97;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁷ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?222;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁸ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?254;s=2439941490;?b=0>; Προσπέλαση 23.06.2006.

⁹ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?240;s=267398865;?b=0>; Προσπέλαση 20.02.2006.

¹⁰ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?277;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹¹ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?300;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹² <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?323;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹³ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?345;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹⁴ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?194;s=267398865;?b=0>; Accès le 20.02.2006.

¹⁵ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?369;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹⁶ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?217;s=267398865;?b=0>; Accès le 20.02.2006.

¹⁷ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?263;s=267398865;?b=0>; Accès le 20.02.2006.

¹⁸ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?392;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

¹⁹ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?392;s=2439941490;?b=0>; Accès le 23.06.2006.

Βιβλιογραφία

Corpus Ορολογίας

Tocqueville, Alexis de. 1859. *L'Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Michel Lévy.

Corpus Λεξικών

Βαρβάτης, Κωνσταντίνος. 1860. Νέον λεξικόν γαλλο-ελληνικόν, Τόμοι Α+Β, ἐν Ἀθήναις : Γ. Στ. Γεωργαντᾶς.

Βαρβάτης, Κωνσταντίνος. 1922. Λεξικόν γαλλοελληνικόν, ἔκδοσις νέα τελείως ἀναθεωρηθεῖσα, διορθωθεῖσα καὶ συμπληρωθεῖσα ὑπὸ Ε. Γ. Καραθάνου. ἐν Ἀθήναις : Ἰωάν. Ν. Σιδέρης.

Βεντότης, Γεώργιος. 1804. Λεξικόν δίγλωσσον τῆς γαλλικῆς καὶ ρωμαϊκῆς διαλέκτου εἰς δύο τόμους διηρημένον. Βιέννη : Ἰωάννα Σηραιμβλ.

Βεντότης, Γεώργιος. 1837. Λεξικόν τῆς γαλλικῆς γλώσσης. ἐν Ἀθήναις : ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλά.

Γιαννακόπουλος, Γεώργιος. 1971. Ἄριστον γαλλοελληνικόν λεξικόν, Τόμος Α', Τόμος Β', ἐπιμ. Α. Γιαννακοπούλου. Ἀθήναι : Π. Κουτσουμπὸς Α. Ε.

Δασκαλάκης, Μάξιμος. 1893. Γαλλοελληνικόν λεξικόν. Ἀθήναι.

Ἠπίτης, Ἀντώνιος. 1911-1912. Λεξικόν γαλλοελληνικόν, τόμ. Α', τόμ. Β'. ἐν Ἀθήναις : ἐκ τοῦ τυπ. Π. Α. Πετράκου.

Κοντόπουλος, Νικόλαος. 1886. Ἐπίτομον Λεξικόν Γαλλοελληνικόν. ἐν Ἀθήναις : τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.

Κύπριος, Θεόδωρος. 1901-1902. Νεώτατον πλήρες Γαλλο-ελληνικόν Λεξικόν, τόμος πρῶτος Α-Η, τόμος δεῦτερος Ι-Ζ. ἐν Ἀθήναις : βιβλιοεκδοτικὰ καταστήματα Ἀναστασίου Δ. Φέξη.

Μπενέκος, Ἰωάννης. 1956. Νεώτατον γαλλο-ελληνικόν λεξικόν. Βιβλιοπωλεῖον τῆς Ἑστίας.

Νεώτατον Γαλλο-ελληνικόν Λεξικόν. 1963. Ἀθήναι : Ἰνστιτούτο Γαλλικῶν Σπουδῶν.

Πανταζῆς, Δημήτριος. 1925. Λεξικόν γαλλοελληνικόν, ἔκδοσις δευτέρα. Ἀθήναι : Ἰω. Σιδέρης.

Παπαρηγόπουλος, Κωνσταντίνος. 1846. Ἐπίτομον Λεξικόν τῆς γαλλικῆς γλώσσης. ἐν Ἀθήναις : ἐκ τοῦ τυπ. Κ. Ἀντωνιάδου.

Πάτσης, Χάρης. 1966. Λεξικὸ γαλλοελληνικὸ. Ἀθήναι : Ὄργανισμὸς ἐγκυκλοπαιδικῶν ἐκδόσεων. Πελεκάνος (εκδ.). 1999. Λεξικὸ γαλλοελληνικὸ. Ἀθήνα.

Περίδης, Γεώργιος. 1960. Dictionnaire français-grec Ἑλληνο-γαλλικόν λεξικόν, νέα ἔκδοσις. Ἀθήναι : Μ. Γ. Βασιλείου.

Ραγκαβής, Ἀλέξανδρος - Σαμουράκης, Ἀνδρέας - Νικολαΐδης Λεβαδεύς, Ἰωάννης. 1842. Λεξικὸν γαλλοελληνικόν. Ἀθήνησιν : Κ. Γκαρπολάς.

Ροσγοβάς, Θεόδωρος. 1985. Νέο γαλλοελληνικὸ λεξικὸ με φωνητικὴ.

Σκαρλᾶτος, Βυζάντιος. 1846. Λεξικὸν ἑλληνικὸν καὶ γαλλικόν. Ἀθήνησιν : ἐκ τοῦ τυτ. Ἄ. Κορομηλᾶ.

Σπάρταλης, Κάρολος. 1939. Λεξικὸν γαλλο-ελληνικόν. Ἀθήνησιν : ἔκδ. οἴκου Μιχ. Ἰ. Σαλιβέρου Α.Ε.

Σχινᾶς, Μιχαήλ - Λεβαδεύς, Ἰωάννης. 1861. Λεξικὸν γαλλοελληνικόν, τόμος Α' + Β'. Ἀθήνησιν : ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.

Τσουκανάς Α. Αλέξανδρος. 1986. *Νέο γαλλο-ελληνικὸ λεξικόν*. Κακουλίδης.

A., E. 1844. *Dictionnaire français et grec moderne*, nouvelle édition revue, corrigée et augmentée. Constantinople : Librairie de Saint-Benoît.

D'Aguen, Laas. 1858. *Dictionnaire français – grec moderne*. Paris : chez Maisonneuve et Cie.

Daviers, J. Père. 1830. *Dictionnaire français et grec vulgaire*. Paris : de l'Imprimerie royale.

Legrand, Émile. 1885. *Dictionnaire français grec moderne*. Paris : Garnier frères libraires-éditeurs.

Lust, Colette - Pantelodimos, Dimitris. 1995. *Γαλλοελληνικὸ λεξικόν, Dictionnaire français - grec moderne*. Athènes : Librairie Kauffmann.

Mandeson, Alexander. 1972. *Τέλειον γαλλοελληνικὸ λεξικόν*. ἔκδ. ὀργανισμὸς Διαγύρας.

Mirambel, André. 1960. *Petit dictionnaire français – grec moderne et grec moderne français*. Paris : G.-P. Maisonneuve & Larose.

Missir, Émile. 1952-1955. *Dictionnaire français – roméique*, vol. I, II, deuxième édition. Paris : Librairie C. Klincksieck.

Rosier, Jean-Claude. 1970. *Dictionnaire français-grec et grec-français, Μειζον νεώτερον γαλλοελληνικόν καὶ ἑλληνογαλλικόν λεξικόν*. ἔκδ. Δίβρης.

Βοηθήματα

Benyahia, Sofia. Brodeur, France. Dion Monique. 1993. «Chantier terminologique: le bois hors forêt, étude de cas». *Meta* 38:3. 517-527.

Gémar, Jean-Claude. 1979. «La traduction juridique et son enseignement: aspects théoriques et pratiques». *Meta* 24:1. 37-63.

Guilbert, Louis. 1965. *La formation du vocabulaire de l'aviation*. Paris: Larousse.

Lerat, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pantelodimos, Dimitrios. 1989. «L'apport de la Révolution française au développement culturel de l'hellénisme moderne: l'éducation» Actes du IIIe colloque d'Histoire *La Révolution française et l'hellénisme*. 493-506. Athènes: Centre de Recherches Néohelléniques.

Picht, Heribert. 1987. «Terms and their LSP environment - LSP phraseology». *Meta* 32:2.149-155.

Roberts, Roda P. Josselin-Leray, Amélie. 2005. «Le traitement des termes dans les dictionnaires généraux». *De la mesure dans les termes*, 324-348. Lyon: PUL.

Η χρήση λεξικών από σπουδαστές του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.

Πασχαλία Πατσαλά

Abstract

The present paper is part of a larger project which aims to examine the use of both printed and electronic English dictionaries by Greek-speaking students in Tertiary Education. The first stage of this research has been conducted in the English Department of the Aristotle University of Thessaloniki with the participation of 100 students. For the needs of this study, a questionnaire was designed comprising of eighteen open and close-type questions, which i) attempt to identify some choices made by users (for example, the criteria that determine users' decision when buying a new dictionary, their most favourite type of dictionary, any problems they encounter etc) and ii) focus on the use of electronic dictionaries. The results of this study indicate that the vast majority of students prefer printed dictionaries to electronic ones, and that a large number of them have never used an electronic dictionary of the English language. The conclusions that emerge have provided us with valuable information regarding the use of dictionaries and any difficulties that both students and teachers face in Tertiary Education.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της ανακοίνωσης αυτής είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης μιας έρευνας που εξετάζει τη χρήση έντυπων αλλά και ηλεκτρονικών λεξικών της Αγγλικής γλώσσας από σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση, στην οποία συμμετείχαν 100 φοιτητές, διεξήχθη στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-2007. Ο λόγος για τον οποίο επιλέγη Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας είναι κυρίως επειδή για τους φοιτητές των συγκεκριμένων τμημάτων η χρήση λεξικού αποτελεί επιτακτική ανάγκη προκειμένου να βελτιώσουν το επίπεδο του λεξιλογίου τους και γενικότερα την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Αναμφίβολα, όσοι διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα δεν είχαν ποτέ πριν στη διάθεσή τους τέτοια πληθώρα λεξικογραφικών έργων όσο στις μέρες μας. Επίσης, η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος του 20^{ου} αιώνα κατέστησε, εφικτή και τη δημιουργία ηλεκτρονικών λεξικών με πολλαπλά τεχνικά χαρακτηριστικά.

Από το τέλος της δεκαετίας του '90 κι έπειτα, ένας μεγάλος αριθμός άρθρων τα οποία αφορούν έρευνες σχετικά με τη χρήση λεξικών, έντυπων αλλά και ηλεκτρονικών δημοσιεύτηκε στο *International Journal of Lexicography*. Ορισμένες από αυτές τις έρευνες μελετούν γενικά τον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες συμβουλευονται λεξικογραφικά έργα (Benbow 1990, Bogaards 1996, Atkins & Varantola 1997), ενώ άλλες εστιάζουν στη χρήση λεξικών κατά την πρόσληψη ή παραγωγή λόγου (Scholfield 1999 και Rundell 1999 αντίστοιχα), στη χρήση λεξικών από σπουδαστές Βρετανικών (Nesi & Haill 2002) ή Αμερικανικών Πανεπιστημίων (McCreary & Dolezal 1999), ενώ κάποιες άλλες εξετάζουν

αποκλειστικά τη χρήση και τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών λεξικών (Sharpe 1995, Carr 1997, Nesi 1999). Ωστόσο, στη χώρα μας ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει με αντικείμενο τη χρήση λεξικών. Αυτό ήταν και το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, ο στόχος της οποίας είναι διττός: πρώτον να διερευνήσει τη χρήση λεξικών Αγγλικής από σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και δεύτερον να εστιάσει στη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών.

2. Ταξινόμηση Ηλεκτρονικών Λεξικών

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί η ύπαρξη διαφόρων τυπολογιών ηλεκτρονικών λεξικών, καθώς κάθε προσπάθεια ταξινόμησης αυτών των έργων αναφοράς παραμένει σε μεγάλο βαθμό άκαρπη κυρίως εξαιτίας των ασαφών ορίων και των ποικίλων κριτηρίων ταξινόμησής τους.

Ενδεικτικά αναφέρω ότι, σύμφωνα με τη Hilary Nesi, ο όρος *ηλεκτρονικό λεξικό* μπορεί να χρησιμοποιηθεί για “any reference material stored in electronic form that gives information about spelling, meaning, or use of words. Thus a spell-checker in a word-processing program, a device that scans and translates printed words, a glossary for on-line teaching materials, or an electronic version of a respected hard-copy dictionary are all EDs of a sort” (2000:839).

Σύμφωνα με μία άλλη τυπολογία που προτάθηκε από τον Lehr (1996), τα ηλεκτρονικά λεξικά κατηγοριοποιούνται μεταξύ online και offline. Τα offline ταξινομούνται περαιτέρω σε ηλεκτρονικά λεξικά τσέπης, και σε λεξικά ηλεκτρονικών υπολογιστών στα οποία συγκαταλέγονται εκείνα σε μορφή CD-ROM ή δισκέτας (στο De Schryver 2003: 6).

Τέλος, το 2003 ο De Schryver πρότεινε μια τυπολογία βασισμένη σε ένα μόνο κριτήριο: τον τρόπο πρόσβασης στο λεξικό. Η τριών επιπέδων τυπολογία που προέκυψε θεωρείται αρκετά ευέλικτη ώστε να δεχτεί στους κόλπους της ακόμη και μελλοντικές μορφές ηλεκτρονικών λεξικών. Ωστόσο, λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα τέτοιου είδους τυπολογιών το ενδιαφέρον μου κατά την έρευνα αυτή επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών σε μορφή CD-Rom.

3. Σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Προφίλ υποκειμένων έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 σπουδαστές· όλοι τους φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής, που είχαν διδαχτεί την Αγγλική ως ξένη γλώσσα—σε κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτήριο για χρονικό διάστημα 6 έως 12 ετών. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 18 έως 20 ετών, και είναι πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Αναφορικά με το προφίλ των ερωτηθέντων, η συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γένους θηλυκού (92%), είχαν Ελληνική εθνικότητα (97%) και την ελληνική ως μητρική γλώσσα σε ποσοστό 100%. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αφορά και τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων μάθησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις σε ερώτηση αυτό-αξιολόγησης των γνώσεων χρήσης υπολογιστή, το 25% των συμμετεχόντων διαθέτει περιορισμένες γνώσεις, το 42% επαρκείς και το 27% πολύ καλού επιπέδου. Ωστόσο, μόνο το 4% των ερωτηθέντων κατέχει άριστη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε πλήρη αντίθεση με το υπόλοιπο 2%, το οποίο αδυνατεί να χρησιμοποιήσει υπολογιστή.

3.2 Υλικό - Διαδικασία

Σχετικά με το υλικό της έρευνας, σχεδιάστηκε και διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν εντός 20 λεπτών. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, και επομένως δεν είναι τυποποιημένο. Αποτελείται από δεκαοχτώ ερωτήσεις δύο ειδών: α) ερωτήσεις στις οποίες οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν από μια λίστα πιθανών απαντήσεων και β) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (παραδείγματος χάριν, “Is there anything you particularly like / dislike about electronic dictionaries?”).

4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

4.1 Η χρήση λεξικών

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε, στο πρώτο μέρος εξετάζονται γενικά ζητήματα που αφορούν τόσο τα έντυπα όσο και τα ηλεκτρονικά λεξικά, όπως:

- i) τα κριτήρια που καθορίζουν την απόφαση των σπουδαστών για την αγορά ενός λεξικού,
- ii) ποιος είναι ο αγαπημένος τους τύπος λεξικού καθώς και η συχνότητα χρήσης,
- iii) εάν οι φοιτητές έχουν καταρτιστεί κατάλληλα στη χρήση λεξικών, και
- iv) για ποιους λόγους κυρίως τα συμβουλευούνται αλλά και τι δυσκολίες συναντούν κατά την αναζήτηση λημμάτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής αλλά και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, το 65% των φοιτητών χρησιμοποιεί κυρίως δίγλωσσα γενικά λεξικά, γεγονός που προκαλεί εντύπωση, καθώς σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο μπορούν να χειριστούν με άνεση ένα μονόγλωσσο αγγλικό γενικό λεξικό, το οποίο φαίνεται να προτιμά το 25% των ερωτηθέντων, ενώ μόλις το 10% χρησιμοποιεί συνήθως θησαυρό, εγκυκλοπαιδεία ή ειδικό λεξικό (δηλ. λεξικό ορολογίας).

Όσον αφορά τα κριτήρια που καθορίζουν την επιλογή ενός αγγλικού λεξικού, η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών αγοράζει ένα λεξικό ανάλογα με το κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες τους. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο αριθμός των λημμάτων καθώς και των παραδειγμάτων που περιέχει ένα λεξικό, ενώ ακολουθούν με σειρά σπουδαιότητας η φήμη του εκδότη, αλλά και το επιπλέον υλικό που αυτό εμπεριέχει, παραδείγματος χάριν κάποιο CD-Rom ή ασκήσεις. Κριτήρια όπως η τιμή ή το μέγεθος του λεξικού επηρεάζουν ελάχιστα την απόφαση αγοράς του.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι το 62% των σπουδαστών χρησιμοποιούν συνήθως έντυπα λεξικά, σε αντίθεση με τα ηλεκτρονικά σε μορφή CD-Rom ή on-line, στα οποία καταφεύγει το 32 και το 6% αντίστοιχα. Ως πρώτη εντύπωση, τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά σχετικά με το μέλλον των ηλεκτρονικών λεξικών, καθώς ένας στους τρεις σπουδαστές τείνει να χρησιμοποιεί περισσότερο λεξικά σε ηλεκτρονική μορφή, γεγονός που ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ ηλεκτρονικό λεξικό.

Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης, οι σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν έντυπα αγγλικά λεξικά σε καθημερινή βάση σε ποσοστό 19% σε αντίθεση με τα ηλεκτρονικά που τα συμβουλευεται καθημερινά το 14% (Πίνακας 1). Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η μεγάλη απόκλιση που παρατηρείται στη χρήση λεξικών τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, όπου στα έντυπα λεξικά συγκεντρώνει ποσοστό 50% έναντι του 24% στα ηλεκτρονικά.

Πίνακας 1: Συχνότητα χρήσης λεξικών

Συχνότητα χρήσης	Έντυπα λεξικά	Ηλεκτρονικά λεξικά
Καθημερινά	19%	14%
3-4 φορές / εβδομάδα	50%	24%
1 φορά / εβδομάδα	19%	24%
1-2 φορές / μήνα	9%	14%
Σπάνια	3%	20%

Στην ερώτηση αν έχουν εκπαιδευτεί πώς να χρησιμοποιούν αγγλικά λεξικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν έχει καταρτιστεί κατάλληλα ούτε για τα έντυπα ούτε για τα ηλεκτρονικά λεξικά (Πίνακας 2), όπως διαφαίνεται από τα αντίστοιχα ποσοστά:

Πίνακας 2:

Εκπαίδευση	Έντυπα λεξικά	Ηλεκτρονικά λεξικά
Όχι:	18%	13%
Ναι:	82%	87%

Ενδεχομένως, τα ποσοστά αυτά να δικαιολογούν το γεγονός ότι το 79% των ερωτηθέντων θεωρεί πως εάν είχε διδαχτεί πώς να χρησιμοποιεί κατάλληλα αγγλικά λεξικά, θα τα χρησιμοποιούσε και πιο αποτελεσματικά». Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι θα ήταν πληρέστερα ενημερωμένοι και εξοικειωμένοι με τις τεχνικές χρήσης ενός λεξικού, θα ήταν ταχύτεροι στην εύρεση λημμάτων, ενώ θα γνώριζαν και πώς να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που παρέχει ένα λεξικό. Αντίθετα, το 21% των υποκειμένων της έρευνας ισχυρίζεται ότι δεν απαιτείται ειδική κατάρτιση καθώς η χρήση λεξικού είναι απλή κατά τη γνώμη τους και πως όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες παρέχονται στην εισαγωγή ή στις οδηγίες χρήσης.

Τέλος, σύμφωνα με τη ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία συναντούν οι σπουδαστές κατά την αναζήτηση ενός λήμματος σε ένα αγγλικό λεξικό, συνοψίζονται (στον Πίνακα 3) με βάση το βαθμό δυσκολίας που αυτά παρουσιάζουν.

Πίνακας 3: Προβλήματα που συναντούν οι φοιτητές κατά τη χρήση λεξικών

	Έντυπα λεξικά	Ηλεκτρονικά λεξικά
1.	ασαφής ορισμός	ασαφής ορισμός
2.	απουσία της προς αναζήτηση πληροφορίας	απουσία της προς αναζήτηση πληροφορίας
3.	απουσία <i>συνδυασμού</i> λέξεων (πχ. συνάψεων)	αδυναμία εντοπισμού λέξης / λήμματος
4.	ανάγκη ύπαρξης περισσότερων παραπομπών	υπερβολικά εκτενής ορισμός
5.	αδυναμία εντοπισμού λέξης / λήμματος	απουσία <i>συνδυασμού</i> λέξεων (πχ. συνάψεων)
6.	υπερβολικά εκτενής ορισμός	μη-χρήσιμα παραδείγματα
7.	μη-χρήσιμα παραδείγματα	ανάγκη ύπαρξης περισσότερων παραπομπών

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι προβλήματα όπως *ασαφής ορισμός* και *απουσία της προς αναζήτηση πληροφορίας* κατέχουν τις δύο πρώτες θέσεις στον πίνακα τόσο στα έντυπα όσο και στα ηλεκτρονικά λεξικά. Εκεί που διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα είναι στην αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερων παραπομπών, η οποία στα ηλεκτρονικά λεξικά εμφανίζεται χαμηλά στον πίνακα, καθώς με βάση τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους σχεδόν κατά κανόνα ένα διπλό κλικ πάνω σε οποιαδήποτε λέξη ανακαλεί τον ορισμό της. Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι τα ηλεκτρονικά λεξικά επιτρέπουν την καταχώρηση πληθώρας πληροφοριών χωρίς να επηρεάζονται από χωροθετικούς περιορισμούς, ίσως δικαιολογεί το ότι η απουσία συνδυασμού λέξεων αποτελεί μεγαλύτερο πρόβλημα για τους χρήστες έντυπων λεξικών από ό,τι εκείνους που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά λεξικά.

4.2 Η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών

Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου εστιάζει αποκλειστικά στη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών Αγγλικής, και εξετάζει τις ακόλουθες παραμέτρους:

- i) ποιος ή τι ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες στην έρευνα να χρησιμοποιήσουν ένα τέτοιο λεξικό για πρώτη φορά,
- ii) πού το χρησιμοποιούν συνήθως, καθώς και
- iii) εάν τα λεξικά αυτού του είδους έχουν κάποιο χαρακτηριστικό που τους αρέσει ή τους ενοχλεί ιδιαίτερα.

Παράλληλα, περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Θα θέλατε να χρησιμοποιείτε ποιο συχνά ηλεκτρονικά λεξικά (εάν αυτό ήταν εφικτό);» ή «Θα το συνιστούσατε σε άλλα άτομα που διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα;»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 76% των ερωτηθέντων έχει χρησιμοποιήσει τουλάχιστον μια φορά ηλεκτρονικό λεξικό σε μορφή CD-Rom. Για το 24%, όμως,

ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί το χαμηλό επίπεδο γνώσεων χρήσης Η/Υ ή ακόμη και η μη κατοχή υπολογιστή. Ορισμένοι συμμετέχοντες επικαλέστηκαν το γεγονός ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, καθώς και ότι δεν τους ζητήθηκε ποτέ να κάνουν χρήση τέτοιου είδους λεξικού, ενώ ορισμένοι άλλοι ισχυρίστηκαν ότι έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν τα έντυπα λεξικά, τα οποία και θεωρούν πιο απλά στη χρήση και πιο αξιόπιστα.

Η παρούσα έρευνα έδειξε, επίσης, ότι η χρήση ηλεκτρονικού λεξικού για πρώτη φορά ήταν κυρίως αποτέλεσμα προτροπής φίλου ή άλλου ατόμου που είχε ήδη χρησιμοποιήσει κάποιο ηλεκτρονικό λεξικό (30%), απόρροια προσωπικής επιλογής (21%), ή επειδή συμπεριλαμβανόταν στην αγορά του αντίστοιχου έντυπου λεξικού (23%). Ωστόσο, μόνο το 11% των σπουδαστών το χρησιμοποίησε για πρώτη φορά λόγω του το συνέστησε κάποιος καθηγητής (7%) ή επειδή κλήθηκε να το κάνει κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ή σε εργαστήριο του Πανεπιστημίου (4%). Καθοριστικό ρόλο έπαιξε και η περιέργεια με την οποία το 12% των ερωτηθέντων προσέγγισε για πρώτη φορά ένα ηλεκτρονικό λεξικό, σε αντίθεση με τη διαφημιστική προβολή η οποία επηρέασε σε αμελητέο βαθμό (ποσοστό 3%).

Μία άλλη παράμετρος που διερευνήθηκε είναι ο χώρος όπου χρησιμοποιούν συνήθως οι φοιτητές ηλεκτρονικά λεξικά. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η πλειονοψία τα χρησιμοποιεί στο σπίτι τους (82%), ενώ ελάχιστοι στον εργασιακό τους χώρο (4%) ή σε κάποιο internet-café (3%). Το γεγονός, ωστόσο, που θα πρέπει να μας προβληματίσει είναι ότι μόνο το 11% χρησιμοποιεί τα ηλεκτρονικά λεξικά σε αίθουσες ή εργαστήρια του Πανεπιστημίου.

Παρ' όλα αυτά, ενθαρρυντικό είναι το ότι το 84% των ερωτηθέντων θα χρησιμοποιούσε συχνότερα ηλεκτρονικά λεξικά, εάν είχαν την ευκαιρία ή τους δινόταν η δυνατότητα να το κάνουν. Εξίσου σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το 95% όσων έχουν χρησιμοποιήσει έστω και μια φορά ηλεκτρονικό λεξικό, θα συνιστούσε τη χρήση του και σε άλλα άτομα που διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Η άρνηση όσων απάντησαν το ότι δε θα το συνιστούσαν σε άλλους οφείλεται κυρίως στο ότι δε θεωρούν τα ηλεκτρονικά λεξικά πιο χρήσιμα από τα έντυπα, καθώς και ότι δεν επιθυμούν τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων κατά τη διαδικασία της μάθησης.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε στα εξής:

- α. Οι δύο στους τρεις σπουδαστές χρησιμοποιούν συνήθως έντυπα λεξικά, ενώ ένας στους τρεις δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ ηλεκτρονικό λεξικό.
- β. Οι τέσσερις στους πέντε συμμετέχοντες δεν έχουν εκπαιδευτεί πώς να χρησιμοποιούν λεξικά. Ωστόσο, ακριβώς το ίδιο ποσοστό θεωρεί πως εάν είχε διδαχτεί πώς να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα, θα τα χρησιμοποιούσε και πιο αποτελεσματικά.
- γ. Μόνο το 11% των σπουδαστών χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ηλεκτρονικό λεξικό επειδή του το συνέστησε κάποιος καθηγητής ή επειδή κλήθηκε να το κάνει κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ή σε εργαστήριο του Πανεπιστημίου. Ταυτόχρονα, μόνο το 11% χρησιμοποιεί τα ηλεκτρονικά λεξικά σε αίθουσες ή εργαστήρια της Σχολής του.
- δ. Ωστόσο, διαφαίνεται μια θετική προσέγγιση των σπουδαστών απέναντι στα ηλεκτρονικά λεξικά, καθώς το 84% των ερωτηθέντων θα τα χρησιμοποιούσε συχνότερα, εάν είχε τη δυνατότητα να το κάνει, ενώ το 95% όσων έχουν χρησιμοποιήσει έστω και μια φορά

ηλεκτρονικό λεξικό, θα συνιστούσε τη χρήση του και σε άλλα άτομα που διδάσκονται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας θα πρέπει να μας προβληματίσουν και να μας παροτρύνουν να εξετάσουμε πιθανές αιτίες που παρεμποδίζουν τη χρήση λεξικών, έντυπων αλλά και ηλεκτρονικών, στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναμφίβολα, το γνωστικό πεδίο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών παρέχει πρόσφορο έδαφος για την αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες με κατάλληλη χρήση μπορούν να στρέψουν τη διδακτική πρακτική προς μια πιο ενεργητική και μαθητοκεντρική μορφή μάθησης μιας μη-μητρικής γλώσσας, στην περίπτωση μας της αγγλικής. Ωστόσο, η αξιοποίηση ηλεκτρονικών λεξικών ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο θα πρέπει να υπακούει σε ορισμένες παραμέτρους και να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, όπως είναι η προαγωγή της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου και της ευελιξίας πρόσβασής του στο εκπαιδευτικό υλικό, η παροχή από τον διδάσκοντα σαφών υποδείξεων για τον τρόπο αλλά και τους στόχους αξιοποίησης του εν λόγω υλικού, η ευκρινής διάθρωση του ηλεκτρονικού υλικού, καθώς και η υποκίνηση του ενδιαφέροντος του σπουδαστή μέσω συμπληρωματικών ασκήσεων (Γκούσιος 2006: 170).

Επίσης, το γεγονός ότι το 24% των ερωτηθέντων δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ κάποιο ηλεκτρονικό λεξικό λόγω χαμηλού επίπεδου γνώσεων χρήσης Η/Υ καθιστά επιτακτική την ανάπτυξη της τεχνολογικής ικανότητας που θα του/της επιτρέψει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες ενός ηλεκτρονικού λεξικού, καθώς η άγνοια στο συγκεκριμένο τομέα γνώσεων «δημιουργεί στο χρήστη το συναίσθημα της υστέρησης, οδηγώντας τον στην εγκατάλειψη της προσπάθειας» (Παναγιωτίδης 2006: 131).

Γενικότερα, τα συμπεράσματα που απορρέουν από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τη χρήση λεξικών από σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης καταδεικνύουν την ανάγκη εισαγωγής σχετικού μαθήματος ή επιμορφωτικών σεμιναρίων με στόχο την καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης ενός λεξικού. Η πρόσθετη αυτή κατάρτιση επιβάλλεται ιδίως σε ξενόγλωσσα Πανεπιστημιακά Τμήματα πρώτον λόγω των αυξημένων αναγκών των σπουδαστών τους να συμβουλευονται λεξικογραφικά έργα, και δεύτερον εξαιτίας της ανάγκης για αυτονομία κατά τη διαδικασία μάθησης σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης. Ωστόσο, και οι ίδιοι οι εκδοτικοί οίκοι οφείλουν να διεξάγουν έρευνες, οι οποίες να εστιάζουν στους χρήστες των λεξικών που συντάσσουν ή εμπορεύονται και στις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, με απώτερο στόχο την παροχή των απαιτούμενων πληροφοριών για την καλύτερη και εποικοδομητική χρήση με τη μορφή ακόμη και εγχειριδίων χρήσης του λεξικογραφικού προϊόντος.

Τέλος, αναφορά θα πρέπει να γίνει και στην έντονη απουσία εξειδικευμένων εγχειριδίων που να αφορούν την αξιοποίηση λεξικών από διδακτική σκοπιά και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο «εργαλείο» στα χέρια καθηγητών ώστε να καταρτίσουν κατάλληλα τους διδασκόμενους μια ξένης γλώσσας. Εξαιρέση αποτελούν εκδόσεις όπως οι ακόλουθες: *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (1985), *Dictionaries* (1998), *Dictionary Workbooks: A critical evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner* (1990), οι οποίες—αν και δημοσιευμένες τις προηγούμενες δεκαετίες—περιέχουν παιδαγωγικά τεκμηριωμένες λεξικογραφικές έρευνες, βασικές πληροφορίες για τη δομή ενός λεξικού, αλλά και πλούσιο υλικό για τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης τους στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και της ευρύτερης προσπάθειας ενίσχυσης της ικανότητας αυτομόνησης των σπουδαστών, ιδιαίτερα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Atkins, Sue, and Krista Varantola. 1997. "Monitoring Dictionary Use". *International Journal of Lexicography* 10:1. 1-45.
- Benbow, Timothy, et al. 1990. "Report on the New Oxford English Dictionary User Survey". *International Journal of Lexicography* 3. 155-203.
- Bogaards, Paul. 1996. "Dictionaries for Learners of English". *International Journal of Lexicography* 9:4. 277-320.
- Carr, Michael. 1997. "Internet Dictionaries and Lexicography". *International Journal of Lexicography* 10:3. 209-230.
- Γκούσιος, Χαράλαμπος. 2006. "Ανάπτυξη Λογισμικού για τη Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας στην Ανώτατη Εκπαίδευση". *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» 2005*, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος. 162-172.
- De Schryver, Gilles-Maurice. 2003. "Lexicographers' Dreams in the Electronic Dictionary-Age". *International Journal of Lexicography* 16:2. 143-199.
- Ilsou, Robert, ed. 1985. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. [ELT Documents, 120]
- Lehr, Andrea. 1996. Zur neuen Lexicographica-Rubrik "Electronic dictionaries". *Lexicographica* 12. 310-317.
- McCreary, Don, and Fredric Dolezal. 1999. "A Study of Dictionary Use by ESL Students in an American University". *International Journal of Lexicography* 12:2. 107-145.
- Nesi, Hilary. 1999. "A User's Guide to Electronic Dictionaries for Language Learners". *International Journal of Lexicography* 12:1. 55-66.
- Nesi, Hilary, and Richard Hail. 2002. "A Study of Dictionary Use by International Students at a British University". *International Journal of Lexicography* 15:4. 277-305.
- Nesi, Hilary. 2000. "Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary Comprehension and Acquisition: the State of the Art". U. Heid, S. Evert, E. Lehmann and C. Rohrer, eds. *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress. EURALEX 2000*, Stuttgart: Universität Stuttgart. 839-847.
- Παναγιωτίδης, Παναγιώτης. 2006. "Διαδικτυακές Εφαρμογές για Γλωσσική Αυτοεκπαίδευση". *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» 2005*, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος. 122-134.
- Rundell, Michael. 1999. "Dictionary Use in Production". *International Journal of Lexicography* 12:1. 35-53.

Scholfield, Phil. 1999. "Dictionary Use in Reception". *International Journal of Lexicography* 12:1. 13-34.

Sharpe, Peter. 1995. "Electronic Dictionaries with Particular Reference to the Design of an Electronic Bilingual Dictionary for English-speaking Learners of Japanese". *International Journal of Lexicography* 8. 39-54.

Stark, Martin. 1990. *Dictionary Workbooks: A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter: University of Exeter Press. [Exeter Linguistic Studies, 16]

Wright, Jon. 1998. *Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press. [Resource Books for Teachers.]

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για την υποστήριξή τους στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, και ιδιαίτερα τη διδάσκουσα Carol Everhard για την πολύτιμη βοήθειά της καθώς και για τη συμβολή της στη διαμόρφωση του προαναφερθέντος ερωτηματολογίου.

Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique : l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises

Kyriakos Forakis

Abstract

Consequent upon a cursory foreign language education, whose main purpose has been the training in specific assessment-related tasks imposed by various testing procedures in French as a foreign language, the grammatical and more generally linguistic competence of first-year students at the Department of French of the University of Athens leaves much to be desired—with certain exceptions of course.

The challenge which the linguists of our Department are expected to face is therefore double: on the one hand, they have to readjust and improve a superficial acquired knowledge in French grammar—resulting, in fact, from teaching methods too strictly attached to the Communicative Approach; on the other hand, they should undertake an introduction of the students to linguistic reasoning, as required by a university degree officially entitled *French Language and Literature*.

L'essor que ne cessent de connaître, en dépit des débouchés désormais plus tellement prometteurs pour bon nombre de spécialités, les différentes formations aux métiers des «langues» n'est pas de date récente en Grèce. L'exemple du Département de français de notre établissement, auquel les instances pédagogiques du pays imposent d'accueillir quelque deux à trois cents de nouveaux étudiants par année, est fort éloquent à ce propos. Destinés, en principe, à encadrer les diverses structures d'enseignement/apprentissage du FLE, que celles-ci relèvent du secteur public ou du secteur privé, ces francisants en herbe reçoivent une formation universitaire de qualité, qui, loin de se réduire à une simple assimilation de concepts et techniques purement didactiques et, de ce fait, directement utiles sur le terrain, se veut pluridimensionnelle en ce sens qu'elle cherche à assurer à l'étudiant une solide culture générale s'inscrivant dans le cadre assez vaste des «humanités». D'où l'intitulé *Langue et Littérature françaises* que se donne le cursus et qui n'est pas sans couvrir une large gamme des disciplines communément rassemblées sous la dénomination traditionnelle de *lettres*.

Or, dans quelle mesure les nouveaux arrivants de nos publics sont-ils à même de suivre sans entrave un tel cursus universitaire, qui, par définition, se doit de fixer comme langue de travail le français dans la quasi-totalité de ses réalisations ? Voilà la question qui se pose de façon de plus en plus pressante ces dernières années. À quelques exceptions près, en effet, nos étudiants manifestent une compétence communicative langagière extrêmement lacunaire dans toutes ses dimensions. On comprend donc que l'enseignant soit appelé à intervenir sur plus d'un plan, dont avant tout celui du maniement de la langue, question tout aussi cruciale qu'épineuse dans une formation de futurs spécialistes du français. Noyau dur de la compétence plus généralement linguistique, la compétence grammaticale¹, sur laquelle nous avons choisi d'attirer l'attention dans cette étude, s'avère d'autant plus intéressante qu'elle en appelle une autre, celle de réflexion grammaticale, qui doit normalement lui être subséquente² au niveau de perfectionnement linguistique et de pré-professionnalisation

dont se réclame notre cursus. Un aperçu substantiel de l'état de choses actuel, les stratégies de remédiation mises en œuvre, enfin, les carences qui subsistent malgré tout sont autant de points auxquels nous nous efforcerons de toucher dans les quelques lignes qui suivent.

1. La compétence grammaticale des étudiants en début de formation initiale

Disons-le sans détour : le dispositif langagier en français chez une grande majorité de sujets s'inscrivant en première année de notre cursus se trouve être carrément restreint ; et ce, quoique ceux-ci aient curieusement été déclarés reçus à l'épreuve de français propre au concours panhellénique d'accès au supérieur ou – pis encore – qu'ils soient titulaires de notables certifications attestant parfois de niveaux dits d'«indépendance», voire d'«autonomie», dans les termes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *C.E.C.R.L.*)... Nous parlons évidemment des niveaux B et C, que nos étudiants sont le plus fréquemment censés avoir atteint : sur 87 (le tiers environ³) des nouveaux arrivants de l'année universitaire en cours, 64 (soit 73,5%) disent en effet avoir obtenu une certification placée aux niveaux B1 ou B2 ; ils sont en revanche moins nombreux à avoir atteint un niveau qui se situe au-delà, à savoir 20 (soit 22,9%) pour C1 et C2, à qui il faut ajouter deux tenants d'une certification correspondant à C2+.

Cela dit, les performances des étudiants sont loin de refléter les contenus officiellement déterminés par les processus d'attestation ci-dessus, ce qui, en matière de compétence grammaticale, se fait même quelque peu saillant. Les premiers vingt et un des extraits de production écrite réunis en annexe⁴, dus à des sujets inscrits au Semestre 1 de l'année en cours, en sont très révélateurs. Point n'est besoin de trop insister sur ce qui est pure évidence : un discours qui n'a rien à voir avec les descriptifs du *C.E.C.R.L.*, où foisonnent des termes tels que «bon contrôle grammatical», «petites fautes», «erreurs rares et difficiles à repérer», voire «haut degré de correction grammaticale» aux niveaux C (Conseil de l'Europe, 2001 : 90); un discours qui, au contraire, est très fortement marqué d'interlangue – lorsqu'il n'en est pas à la limite du déchiffrable... – et qui, somme toute, en dit long sur les acquis grammaticaux des scripteurs. Disparates et fort lacunaires, ces «acquis» ne laissent pas d'être les fruits d'une grammaire communicative d'apprentissage qui a le plus souvent été au service quasi exclusif de la typologie des épreuves constitutives de telle certification de FLE. Et plutôt qu'une intuition aléatoire, c'est là ce que corroborent divers témoignages de praticiens chevronnés de la classe de langue en Grèce⁵.

Il convient, certes, de ne pas perdre de vue que la totalité des sujets dont il est question ont appris le français dans un contexte alloglotte, fourni par un pays à tradition strictement monolingue, où toute LVE autre que l'anglais a trop peu de matérialité ou de fonctionnalité en dehors de la classe de langue, ainsi que le note Castellotti (2007 : 13-14). Ce qui n'en plaide pas moins en faveur de la réhabilitation de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, conformément, d'ailleurs, aux tendances actuelles en didactique, affranchies des scléroses communicativistes⁶. Pour peu qu'il nous appartienne d'aborder ici cette question délicate, nous nous prononcerons résolument en faveur d'un enseignement grammatical désormais plus systématique, *a fortiori* dans les classes de langue n'ayant pas lieu en situation d'immersion susceptible de mieux suppléer aux déficiences⁷.

Un tel enseignement, qui, sous le signe d'une approche à la fois onomasiologique et inductive, n'exclurait pas pour autant un certain formalisme, tout au moins aux niveaux destinés à faire acquérir la maîtrise du code (Karra et Forakis, 2007 : 118 ; Vrhovac, 2004 : 8 ; Hendrix *et al.*, 2002 : 14-16 ; Kim, 2002 : 3-5, 20-21), serait parfaitement propre à initier

l'apprenant avancé d'une part à l'activité formatrice de réflexion sur le fonctionnement de la langue⁸, de l'autre, à la terminologie métalinguistique que celle-ci suppose⁹, outils indispensables au futur enseignant. Or, chez nos étudiants, dont le dispositif métalangagier en français laisse à désirer plus que ne le fait le dispositif langagier¹⁰, ni l'un ni l'autre de ces facteurs ne semblent être effectivement à l'œuvre. Le maniement de l'appareil terminologique, par exemple, se réduit à quelques rudiments spécifiques, pour la plupart, à la grammaire du FLE, que l'on connaît trop encline aux approches simplificatrices, sinon simplistes (Forakis, 2006a : 52-53 ; Fougerouse, 2001 : 168-169, 172 ; Dabène *et al.*, 1990 : 34)...

2. Exigences en matière de formation linguistique dans un cursus universitaire d'études françaises

Les impératifs que génère une telle situation ne pourraient donc qu'être multiples. Nous essaierons d'en résumer l'essentiel dans les deux postulats que voici :

- Nécessité pressante de réajustement des acquis grammaticaux de l'étudiant en vue d'une réelle compétence morphosyntaxique.
- Nécessité de développement, chez ce même étudiant, d'une compétence d'analyse du fonctionnement de la langue.

C'est autour de ces deux pôles que devrait s'organiser, selon nous, toute intervention en matière de formation plus spécifiquement linguistique faisant partie intégrante d'un cursus universitaire d'études françaises qui ne bénéficie pas de la qualité d'homoglotte du milieu d'accueil¹¹ ; et c'est, bien évidemment, au premier des deux pôles – dans une large mesure interdépendants au demeurant – qu'il faudrait donner la priorité.

Nous ne voyons pas, de fait, comment la tentative de développement d'une compétence de réflexion sur le système de la langue pourrait jamais aboutir sans que les sujets allophones que sont nos étudiants aient en même temps l'occasion d'affiner leur nouvelle «grammaire intériorisée»¹², mieux leur intuition grammaticale à l'égard du code dans l'enseignement duquel ils cherchent très majoritairement à se spécialiser. Principal enjeu qui se dessine de la sorte : faire revoir et cultiver davantage chez l'étudiant un savoir grammatical fragmenté et hésitant tout en lui assurant un passage discret mais ferme de la grammaire communicative d'apprentissage, généralement superficielle, à une autre, plus circonstanciée, voire savante, de perfectionnement, dont il tirera le plus grand profit lors de sa tâche, que celle-ci relève de l'enseignement, de la traduction ou de tout autre domaine requérant un usage aussi bien renforcé que performant du français.

Pour qu'un objectif de cet ordre soit atteint, notre cursus prévoit des cours spéciaux de grammaire française qui entrent, au même titre que deux autres éléments centrés l'un sur l'écrit l'autre sur l'oral, dans la composition de modules, mieux d'unités d'enseignement (U.E.) dites de «développement de compétences en Langue française», spécifiques aux quatre premiers semestres. C'est justement au cours de ces séances de grammaire française, dispensées à raison de 2h hebdomadaires sous forme de T.D., que l'on s'efforce d'affiner la compétence morphosyntaxique de l'étudiant tout en l'initiant discrètement au raisonnement linguistique. Les choix opérés dans une telle perspective sont d'au moins trois types: notionnels, pédagogiques et bibliographiques.

Les premiers ont trait aux programmes, dont l'élaboration prend soin de conjuguer les enseignements probants de la tradition grammaticale avec la rigueur de l'analyse linguistique moderne. Les notions retenues à cet effet font une large part, d'abord, aux

groupes nominal et verbal, à la structure desquels se résument pratiquement les programmes des Semestres 1 et 3, puis aux différents modes d'organisation phrastique – que ce soit dans ses manifestations simples ou complexes – abordés aux Semestres 2 et 4, ce qui assure, sur le plan annuel, une progression équilibrée faisant alterner les notions fondamentales de groupe/syntaxme et de phrase.

Nos choix pédagogiques, quant à eux, privilégient dans la mesure du possible une démarche onomasiologique et inductive qui, assortie du formalisme inhérent à la pratique grammaticale de niveau avancé, est seule à permettre, à partir d'une observation raisonnée de corpus de phrases ou d'extraits textuels, l'épanouissement d'une réflexion féconde sur les faits de langue. La typologie d'exercices habituellement pratiqués intègre volontiers la réalisation de tâches à caractère explicitement métalinguistique dont quelques-unes reprennent, sous une forme plus libre (Huot, 1981 : 108) et, en tout cas, adaptée aux spécificités de nos enseignements, le schéma des exercices structuraux, d'une certaine commodité si l'on cherche à vérifier l'appropriation de structures précises.

Nos références bibliographiques, enfin, réunissent au moins deux grandes catégories d'ouvrages grammaticaux (Forakis, 2006a ; 2003) : d'un côté, des grammaires s'adressant prioritairement au linguiste débutant – ainsi, celle de Denis et Sancier-Chateau (1994), qui se remarque par la finesse des analyses combinant à bon escient tradition et modernité, ou celle, plus innovante, d'Eluerd (2004) –, auxquelles il faut ajouter quelques-unes des meilleures grammaires savantes dont, à titre d'échantillon, celles de Riegel *et al.* (1999) ou de Wagner et Pinchon (1991), œuvres de référence proprement dites, mais d'un accès, il est vrai, pas toujours aisé pour nos publics ; de l'autre, nombre d'ouvrages qui, quoique se réclamant d'une grammaire de FLE, n'en sont pas moins susceptibles de sous-tendre l'introduction, voulue discrète, à une pratique grammaticale approfondie – ainsi, le travail sérieux de Salins (1996), riche en savoirs et savoir-faire d'un évident intérêt didactique en dépit d'une stricte obédience communicativiste, face à ceux, très diversifiés, qui, souvent étiquetés «exercices (de grammaire)», ne sont pas pour autant sans inclure des bribes de théorie : Abbadie *et al.* (2003), Boularès et Frérot (1997), etc.

Parallèlement à cette entreprise de consolidation des acquis en vue de perfectionnement, le cursus prévoit un nombre non négligeable de modules de linguistique en guise de renforcement de la capacité de réflexion sur la langue et, en définitive, de la formation aux sciences du langage. Entamée au sein d'un premier module entreprenant d'initier – en L1, naturellement – les nouveaux arrivants aux concepts et notions de base, cette formation se poursuit – désormais en français – de manière à recouvrir, dans autant de modules homonymes, presque toute la gamme des niveaux d'analyse qui se fixent pour cadre la phrase¹³, le texte, lui, donnant lieu à un enseignement à part. Deux branches essentielles de la linguistique appliquée, traduction et didactique – en l'occurrence du FLE –, viennent enfin compléter ce parcours initiatique.

Voilà *grosso modo* en quoi réside l'intervention conçue et organisée par l'équipe des linguistes de notre Département en réponse aux exigences qu'esquissent les deux postulats formulés plus haut. Encore faut-il se demander si ces démarches sont opérantes dans une mesure considérable. Nous nous permettrons d'émettre nombre de réserves... Si, en effet, elles paraissent solides et harmonieusement ordonnées dans l'ensemble, les résultats, non seulement aux premières étapes du contrôle des connaissances, mais aussi en fin de formation et – malheureusement – au-delà, ne laissent pas d'être souvent décevants. Les dépouillements de copies se révèlent de nouveau éloquent¹⁴. Nous tenterons des explications à cela.

3. Défaillances constatées et suggestions

En fait de compétence grammaticale et plus généralement linguistique, il nous semble pratiquement impossible que nos étudiants, non francophones dans leur immense majorité, atteignent vraisemblablement un niveau satisfaisant de précision et de fluidité, pourvu des indispensables automatismes langagiers. Un tel niveau, constitutif d'une compétence linguistique réellement performante, pourrait seul garantir l'aisance, le naturel et la spontanéité dans les interactions de tous ordres. Les raisons de cette «impossibilité» en sont au moins deux à nos yeux : *primo*, la formation que reçoivent ces publics n'est pas soutenue par un contexte homoglotte susceptible d'assurer, outre l'exposition formelle au code, du plein ressort de l'institution, une exposition informelle, émanant de milieux extra-institutionnels¹⁵; *secundo*, les conditions qui régissent la vie étudiante dans l'université grecque font que l'étudiant n'est généralement pas obligé à la moindre assiduité : comment, dès lors, «développer des compétences» ainsi que l'exigent les intitulés de nos modules de Langue française, que ce soit au cours de la séance de grammaire ou – qui pis est – de celle destinée à entraîner l'étudiant à la réception ou à la production des codes écrit et oral, donc à visée plus communicative que théorique ? S'obstiner à s'essayer à ce type de tâche devant des audiences hétéroclites de 40 à 80 étudiants, qui sont par surcroît peu disposés à suivre, fût-ce passivement, plus de trois à quatre fois en moyenne par semestre, relève – ou peu s'en faut – de l'aberration...

Quant à l'initiation au raisonnement linguistique, nous nous en tiendrons à signaler ce qui, pour nous, constitue une lacune frappante dans un parcours de lettres, et qu'illustre la reformulation suivante de notre deuxième postulat (cf. *supra*) :

Nécessité de développement, [...], d'une compétence d'analyse du fonctionnement de la langue, y compris dans sa dimension historique.

En effet, la diachronie, essentielle pour une connaissance approfondie du système de la langue, fait malheureusement défaut à la formation dispensée au sein de notre cursus, qui se trouve ainsi «raisonner» exclusivement en synchronie – si ce n'est dans un module optionnel d'introduction à l'histoire, externe comme interne, du français, lequel, faute de disponibilité, n'est proposé qu'occasionnellement. Ceci va, bien entendu, à l'encontre de ce qui se passe habituellement en la matière dans les filières analogues de quelques-uns des meilleurs établissements supérieurs de l'Hexagone et du monde francophone¹⁶. La difficulté de la tâche, que d'aucuns – eu égard aux faiblesses des étudiants – nous reprocheraient sans doute d'oublier, ne pourrait, à notre sens, tenir lieu d'argument probant. Réduite à une bonne sensibilisation et assortie d'un enseignement obligatoire de latin – qui, du reste, n'est pas ignoré de nos publics –, l'éventuelle approche diachronique des faits de langue à travers les textes déjà inscrits aux programmes littéraires du cursus optimiserait à coup sûr la compréhension tant de ces documents précis que de la façon dont se comporte le système linguistique dans son évolution. Elle munirait de la sorte le futur enseignant de savoirs et outils d'analyse précieux pouvant le rassurer et le rendre en grande partie autonome dans sa tâche¹⁷; et ce, pas nécessairement au prix d'un degré de difficulté plus élevé que celui de certains autres modules de langue ou linguistique françaises. Peut-être ne faudrait-il donc plus faire l'économie de cette dimension dans un cursus tel que le nôtre ; à moins de nous accorder, portés par un laxisme déplacé, à faire de nos étudiants, au lieu de futurs professionnels pleinement compétents, des praticiens en proie à l'insécurité puisque dotés d'une maîtrise approximative du code.

Entreprendre d'affiner, chez des apprenants en quête de perfectionnement linguistique,

une compétence grammaticale trop partielle en L2 n'est pas chose aisée quel que soit son milieu d'exercice, pas plus que stimuler pour cultiver par la suite une compétence de réflexion métalinguistique sur le code nouvellement acquis. Or, il serait souhaitable que le sujet optant pour des études supérieures en langues et civilisations étrangères fasse déjà preuve d'un bon maniement de la langue dont il compte faire son domaine de spécialisation. Dans le cas inverse, les problèmes ne tarderont pas à se manifester, d'autant que les modalités de fonctionnement des établissements du supérieur ne sont pas forcément propices aux tentatives de remédiation spécifiques de l'enseignement/apprentissage des LVE. Et c'est là une esquisse assez représentative de la réalité actuelle de notre Département, où les nombreux efforts d'une équipe de linguistes hautement qualifiés – mais dont les effectifs ne sont surtout pas proportionnels à ceux des publics étudiants – ne sauraient toujours aboutir, et pour cause... Nous nous prononcerons donc très vivement, en l'espèce, pour l'institution d'une année préparatoire formant le propos de faire développer efficacement et dans les conditions requises toutes les compétences de base nécessaires à qui cherche à suivre un tel cursus sans en disposer. Ceci soulagerait le linguiste d'un fardeau considérable, et lui permettrait ainsi d'opérer une focalisation sur le développement de compétences mieux adaptées aux finalités d'un cursus universitaire.

Vaste comme elle est, la question dépasse de beaucoup les ambitions d'un travail trop étroitement circonscrit. La recherche nécessiterait même d'être affinée, notamment dans le sens d'une prise en compte plus systématique des performances de nos étudiants en fin de cursus. Nous y reviendrons.

Notes

¹ De fait, «la compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative» (Conseil de l'Europe, 2001 : 115-116).

² En termes de passage d'un «savoir procédural (je sais faire) à un savoir déclaratif (je sais dire ce que je sais ou ce que je sais faire)», nécessaire à des publics tels que le nôtre, qu'il faut accoutumer à considérer la langue «non [seulement] comme un outil fonctionnel d'échange mais [encore] comme un objet de savoir» (Vigner, 2004 : 115).

³ L'assiduité des étudiants n'étant généralement pas requise dans l'université grecque – pas même pour les cours dispensés sous forme de T.D. –, notre échantillon n'aurait pu être constitué que des sujets qui assistent plus ou moins régulièrement aux cours, seuls à être effectivement joignables. Les réponses furent recueillies à l'aide d'un bref questionnaire à items fermés, rédigé en grec.

⁴ Ils ressortissent tous à ce que Péry-Woodley (1993 : 11) désigne par les termes d'«écrit-langue» puisque, pour des raisons de commodité, nous nous sommes vu contraint de les isoler de leur environnement textuel et situationnel, dont nous nous accordons cependant avec cette analyste (1993 : 19) à reconnaître l'importance pour une approche efficace de l'erreur. Toujours est-il que nous nous garderons des commentaires qu'imposerait une telle approche – qui, au reste, n'est pas dans le propos du présent travail –, et renverrons à Forakis (2006b), où nous avons tenté une description des principaux aspects de l'interlangue caractéristique de l'apprenant hellénophone du français.

⁵ Nous remercions tout particulièrement les collègues suivants d'avoir voulu nous faire d'utiles réponses lors d'un court entretien semi-directif sur leurs pratiques de classe en fait de grammaire : T. Bakopoulou et V. Vorvéa (enseignement privé et primaire public,

Athènes) ; S. Karagiorgas et N. Petroléka (enseignement secondaire public, Patras) ; D. Nigault et E. Wlodarczyk (enseignement privé, Athènes). Cf., dans Fougerouse (2001), une intéressante tentative analogue – mais bien plus élaborée que la nôtre – se donnant pour échantillon trente enseignants français qui exercent dans le domaine du FLE.

⁶ C'est là ce que reflètent bon nombre de manuels de FLE assez récemment parus : voir à ce sujet Vigner (2004 : 117-123). Cf. Cuq (2001 : 705 ; 1996 : 103), Fougerouse (2001 : 165-166) et, notamment, Germain et Séguin (1998 : 141-142), dont on lira avec fruit les arguments pour l'enseignement grammatical en classe de L2.

⁷ Ceci ne devrait toutefois pas porter à minimiser le rôle de l'enseignement grammatical dans les classes d'immersion elles-mêmes : à trop vouloir faire fi de la concentration sur les aspects formels de la L2, elles risqueraient fort d'ouvrir la voie à la fossilisation, ce contre quoi mettent en garde Germain et Séguin (1998 : 130-131).

⁸ D'après Birks (2001 : 230), en effet : « Dans le contexte de l'apprentissage guidé en milieu institutionnel, si la réflexion métalinguistique ne favorise pas nécessairement l'expression orale, ou peut même lui faire obstacle dans l'immédiat, elle permet une meilleure appropriation de la langue cible. Elle est probablement même le seul moyen d'éviter la fossilisation. Notre expérience indique que si la réflexion sur la langue est réduite au minimum, si l'apprentissage repose essentiellement sur la répétition d'énoncés ou de formules correspondant à une situation communicative déterminée et simplement appris par cœur, l'interlangue de l'apprenant se fossilise très vite, quand elle ne se dégrade pas avec les défaillances de la mémorisation. »

⁹ Rappelons – est-ce utile ?... –, avec Petiot (2000 : 121), la place prépondérante que le métalangage, « formidable outil [qui] permet [...] de rendre compte de la langue prise comme objet de référence, et fonde la terminologie linguistique », occupe dans toute activité de réflexion langagière puisque, justement, c'est ce qui « réalise la propriété de 'réflexivité' de la langue : parmi les systèmes de signes, elle est celui qui peut parler d'elle-même, ainsi que des autres. »

¹⁰ Et ce, bien que « les méthodes modernes d'enseignement du français [soient] très gourmandes en métalangage grammatical », comme a su le montrer Cuq (2001 : 722) dans une étude menée sur la base des niveaux débutant et intermédiaire de manuels de FLE affirmés.

¹¹ À noter que le processus décrit dans le deuxième postulat est déjà amorcé en FLM, où l'apprentissage scolaire consolide et complète la découverte du système par le jeune francophone, qui se voit ainsi assurer « le passage de la grammaire spontanée, intuitive, à la grammaire réflexive » (Tomassone, 2001 : 16). Cf. Springer (1999 : 43).

¹² À ne pas prendre, en l'espèce, dans la pleine acception chomskyenne (voir Petiot, 2000 : 9), du moment que la grammaire intériorisée en question, grammaire d'une interlangue donc largement idiosyncrasique, « s'appuie sur celle de la langue source (ou des langues sources) et intègre peu à peu celle de la langue cible » (Matthey, 1999 : 57). Inspirée de Vygotsky, cette dernière analyste ajoute que : « Certaines analogies peuvent être faites entre l'acquisition d'une L2 et l'acquisition de l'écrit, si l'on considère que le discours oral spontané du jeune enfant constitue une sorte de 'langue source' et que l'écrit, avec toutes les compétences grammaticales qu'il implique, peut être rapproché de la notion de 'langue cible' » (1999 : 57-58).

¹³ De la phonétique/phonologie à la pragmatique en passant par la morphologie et la syntaxe.

¹⁴ Se reporter à la rubrique correspondante de l'annexe.

¹⁵ Effectivement, «dans une situation de communication en immersion, le locuteur natif offre un retour au locuteur non natif, retour qui va lui permettre de formuler des hypothèses et de les vérifier» (Springer, 1999 : 46) – ce qui n'en devrait pas moins faire de la classe d'immersion une panacée : cf. *supra*, note 7. Sur l'importance du contexte dans l'enseignement/apprentissage des LVE, voir également Dabène, Cicurel *et al.* (1990 : 8-13) et Dabène (1994 : 37-38).

¹⁶ À titre purement indicatif : licence d'allemand / Paris IV <http://www.paris4.sorbonne.fr/fr/IMG/pdf/Brochure_Licence_allemand_LCE2007-08.pdf> ; licence d'italien / Paris IV <<http://www.paris4.sorbonne.fr/fr/IMG/pdf/licenceLCE-0708.pdf>> ; licence d'espagnol / Paris X <<http://www.u-paris10.fr/servlet/com.univ.util.LectureFichierJoint?CODE=1132216684550&LANGUE=0>> ; licence de russe / Strasbourg II <http://www-umb.u-strasbg.fr/UserFiles/File/des/GP_SLAVE_SP_07_08.pdf> ; licence de portugais / Grenoble III <<http://www.u-grenoble3.fr/servlet/com.univ.util.LectureFichierJoint?CODE=1090231163967&LANGUE=0>> ; BA de grec moderne / Genève <<http://www.unige.ch/lettres/bologne/grec-moderne-4.2VO.pdf>> ; BA d'études germaniques (allemand, anglais et néerlandais) / Bruxelles (Libre) <<http://www.ulb.ac.be/catalogue/philo/GERM3.html>>.

¹⁷ Nous serions tenté d'en dire autant d'une initiation à la stylistique, branche linguistique actuellement omniprésente dans les parcours de lettres en France (y compris les concours de recrutement), mais pas forcément dans ceux de langues et civilisations étrangères, vu le maniement quasi impeccable de la langue et une bonne prise de conscience de ses subtilités variées que requerrait une telle initiation.

Références bibliographiques

- Abbadie, Christian, Bernadette Chovelon et Marie-Hélène Morsel. 2003 [rééd.]. *L'Expression française écrite et orale : exercices pour étudiants étrangers de niveau avancé*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. (FLE.)
- Birks, Renée. 2001. «Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral». *ÉLA - Revue de Didactologie des langues-cultures* 2/122 : «Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire». 229-239.
- Boularès, Michèle et Jean-Louis Frérot. 1997. *Grammaire progressive du français avec 400 exercices ; niveau avancé*. Paris : CLE International.
- Castellotti, Véronique. 2007. «Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue». Argyro Proscollis et Kyriakos Forakis, éd. *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques - Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*. Athènes : Université d'Athènes. 11-25.
- Conseil de l'Europe / Division des Politiques linguistiques (Strasbourg). 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Trad. par Simone Lieutaud. Paris : Didier.
- Cuq, Jean-Pierre. 1996. *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier. (Didactique du français.)
- Cuq, Jean-Pierre. 2001. «Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire de quelques méthodes de F.L.E.». Bernard Colombat et Marie Savelli, éd. *Métalangage et terminologie linguistique - Actes du colloque international de Grenoble (Université Stendhal - Grenoble III, 14-16 mai 1998)*. Leuven - Paris - Sterling : Peeters. 705-724. (Orbis/Supplementa 17.)

- Dabène, L., F. Cicurel et al. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier/ Crédif. (LAL.)
- Dabène, Louise. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette. (F.)
- Denis, Delphine et Anne Sancier-Chateau. 1994. *Grammaire du français*. Paris : Le Livre de Poche. (Guides de la langue française.)
- Eluerd, Roland. 2004 [réimpr.]. *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris: Armand Colin. (Fac/Linguistique.)
- Forakis, Kyriakos. 2003. «Quelle grammaire pour un spécialiste du français?» *Contact*⁺ 24. 9-14.
- Forakis, Kyriakos. 2006a. «De deux parutions relativement récentes en matière de grammaire française». *Contact*⁺ 32. 50-54.
- Forakis, Kyriakos. 2006b. «Typologie de l'erreur chez l'apprenant hellénophone du français». *Enseigner le français à l'heure actuelle: enjeux et perspectives - Actes du 5^e Congrès panhellénique des Professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004)*. 2^e éd. Athènes : Association des Professeurs de français f.u. 287-298.
- Fougerouse, Marie-Christine. 2001. «L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère». *ÉLA - Revue de Didactologie des langues-cultures* 2/122 : «Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire». 165-178.
- Germain, Claude et Hubert Séguin. 1998. *Le Point sur la grammaire*. 2^e éd. Paris : CLE International. (Didactique des langues étrangères.)
- Hendrix, Liesbeth, Alex Housen et Michel Pierrard. 2002. «Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère». *Marges linguistiques* 4 [en ligne]. [Consulté le 23 juillet 2007]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%2000/07_ml112002_pierrard_m/07_ml112002_pierrard_m.pdf>.
- Huot, Hélène. 1981. *Enseignement du français et linguistique*. Paris : Armand Colin. (Linguistique.)
- Karra, Ioanna et Kyriakos Forakis. 2007. «Des actes de langage aux contenus morphosyntaxiques : pour un développement rationnel de la compétence grammaticale chez les enfants apprenant le français». Argyro Proscollì et Kyriakos Forakis, éd. *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques - Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*. Athènes : Université d'Athènes. 103-122.
- Kim, Jin-Ok. 2002. «Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère». *Marges linguistiques* 4 [en ligne]. [Consulté le 23 juillet 2007]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%2000/05_ml112002_kim_jo/05_ml112002_kim_jo.pdf>.
- Matthey, Marinette. 1999. «La grammaire... Pour qui et pour quoi faire ?» Marie-José Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Năf, éd. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 31 : «La terminologie grammaticale: perspectives interlinguistiques». 55-66.
- Péry-Woodley, Marie-Paule. 1993. *Les Écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris: Hachette. (F.)
- Petiot, Geneviève. 2000. *Grammaire et linguistique*. Paris : Armand Colin / SEDES. (Campus/Linguistique.)
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 1999. *Grammaire méthodique du français*. 5^e éd. Paris: Presses Universitaires de France. (Linguistique nouvelle.)
- Salins, Geneviève-Dominique de. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier. (Didactique du français.)

- Springer, Claude. 1999. «Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?» *Les Langues modernes* 3: «L'acquisition de compétences langagières». 42-56.
- Tomassone, Roberte. 2001. «Pourquoi faire de la grammaire ?» *Les Revues pédagogiques de la Mission Laïque Française - Connaissance du français* 42. 15-21.
- Vigner, Gérard. 2004. *La Grammaire en FLE*. Paris: Hachette. (F.)
- Vrhovac, Yvonne. 2004. «Relation entre la conscience linguistique et la compétence grammaticale des apprenants de FLE». *Actes du colloque «La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives» (Paris, décembre 2002) - Marges linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 23 juillet 2007]. Disponible sur: <http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/44_vrhovac_y.pdf>.
- Wagner, Robert Léon et Jacqueline Pinchon. 1991 [rééd.]. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette. (H.U. Langue française.)

Annexe

Extraits de production écrite d'étudiants du Semestre 1

Productions d'étudiants attestant des Niveaux C (C.E.C.R.L.)

1. * Ensuite, notre ville dispose moins d'espaces verts qu'auparavant, [...] (C2+)
2. * [...] nous espérons que vous tiendrez compte notre position. (C2+)
3. * Les jeunes – garçons et filles – qui n'ont pas cetttes proportions, [...] (C2)
4. * La semaine précédente, j'ai lu votres articles qui m'a vraiment attiré l'attention. (C2)
5. * [...] j'ai décidé de vous repondre à la question si il y a un progrès à l'égalité des sexes. (C2)
6. * C'est vrai que de nos jours même les garçons comme les filles s'intéresent à leur apparition [*i.e.* apparence]. (C2)
7. * Laissez-moi de ne pas accorder à l'avis qui trouve un progrès à l'inégalité. (C2)
8. * En conclure, on peut constaté que la position de la femme dans la société est généralement améliorée au fils du temps mais et tout ça sont obtenus après beaucoup de combats et d'efforts des femmes. On ne peut pas dire que l'égalité à l'intérêt à la beauté a changé ou peut changer la situation. (C2)
9. * De plus, aussi possède-je les certificats suivants qui témoignent le niveau de connaissance acquise pour respectivement les langues étrangères l'anglais et l'italien : [...] (C1)
10. * [...] ils sentent mécontents parce qu'il ne sont pas commes les personnes à la télévision où aux magazines. (C1)
11. * Également à cause de cette condition beaucoup des jeunes s'ementent à la frustration. (C1)

Productions d'étudiants attestant des Niveaux B (C.E.C.R.L.)

12. * Il est urgence de mentionner que souvent une femme a plus de connaissances et des capacités pour un poste qu'un homme mais l'homme finalement prend le travail. (B2)
13. * Simultanement, les femmes peuvent faire des choses qu'au passé étaient inacceptables. (B2)
14. * Egalement la pluparité des jeunes pensent à l'egalité entre les deux sexes et par conséquent ils luttent contre ce mode du racisme. (B2)
15. * Dans l'espoir que vous pensez notre opinion concernant votre decision de couper les arbres, veuillez agréer l'expression de mes sentiments. (B2)

16. * Finalement si l'avenue construit, il y a le danger du glissement du terrain parce qu'il n'y pas des arbres pour le soutenir. (B2)
17. * Enfin, nous sommes prises d'agréer, monsieur le directeur, la destination des notre sentiments de plus distinguées. (B1)
18. * Les ans précédents les hommes ne s'interesent pas aux leur corp et leur beauté. Il ne faisaient pas attention à ce qu'ils mangaient ou à la façon qu'ils faisaient leur toilette. [...]. Les deux sexes veulent d'être jolis. (B1)
19. * Pour conclure, je voudrais souligner que l'idéal pour moi est qu'il faut chaque homme sentir très bien avec son corps ! Donc s'il aime son corps, il est bonheur et très bien à sa vie. (B1)
20. * Contrairement les hommes travaillaient aux champs et aux travaux exterieures. Ils voulaient être tous les choses dans la maison prêts quand ils retournaient [...] (B1)
21. * En plus, quelques fois on voit que des femmes sont directrices et pas des hommes, ou dans les professions qui sont surtout pour des hommes les font des femmes. Aux quelques  tats plus progressifs que le notre, les femmes commencent aussi de gouverner. (B1)

Extraits de production écrite d'étudiants en fin de cursus et au-delà

Productions d'étudiants en fin de cursus

22. * Comme il était naturel, tout le monde étudiant a revolution . [...]. En chaque demostration ils étaient les C.R.S. lesquels avec leurs matraques frappaient les manifestants sans raison, sans demande. [...]. Cet affiche nous fait de penser que chaque gouvernement utilise des maniers très mals pour obtenir son plan [...]. (7^e année)
23. * Comme tu as connu, on n'a pas écrit le février à cause de cette mobilisation étudiante. [...]. Tu connais qu'en Gr ce ils n'existent pas beaucoup des universités privées et ceux qui existent ne pas donner des diplômes mêmes avec ceux des universités publics. [...]. Je pense qu'il est bien de créer des universités privées en Gr ce et les étudiants grecs ne viennent pas au étranger pour leur études, mais La Ministre de l'Education doit avoir le contr l de ces universités. Parce qu'il ne faut pas ces universités de donner les diplômes très facile. (7^e année)
24. * Je suis heureuse que j'ai reçu nouvelles de toi, il y a de temps que nous n'avons pas vu l'une à l'autre et ce lettre était une bonne suprise. [...] j'ai d'espoir, parce-que cette affiche indique que le matraque n'est pas suffisant d'arreter une essayant unie et sincere pour changement. Avec regards ton amie, [...]. (7^e année)
25. * J'ai beaucoup de temps que je ne te pas écrits [...]. Les quatres derniers mois, nous ne faisons pas des cources à cause des manifestations, qui seront lieu en Gr ce, contre les derniers decisions du gouvernement concernant le system éducatif du pays. (6^e année)
26. * Quand les CRS commencaient de mastraque les peuples, la situation était très mal. [...]. Nous avons des mobilisations très souvent mais j' spere que cette fois d'être la derniere. Dis-moi ton opinion pour tous que j'ai te dit. Et lis moi tes nouveaux. (6^e année)
27. * Je suis très heureuse que tu veut t'expliqué qu'est-ce qui se passe exactement à la domaine de l'éducation en Gr ce. [...] Il y ai existé une bouleversement terrible. Les universitaires ont fermés. [...]. Je n'est pas satisfaire avec les marches parce-que je voulais prendre mon diplome pour faire d'autres études et quand il n'y a pas des examens je ne pourrais pas finir mes études ! (6^e année)

28. * Moi, je suis bien, mais je vais te reposer en ce qui concerne l'affiche que tu as vu dans l'internet. [...]. Personnellement, j'ai perdu mes examens et je suis angoissé comme je veux obtenir mon diplôme. [...] je crois pour s'améliorer le système et la solution se trouve dans une reformation générale du système éducatif. (5^e année)
29. * Ainsi, je voudrais vous me donner d'informations en ce qui concerne l'inscription à cet programme de votre centre d'antistress. (4^e année)
30. * Qui est-ce que ce spécialiste fait exactement ? Quoi d'autre cette unité conclure [*i.e.* inclut] ? Va tout ce projet m'aider efficacement ? (4^e année)
31. * Je faire face de ce problème du stress aéronautique chaque jour que je suis obligé de prendre l'avion. (4^e année)
32. * Tout d'abord, je voudrai apprendre comment je pourrai participe à cet programme. Quelles jours feront les cours ? [...] Il faut que nous pouvons quelques qualifications pour participè à cet programme. (4^e année)
33. * Combien de temps s'existe cet institution ? [...] En plus, je voudrais connaître si les rendez-vous se deviennent par groupe. Ces sont communs ou individuels ? [...] A la fin, je me demande qu'est-ce que je peux faire pour participer à cette processus, c'est souffit de telephoner pour donner mon nom ? (4^e année)
34. * J'ai prit la décision de vous écrit, sugerée par un ami, pour demander des informations sur les modalités de la participation du programme de familiarisation au vol. (4^e année)

Productions d'étudiants en cursus de spécialisation (bac+5)

35. * La table des matières constitue une présentation de ce qui contient chaque chapitre.
36. * On emploi en général la majuscule dans les titres en italique quand il s'agit d'ouvrages de périodique [...].
37. * La citation concernée se trouve dans le même ouvrage et la même page comme celle de la note précédente.
38. * *Ibid.* se réfère à la note qui vient d'être précédée même si elle se trouve dans la page précédente.
39. * Ils existent plusieurs auteurs.
40. * Dans ce cas, on fait allusion aux noms de trois premiers auteurs, [...].

La littérature au service de l'enseignement du français des affaires: réflexions et exercices pratiques.

Christine Dara

Abstract

From the beginning of academic studies, the teaching of a foreign language in the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce focuses on the conditions of communication which can occur during a professional exchange, so that the student can become familiar with the financial and social environment of the language he is studying. Even though the use of literary passages in the teaching of French as a foreign language is now accepted by the science of didactics, the same process does not occur in the teaching methods of French as a language of commerce. In this paper, we are trying to prove that literary passages can enrich the teaching of French as a language of commerce as in the last centuries, the term "money" is seen quite often in literary texts. Using an extract from the novel *L'Argent* by Emile Zola, we propose specific exercises with the aim of developing the linguistic, cultural and intercultural skills of the students.

La problématique des «langues de spécialité» n'est pas une question neuve. Elle a fait son apparition dans les années '60 et elle a évolué sous le nom de «français fonctionnel» entre 1974 et 1980, période pendant laquelle elle a bénéficié d'un soutien politique appuyé, pour traverser une phase de recul vers 1980 et connaître de nos jours un nouvel essor (Lehmann 1993 : 67 - 77).

Tant les partis pris des méthodes audio-orales et audio-visuelles maintenus par les méthodes communicatives, que l'orientation du public apprenant vers l'apprentissage utilitaire des langues - apprendre pour faire face à des situations de communication en milieu professionnel- ont conduit à la marginalisation du texte littéraire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (Amor 1994 : 8 - 24) et à son bannissement complet de l'enseignement du français de spécialité. Toutefois, si l'on reconnaît que les objectifs didactiques d'un texte littéraire sont aussi bien «instrumentaux» que «culturels» (Paytard 1982 : 82 - 83), visant au développement d'une compétence écrite et orale, en termes de compréhension et d'expression, et à une connaissance plus approfondie d'une civilisation, il semble que celui-ci mérite de trouver sa place dans un cours de spécialité. À cela s'ajoute la dimension universelle du document littéraire qui peut «parler à tout le monde, par delà temps et espace» (Amor 1994 : 11).

Le texte littéraire peut donc être intégré dans l'enseignement - apprentissage du français de spécialité non pas comme un outil de compréhension de la littérature elle-même, ce qui serait intéressant pour l'enseignant lui-même (en principe de formation littéraire) et, éventuellement, pour une partie du public apprenant, mais plus ou moins à l'écart de la visée fonctionnelle d'un cours de ce type qui doit être axé vers le triple objectif fondamental: l'apprentissage du français, la formation sur le domaine de spécialité et l'acquisition des savoir-faire et savoir-être utiles pour la vie professionnelle (Guillien 2007 : 53).

Les exercices que nous proposons sont susceptibles d'être exploités en marge de la méthode *Affaires à suivre* conçue par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, menant au niveau Intermédiaire, B1 du Cadre européen commun de référence, et qui est celle utilisée au Département de Langues Étrangères Appliquées à l'administration et au commerce, du T.E.I. d'Épire en troisième, quatrième et cinquième semestre d'études. Les exercices en question visent à développer chez l'apprenant les compétences nécessaires afin de comprendre un communiqué financier, ce dont il est question à l'Unité 9 de la méthode, et d'en faire le compte-rendu écrit, mais aussi à développer les compétences culturelle et interculturelle dans un aspect synchronique et diachronique.

Le texte que nous exploitons est tiré du roman d'Émile Zola, *L'Argent*¹, qui date du XIXe siècle et qui dépeint le monde de la finance. Plus particulièrement, il est question des résultats du premier exercice comptable de la Banque dite «universelle», présentés au conseil d'administration.

1. Exercices de compétence lexicale

a. Faites correspondre les deux colonnes²:

1. Conseil élu par les actionnaires pour les représenter.	a. Statuts
2. Réunion qui se tient une fois par an pour informer les actionnaires de la politique de la société.	b. Bénéfice
3. Compte-rendu plus ou moins officiel.	c. Réserves
4. Opération par laquelle une personne met une somme d'argent à la disposition d'une autre qui doit la rembourser dans un délai déterminé.	d. Société
5. Action d'obtenir temporairement une somme d'argent qu'on doit restituer dans un délai déterminé.	e. Conseil d'administration
6. Gain réalisé par une entreprise.	f. Exercice
7. Part des bénéfices distribuée aux actionnaires.	g. Action
8. Part des bénéfices réinvestie dans l'entreprise.	h. Emprunt
9. Montant des richesses apportées à une entreprise par les associés, lors de sa création.	i. Assemblée générale
10. Titre négociable représentant une part du capital social d'une société anonyme.	j. Dividende
11. Le détenteur d'une action.	k. Rapport
12. Avantage accordé aux souscripteurs de valeurs mobilières.	l. Actionnaire
13. Terme juridique pour désigner une entreprise.	m. Crédit
14. Suite d'articles définissant le fonctionnement de l'entreprise.	n. Prime
15. Période comprise entre deux budgets.	o. Capital

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
e	i	k	m	h	b	j	c	o	g	l	n	d	a	f

b. Vérifiez vos connaissances en complétant les expressions suivantes:

Il s'agit d'utiliser les mots du texte dans un contexte actuel. Aujourd'hui on parle de:

1. Exercice	a. majoritaire/ minoritaire
2. Bénéfice	b. comptable
3. Taxe à Valeur	c. nominative
4. Achat	d. à court terme/ à moyen terme/ à long terme
5. Action	e. ajoutée
6. Emprunt	f. à crédit
7. Actionnaire	g. social
8. Capital	h. brut/net

1	2	3	4	5	6	7	8
b	h	e	f	c	d	a	g

Aujourd'hui on dit:

1. Dégager/ Réaliser	a. un dividende
2. Solliciter/ Octroyer	b. un bénéfice
3. Émettre	c. un capital
4. Distribuer/ Verser	d. un crédit
5. Investir/Placer	e. une société
6. Nationaliser/Privatiser	f. une action

1	2	3	4	5	6
b	d	f	a	c	e

2. Exercices de textualisation:

a. Relevez :

i. les articulateurs logiques temporels qui marquent les trois étapes principales du rapport : *d'abord, puis, enfin*.

ii. deux autres articulateurs servant à introduire une nouvelle idée : *en outre, d'ailleurs*.

iii. deux articulateurs marquant l'opposition : *pourtant, mais*.

b. Mettez les titres ci-dessous aux paragraphes du texte:

- Projets d'apports en capital: *Troisième paragraphe.*
- Résultats du premier exercice comptable de la Banque universelle: *Premier paragraphe.*
- Projets de fusion et d'élargissement: *Deuxième paragraphe.*

3. Exercice de compréhension:

Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses et retrouvez la justification dans le texte :

	Vrai	Faux
1. Le résultat du premier exercice de la Banque universelle a été médiocre. Justification : «...l'excédent des bénéfices était seulement de quatre cent et quelques mille francs, ...»	x	
2. Les actionnaires ont perçu leur part de bénéfices. Justification: «... il n'y avait pas eu de dividende.»		x
3. Le bénéfice sur l'emprunt mexicain a déjà été réalisé. Justification: «...d'assez gros bénéfices s'annonçaient sur l'emprunt mexicain...»		x
4. Les actions de l'Universelle sont en hausse. Justification : «...ainsi que les cours des valeurs de toute banque... ils demeurent stationnaires.»		x
5. Le regroupement des entreprises est l'un des projets d'avenir. Justification: «On conqué(r)rait la Méditerranée entière, en faisant une seule compagnie de ces sociétés et de ces maisons rivales...»	x	
6. L'exploitation des mines ne sera pas parrainée par la Banque Universelle. Justification : «... en annonçant que l'Universelle prenait encore sous son patronage la Société française des mines...»		x
7. L'augmentation du capital se fera à travers l'émission de nouveaux titres de propriété. Justification: «...cinquante mille actions nouvelles seraient créées...»	x	

4. Exercices de compétence grammaticale

a. Observer le deuxième paragraphe qui parle des projets d'avenir de la Banque universelle.

- i. Quels sont les modes et les temps qui y prédominent? *Le conditionnel présent.*
- ii. Quelle est leur valeur? *Le conditionnel présent correspond au futur du style direct.*
- iii. Pour introduire les idées du rapport, le narrateur emploie l'expression : «D'abord, le rapport parlait des...». Quelles sont les autres expressions utilisées dans le même but ? *Le rapport passait à, il insistait sur, il terminait en, le rapport concluait à.*
- iv. Dans quel type de discours peut-on rencontrer ces verbes introducteurs? *Dans le discours rapporté.*
- v. En vous inspirant du collage suivant des phrases du texte, imaginez Saccard, fondateur de la Banque universelle et concepteur du rapport, dans une salle de réunion en train de parler aux actionnaires de ses projets d'avenir. Faites les transformations nécessaires : «Il insistait sur la Compagnie générale des Paquebots qui monopoliserait tous les transports, qui conquerrait la Méditerranée, qui construirait des paquebots types, qui multiplierait les départs et qui créerait de nouvelles escales.». Corrigé : *J'insiste sur... qui monopolisera..., qui conquerra..., qui construira..., qui multipliera..., qui créera...*
- vi. Transformez les propositions relatives précédentes en titres figurant dans la presse économique, (exercice de nominalisation). Corrigé : *Monopolisation de tous les transports, Conquête de la Méditerranée, Construction des paquebots types, Multiplication des départs, Création de nouvelles escales.*

5. Exercice de production personnelle

En vous aidant des exercices précédents rédigez le compte rendu de la réunion des administrateurs.

COMPTE RENDU DE

du (date)

Ordre du jour :

Présents :

.....

I/ (Titre)

(Texte)

II/ (Titre)

(Texte)

III/ (Titre)

(Texte)

6. Exercices de compétence culturelle et interculturelle

- a. Questions portant sur le monde des affaires :
- i. Quelles sociétés sont-elles cotées en bourse ? *Les sociétés de capitaux (p. ex. les sociétés anonymes).*
 - ii. Par quelle opération se traduit l'augmentation du capital ? *Par l'émission de nouvelles actions.*
 - iii. Cette opération comporte-elle des dangers ? *Oui, elle peut modifier la répartition de la propriété du capital³. La stratégie financière dont il est question dans le dernier paragraphe du texte n'est donc ni la plus innocente, ni la plus efficace.*
 - iv. L'apport en capital, est-il considéré aujourd'hui comme suffisant pour financer le développement d'une entreprise ? *Rarement.*
 - v. Quelles autres solutions peut-on trouver pour financer le développement d'une entreprise ? *L'autofinancement, c'est-à-dire l'investissement en utilisant ses propres bénéfices.*
 - vi. Quand n'y a-t-il pas de distribution de dividende ? *Quand la société ne fait pas de bénéfices⁴. Or, dans le premier paragraphe du texte après s'être référé à la distribution de «l'excédent des bénéfices», le narrateur ajoute «Seulement, il n'y avait pas eu de dividende.»*
- b. Questions portant sur la monnaie commune⁵:
- i. De quelle devise française est-il question dans le texte ? *Du franc.*
 - ii. Quelle est la devise française en cours ? *L'euro.*
 - iii. Combien de pays participent-ils à la zone euro ? *Depuis le 1er janvier 2007, les 13 pays membres de la zone euro sont l'Allemagne, la Belgique, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovénie, le Portugal et la Finlande. Le 1er janvier 2008, Chypre et Malte rejoindront la zone euro et deviendront les 14e et 15e pays membres.*
 - iv. Quels sont les motifs représentés sur les faces communes de la monnaie ? *Les pièces de 1 et 2 euros montrent l'Europe sans frontières, celles de 10, 20 et 50 centimes évoquent l'Europe rassembleuse de nations et celles de 1, 2 et 5 centimes présentent l'Europe dans le monde.*
 - v. Quels sont les motifs représentés sur les faces nationales de l'euro ? *Sur les pièces grecques de: 2 euros, le rapt d'Europe par Zeus ; 1 euro, la chouette ; 50 centimes, Elefthérios Venizélos ; 20 centimes, Ioannis Kapodistriás ; 10 centimes, Rhigas Ferraios ; 5 centimes, le pétrolier ; 2 centimes, la corvette ; 1 centime, la trirème. Sur les pièces françaises de : 1 et 2 euro(s), l'arbre évoquant la vie, la croissance et la pérennité ; 10, 20 et 50 centimes, le thème de la Semeuse qui est une constante de l'histoire du franc français ; 1, 2 et 5 centimes, le portrait d'une nouvelle Marianne, jeune et féminine, qui incarne le souhait d'une Europe solide et durable.*
 - vi. Que représentent les motifs qui figurent sur les billets ? *Au recto de chaque billet sont représentés des fenêtres et des portails qui symbolisent l'esprit d'ouverture et de coopération de l'Europe. Les ponts représentés au verso symbolisent le lien qui unit les peuples européens entre eux, mais aussi l'Europe avec le reste du monde. Chaque coupure est caractéristique d'un style de l'architecture européenne : le classique, le roman, le gothique, la Renaissance, le baroque, le rococo, l'architecture «verre et acier» et l'architecture moderne du XXe siècle.*

c. Exercice portant sur la civilisation des deux pays au XIXe siècle :

Classez dans la bonne colonne les expressions et les noms donnés en vrac :

Guerre d'indépendance grecque, Révolution industrielle, Siège de Missolonghi, Levée par l'Église catholique de l'interdiction du prêt à intérêt, Bataille de Navarin, Première Assemblée Nationale, Développement du crédit dans la deuxième moitié du siècle, Massacres de Chios, Colonisation de l'Afrique, Napoléon Bonaparte, Valaoritis, Destruction de Psara, Hugo, Baudelaire, Flaubert, Calvos, Zola, Maupassant, Roïdis, Stendhal, Balzac, Papadiamandis, Lamartine, Courant philhellène.

XIXe siècle

<u>France</u>	<u>Grèce</u>
<i>Révolution industrielle</i>	<i>Guerre d'indépendance grecque</i>
<i>Levée par l'Église catholique de l'interdiction du prêt à intérêt</i>	<i>Première Assemblée Nationale</i>
<i>Développement du crédit</i>	<i>Massacres de Chios</i>
<i>Colonisation de l'Afrique</i>	<i>Destruction de Psara</i>
<i>Napoléon Bonaparte</i>	<i>Siège de Missolonghi</i>
<i>Hugo</i>	<i>Bataille de Navarin</i>
<i>Baudelaire</i>	<i>Calvos</i>
<i>Flaubert</i>	<i>Valaoritis</i>
<i>Zola</i>	<i>Roïdis</i>
<i>Maupassant</i>	<i>Papadiamandis</i>
<i>Stendhal</i>	
<i>Balzac</i>	
<i>Lamartine</i>	
<i>Courant philhellène</i>	

Conclusions

Nous n'avons pas voulu découper ce texte assez long⁶, en raison de son unité thématique. À l'enseignant donc de définir la longueur ainsi que la nature du document littéraire dont l'exploitation peut se faire à petites doses et s'étaler sur plusieurs séances pour agrémenter et enrichir le cours de français de spécialité.

La démarche que nous avons proposée et qui privilégie le développement des compétences linguistique, culturelle et interculturelle ne doit pas être prise comme un itinéraire obligé mais comme une voie susceptible d'être modifiée en fonction des motivations et des attentes des apprenants. Dans la présente communication, nous avons surtout essayé de limiter le problème de compréhension du vocabulaire spécialisé qui est entrave à la compréhension du texte littéraire, et de proposer ensuite des exercices grammaticaux qui mènent à la production d'un texte écrit, ce qui est souvent désigné par les enseignants comme un objectif difficile à atteindre. La compréhension et production écrites sont donc valorisées.

Cependant, il serait assez tentant de s'hasarder à proposer à un public spécifique des exercices de sensibilisation à l'esprit du siècle et aux différents courants littéraires et d'introduire un minimum d'outils métalinguistiques indispensables à la compréhension d'un texte de ce type, dans le but de transmuier le sentiment d'étrangeté face au texte littéraire en un sentiment de connivence et de faire naître l'envie chez l'apprenant de lire le texte dans sa totalité. Dans cette perspective le rôle de l'enseignant est déterminant puisqu'il doit modifier sans cesse l'éventail d'exercices et activités selon les motivations de son public, sans pour autant oublier la visée fonctionnelle d'un cours de spécialité.

Notes

¹ Zola, Émile. *L'Argent*, [en ligne], Paris, In Libro Veritas, [consulté le 10 mars 2007], disponible sur : <<http://www.inlibroveritas.net>>, pp. 150-152, (Cf. Annexe).

² Pour les définitions des mots, nous avons consulté: Penfornis, Jean-Luc. 2004. *Vocabulaire progressif du français des affaires*. Paris: CLE International ; Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (Institut des langues vivantes), *Dictionnaire d'apprentissage du Français des Affaires* [en ligne], Louvain, GRELEP, [consulté le 15 avril 2007], disponible sur : <<http://www.projetdafa.net>> ; Académie des sciences commerciales, *Dictionnaire commercial* [en ligne], Paris, Conseil international de la langue française, [consulté le 15 avril 2007], disponible sur : <<http://www.dictionnaire-commercial.com>> ; Robert, Paul. 1989. *Le Petit Robert 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

³ Penfornis 2004 : 134.

⁴ Penfornis 2004 : 136.

⁵ Pour les questions portant sur la monnaie commune, nous avons puisé dans les informations fournies par la Banque Centrale Européenne [en ligne], Francfort-sur-le-Main, BCE, [consulté le 30 avril 2007], disponible sur : <<http://www.ecb.int>>

⁶ Cf. Annexe

Bibliographie

Académie des sciences commerciales, *Dictionnaire commercial* [en ligne], Paris, Conseil international de la langue française, [consulté le 15 avril 2007], disponible sur : <<http://www.dictionnaire-commercial.com>>

Adam, Jean-Michel. 1985. «Quels types de textes». *Le Français dans le monde* 192. 39 – 43.

Albert, Marie-Claude, Marc Souchon. 2000. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette. (Autoformation.)

Amor, Séoud. 1994. «Document authentique ou texte littéraire en classe de français». *Littérature et cultures en situation didactique. ELA Revue de Didactologie des langues-cultures* 93. 8-24.

Bailly-Wehrle, Annick, 2004, «Enseigner les langues de spécialité. La simulation d'entreprise», *Le Français dans le monde* 333. 25-27.

Banque Centrale Européenne [en ligne], Francfort-sur-le-Main, BCE, [consulté le 30 avril 2007], disponible sur : <<http://www.ecb.int>>

Besse, Henri. 1988. *Éléments pour une didactique des documents littéraires. Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier. (LAL.)

- Binon, Jean, Serge Verlinde. 2004. «L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires». *Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères*. *ELA, Revue de Didactologie des langues-cultures* 135. 271-283.
- Bloomfield, Anatole, Béatrice Tauzin. 2001. *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*. Paris : Hachette.
- Bouchard, Robert. 1985. «Le texte de phrase en phrase». *Le Français dans le monde* 192. 65 – 71.
- Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (Institut des langues vivantes), *Dictionnaire d'apprentissage du Français des Affaires* [en ligne], Louvain, GRELEP, [consulté le 15 avril 2007], disponible sur : <<http://www.projetdafa.net>>
- Gruca, Isabelle. 1996. «Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes». *Le Français dans le monde* 285. 56–60.
- Guillien, Philippe. 2006. «Français sur objectifs spécifiques et Cadre européen commun de référence : de l'élaboration d'un programme de formation à l'évaluation des apprentissages». *Contact* 36. 53-58.
- Karra, Jeanne, Argyro Moustaki. 2006. «L'enseignement du F.L.E. à travers le texte littéraire». *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives. Actes du 5^e Congrès Panhellénique des professeurs de français (Athènes, 2 -5 décembre 2004)*. Athènes : Association des Professeurs de français f.u. 349 - 363.
- Lehmann, Denis. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris : Hachette, (Références.)
- Penfornis, Jean-Luc. 2004. *Vocabulaire progressif du français des affaires*. Paris: CLE International.
- Peytard, Jean et al. 1982. *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*. Paris : Hatier, (LAL.)
- Publics spécifiques et communication spécialisée*. 1990. Numéro spécial du *Français dans le monde*.
- Robert, Paul. 1989. *Le Petit Robert I, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Zola, Émile. *L'Argent*, [en ligne], Paris, In Libro Veritas, [consulté le 10 mars 2007], disponible sur : <<http://www.inlibroveritas.net>>

Annexe

Texte

... Hamelin fit connaître au conseil le rapport qu'il devait lire devant l'assemblée générale. C'était le gros travail que Saccard préparait depuis longtemps, qu'il venait de rédiger en deux jours, augmenté des notes apportées par l'ingénieur, et qu'il écoutait modestement, d'un air de vif intérêt, comme s'il n'en avait pas connu un seul mot. D'abord, le rapport parlait des affaires faites par la Banque universelle, depuis sa fondation elles n'étaient que bonnes, de petites affaires au jour le jour, réalisées de la veille au lendemain, le courant banal des maisons de crédit. Pourtant, d'assez gros bénéfices s'annonçaient sur l'emprunt mexicain, qui venait d'être lancé le mois d'auparavant, après le départ de l'empereur Maximilien pour Mexico un emprunt de gâchis et de primes folles, dans lequel Saccard regrettait mortellement

de n'avoir pu barboter davantage, faute d'argent. Tout cela était ordinaire, mais on avait vécu. Pour le premier exercice, qui ne comprenait que trois mois, du 5 octobre, date de la fondation, 31 décembre, l'excédent des bénéfices était seulement de quatre cent et quelques mille francs, ce qui avait permis d'amortir d'un quart les frais de premier établissement, de payer aux actionnaires leur cinq pour cent et de verser dix pour cent au fonds de réserve ; en outre, les administrateurs avaient prélevé le dix pour cent que leur accordaient les statuts, et il restait une somme d'environ soixante-huit mille francs, qu'on avait portée à l'exercice suivant. Seulement, il n'y avait pas eu de dividende. Rien à la fois de plus médiocre ni de plus honorable. C'était comme pour les cours des actions de l'Universelle en Bourse, ils avaient lentement monté de cinq cents à six cents francs, sans secousse, d'une façon normale, ainsi que les cours des valeurs de toute banque qui se respecte ; et, depuis deux mois, ils demeuraient stationnaires, n'ayant aucune raison de s'élever davantage, dans le petit train journalier où semblait s'endormir la maison naissante.

Puis, le rapport passait à l'avenir, et ici c'était un brusque élargissement, le vaste horizon ouvert de toute une série de grandes entreprises. Il insistait particulièrement sur la Compagnie générale des Paquebots réunis, dont l'Universelle allait avoir à émettre les actions : une compagnie au capital de cinquante millions, qui monopoliserait tous les transports de la Méditerranée, et où se trouveraient syndiquées les deux grandes sociétés rivales, la Phocéenne, pour Constantinople, Smyrne et Trébizonde, par le Pirée et les Dardanelles, et la Société Maritime, pour Alexandrie, par Messine et la Syrie, sans compter des maisons moindres qui entraient dans le syndicat, les Combarel et Cie, pour l'Algérie et la Tunisie, la veuve Henri Liotard, pour l'Algérie également, par l'Espagne et le Maroc, enfin les Féraud-Giraud frères, pour l'Italie, Naples et les villes de l'Adriatique, par Civita-Vecchia. On conquérirait la Méditerranée entière, en faisant une seule compagnie de ces sociétés et de ces maisons rivales qui se tuaient les unes les autres. Grâce aux capitaux centralisés, on construirait des paquebots types, d'une vitesse et d'un confort inconnus, on multiplierait les départs, on créerait des escales nouvelles, on ferait de l'Orient le faubourg de Marseille ; et quelle importance prendrait la Compagnie, lorsque, le canal de Suez achevé, il lui serait permis de créer des services pour les Indes, le Tonkin, la Chine et le Japon ! Jamais affaire ne s'était présentée, d'une conception plus large ni plus sûre. Ensuite, viendrait l'appui donné à la Banque nationale turque, sur laquelle le rapport fournissait de longs détails techniques, qui en démontraient l'inébranlable solidité. Et il terminait cet exposé des opérations futures, en annonçant que l'Universelle prenait encore sous son patronage la Société française des mines d'argent du Carmel, fondée au capital de vingt-cinq millions. Des analyses de chimistes indiquaient, dans les échantillons du minerai, une proportion considérable d'argent. Mais, plus encore que la science, l'antique poésie des lieux saints faisait ruisseler cet argent en une pluie miraculeuse, éblouissement divin que Saccard avait mis à la fin d'une phrase dont il était très content.

Enfin, après ces promesses d'un avenir glorieux, le rapport concluait à l'augmentation du capital. On le doublait, on l'élevait de vingt-cinq à cinquante millions. Le système d'émission adopté était le plus simple du monde, pour qu'il entrât aisément dans toutes les cervelles cinquante mille actions nouvelles seraient créées, et on les réserverait titre pour titre aux porteurs des cinquante mille actions primitives ; de façon qu'il n'y aurait pas même de souscription publique. Seulement, ces actions nouvelles seraient de cinq cent vingt francs, dont une prime de vingt francs, formant au total une somme d'un million, qu'on porterait au fonds de réserve. Il était juste et prudent de frapper les actionnaires de ce petit impôt, puisqu'on les avantageait. D'ailleurs, le quart seul des actions était exigible, plus la prime.

Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων.

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

Abstract

In this intervention I attempt to focus on the discussion of the “role play”. It is a short theoretical approach where in the beginning it is explained the term “role play”, while after is given weight in the importance that these acquires in the frames of communication directed towards foreign language teaching in the third degree education. Through the games of roles they offer in the student authentic fields of action, promoting the self-activity and bringing him nearer in the linguistic reality so that they offer him the possibility of acquiring the suitable experiences and of cultivating his thought. Finally they are described shortly the four stages, through them they are imported the particular games in a foreign language course.

1. Εισαγωγή

Η ξένη γλώσσα αποτελεί καθημερινή ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς του είναι απαραίτητη στην επικοινωνία και προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, της εργασίας, της καθημερινής ζωής. Είναι ανάγκη λοιπόν ο κάθε άνθρωπος που διδάσκεται μια ξένη γλώσσα να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει λειτουργικά στην επικοινωνία του. Για να επιτευχθεί ο στόχος της επικοινωνίας και κατανόησης μέσω μιας ξένης γλώσσας χρειάζεται ο διδασκόμενος να εξασκήσει τη σκέψη του και να αποκτήσει κατάλληλες εμπειρίες. Συνεπώς απαιτούνται δραστηριότητες με έντονο επικοινωνιακό χαρακτήρα που θα βάλουν το διδασκόμενο σε αυθεντικά πεδία δράσης και θα απαιτούν αυτενέργεια οδηγώντας τον έτσι πιο κοντά στη γλωσσική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα όταν το μαθητικό κοινό αποτελούν φοιτητές ενός τμήματος, το οποίο στοχεύει να εκπαιδεύσει ικανά στελέχη που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις θέσεων σχετικές με τη διοίκηση και το εμπόριο, όπως για παράδειγμα είναι το Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο του Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ, αποκτούν τέτοιου είδους δραστηριότητες ιδιαίτερη αξία. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να προσεγγίσουν επικοινωνιακές περιστάσεις που πιθανότατα να συναντήσουν στο μέλλον στον εργασιακό τους χώρο. Ασκήσεις με έντονο επικοινωνιακό χαρακτήρα θεωρούνται και τα «παιχνίδια ρόλων» και γι’ αυτό θεωρώ πως αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για κάθε καθηγητή ξένης γλώσσας όταν διδάσκει παραγωγή αλλά και κατανόηση προφορικού λόγου. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να συζητηθεί ο τρόπος που εισάγεται ένα «παιχνίδι ρόλων» σε ένα επικοινωνιακά προσανατολισμένο ξενόγλωσσο μάθημα.

2. Τα παιχνίδια στο ξενόγλωσσο μάθημα

Τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα λεγόμενα

διδασκτικά παιχνίδια, τα οποία εκτός των άλλων αποσκοπούν στο να μάθουν τους παίχτες – μαθητές κάτι συγκεκριμένο.

Τα διδασκτικά παιχνίδια μπορούν να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τις λειτουργίες ή τον τρόπο διεξαγωγής τους. Ο κύριος διαχωρισμός τους είναι σε παιχνίδια με γλώσσα και σε παιχνίδια μέσω γλώσσας (επικοινωνιακά παιχνίδια) (Heyd, 1991:153).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν σταυρόλεξα, παιχνίδια με ζάρια, κουίζ κτλ. Πρόκειται για δραστηριότητες που είναι κατευθυνόμενες, προγραμματίζονται και ελέγχονται με εύκολο τρόπο και γι' αυτό το λόγο επιλέγονται συχνά από τους δασκάλους. Χρησιμοποιούνται συνήθως για εξάσκηση των μαθητών στη γραμματική, στην ορθογραφία ή στο λεξιλόγιο.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν παιχνίδια ερωτήσεων, απαντήσεων, συνεντεύξεων, παιχνίδια ρόλων κτλ. Πρόκειται για δραστηριότητες όπου οι διδασκόμενοι απαιτείται να παράγουν γλώσσα και τα οποία θεωρείται πως έχουν επικοινωνιακή χροιά. Χρησιμοποιούνται κυρίως για εξάσκηση της ακουστικής δεξιότητας, της ικανότητας ομιλίας, γραφής και κατανόησης κειμένου των μαθητών.

3. Ο όρος ρόλος και η τυπολογία ρόλων

Ο κοινωνικός ρόλος είναι αυτός που ενδιαφέρει τη διδασκαλία (της ξένης γλώσσας), αφού μέσα απ' τα παιχνίδια ρόλων ο μαθητής επεξεργάζεται κοινωνικές συγκρούσεις, εφαρμόζει συμπεριφορές και στρατηγικές και αναλύει προβλήματα που μπορεί καθημερινά να συναντήσει στις κοινωνικές του δραστηριότητες. Σ' αυτό λοιπόν το είδος ρόλου θα αναφερόμαστε από εδώ και στο εξής όταν συναντούμε τον όρο «ρόλος». Το βασικό στοιχείο ενός ρόλου, σύμφωνα με τους ψυχολόγους Edwin και Biddle (1979:23), είναι η συμπεριφορά (behavior). Μέσα από κάθε ρόλο αναδεικνύεται μια συμπεριφορά, την οποία προβάλλει ο φέρων το ρόλο και η οποία είναι αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών.

Τι είναι «παιχνίδια ρόλων»

Στην ξενόγλωσση διδασκαλία, η ανάγκη για ασκήσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα έγινε έντονη τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Ο γερμανός Richard είναι ένας από αυτούς που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων στην τάξη και τα ορίζει ως εξής (Richard, 1972: 91):

«Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν παιχνίδια αυτοσχεδιασμού. Γενικά χαρακτηρίζω τα παιχνίδια ρόλων ως αποδοχή κοινωνικών καταστάσεων μέσω αναπαραγωγής των. Βάση τους είναι η μίμηση. Με τον όρο μίμηση δεν εννοείται η ακριβής απομίμηση, για παράδειγμα το να επαναλαμβάνουμε κινήσεις και προτάσεις κτλ. Αλλά η δημιουργική ιδιοποίηση κοινωνικών λειτουργιών σε μια ιδιαίτερη αντικειμενική μορφή. Πραγματοποιείται με βάση αυθεντικές κοινωνικές σχέσεις και αναπαραγόμενες πλασματικές σχέσεις. Η διαλεκτική αναλογία αυθεντικών και πλασματικών κοινωνικών σχέσεων αποτελούν την ουσία των παιχνιδιών ρόλων».

Όταν οι διδασκόμενοι λοιπόν, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, υποκρίνονται ένα ρόλο, αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης. Παίζουν, σημαίνει ότι ο ρόλος μεταφέρεται σε ένα σίγουρο περιβάλλον (σχολική τάξη), όπου οι κίνδυνοι που συνοδεύουν μια πραγματική περίπτωση επικοινωνίας δεν υπάρχουν εκεί οι μαθητές ανακαλύπτουν και παίζουν. Υποσυνείδητα δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα,

πειραματίζονται με τη γνώση τους από τον πραγματικό κόσμο και αναπτύσσουν την ικανότητα να δρουν μαζί με άλλους ανθρώπους.

Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων σύμφωνα με την Mugglestone(1977:10) δίνεται στους διδασκόμενους η δυνατότητα για:

1. να έρθουν σε επαφή με ρόλους της πραγματικής ζωής που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν έξω απ' την τάξη
2. ουσιαστική πρακτική στη γλώσσα και ταυτόχρονα στην παραγωγή ελεύθερου δημιουργικού λόγου - στον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό διδασκόμενων
3. ευκαιρίες να αναπτύξουν «επικοινωνιακή ικανότητα» σε συνδυασμό με άλλους ανθρώπους με το να συγκεντρώνουν κρίσεις για τις λειτουργίες της γλώσσας και να χρησιμοποιούν ανάλογες γλωσσικά φόρμες.

Η χρήση παιχνιδιών ρόλων στο μάθημα λοιπόν, κρίνεται απαραίτητη γιατί δεν παρέχει μόνο την ευκαιρία στους φοιτητές να ενεργοποιήσουν γλωσσικό υλικό που ήδη έχουν διδαχτεί, αλλά, όπως τονίζουν οι Weil και Joyce(1980: 243), τους δίνει τη δυνατότητα ακόμη και στην πιο απλή τους μορφή να αντιμετωπίσουν πραγματικά καθημερινά προβλήματα μέσα από δράση και συζήτηση Κάποιοι από τους φοιτητές παίζουν, και κάποιοι άλλοι παρακολουθούν. Σύμφωνα με τον Meyer(1987:359) όμως, ακόμη και αυτοί που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη.

Τα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνουν τέσσερα στάδια:

- την επιλογή του θέματος
- την προετοιμασία της διαδικασίας
- το ίδιο το παιχνίδι
- τη συζήτηση που ακολουθεί

4. Επιλογή του θέματος

Για να έχει επιτυχή έκβαση η δραστηριότητα πρέπει το θέμα, σύμφωνα με τον Livingstone (1983:36), να επιλεγεί με βάση το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα τις εμπειρίες και τις ανάγκες των φοιτητών. Δεν μπορεί να προσδοκά κανείς από τους φοιτητές να ανταποκριθούν σε ρόλους που είτε δεν τους ενδιαφέρουν, είτε τους είναι άγνωστοι, είτε έχουν υπερβολικές για το γλωσσικό επίπεδό τους απαιτήσεις. Σε αντίθετη περίπτωση οι φοιτητές απογοητεύονται και χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα και αν ακόμη δε διακοπεί στη μέση η διαδικασία, να μην αποκομίζουν κάποιο ιδιαίτερο όφελος στο τέλος. Φυσικά θα υπάρχει και νέο υλικό, το οποίο όμως πρέπει να είναι μέσα σε πλαίσια που θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς να επιβαρύνει τους φοιτητές. Ο διδάσκων πρέπει να επιλέξει πόση και ποια νέα ύλη θα διδαχθούν οι φοιτητές και την προετοιμασία για ένα παιχνίδι ρόλων.

5. Προετοιμασία για το παιχνίδι ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων είναι μια δραστηριότητα η οποία μπορεί πολύ εύκολα να αποτύχει. Είναι αυτονόητο λοιπόν πως απαιτείται ιδιαίτερος προσεγμένη σχεδίαση και προετοιμασία της τάξης αλλά και του ίδιου του δασκάλου.

Ο διδάσκων λοιπόν αφού προσεχτικά επιλέξει το θέμα, πρέπει σύμφωνα με τον Livingstone (1983:39-43), να το επεξεργαστεί καταγράφοντας ρόλους και σκοπούς. Χρειάζεται να εξετάσει το ύφος που απαιτείται, τις γλωσσικές λειτουργίες που εκτελούνται αν η κατάσταση απαιτεί τυπικότητα ή όχι. Επίσης χρειάζεται να εξετάσει αν οι φοιτητές έχουν την προαπαιτούμενη γνώση για να διεξαχθεί το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων

διαχωρίζοντας το ήδη γνωστό από το ακόμη άγνωστο υλικό και επιλέγοντας τις βοήθειες που πρέπει να δοθούν από τον ίδιο στην τάξη.

Ακολούθως πρέπει να γίνει προετοιμασία της τάξης από τον δάσκαλο σε τρεις κατευθύνσεις: Ως προς την γλώσσα, ως προς τις πολιτιστικές διαφορές αλλά και ως προς την κατάσταση. Γλωσσική προετοιμασία αποτελούν προφορικές ασκήσεις, επαναλήψεις αλλά και εργασίες σε ζευγάρια ή σε ομάδες που στοχεύουν είτε στο να μάθουν στους φοιτητές το νέο γλωσσικό υλικό και το πότε αυτό χρησιμοποιείται είτε να γίνει επανάληψη σε ήδη διδαγμένη γλωσσική ύλη.

Απαραίτητη όμως είναι και η πολιτισμική προετοιμασία αφού περιστάσεις που φαινομενικά είναι ίδιες ίσως να διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Πρέπει να ασχοληθούν με αυτές τις περιστάσεις οι φοιτητές προκειμένου να αποκτήσουν «αυτοματισμό» στη συμπεριφορά και στο λεξιλόγιο. Ιδιαίτερα χρήσιμα σε αυτή την περίπτωση είναι οπτικοακουστικά μέσα ή εικόνες.

Τέλος, χρειάζεται και μια προετοιμασία ως προς την κατάσταση που θα συναντήσουν οι φοιτητές. Εδώ εξασκούνται στην προφορά, το ρυθμό, τον επιτονισμό, την ταχύτητα της ομιλίας κτλ. Αυτό μπορεί να γίνει με μία παρόμοια άσκηση συνομιλίας που θα δώσει στους φοιτητές το στίγμα της κατάστασης που θα συναντήσουν. Κατ' αυτό τον τρόπο οι φοιτητές θα αποκτήσουν μεγαλύτερη άνεση και θα μπορέσουν να δράσουν με μεγαλύτερη αυτονομία στα πλαίσια του παιχνιδιού.

Και οι ίδιοι οι διδασκόμενοι έχουν, ευθύνη για την πετυχημένη έκβαση της δραστηριότητας. Από τη στιγμή που πρόκειται για δραστηριότητα η οποία απαιτεί αυτονομία, είναι αναγκαίο ο κάθε φοιτητής να συνειδητοποιήσει τη θέση που έχει η διαδικασία και να δείξει την απαραίτητη προσπάθεια. Οι φοιτητές πρέπει να ενημερωθούν και να επεξεργαστούν το υλικό που ο δάσκαλος έκρινε ως απαραίτητο. Η επεξεργασία του υλικού μπορεί να γίνει σε ομάδες δύο ή τριών στη τάξη ή ατομικά στο σπίτι. Ο δάσκαλος βέβαια πρέπει να γνωρίζει πως σίγουρα θα γίνει η προετοιμασία.

Κάρτες ρόλων

Για να παίζουν οι φοιτητές ένα ρόλο χρειάζεται πρώτα να τους δοθούν κάποιες πληροφορίες για την περίπτωση επικοινωνίας στην οποία θα πρέπει να δράσουν. Αυτές οι πληροφορίες παρέχονται συνήθως μέσω διαφόρων καρτών που δίνουν στους μαθητές τα απαραίτητα στοιχεία (σημ.1).

Οι κάρτες ρόλων πρέπει να είναι περιεκτικές και να περιέχουν μόνο τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε οι φοιτητές να είναι ελεύθεροι να αναπτύξουν συμπεριφορές.

6. Η πορεία του μαθήματος βασιζόμενη σε δραστηριότητες ρόλων

Πριν γίνει αναφορά στην πορεία που έχει ένα συνηθισμένο παιχνίδι ρόλων πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερος ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι φοιτητές δε πρέπει να μένουν σε συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, αλλά πρέπει να δίνεται το έναυσμα να επιλέξουν αυτόνομους τρόπους δράσης, ανάλογα με την περίπτωση στην οποία βρίσκονται. Αυτό που κάνουν οι φοιτητές μέσα σε ένα παιχνίδι ρόλων, είναι να εξασκούνται στη χρήση της γλώσσας στόχου σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Το ότι οι συμπεριφορές δε συζητούνται από πριν αλλά οι μαθητές ενεργούν αυτοβούλως και με βάση τις δικές τους στρατηγικές δράσης, δίνει μια πραγματική χροιά στα παιχνίδια ρόλων και τους οδηγεί σε εμπειρίες που σχετίζονται με την πραγματικότητα (Warm 1981: 121).

Η Warm (1981:127) ειδικότερα, προτείνει έναν τέτοιο σκελετό και ενθαρρύνει τους δασκάλους να διδάξουν δύο φορές το παιχνίδι με διαφορετικούς πάντα φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα προτείνει τα εξής στάδια:

- *Εισαγωγή*: Οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με το θέμα μέσα από κάρτες, εικόνες, κείμενα κτλ.
- *α' διανομή ρόλων*.
- *α' παρουσίαση*: Οι φοιτητές παρουσιάζουν μια πρώτη «εκδοχή» του θέματος βασιζόμενοι στις εμπειρίες και τις γνώσεις τους.
- *α' συζήτηση*: διεξάγεται συζήτηση με θέμα τα δεδομένα, όπου δίνεται η πρωτοβουλία στους φοιτητές.
- *β' διανομή ρόλων*
- *β' παρουσίαση*: Οι φοιτητές με βάση την πρώτη τους εμπειρία, παρουσιάζουν μια νέα πρόταση
- *β' συζήτηση*: συζητούνται τα δρώμενα της δεύτερης παρουσίασης
- *τελική συζήτηση*: συζητά όλη η τάξη πάνω στις δύο παρουσιάσεις. Δίνεται βαρύτητα στις συμπεριφορές που επέδειξαν οι φοιτητές και στο εάν καλύφθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί από την αρχή.

7. Το στάδιο της συζήτησης

Για να κατανοήσουν καλύτερα την επικοινωνιακή διαδικασία οι φοιτητές, πρέπει να γίνει το συμβάν της επικοινωνίας, θέμα συζήτησης στο μάθημα. Έτσι θα μάθουν οι ίδιοι να αναλύουν τα επικοινωνιακά τους προβλήματα. Αυτό το στάδιο μάλιστα κάποιιοι το ονομάζουν και “Metakommunikation” (Μεταεπικοινωνία) (Warm 1981:170), αφού συζητούνται η συμπεριφορά των συμμετεχόντων και το είδος της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Στην πρώτη φάση δεν περιορίζονται ούτε διορθώνονται τα λάθη των φοιτητών. Ο διδασκόμενος νιώθει ικανοποίηση που χρησιμοποίησε το γλωσσικό υλικό, κάτι που δεν πρέπει να χαθεί. Εδώ συζητούνται αυτά που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Κάθε ομάδα λέει εμπειρίες μπροστά σε όλη την τάξη, όπου απαντώνται ερωτήσεις όπως (Livingstone 1983: 46):

- είχε γίνει αρκετή προετοιμασία;
- αν όχι, τι έλειπε;
- εργάστηκε σωστά η ομάδα; γιατί (όχι);
- είχαν αρκετές πληροφορίες στις κάρτες που τους δοθήκαν ή υπήρχαν ελλείψεις ή λάθη;

Όπως είναι φανερό λοιπόν, γίνεται μια εκτίμηση της κατάστασης και όχι κριτική.

Στη δεύτερη φάση της συζήτησης γίνεται μια πολύ προσεκτική κριτική, όπου εξετάζονται ποιος φοιτητής ήταν πολύ καλός και ποιος θα μπορούσε να είναι καλύτερος. Ό,τι αρνητικό πρέπει να συζητείται με κατανόηση, ώστε να μην πιεστεί ο μαθητής ο οποίος είχε το ρόλο. Θέμα συζήτησης πλέον, είναι το αν οι φοιτητές πέτυχαν τους στόχους τους στη διαδικασία του παιχνιδιού ή όχι, και κατά πόσο η συμπεριφορά που επέδειξαν, αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Παράλληλα ορίζεται (περιγράφεται) η εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, με το δάσκαλο να τους συμπληρώνει στο τέλος. Σ' αυτή τη φάση γίνεται αναφορά και στα λάθη που έχει σημειώσει ο δάσκαλος για τα οποία αργότερα θα ακολουθήσει «θεραπεία» με ανάλογες ασκήσεις. Εξάλλου όπως αναφέρει και η Τοκατλίδου (1986:94) στην επικοινωνιακή προσέγγιση τα λάθη γίνονται δείκτης πορείας για το δάσκαλο.

Τέλος, σημαντικό σύμφωνα με τον Ladousse (1982:16), είναι πως για να έχει το στάδιο της συζήτησης όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα, χρειάζεται να υπάρχει ένα κλίμα ισότητας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, έτσι ώστε οι τελευταίοι να νοιώθουν άνεση να εκφράζονται ελεύθερα. Αυτό σίγουρα δεν απαιτεί επιτακτικούς χρόνους και αυστηρό ύφος, αλλά προτροπές και φιλικό τόνο φωνής.

7.1. Γλωσσική επεξεργασία

Τα παιχνίδια ρόλων ανήκουν σ' αυτές τις τεχνικές που χαρακτηρίζονται από πολλές παραγωγές (high output) και περιορισμένη εισαγωγή νέων στοιχείων (low input). Αυτό σημαίνει πως η φάση που ο διδάσκων παρουσιάζει νέα στοιχεία είναι πολύ αυτόνομη και σίγουρα διαφέρει από ανάλογη παρουσίαση μαθήματος που στηρίζεται σε περιορισμένες ασκήσεις αυτοματισμού (Drills). Όπως αναφέρει και ο Ladousse (1987:9) «μετά από μια σύντομη εισαγωγή, οι διδασκόμενοι ενεργοποιούνται σε μια δραστηριότητα στην οποία το να ολοκληρώσουν το στόχο είναι πιο σημαντικό από το να χρησιμοποιήσουν την ακριβή λέξη και η ευφράδεια (άνεση λόγου) υπερσχύει της ακρίβειας». Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόνομα το ήδη γνωστό γλωσσικό υλικό, επιλέγοντας την κατάλληλη γλωσσική εκφορά στον κατάλληλο τόπο, την κατάλληλη στιγμή. Για να το καταφέρουν αυτό οι φοιτητές χρειάζεται όχι μόνο να έχουν γνώση των γλωσσικών μέσων αλλά και των κανόνων που διέπουν την κατάσταση επικοινωνίας και το πολιτισμικό στοιχείο που αποτελούν το context. Αυτό είναι και το ελκυστικό στοιχείο για τους ερευνητές που αναφέρονται με θετικό τρόπο στις πραγματικές, καθημερινές καταστάσεις, που μέσω των δραστηριοτήτων ρόλων μεταφέρονται στο μάθημα.

7.2. Ο νέος ρόλος του δασκάλου

Σε αντίθεση με άλλου τύπου δραστηριότητες, στα παιχνίδια ρόλων ο δάσκαλος πρέπει να έχει διακριτικό ρόλο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με το να κάθεται αμέτοχος κάπου όπου θα ακούει όσα λέγονται και θα βλέπει όσα γίνονται, είτε με την συμμετοχή του μ' ένα μικρό ρόλο στη διαδικασία. Έτσι «απελευθερώνεται» από την ιδιότητα που είχε να οργανώνει την τάξη. Ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Livingstone, (1986:32) είναι εκεί για να παρατηρεί λάθη, παρανοήσεις και προβλήματα. Μέσα από αυτά μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Για τον ίδιο τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία να παρατηρήσει μέσα στην τάξη τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο.

Η μόνη περίπτωση όπου ο δάσκαλος επεμβαίνει και διακόπτει τη δραστηριότητα είναι σύμφωνα με τον Livingstone, στην περίπτωση που αυτή έχει ξεφύγει από τα πλαίσια που έχει χαράξει από πριν, με αποτέλεσμα να σταματήσει η επικοινωνιακή πράξη. Τότε συζητά με τους φοιτητές τους λόγους της αποτυχίας.

7.3. Σχέσεις διδάσκοντος - διδασκόμενων

Μέσα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ρόλων οι μαθητές καλούνται να δράσουν αυτόνομα κάνοντας τις δικές τους επιλογές κατά την παρουσίαση κάποιας εκδοχής του θέματος, αλλά και λέγοντας τη γνώμη τους ελεύθερα κατά το στάδιο της συζήτησης. Για να επιτευχθεί αυτό όμως προϋποτίθεται, σύμφωνα με τη Heyd (1991:153), μια ισοτιμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και μια χαλάρωση της παραδοσιακής εξουσίας του δασκάλου στην τάξη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους:

- Με την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στην επιλογή θεμάτων – υλικών – δραστηριοτήτων.
- Με τη χρήση πολλών ασκήσεων επικοινωνιακού χαρακτήρα.
- Με περισσότερες ασκήσεις δραστηριότητες όπου ο φοιτητής θα εργάζεται μεμονωμένα ή σε ζευγάρια με την ελάχιστη καθοδήγηση του διδάσκοντος.
- Με ελάχιστη τυπική καθοδήγηση στην τάξη από το διδάσκοντα. Ο φοιτητής δεν είναι δυνατόν να μιλήσει φυσικά, ούτε να συζητήσει, ούτε να νιώθει ότι για όλα αυτά ελέγχεται.

7.4. Διόρθωση λαθών

Τα παιχνίδια ρόλου αποτελούν άσκηση όπου ο κάθε διδασκόμενος αυτόνομα επιλέγει και χρησιμοποιεί γλωσσικό υλικό, παραγλωσσικά χαρακτηριστικά (τόνοι φωνής, ύψος, ταχύτητα κλπ.) και εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά (κινήσεις με σώμα, μιμήσεις κλπ.) χωρίς τη συμμετοχή του δασκάλου. Είναι λογικό λοιπόν αφού δε διαθέτει τις ανάλογες γνώσεις να υποπίπτει σε φωνολογικά, συντακτικά, γραμματικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά λάθη. Αυτά τα λάθη δε διορθώνονται άμεσα. Τα παιχνίδια στοχεύουν κατά κύριο λόγο στην επικοινωνιακή ικανότητα των συμμετεχόντων και ακολούθως στη λεξιλογική και συντακτική ορθότητα. Με το να αφήνει ο διδάσκων ελεύθερο το πεδίο στο φοιτητή να εξερευνήσει μόνος του τη γλώσσα μπορεί να κρίνει ποια από αυτά που έμαθε γνωρίζει και πώς να τα χρησιμοποιεί σωστά. Η διόρθωση των λαθών είναι, σύμφωνα με τον Ladousse (1987:15), προτιμότερο να γίνεται στο τέλος του παιχνιδιού. Γι' αυτό ο δάσκαλος καλό είναι να καταγράφει τις εσφαλμένες επιλογές των φοιτητών και ν' αναφέρεται σ' αυτές στο τέλος του μαθήματος. Τα λάθη αποτελούν επίσης μια καλή βάση για περαιτέρω δραστηριότητες, αφού ο δάσκαλος μπορεί, αποκαλύπτοντας τις αδυναμίες των φοιτητών του να χρησιμοποιήσει αργότερα ασκήσεις με σκοπό να τις διορθώσει (σημ.2).

8. Simulation και παιχνίδια ρόλων

Η δραστηριότητα που μοιάζει περισσότερο με τα παιχνίδια ρόλων, είναι η λεγόμενη “simulation” ή «πρόβα» όπως μεταφέρει η Τοκατλίδου (1986: 110 – 111) τον όρο στα ελληνικά. Πρόκειται για τεχνική με παραπλήσια οργάνωση και εκτέλεση, σε σημείο μάλιστα που συχνά συγχέεται η σημασία της μ' αυτήν των δραστηριοτήτων ρόλων και γι' αυτό θεωρείται χρήσιμο να τονιστούν σύντομα οι διαφορές της.

Η βασική διαφορά της πρόβας με τις δραστηριότητες ρόλων είναι ότι αν και αυτή έχει ρόλους δεν έχει πράξη, αλλά αφορά μια δουλειά και μια λειτουργία, όχι μια νέα προσωπικότητα. Η προσωπικότητα δεν καθορίζεται από το δάσκαλο, γιατί στην πρόβα δεν ενδιαφέρει ο χαρακτήρας. Ο μαθητής εκτελεί τυπικές γλωσσικές λειτουργίες χρησιμοποιώντας τη δική του προσωπικότητα, εμπειρία, άποψη (Jones 1985:5). Αντίθετα στα παιχνίδια ρόλων όπως αναφέρει και ο Livingstone (1983: 2), «παρόλο που ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει, η συμπεριφορά, ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει την κατάσταση και το αποτέλεσμα έχει αποφασιστεί από πριν.

Επίσης στην «πρόβα» δεν υπάρχει ποτέ κοινό, κάτι που δεν ισχύει στα παιχνίδια ρόλων. η περίπτωση επικοινωνίας στην «πρόβα» είναι σκηνοθετημένη και σκηνογραφημένη από το δάσκαλο, είναι δραστηριότητα περισσότερο δαπανηρή και σε χρόνο και σε μέσα, αφού είναι δυνατόν να διαρκέσει εβδομάδες αν πρόκειται για πολύπλοκη υπόθεση (Meyer, 1987: 366).

9. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία πρέπει να τονιστεί πως το παιχνίδι ρόλων φέρνει τους διδασκόμενους σε επαφή με πραγματικές πράξεις επικοινωνίας, όπου λύνουν υποθετικά προβλήματα, και μ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν την εμπειρία και την άνεση να επιλύσουν παρόμοιας φύσης προβλήματα σε αντίστοιχες καταστάσεις. Παράλληλα αναπτύσσουν την δεξιότητα παραγωγής λόγου αφού μέσα από τις πραγματικές πράξεις επικοινωνίας αναπτύσσουν την πραγματολογική και κοινωνιογλωσσική δεξιότητά τους, οι οποίες, όπως αναφέρει και το Συμβούλιο της Ευρώπης, μαζί με τη γλωσσική ικανότητα οδηγούν στην επικοινωνιακή ικανότητα. Έτσι λοιπόν μέσα από τα παιχνίδια ρόλων οι διδασκόμενοι μια ξένη γλώσσα έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελείται από κάποια στερεότυπα, τα οποία αποκτώνται κάθε φορά και διαρκούν για πάντα, και να συνειδητοποιήσουν πως η γλώσσα είναι κάτι πλουσιότερο που συνεχώς μεταβάλλεται και αναγεννάται, προσαρμοζόμενη σε κάθε περίπτωση.

Κατά συνέπεια το παιχνίδι ρόλων πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα ενός ξενόγλωσσου μαθήματος με επικοινωνιακούς προσανατολισμούς αρκεί να γίνει σωστά με την απαραίτητη προεργασία και από την πλευρά του διδάσκοντα και από τη σκοπιά των μαθητών. Ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. Μπορεί να είναι είτε το επίκεντρο του μαθήματος όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις διδαγμένες γνώσεις, είτε ένα μικρότερο μέρος του μαθήματος που στοχεύει σε άλλους πιο γενικούς σκοπούς. Απαιτείται προσεκτική επιλογή του θέματος και σωστή προετοιμασία αφού και τα δύο είναι πολύ σημαντικά για την επιτυχία η μη της συγκεκριμένης δραστηριότητας και γι' αυτό απαιτεί ιδιαίτερο προβληματισμό πριν εισαχθεί από τον διδάσκοντα στην πράξη. Απαραίτητο είναι να υπάρχει και το στάδιο της συζήτησης μέσα στο παιχνίδι αφού μέσα από αυτό δημιουργούνται προβληματισμοί πάνω στην επικοινωνιακή πράξη και έτσι γίνεται πιο συνειδητός ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της δραστηριότητας. Τέλος, αξίζει να τονιστεί πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι οργανωτής και παρατηρητής στην όλη διαδικασία και με τη στάση του πρέπει να βοηθήσει την τάξη του να ανακαλύψει τη χρήση της γλώσσας στην καθημερινή ζωή.

Σημειώσεις

1. Η χρήση καρτών δεν είναι απαραίτητη. Οι ρόλοι μπορούν να διανέμονται και μ' άλλους τρόπου (π.χ. προφορικά).
2. Ο Berthold (1980:18) αναφέρει πως μόνο βασικά λάθη σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών διορθώνονται. Ασήμαντα λάθη ή λάθη στα οποία θα γίνει αναφορά αργότερα πρέπει να παραβλέπονται. Ο Loeffler (1979:40) αναφέρει πως πρέπει να παραλείπονται και τα λάθη που έχουν προέλευση τη μητρική γλώσσα του μαθητή.

Βιβλιογραφία

Berthold, Simon. 1980. "Möglichkeitendes Rollenspiels als Methode des Deutschunterrichts." *Zielsprache Deutsch 4*. p.18.

Edwin S. Thomas, Biddle J. Bruce. 1979. *Role Theory – Concepts and Research*. Huntington, New York: E. Krieger Publishing Company.

- Heyd, Gertraude. 1991. *Deutsch Lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg. σελ.153.
- Jones, Ken. 1985. *Designing your own Simulations*. London and New York: Methuen.
- Ladousse, Gillian - Porter. 1987. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Livigstone, Carol. 1983. *Role Play in Language Learning*. New York: Longman.
- Löffler, Reiner. 1979. *Spiele im Englischunterricht vom lehrer gelenkten Lernspiel zum Schulerorientierten Rollenspiel*. Munchen: Urbahn – Schwarzenberg.
- Meyer, Hilbert. 1987. *Unterrichtsmethoden II*. 5. Auflage, Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Mugglestone, Patricia. 1977. "Role Play – a rehearsal for real life". *Zielsprache Englisch 4.*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. p.10.
- Richard, Jörg. (1972b), "Spielpädagogik und politisch ästhetische Ehrziehung" *Gesellschaft und Schule 3/4*. p.91.
- Τοκατλίδου, Βάσω. 1986, *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Warm, Ute. 1981. *Rollenspiel in der Schule*. Tuepingen: Max Niemeyer Verlag.
- Weil, Marscha, Joyce, Bruce. 1980. *Models of Teaching*. Second Edition, Neu Jersey: Prendice Hall Internationall.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων στη διδασκαλία / εκμάθηση της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς

Μαρία Παπαγεωργίου

Abstract

The research of the case study presented here was conducted at the Centre for Foreign Language Teaching of the Aristotle University of Thessaloniki. The course was entitled “*Search and evaluation of online dictionaries for Specific Purposes*” and focused on students’ familiarization with searching for and evaluating learning tools and internet sources. These tools, in combination with the searching strategies required, contribute to the comprehension and evaluation of foreign information in the terminology of science for academic purposes. The objective of the course was to enhance autonomous learning through the employment of specific learning strategies and the cultivation of skills based on the recognition by students of common scientific terms existing among various languages (“*partial*” competence) with which university students could cope with the needs that arise in their academic and professional environment.

Les établissements d’enseignement supérieur jouent un rôle clé dans la promotion du multilinguisme sociétal et individuel.

(Promouvoir l’apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d’action 2004-2006, COM(2003) 449 final)

1. Εισαγωγή: Νέο περιβάλλον - Νέες ανάγκες

Σκοπός της ανακοίνωσης αυτής είναι να παρουσιάσει το σχεδιασμό και την πρώτη φάση εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος γλωσσικής κατάρτισης στη Γαλλική γλώσσα για ειδικούς σκοπούς με τίτλο «*Αναζήτηση και αξιολόγηση online λεξικών ειδικότητας*», όπως αυτό πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών του Κέντρου Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών (Κ.Δ.Ξ.Γ.) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2005-06.

Όπως διαπιστώνεται από τα επίσημα κείμενα νομοθετικού περιεχομένου της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής⁶², το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον τόσο λόγω των εξελίξεων της τεχνολογίας όσο και των ανακατατάξεων που παρατηρούνται στον κοινωνικό χώρο από την παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της οικονομίας απαιτεί νέες δεξιότητες, κυρίως γλωσσικές, που να εξασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία και τη δια βίου εκπαίδευση. Η καταγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του νέου περιβάλλοντος, στο οποίο θα κινούνται εφεξής οι ξένες γλώσσες και η διδασκαλία - εκμάθησή τους, απεικονίζει το σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον και επισημαίνει τις νέες ανάγκες οι οποίες μετατρέπονται σε νέες δεξιότητες, νέους στόχους μάθησης.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά του νέου περιβάλλοντος	Νέες ανάγκες – Δεξιότητες του φοιτητή
<ul style="list-style-type: none"> • Ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία, • Παγκοσμιοποίηση γνώσης, • Εκλαΐκευση τεχνολογιών και νέα περιβάλλοντα εργασίας και μάθησης, • Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, • Εξατομικευμένη διαχείριση του χρόνου, • Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, • Κινητικότητα, φυσική και οιονεί, • Απελευθέρωση αγορών και παρέμβαση των γλωσσών στην οικονομία. 	<p>Να μπορεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • να έχει πρόσβαση σε πηγές πληροφορίας – πληροφορικός γραμματισμός, • να διαχειρίζεται την πληροφορία, • να χειρίζεται αποτελεσματικά τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, • να αυτό-εκπαιδεύεται, • να διαχειρίζεται το χρόνο, • να έχει μερική επικοινωνιακή δεξιότητα σε πολλές γλώσσες, • να μετακινείται και να συνεργάζεται φυσικά, οιονεί και εξ αποστάσεως, • να αναφέρεται σε συγκεκριμένους νέους τομείς δραστηριότητας και επικαιρότητας.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, το νέο αυτό περιβάλλον καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στον ευρωπαϊό φοιτητή, ο οποίος καλείται να συμμετέχει ενεργά στην πολύμορφη εθνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά Ευρώπη, να κινηθεί και να δραστηριοποιηθεί χωρίς εμπόδια στον ενιαίο ακαδημαϊκό και επαγγελματικό χώρο (Τοκατλίδου 2003:138, 206; 2005: 56). Συνεπώς, και ο Έλληνας φοιτητής, βάση των χαρακτηριστικών του νέου περιβάλλοντος, αντιμετωπίζει τις οικονομικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιπτώσεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης και καλείται να διαμορφώσει έναν πιο ενεργό επιστημονικό χαρακτήρα, προκειμένου να αποτελέσει μια παρουσία ανταγωνιστική σε γνωστικό επίπεδο με αυτή των υπολοίπων φοιτητών της Ευρώπης.

2. Νέες Δεξιότητες Επικοινωνίας

Στο πλαίσιο αυτό, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο πως οι φοιτητές μας θα καταστούν ικανοί να επικοινωνούν μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική Ευρώπη, αναπτύσσοντας από τη μια «επιμέρους» δεξιότητες (compétences partielles) σε διάφορες γλώσσες και, καλλιεργώντας από την άλλη «ευρετικές» δεξιότητες (aptitudes à la découverte heuristiques) ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν ή θα προκύψουν στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Ακόμη, από την εμπειρία μας στο Κ.Δ.Ξ.Γ. διαπιστώθηκε πως τις περισσότερες φορές οι φοιτητές, ελλείπει κατάλληλων μεθοδολογικών επιλογών, χρόνου, κινήτρων, δεν μπαίνουν

στη διαδικασία να συνειδητοποιήσουν και να ενεργοποιήσουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες. Έτσι καταλήξαμε στο να αποτελέσουν αυτές, τους γενικούς στόχους του πιλοτικού μας προγράμματος. Συνεπώς, οι μεθοδολογικές επιλογές μας έχουν ως στόχο την καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης που —αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)— θα εφοδιάζουν το φοιτητή με επιπλέον δεξιότητες πέρα από την κατανόηση και την παραγωγή επιστημονικού λόγου.

2.1. Επιμέρους Δεξιότητες : Μερική Επικοινωνιακή Δεξιότητα

Ως απάντηση στην πρόκληση της ευρωπαϊκής πολυγλωσσίας, δηλαδή στην ικανότητα χρήσης γλωσσών για επικοινωνιακούς σκοπούς και συμμετοχής σε διαπολιτισμικές συναλλαγές, το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων στο πλαίσιο των οποίων ένα άτομο επιδεικνύει επάρκεια διαφόρων βαθμών σε αρκετές γλώσσες και εμπειρία αρκετών πολιτισμών.

Με τον όρο «μερική» επικοινωνιακή δεξιότητα (Τοκατλίδου 2003: 139) ή επιμέρους δεξιότητα περιγράφεται η ανάπτυξη εκείνων των στρατηγικών, που απαιτούν κάθε φορά οι επικοινωνιακές ανάγκες του φοιτητή. Η δεξιότητα βασίζεται στο γεγονός ότι στις πολύγλωσσες κοινωνίες τα άτομα μιλώντας το καθένα τη δική του γλώσσα, μπορούν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα του άλλου, την οποία δε μιλούν με ευχέρεια αλλά, συλλαμβάνουν το βασικό νόημα. Πρόκειται για μια σύνθετη δεξιότητα, που μπορεί να εκμεταλλευθεί ο φοιτητής στο πλαίσιο της πολλαπλογλωσσικής προσέγγισης ως εξής: Καθώς αυτός διευρύνει τις εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα στα πολιτισμικά της περικείμενα, δε διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά, αντίθετα, συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Ιδιαίτερα μεταξύ «συγγενών» γλωσσών —αν και όχι μόνο μεταξύ αυτών- η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν με ένα είδος όσμωσης: Δηλαδή, να μπορεί κάποιος να εκμεταλλευτεί τη γνώση ενός αριθμού γλωσσών προκειμένου να κατανοήσει ένα κείμενο, είτε γραπτό είτε προφορικό, σε μια μέχρι τότε «άγνωστη» γλώσσα, αναγνωρίζοντας λέξεις από ένα κοινό διεθνές απόθεμα σε νέα μορφή χάρι στην «πολυγλωσσική αμοιβαία κατανόηση» (intercompréhension). (Blanche-Benveniste 2005: 25; Bonvino 2005: 28; Castagne: 2002: 23-25; 2005: 91 ; Doyé 2005: 7)

Η επιμέρους δεξιότητα αποτελεί συγχρόνως και μία λειτουργική ικανότητα ως προς κάποιο συγκεκριμένο περιορισμένο σκοπό: Ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, μπορεί κάποιος να απευθυνθεί με ευέλικτο τρόπο σε διαφορετικά τμήματα αυτής της ικανότητας για να καταφέρει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με έναν συγκεκριμένο συνομιλητή. Η επιμέρους δεξιότητα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα μπορεί να αφορά αντιληπτικές γλωσσικές δραστηριότητες (έμφαση στην κατανόηση γραπτού λόγου) ή ένα συγκεκριμένο πεδίο και εξειδικευμένα καθήκοντα (να μπορεί ένας τραπεζικός υπάλληλος να δίνει πληροφορίες για τις πιο συνηθισμένες τραπεζικές υπηρεσίες σε ξένους πελάτες που μιλούν μία συγκεκριμένη γλώσσα).

2.2. Ευρετικές Δεξιότητες: Πληροφορικός Γραμματισμός¹

Με τον όρο πληροφορικό γραμματισμό εννοούμε τη στρατηγική αναζήτησης ψηφιακών πληροφοριών (την ικανότητα του φοιτητή να ελέγχει την ηλεκτρονική πληροφορία αποκτώντας πρόσβαση στις πηγές της).

Βασική δεξιότητα που καλλιεργείται στο μάθημα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς είναι η ευχέρεια στην αναζήτηση πληροφοριών στην ξένη γλώσσα, η κριτική αποτίμηση και η αξιοποίησή τους κατά την ανάγνωση και κατανόηση ακαδημαϊκών κειμένων. Όμως, η ψηφιοποίηση της γλωσσικής πληροφορίας και η αποθήκευσή της σε βάσεις δεδομένων δημιουργεί νέα δεδομένα στο περιεχόμενο της κλασικής γλωσσικής δεξιότητας. Σύμφωνα με τον Jay Lemke (1998b : 269) (Informatic Literacies), το περιεχόμενο του πληροφορικού γραμματισμού θα μπορούσε να εστιαστεί στην καλλιέργεια στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών (γνώση της μεταγλώσσας αναζήτησης, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης κλπ.), στην καλλιέργεια της ικανότητας εντοπισμού της συγκεκριμένης πληροφορίας σημαντικό μέρος της οποίας είναι: η δυνατότητα αξιολόγησης της εγκυρότητας της, οι τεχνικές γρήγορης ανάγνωσης με βάση την ιδιαίτερη γραμματική του διαδικτύου, καθώς και οι τεχνικές οργάνωσης και αξιοποίησης των πληροφοριών που βρέθηκαν για τη διεκπεραίωση επικοινωνιακών στόχων, δηλαδή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Επίσης, καθώς εντάσσεται στις ευρετικές δεξιότητες που ορίζουν την ικανότητα του φοιτητή να αντιμετωπίζει νέες εμπειρίες αξιοποιώντας και άλλες ικανότητες σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή περίπτωση, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ικανότητα (ιδιαίτερα με τη χρήση πηγών αναφοράς στη γλώσσα-στόχο) εύρεσης, κατανόησης και μετάδοσης πληροφοριών μέσω των Τ.Π.Ε.

Η μετατροπή των παραπάνω δεξιοτήτων σε εξειδικευμένους στόχους του πιλοτικού προγράμματος στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση ώστε η ανασυρόμενη πληροφορία, από ειδικές πηγές μπορεί να καλύπτει αποτελεσματικά τις εξειδικευμένες ανάγκες που θα προκύπτουν κατά την ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή των φοιτητών. Από την άλλη, στο πλαίσιο ανάπτυξης στρατηγικών γρήγορης ανάγνωσης και κατανόησης ειδικών κειμένων μέσα από τη συνειδητοποίηση και καλλιέργεια της μερικής επικοινωνιακής δεξιότητας θα αποκτηθεί γλωσσική αλλά και λεξικογραφική επίγνωση και θα ενισχυθούν τα κίνητρα για την εκμάθηση και άλλων γλωσσών.

3. Νέες Μεθοδολογικές Επιλογές

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και έρευνα υπό το πρίσμα των αναγκών του φοιτητή μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον είναι, βάσει των μεθοδολογικών αρχών του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι πιο αποτελεσματικές για την επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών καθώς και από τη φύση των μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο των εκάστοτε κοινωνικών παραμέτρων.

Ακολουθήθηκε η παραπάνω προσέγγιση καθώς επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες των φοιτητών μας (1.1, 1.2) και στα μαθησιακά υλικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Σύμφωνα με αυτές ο φοιτητής, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο πληροφόρησης, θα πρέπει να μπορεί αξιοποιώντας τύπους καθημερινής συνομιλίας και στρατηγικές επικοινωνίας να αντιμετωπίζει το απρόβλεπτο στην επικοινωνία και να καλύπτει τα «κενά» (Little, 1996: 16). Ακόμη, καθώς η επιλογή των διαδικασιών υπήρξε στοχοκεντρική, ο φοιτητής ως ερευνητής οφείλει να οργανώνει πρωτότυπη ύλη γύρω από το στόχο του χρησιμοποιώντας μέσα όπως τις Τ.Π.Ε. ενώ εμείς, ως βοηθοί του, να υποστηρίζουμε τις αναζητήσεις του και γενικότερα τη διαδικασία αυτό-μάθησης που αντικαθιστά την παραδοσιακή διδασκαλία.

3.1 Πιλοτικό Πρόγραμμα Ειδικής Γλωσσικής Κατάρτισης: Στόχοι και Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Ως μελέτη περίπτωσης, παρουσιάζεται η έρευνά μας σε φοιτητές που συμμετείχαν κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2005-06 στο πιλοτικό πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης στη Γαλλική γλώσσα για ειδικούς σκοπούς του Κέντρου Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών του Α.Π.Θ. με τίτλο «Αναζήτηση και αξιολόγηση online λεξικών ειδικότητας». Αντικείμενο ήταν η εξοικείωσή τους με τις τεχνικές αναζήτησης και αξιολόγησης «εργαλείων» που φιλοξενούνται στο διαδίκτυο (online ειδικά λεξικά πολύγλωσσα) και στόχος η απόκτηση δεξιοτήτων σε επίπεδο παθητικών ικανοτήτων δηλαδή, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας του περιεχομένου κειμένων της ειδικότητάς τους στη γαλλική γλώσσα.

Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στο μέρος της γλώσσας (στο ιδιόλεκτο αναφοράς όχι μόνο στην ορολογία) και στα ειδικά πεδία αναφοράς που ενεργοποιούν οι συγκεκριμένοι φοιτητές προκειμένου να κατανοήσουν την ξενόγλωσση ειδική πληροφορία. Καθώς η φιλοσοφία του προγράμματος στηρίζεται στην ιδέα της επιμέρους γλωσσικής δεξιότητας όπου η δεξιότητα παραγωγής είναι περιορισμένη ενώ αναπτύσσεται η δεξιότητα πρόσληψης απέναντι στη γλώσσα του άλλου, η ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους που υπαγόρευσαν την ανάπτυξη του συγκεκριμένου προγράμματος ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι:

- σχεδόν πάντα οι φοιτητές συνιστούν ετερογενή κοινά που έχουν ανομοιογενείς ή και στοιχειώδεις γνώσεις της γαλλικής γλώσσας,
- όσοι έχουν ήδη μάθει μία γλώσσα γνωρίζουν πολλά πράγματα για πολλές άλλες γλώσσες χωρίς απαραίτητα να το συνειδητοποιούν, γεγονός που ενεργοποιεί την πολυγλωσσική αμοιβαία κατανόηση,
- τις περισσότερες φορές οι βασικές τους δηλωμένες ανάγκες είναι η εύρεση και η κατανόηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Ας επισημανθεί ακόμη, ότι για να επιτευχθεί ο περιορισμένος στόχος της αύξησης της κατανόησης εξειδικευμένων κειμένων σε μια δεδομένη ξένη γλώσσα κρίθηκε απαραίτητο να αποκτηθούν γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για άλλους σκοπούς. Έτσι, η εξοικείωση με τα λεξικογραφικά έργα αναφοράς ως εργαλεία που υπάρχουν στο Διαδίκτυο σε συνδυασμό με τις απαιτούμενες στρατηγικές αναζήτησης συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και αξιολόγησης της ξενόγλωσσης πληροφορίας στο εκάστοτε επιστημονικό πεδίο των φοιτητών. Επίσης, καθώς το πιλοτικό πρόγραμμα αποβλέπει στο να κατακτήσουν οι φοιτητές θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές γνώσεις (ερευνητικές δεξιότητες) σχετικά με τις πηγές πληροφορίας και τα διαθέσιμα εργαλεία έρευνας που υπάρχουν στο Διαδίκτυο, με την ολοκλήρωσή του θα έχουν πλέον κατακτήσει μια μεθοδολογία έρευνας απαραίτητη για τη χρήση του Διαδικτύου στον επαγγελματικό χώρο. Παράλληλο στόχο τέλος, αποτέλεσε και η ενίσχυση της αυτόνομης μάθησης.

3.2. Σχεδιασμός του Πιλοτικού Προγράμματος

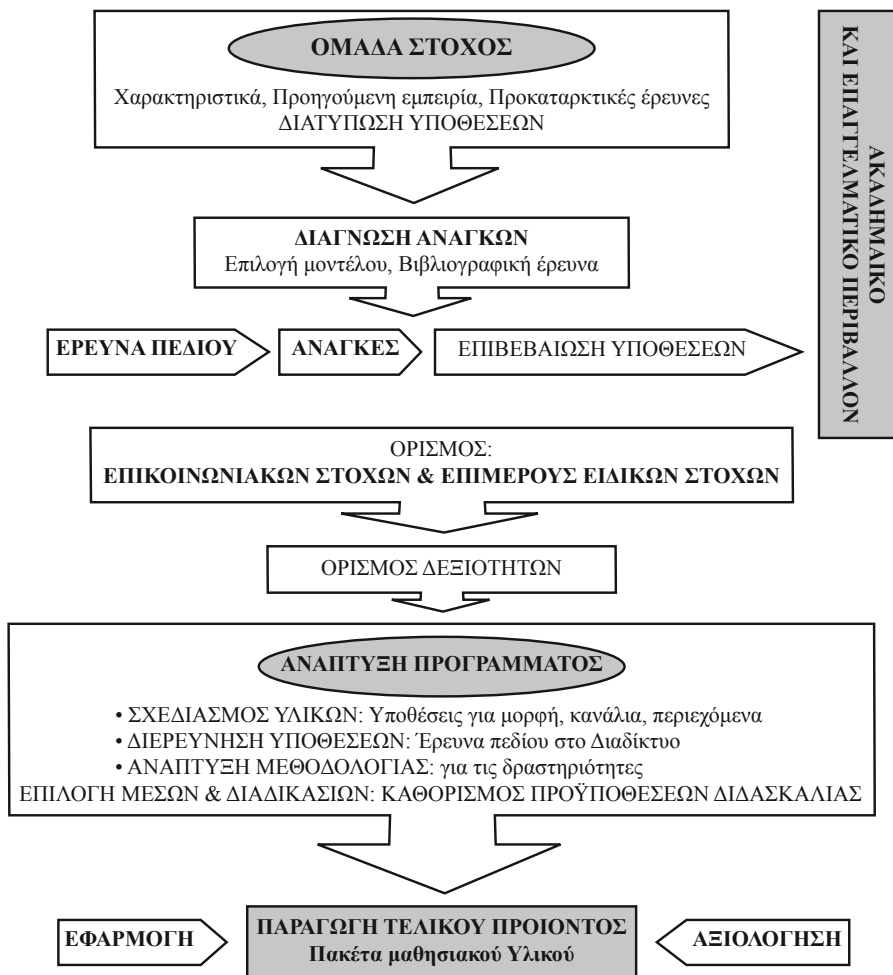
Για την παραγωγή του πιλοτικού προγράμματος που θα έπρεπε να καταλήξει σε πακέτα μαθησιακών υλικών ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία: Αφού προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου (βλ. 2.2.1), το εθνογραφικό μοντέλο ανάλυσης αναγκών (Τοκατλίδου 2003: 162-167), που επιλέχθηκε σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική

έρευνα και την έρευνα πεδίου, επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις ως προς τη διάγνωση των αναγκών, οι οποίες και αποτέλεσαν τους επικοινωνιακούς στόχους του προγράμματος διατυπωμένους με όρους που περιγράφουν δεξιότητες.

Ως προς την ανάπτυξη του προγράμματος, θα πρέπει να τονισθεί πως λόγω της δυναμικής δομής του, η συμμετοχή της ομάδας-στόχου στα επόμενα στάδια υπήρξε άμεση και αναγκαία εφόσον αποτελούσε και έναν από τους βασικούς στόχους, το να μπορεί δηλαδή ο φοιτητής να φτιάχνει το δικό του υλικό αυτό-μάθησης.

Προχωρώντας στο σχεδιασμό των υλικών (υποθέσεις για τη μορφή, τα κανάλια, τα περιεχόμενα) η έρευνα πεδίου που έλαβε χώρα στο διαδίκτυο (διερεύνηση των υποθέσεων) συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη μεθοδολογίας για τις δραστηριότητες προσομοίωσης και την αναζήτηση τυπολογιών αξιολόγησης online λεξικών. Βάσει αυτής, καταλήξαμε στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τη σύσταση των «φακέλων» της κάθε ομάδας. Τέλος η πειραματική εφαρμογή με τις δραστηριότητες αξιολογήθηκε με γόνιμα αποτελέσματα (επισημάνση ελλείψεων, προτάσεις αναθεώρησης).

Πίνακας 2: Σχεδιασμός και Δομή του Πιλοτικού Προγράμματος



3.2.1 Ανάλυση Αναγκών και Προσδιορισμός Στόχων του προγράμματος

Το κοινό μας που απαρτίζονταν από 20 φοιτητές των Σχολών Θετικών Επιστημών και Κτηνιατρικής ήταν ετερογενές τόσο ως προς το αντικείμενο (6 μαθηματικοί, 4 φυσικοί, 4 χημικοί, 6 κτηνίατροι) και το έτος (δεύτερο, τρίτο, και τέταρτο) σπουδών, όσο και ως προς το επίπεδο της γλωσσομάθειας (από Α2- ως και Β2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες).

Οδηγός μας στο σχεδιασμό του πακέτου πιλοτικών μαθημάτων ήταν η ανάλυση των αναγκών του κοινού μας όπως αυτή προέκυψε από τις συνεντεύξεις ή τις συζητήσεις μας με τους συγκεκριμένους φοιτητές, από ερωτηματολόγια αλλά κυρίως, από τις παρατηρήσεις μας κατά την πενταετή εμπειρία μας στο πλαίσιο μαθημάτων της γαλλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς σε αντίστοιχα κοινά και με διδακτικό υλικό που περιελάμβανε αντίστοιχες δραστηριότητες.

Ο δυναμικός, συμμετοχικός τύπος δομής του προγράμματός που επιλέξαμε, περιελάμβανε το γενικό στόχο (αυτονομία στη μάθηση) περιγράφοντας τις τεχνικές επίτευξής του (δεξιότητες πρόσβασης και ελέγχου της πληροφορίας, διαχείρισης του χρόνου, κλπ.). Οι εξειδικευμένοι στόχοι ορίστηκαν από τις ειδικές ανάγκες των συγκεκριμένων φοιτητών, όπως αυτές προέκυψαν όταν οι ίδιοι κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις παραπάνω τεχνικές στο διαδίκτυο (επιτόπια έρευνα, έρευνα αρχείων, καταγραφή και αξιολόγηση δικτυακών τόπων) και να ενεργήσουν ορισμένες φορές υπό πραγματικές συνθήκες προκειμένου να ανακαλύψουν οι ίδιοι και να κατακτήσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στα εκάστοτε επικοινωνιακά ζητούμενα.

Θα ορίζαμε λοιπόν τις εξειδικευμένες ανάγκες των φοιτητών μας με τη μορφή εξειδικευμένων στόχων ως εξής: Για να αποκτήσουν οι φοιτητές μας αυτονομία στην εξειδικευμένη κατάρτισή τους θα έπρεπε να είναι σε θέση να συνδυάζουν τις επιμέρους δεξιότητές τους με τις ερευνητικές, εντοπίζοντας το χρήσιμο υλικό (πληροφορία: αυθεντικά κείμενα) και κατανοώντας το με «εργαλεία» (από το διαδίκτυο: λεξικά πολύγλωσσα, βάσεις δεδομένων) που θα πρέπει να ξέρουν να τα χειρίζονται ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εκτίθενται, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ή και άλλα μη γλωσσικά μέσα.

3.2.2 Σχεδιασμός και Παραγωγή Μαθησιακού Υλικού

Οι βασικοί παράγοντες που καθόρισαν τη μορφή του τελικού προϊόντος του μαθήματος ήταν: οι δεξιότητες τις οποίες στόχευε να αναπτύξει το γλωσσικό πρόγραμμα, το περιβάλλον εφαρμογής (εργαστήριο Η/Υ), ο διαθέσιμος χρόνος συνολικά 20 ωρών, καθώς και οι διαθέσιμοι πόροι, οικονομικοί και ανθρώπινοι.

Στη μελέτη περιπτώσεως, το μαθησιακό υλικό αποτελείται από τους γλωσσικούς πόρους που παρέχει το Διαδίκτυο (π.χ. λεξικά) και που οι φοιτητές πρέπει να μάθουν πώς να τους αναζητούν και να γνωρίζουν πώς να τους χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, εφόσον η ανάλυση αναγκών έδειξε ότι οι φοιτητές χρειάζονται τη ξένη γλώσσα για να έχουν πρόσβαση στη ξένη βιβλιογραφία, τα μέσα που προβλέφθηκαν και που η ανάλυση αναγκών ανέδειξε, ήταν ιστοσελίδες (πολύγλωσσες) ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, βιβλιογραφιών και καταλόγων εκδόσεων σχετικές με το αντικείμενο των φοιτητών, ενώ οι επικοινωνιακές δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας βασίζονταν σε προσομοίωση των διαδικασιών με τις οποίες προβαίνει κανείς στις πηγές αυτές.

Για να είναι αποτελεσματικό το παραπάνω μαθησιακό υλικό έπρεπε να πλαισιωθεί

από δραστηριότητες που θα ενεργοποιούν τους φοιτητές ώστε να παράγουν οι ίδιοι κάτι άμεσα σχετικό με τους στόχους τους. Για την ανάπτυξή του, βασιστήκαμε σε προγράμματα παρόμοιας φιλοσοφίας και στη συλλογή δεδομένων από το διαδίκτυο. Έτσι, για την ανάπτυξη της μερικής επικοινωνιακής δεξιότητας λάβαμε υπόψη μας προγράμματα όπως τα EuRom4, Galatea, Galanet, ICE². Ως προς τις «ευρετικές» δεξιότητες και ειδικότερα την αξιολόγηση των δικτυακών τόπων και λεξικογραφικών εργαλείων³, φάση στην οποία συμμετείχαν και οι φοιτητές με την καθοδήγηση της διδάσκουσας, χρησιμοποιήθηκαν ιστότοποι που περιείχαν κλίμακες αξιολόγησης βάσει κριτηρίων⁴. Τέλος, η επιτυχής αναζήτηση και εύρεση παράλληλων ειδικών κειμένων καθώς και οι προτάσεις αξιοποίησής τους σε ένα τελικό στάδιο (δείγμα της κατάρτησης των δεξιοτήτων μελέτης) αποτέλεσε κριτήριο αξιολόγησης του αποτελέσματος της παραπάνω προσπάθειας καθώς ολοκληρώθηκε κατά κύριο λόγο από τους φοιτητές.

3.2.3 Πειραματική Εφαρμογή και Αξιολόγηση

Αφού ορίστηκε το περιεχόμενο του πιλοτικού προγράμματος με τη μορφή διδακτικών πακέτων (20 ωρών), ακολούθησαν οι τρεις φάσεις εφαρμογής:

- α) Αναζήτηση λεξικογραφικών εργαλείων στο διαδίκτυο: Δεδομένου ότι στόχος της κάθε διδακτικής ενότητας ήταν να αποτελεί προσομοίωση μιας επικοινωνιακής περίπτωσης συχνά εμφανιζόμενης στον ακαδημαϊκό ή στο μελλοντικό επαγγελματικό χώρο των φοιτητών, οι τελευταίοι κλήθηκαν να αναζητήσουν λύσεις -από κοινού ή μεμονωμένα- καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν σε πιθανά προβλήματα (επικοινωνιακές ανάγκες) υπό τη μορφή μαθησιακών δραστηριοτήτων⁵. Κατά το αρχικό στάδιο ζητήθηκε από τους φοιτητές να αναζητήσουν online λεξικά ειδικότητας.
- β) Αξιολόγηση λεξικογραφικών εργαλείων βάσει κριτηρίων: Σε δεύτερη φάση, αναγκαία κρίθηκε η αξιολόγησή των online λεξικών ως προς τη χρησιμότητά τους στη συγκεκριμένη περίπτωση, βάσει κριτηρίων που προσδιορίζονταν από τους φοιτητές και τα οποία διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός. Εφόσον οι φοιτητές ακολουθούσαν διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες, κατέληξαν σε διαφορετικούς πίνακες αξιολόγησης.
- γ) Εντοπισμός της απαιτούμενης πληροφορίας: Στο τρίτο στάδιο οι φοιτητές έπρεπε, μετά την επιλογή των κατάλληλων λεξικών για τη συγκεκριμένη περίπτωση, να εντοπίσουν την πιο χρήσιμη πληροφορία ώστε να προβούν στην επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων στα πλαίσια δραστηριοτήτων με στόχο:
 - την ανάγνωση και κατανόηση ακαδημαϊκών σημειώσεων, επιστημονικών άρθρων, περιλήψεων και ανακοινώσεων συνεδρίων, προγραμμάτων, τεχνικών φυλλαδίων, οδηγιών, ετικετών κλπ.
 - την απόδοση των βασικών σημείων των παραπάνω εγγράφων στη μητρική τους γλώσσα (δηλαδή στην ελληνική)
 - τον εντοπισμό όρων ειδικότητας όμοιων ή σχεδόν όμοιων σε αρκετές γλώσσες και τη σύσταση γλωσσάρων ορολογίας.

Ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος, αυτό εφαρμόστηκε με επιτυχία στη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα όπως φάνηκε από τη συμμετοχή, τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης και το γενικότερο αίτημα να συνεχισθεί το πιλοτικό πρόγραμμα και την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Τα συμπεράσματα που βγαίνουν από την μέχρι τώρα αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, είναι πολύ ενθαρρυντικά, δεδομένων:

- των υψηλών επιδόσεων και του μεγάλου ενδιαφέροντος που έδειξαν οι φοιτητές για την εφαρμογή του προγράμματος με την κινητοποίηση της προσωπικής τους θέλησης για γνώση χωρίς πίεση αλλά με την παροχή του σωστού κινήτρου,
- της αλλαγής στάσης των φοιτητών απέναντι στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς, το οποίο έπαψαν να θεωρούν σαν μία ελάχιστος σημασίας υποχρέωση,
- της ενεργούς συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης με τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης που βασίζεται κατά πολύ στις προηγούμενες γνώσεις τους,
- της ικανότητας να μαθαίνουν αποτελεσματικά με την απευθείας παρατήρηση επικοινωνιακών γεγονότων και με τη συμμετοχή του σε αυτά μέσω της καλλιέργειας αντιληπτικών και ευρετικών δεξιοτήτων,
- της ικανότητας να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν υλικά για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση προσδιορίζοντας τις ανάγκες και τους στόχους τους.

4. Επίλογος: Διαπιστώσεις

Βάσει των πορισμάτων της πρώτης φάσης της έρευνας, διαφαίνεται πως η υιοθέτηση νέων μεθοδολογικών πρακτικών μπορεί να συμβάλλει στην αυτονόμηση και στη δια βίου εκπαίδευση. Επισημαίνεται άλλωστε ότι οι νέες ανάγκες συνεπάγονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του νέου περιβάλλοντος που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ώστε να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν ολοκληρωμένα προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις εκάστοτε εξειδικευμένες ανάγκες των φοιτητών.

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρήθηκε αφενός να παρουσιασθεί πώς οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επιδρούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων ξένων γλωσσών για ειδικούς σκοπούς και αφετέρου να προταθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που να συνδυάζει τις βασικές ανάγκες αλλά και τις απαιτούμενες δεξιότητες της εποχής μας: τη μερική επικοινωνιακή δεξιότητα που συνεπάγεται και την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ. Τα πρώτα αποτελέσματα θεωρούνται ενθαρρυντικά. Τα παραδείγματα και οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν δεν αποβλέπουν να καλύψουν με τρόπο αναλυτικό τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση. Αυτό θα αποτελέσει Το αντικείμενο της επόμενης φάσης της έρευνάς αυτής με την εφαρμογή και τον έλεγχο των παραπάνω διαπιστώσεων σε μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών.

Ευελπιστούμε ότι το πιλοτικό πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης που προτείνεται θα αποτελέσει μια μεθοδολογική επιλογή εναρμονισμένη με τα χαρακτηριστικά του νέου ευρωπαϊκού περιβάλλοντος και τις ανάγκες που αυτό συνεπάγονται: Η εξοικείωση των φοιτητών με τη χρήση συγκεκριμένων έργων αναφοράς και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν, θα αποτελέσουν πολύτιμα εφόδια τόσο για την τωρινή όσο και για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους ζωή. Έτσι, το πανεπιστήμιο δε θα αποτελεί πλέον μόνο χώρο μετάδοσης νέων γνώσεων αλλά κυρίως χώρο όπου θα παρέχονται στους φοιτητές ερεθίσματα προκειμένου να μνηθούν στην αυτόνομη και τη δια βίου μάθηση.

Σημειώσεις

¹ Higher Education in Europe: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/higher/higher_en.html>

² Στη βιβλιογραφία οι όροι «τεχνολογικός αλφαριθμητισμός» και «ψηφιακός ή πληροφορικός αλφαριθμητισμός» ερμηνεύουν πάντα το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή την εξοικείωση με τις ΤΠΕ

και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται τμήμα του πυρήνα της βασικής εκπαίδευσης, αντίστοιχης σπουδαιότητας με την ανάγνωση και τη γραφή (van Weert, 2000).

³ EUROM4 <<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4>>,

GALATEA <<http://www.u-grenoble3.fr/galatea>>,

GALANET <<http://agora2.grenet.fr/GALANET>> ou <<http://galanet.free.fr>>,

ICE <<http://logatome.org>>

⁴ Ενδεικτικά λεξικογραφικά εργαλεία:

IATE <<http://iate.europa.eu/iatediff>> EUROVOC <<http://europa.eu/eurovoc>>

⁵ Επιλεγμένοι ιστότοποι αξιολόγησης:

Guides pratiques EDUCNET: Rechercher sur Internet – évaluer <<http://www.educnet.education.fr/dossier/rechercher/evaluation2.htm>>

Evaluation de l'information <http://docsdocs.free.fr/imprme.php3?id_article=276>

Classification ressources FLE, évaluation, typologie

<<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/classification.htm>>

Atoute <<http://www.atoute.org/medecine.htm>>

⁶ Προτεινόμενες επικοινωνιακές δραστηριότητες με στόχους:

α) την κατανόηση ή και τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος και συνοδευτικής επιστολής σε αυθεντική online αγγελία για θέση εργασίας,

β) την κατανόηση ή και τη σύνταξη περίληψης (abstract) ανακοίνωσης σε συνέδριο,

γ) την κατανόηση ή την περιληπτική απόδοση τεχνικής αναφοράς, οδηγιών ή και φύλλου εργασίας ενός πειράματος κλπ.,

δ) στο πλαίσιο των προηγούμενων δραστηριοτήτων, την προσομοίωση χρήσης online λεξικού στις αντίστοιχες επαγγελματικές ή ακαδημαϊκές περιστάσεις για:

i) την επεξήγηση ενός όρου,

ii) την εύρεση των κατάλληλων συνωνύμων ή αντιθέτων,

iii) την επιλογή της σωστής απόδοσης ενός πολύσημου όρου, κλπ.

Βιβλιογραφία

Blanche-Benveniste, Claire. 2005. "Accepter l'approximation dans l'apprentissage". *Le Français dans le Monde* 340. 25-26.

Bonvino, Elisabetta. 2005. "L'intercompréhension : une expérience italienne". *Le Français dans le Monde* 340. 26-28.

Castagne, Eric. 2005. «Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines». Eric Castagne, ed. *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne: Intercompréhension et inférences. Actes du colloque international EuroSem2003*. Reims : Presses Universitaires de Reims. 91-115.

Castagne, Eric. 2002. «Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 (langues romanes) au projet ICE (langues germaniques)». E. Caduc & E. Castagne eds. *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Nice : Publications de la Faculté des Lettres de Nice. 23-44.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe - Paris: Didier

Doyé, Peter. 2005. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe

Lemke, Jay. 1998b. "Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media". D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, eds. *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. 269-281.

Little, David. 1996. "Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process". David Little, René Richterich, & Henri Holec, eds. *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe, 1996. 11-37.

Τοκατλίδου, Βάσω. 2005. «Η Ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών και ειδικότερα των γλωσσών ειδικευσης». Βασιλεία Καζαμιά, Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Ζίνα Καββαδία, επιμ. *Ξένες γλώσσες ειδικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η ευρωπαϊκή πρόκληση Πρακτικά Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 47-59.

Τοκατλίδου, Βάσω. 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Van Weert, Tom. (ed.) 2000. *Information and Communication Technology in Secondary Education. A Curriculum for Schools*. Paris: Unesco.
(www.edu.ge.ch/cptic/prospective/projets/unesco/en/welcome.html)

Conditionals Talk Back: Literature and Predicting

Cleopatra Kontoulis

Abstract

Η διαπραγμάτευση και πρόβλεψη του νοήματος υφίστανται σε πληθώρα καταστάσεων, από τα αστεία και λογοπαίγνια έως τους ιδιοματισμούς, ταινίες, διαφημίσεις και τη λογοτεχνία. Ένα λογοτεχνικό κείμενο αποκωδικοποιείται όπως αναλύεται κάθε λεκτική συνδιαλλαγή στην καθημερινότητα (Carter and McCarthy 1995). Η λογοτεχνία χρησιμοποιείται σε αυτήν την εργασία για να καταδείξει την χρήση των προβλέψεων και κατά επέκταση τη συνειδητή διδασκαλία των υποθετικών λόγων, και συγκεκριμένα των counterfactuals, στην ξενόγλωσση αίθουσα διδασκαλίας. Η λογοτεχνία, ως μικρογραφία ζωής, και, κατά επέκταση, οι υποθετικοί λόγοι χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία (Brumfit & Carter, 1986; Carter and Long, 1991; Short, 1988; Widdowson, 1975), διδάσκοντας την διαφορά πραγματικότητας και κειμενικότητας και την πραγματολογική ακρίβεια της γλώσσας σε σχέση με τον εκάστοτε κόσμο, αληθινό ή κειμενικό.

1. Introduction

Language reflects the in-grained and deeply-held attitude of speakers toward others and their culture in general. Understanding the language of others is to immerse oneself in the social and cultural scene in which one lives. All speakers, native and non-native alike, do not always tread secure ground, as they have to negotiate meaning at many utterance junctions. Such negotiating and second-guessing may occur in a variety of ordinary situations and can be functionally portrayed in the second-language classroom through a range of texts from jokes, to idioms, movies, advertisements and literature. These texts are used as the best examples of “familiar” language that require from a speaker and, by extension, a foreign language learner, complex semantic and pragmatic interpretation. According to Michael Toolan “our general assumption is that these texts are evidently solutions or achievements—often brilliant ones” (1996: viii) that simulate the world of conversation, both verbal and non-verbal, that goes on in the “real” world. For example, idioms, in their dynamicity and the extent to which they pervade language, have especially recently fascinated scholars who are mainly concerned with the quality of ‘elusiveness’ exhibited by idioms (Cacciari & Tabossi 1993). Advertisements also afford us an encounter with analysing language since advertising is based on elusive connotations which one has to unravel. Literature ranks especially high as a “familiar” text since it is patterned after social experience and feeds directly into it. This recursive relationship is evident in Hanauer’s interpretation of literature: “The reading of literature is a naturalistic task that exists within the realm of real-world language use” (2001: 297). Its naturalism stems from the fact that a reader decodes a literary text the same way s/he unpacks a message that is emitted by his/her interlocutors in real life (Carter and McCarthy 1995).

When speakers and hearers are involved in guessing, they generally attempt to predict. When they predict, they actually tap into the frames of knowledge, “experience-based

schematisations of the speaker's world" (Petrucci 1995: 279), which are already stored in the brain, what Langacker paying tribute to Fauconnier (1985) calls "'invisible' semantic constructs" (1999: 47). It is by checking their predictions against these mental spaces, as these have been formulated in the mind, that hearers make sense of what is said. Reality then is a web of multiple versions or mental spaces and when anyone of them is entertained, they create a possible world which is checked against other variables of reality. So when a prediction or, more accurately a hypothesis, does not jibe with an outcome, then the prediction is off target and must be reformulated.

2. Variability of If-clauses

Since prediction is a part of life, then we can use literature, the closest to life we can get, to teach in the language classroom (Brumfit & Carter 1986; Carter and Long 1991; Short 1988; Widdowson 1975) and in this case to teach conditionals in the language classroom. According to Declerk and Reed, a conditional, the definition of which has remained straightforward through the years, "is a two-clause structure in which one of the clauses is introduced by *if* or by a word or phrase that has a meaning similar to *if*, only if or except if" (2001: 9). In order to proceed, the instructor needs to have a clear objective about which conditionals to teach. There have been various classifications of conditionals used over the years and a terminological confusion has arisen thereof. Conditionals, which "typically consist of a head clause (Q-clause), which may or not be syntactically independent, and a subordinate P-clause (conditional clause)" run a vast gamut of sentences as illustrated below:

- a) If you touch that dial, I will kill you. (actualisation-conditioning)
- b) If the fire comes this way, we'll leave. (actualisation-triggering)
- c) If he is so fat, he must eat a lot. (inferential-always implicative)
- d) If he is the President, I am the Pope (inferential—ad absurdum)
- e) If I ate too much, I always got a severe stomach ache (case specifying-factual)
- f) Maria is still on a diet—if she is eating at all (postscript P conditional)

In this paper I will be focusing only on counterfactual conditionals whose "theoretical P-world is assumed to be contrary to fact, "i.e. to be definitely different from the actual world" (Declerk and Reed 2001: 99). Counterfactual conditionals are theoretical conditionals in that they "express a supposition about a situation and in so doing create a theoretical P-world." They carry "a presupposition about the non-truth of the P-supposition" (Declerk and Reed 2001: 66-7). Thus in "I would have eaten If I had been hungry" P is presupposed to be true in the counterfactual theoretical P-world but false in the actual world.

3. Counterfactual Conditionals--Types

To delineate instances of counterfactuals let me present the following classification taken from Declerk and Reed briefly:

- a) Conditionals of the canonical tense pattern 2 can be counterfactual if the P-clause refers to the present rather than post-present actualization. For example,
 - i) He would not be so thin if he were eating
 - ii) If I were you, I would be careful (counteridentical--counterfactual for pragmatic reasons).
- b) Conditionals of the canonical tense pattern 3 are mostly interpreted as counterfactual. The P-clause may refer to any time even though it is in the past perfect tense.

- i) If she hadn't called out, I wouldn't have lost my balance (past P-situation)
 - ii) If she had been intelligent, she could have acted quickly (present P-situation)
 - iii) If you had eaten this tomorrow, we would have some to put on the table. (future P-actualisation)
- c) Ad Absurdum conditionals
- i) If you're the boss around here, I'm the Pope.
 - ii) If, as you say, he is a painter, why has he never painted anything?

In this study we will mainly be using counteridenticals and conditionals of the canonical tense pattern 3 (i.e. category b) and very briefly the counteridenticals of category a. In using counterfactuals, the students differentiate between the actual world and the counterfactual world. The actual world is described by propositions which are true at the moment of speech and as such cannot be propositions about the post-present. The students understand that only in a theoretical world can Q be true and even though the actual world is different from the counterfactual world, the disposition to do something is constant in both worlds.

Counterfactual conditionals offer themselves up as the perfect examples of conditionality and fiction in that they

- Distinguish between the actual and the counterfactual worlds and signal to students that reality is constructed through language.
- Enhance the game-like quality of learning and rehearse the guessing games we play in real life.
- Engage the students with the text in that it positions them through their arguments and predictions.

4. Illustrating the Proposal

To demonstrate this technique let us take a specific text and attempt to

- a) make learners conscious of the mental and textual crossroads they can experience with literary texts.
- b) foster the learners' understanding of predictions and how these materialise grammatically in the form of conditionals.
- c) aid the learners' understanding of the text by supplying them with the verbal mechanisms that always operate when we read texts of any kind, whether literary or non-literary.
- d) build on the idea that human experience is the product of conceptual integration, explained by mental space theory which "locates meaning in speakers' mental representations, and construes linguistic structures as cues that prompt speakers to set up elements in referential structure" (Coulson and Oakley 2000: 176).

5. Materials

To present the concept of predicting and thus illustrate the usage of conditionals in a foreign language context, I chose Margaret Atwood's short story, "Happy Endings." It comprises six versions of the same story, building momentum on the hypothetical twists and turns of fate and ultimately of plot. The protagonists of "Happy Endings" are John and Mary and / or Fred and Madge who fall in love with each other and other times with other people. All six versions are based on the premise, "John and Mary meet." The question that follows is, "What happens next?" The text itself utilises conditionals when it directs the reader to think in the following manner: "If you want a happy ending, try A" where A is the

first version of the story. As the reader moves from version A to version F, he is directed to return to the ending of version A, which is presented as the only ending worth having in a story. Whatever the conditional construction of the statements in the plot or of the plot as a whole, the apodosis of the construction remains the same. Whatever the characters do, whatever their choices, the outcome is virtually the same: “Eventually they die.”

6. Procedure

The procedure entails giving students only version A of the story, which contains the kernel of the story and simultaneously the bare skeleton of the story. The procedure is clearly interactive in that the students are asked to participate in the analysis of all versions of the story. Version A is analysed by concentrating on the emphasis the story itself places on plot, on the sequences of actions that make up the story. This attention to the sequence of events is significant for the students to notice if they will eventually be able to provide their own sequence of events when they are asked to complete the other versions of the story.

7. Tasks

In the beginning, the students concentrate on version A of the story discussing the plot as this version is essentially a template. As a warming-up technique the plots of versions B and C can be withheld from the students who will supply the sequence of events of the respective versions after they have only been provided with the first sentence of each version. By guessing, the students can only predict what might happen by using canonical tense pattern 1. If Mary or John does so and so, then such and such will happen. By withholding the plot of the story, the students are urged to tap into the knowledge of the world and how it works as this is stored in their brain (Cook 1994).

The counterfactuals we call counteridenticals can be amply practiced with versions B and C for they are the only ones that besides plot indirectly invest in the causality of the actions of the characters, even if this causality is highly stilted into the parody of action that is copied off movies and trashy novels. In such bi-clausal counterfactuals, “the IF clause builds a hypothetical mental space and clarifies who substitutes for whom in the mental space” (Fujii 78). These two versions allow the students to project themselves onto the characters, develop empathy for them and their predicament, and rewrite the story by configuring into the plot completely different reactions. Slightly new versions can come about if the students are asked the following question: What would you do if you were Mary (for version B) or John (for version C)? Each version sets up a distinct mental space whose situational frame of reference is not only built upon the names of the characters but also on other features such as age and character traits. By assuming the place of the characters in question, students produce new versions of plots, thereby indicating possible worlds. The interchangeability of the characters is the source domain which remains more or less constant, “fulfilling the function similar to that served by the IF clause in the IF-Then construction” (Fujii 1995: 76). By extension, the possible worlds created, i.e. the consequent, is the target domain, which fulfils the “Then” part of the same construction. The If-Then construction involves the relationship between two mental spaces. The mental space described by the If-clause, in which one subject is substituted for another, the name of a student for the name of a character, is shaped by the concept of agency in general, even if under various names. This clause anticipates the mental space described by the Then-clause,

which allows the student to complete the thought. The personalisation afforded by the counterfactual counterfactual is rounded off in the Then-clause, giving the counterfactual an ontological sense.

To practice canonical tense pattern 3, the instructor can do at least two things: First, s/he can give the students versions B and C as above and ask them to put themselves in the characters' shoes. The question posed can be the following: What would you have done if John had treated you like he did Mary (for version B) or What would you have done if Mary had treated you like she did John (for version C)? Students can surprise themselves with the varying psychological responses that they can come up with. Second, versions D, E, and F can also be used to practice counterfactuals. These versions are minimalist copies of version A and lack the expanded nature of versions B and C. This is where the students can play author since they can enhance the sequence of actions already provided. The question posed here can be: What would have happened if, instead of surviving the tidal wave unscathed, Fred and Madge had lost each other in the mayhem (for version D). Or, what would have happened if Madge had not been very understanding to Fred's health condition? (for version E). Or, what would have happened if Mary had not been a counterespionage agent (for version F)? This second option of entertaining other possibilities parodies the author at her own work since she entertains endless possibilities and versions of plots, as she intends to undermine the very idea of plot, which can continually alter and still act as the empty front of the story. For Margaret Atwood the plot is a façade that masks the real gist of stories and of life. As she very succinctly puts it, there is only one becoming ending and that is: "*John and Mary die. John and Mary die. John and Mary die*"(2005: 301). This preoccupation with endings allows the instructor to manipulate the middles and the beginnings of stories, the way the author does herself.

8. Discussing the Proposal

The students are allowed to access a grammatical phenomenon, namely conditionals, in a near-authentic environment since the discussion of literature can provide a stimulating and engrossing setting in which to do so. Utilising literature allows students to manipulate a text by not only talking about it but also by rewriting it and reshaping it. This power over the text indicates the endless possibilities of different versions of the same story, opening up an infinite number of predictions and, by extension, of conditionals that can be used to verbalise them. This reshaping of the text allows them some control over their verbal production and over their grammatical and pragmatic correctness. Class becomes interesting and challenging, stripped of the repetitiveness and formality of the possible presentation of the grammar point in question in simple and straightforward rules. The methodology proposed here also taps into their imagination resources securing sustained interest grounded in sustained involvement. This approach promotes agency which is inherent in student initiative, creativity, imagination, empathy, and authorship versus structure, where students accept predetermined structures rather than have at least the illusion that they create them for themselves.

Bibliography

Atwood, Margaret. 2005. "Happy endings". X. J. Kennedy and Dana Giola, eds. *Literature: an introduction to fiction, poetry, and drama*. Fourth Compact Edition. New York: Pearson / Longman. 298-301.

- Brumfit, J. Christopher, and Ronald, A. Carter, eds. 1986. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cacciari, Cristina. and Patrizia, Tabossi. 1993. "Preface". Cristina Cacciari and Patrizia Tabossi, eds. *Idioms: processing, structure, and interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Carter, Ronald, and Michael, Long. 1991. *Teaching literature*. London: Longman.
- Carter, Ronald., and Michael McCarthy. 1995. "Discourse and creativity: bridging the gap between language and literature". Guy Cook and Barbara Seidlhofer, eds. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 303-321.
- Cook, Guy. 1994. *Discourse and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulson, Seana and Todd, Oakley. 2000. "Blending basics". *Cognitive linguistics* 11: 3-4. 175-196.
- Declerck, Renaat and Susan, Reed. 2001. *Conditionals: a comprehensive empirical analysis*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Fauconnier, Gilles. 1985. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: MIT Press.
- Fujii, Seiko Yamaguchi. 1995. "Mental space builders: observations from Japanese and English conditionals". Masayoshi Shibatani and Sandra Thompson, eds. *Essays in semantics and pragmatics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 73-90.
- Hanauer, I. David. 2001. "The task of poetry reading and second language learning". *Applied linguistics* 22: 3. 295-323.
- Langacker, W. Ronald. 1999. *Grammar and conceptualisation*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Petruck, R. L. Miriam. 1995. "Frame semantics and the lexicon: Nouns and verbs in the body frame". Masayoshi Shibatani and Sandra Thompson, eds. *Essays in semantics and pragmatics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 279-97.
- Short, H. Michael, ed. 1988. *Reading, analysing and teaching literature*. London: Longman.
- Toolan, Michael. 1996. *Language in literature: an introduction to stylistics*. London, Arnold.
- Widdowson, G. Henry. 1975. *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

Intercultural Communication and the organic Intellectuals

Themistokles Gogas

Abstract

Foreign language is a compulsory subject in all tertiary education departments and is an important prerequisite in all postgraduate courses in Greece. However, though the emphasis placed upon this matter is apparently high, the reality is different. In a great proportion of doctoral theses or postgraduate dissertations, foreign literature is non-existent. This matter raises a question about the necessity of foreign language teaching in tertiary education. In my view this demand on behalf of the institutes is under the hegemonic umbrella, which covers education in the western societies. In the present paper the concept of hegemony in education is analysed, while it is claimed the role of education to the production of organic intellectuals.

1. Introduction

A rough explanation would include arguments about the inadequacy of FL teaching in basic education. Possibly, the existence of a parallel private schooling (frontistirion) which acts antagonistically towards public education minimises the importance of FL teaching at school, hence the less (or no) importance given to these subjects. And yet, the Diploma Disease (see: Dore, 1976), met in the vast majority of greek families affects the actual importance of FL, since the only target of an average student is how to get a certificate without paying any attention on the actual facility in the specific language. However, a further point has to include arguments in favour of FL teaching in tertiary education due to the specific terminology each cognitive discipline implements, plus the necessity to strengthen furthermore (i.e. beyond the already acquired skills obtained in basic education) the capacity of students in the use of a FL. In addition, there exists a need for a better understanding of texts (relevant to the subject studied) written in a foreign language different than greek. Indeed, as the literature production is vast in numbers in languages other than greek, the knowledge of a FL is imperative for all those concerned to be kept updated in their field of expertise. The arguments in favour of FL teaching in tertiary education are strong enough, giving the impression that the situation is idyllic. It is worth mentioning that the selection procedure for postgraduate students includes examination in a foreign language, a fact that proves the importance given to this subject.

2. A sketch of the situation

However, reality is different. A simple visit in any University library and a random examination in the bibliography of postgraduate and Ph.D. theses reveals an adverse situation. Only a few theses include foreign sources in their bibliography, while the vast majority of them are limited only in sources written in greek language. This means that:

- either students are not capable to use foreign literature, hence FL teaching is ineffective in tertiary education
- or the bibliographical production in greek is considered sufficient, consequently there is no need for referencing in another language.

It is not purpose of the present paper to examine the effectiveness of FL teaching, thus I will not analyse the first possible explanation above. I will focus on the second, for I believe that a great part of the problem is located there. Indeed, one may believe that book production in greek language covers to a great extend the needs for referencing, consequently, foreign bibliography is partly useful. Next, I will argue against this point focusing my polemic on two factors: firstly, intellectual production cannot be dependent on the good will of the publishers and secondly, the young (and inexperienced) researcher cannot be based upon his/her good luck!

3. The good will of publication companies

It is a matter of fact that a considerable portion of important works written originally in a foreign language are translated in greek. However, enterprises act on the base of profit, hence only those works that have commercial value will be selected for translation. For instance *The Interpretation of Cultures* of Cl. Geertz (Geertz, 2003) has been translated in greek (despite the translation was issued more than twenty years after original's publication!), but other significant works like Inglis & Hughson's (Inglis & Hughson, 2003) *Confronting Culture* or Benhabib's *The Claims of Culture* (Benhabib, 2002) are still untranslated and, possibly will remain so for ever. Also, the high cost of translation and editing makes such an attempt a risky venture for a company, limiting thus the number of titles to be translated. In that sense a book addressed to a limited and very specific audience has no chances to be translated due to the fact its market value is limited and not profitable. To the same extend Proceedings of conferences are not attractive for translation, for they concern highly specialised readers. In addition to that, journals and periodicals are totally outside any interesting for translation, though they may contribute significantly to the promotion of understanding of a specific topic, or present novel methodological approaches.

I will try to sketch the situation through an example taken by the literature of social sciences and in particular theory of history. The work of Hayden White *Metahistory* (White, 1973) is an innovative theoretical contribution to our understanding in historiography. At present it is included among the most important works of this field and is cited in several books or articles. However, it has not been translated (yet?) in greek, leaving thus the researchers in ignorance on matters dealt within its pages. Of course, this is not a unique case, since several other significant works are accessible to only those that can handle a demanding piece of work (in terms of understanding) which, additionally is written in English.

4. The good luck of the researcher

On this point a question arises concerning the reliability and accuracy of translation. I have in mind two cases, where translation is not accurate. For instance, Antonio Gramsci's *The Intellectuals* (Gramsci, 1972) has been translated in greek on 1972. In the introductory note of the editor is mentioned that "some notes" of nearly ten pages of the original work has not been included in the greek edition, as either "they had totally personal character"

or “*they appear no interesting for the greek reader*” (Gramsci, *ibid*, p.11). Which way the greek reader will gain access to those personal and inconsiderable notes? Needless to say that *The Intellectuals* is the cornerstone of Gramscian thinking, a book that altered the aspects in social political thinking. The second case deals with Erick Hobsbawm’s *On History*, published in 1997 (Hobsbawm, 1997). Remarkably, the greek translation was issued just a year after (Hobsbawm, 1998), which in my view, is of excellent quality. However, in page 5 of the English version the passages: “The past legitimizes. The past gives a more glorious background to a present that doesn’t have much to celebrate” do not appear in the greek version. Is it the only omission or, similar neglectfulness appear in several other translated volumes? It is not in my view to examine possibilities in favour or against such an argument, but I point out some problems that monolingual students and researchers face.

These examples show that FL teaching is imperative in tertiary education, though reality indicates no importance ceded upon this subject. The example of monolingually referenced theses is indicative of the trend. If, after all the above one might extract a conclusion this would be revolve around the question: since FL teaching is a need, without which knowledge in the University is reproduced, why the importance given is so low, to the extend that young researchers do not have access to foreign works?

The above arguments and examples display the complexity of the case. On the one had FL is a necessary (typical as well as actual) prerequisite in tertiary education while on the other the results disappoint. However FL are taught as well as they are demanded! Next, I will attempt an analysis of the situation in sociological terms, through the use of basic conceptual schemata like the concepts of *Intellectuals* and *Hegemony*.

5. Hegemony or “The ideas of the ruling class are, in every age the ruling ideas”

Very often, knowledge is legitimised by centres of decisions outside the sources of knowledge and at the same time the capitalist relations are presented by knowledge, as appropriate forms for policies, values, curriculum principles. Hans Weiler (Weiler, 1984, p. 12) suggests that the failure to question the assumption on which much of the ‘conventional’ work is based, is rooted to the environment and the conditions within which researchers and studies operate. “Where, for example, the proposed introduction of a major policy reform in education is first of all made the subject of a carefully designed experimental evaluation, the image of the state as a careful, rational and hence credible actor is expected to be considerably enhanced by virtue of the considerable scientific prestige of something as rigorous as the experimental method –almost regardless of the relationship between the outcome and the decision that is actually taken”.

In his writings Gramsci gives a thorough explanation of how one group gains control over others. As he studies and carefully interprets history, he presents the way power is gained in two ways: coercion and consent. The former is used directly and it has been implemented in previous historical stages, when less attention was paid by the rulers to civil rights. However, as evolutionary process has taken place within societies, things have changed. Indeed, the use of direct force tends to be limited when democratisation occurs in the political life of capitalist societies. Under these conditions, coercion cannot be as effective as it was in the past, at least without the emergence of reactions. Control, then, is gained by the use of consensus. The State, as the organised expression of the ruling class, is the main regulator between the use of force and that of persuasion. Indeed, in capitalist societies the domination of the ruling class is achieved through the use of ideological means which includes an established network of State

Institutions (e.g. the church, schools, trade unions) or of institutions that, although they do not depend on the State, are formulated and regulated within a state framework (e.g. the family). The class which is the dominant material force in society is at the same time its dominant intellectual force” (Bottomore & Rubel, 1984, p. 43)

The starting point for Gramsci’s concept of hegemony, is that a class and its representatives exercise power over subordinate classes by means of a combination of coercion and persuasion. Hegemony, thus, is a relation, not of domination by means of force, but of consent by means of political and ideological leadership. It is the organisation of consent (Simon, 1982, p. 21). As J. Femia puts it,

“Hegemony ... is the predominance obtained by consent rather than force of one class or group over other classes and it is attained through a myriad ways in which the institutions of civil society operate to shape, directly or indirectly, the cognitive and affective structures whereby men perceive and evaluate social reality”, (see: Femia, 1975, p. 31).

Gramsci distinguished then, between domination (coercion) and ‘intellectual and moral leadership’:

“A social group can, and indeed must, already exercise ‘leadership’ before winning governmental power (this is indeed one of the principal conditions for the winning of such power); it subsequently becomes dominant when it exercises power, but even if it holds it firmly in its grasp, it must continue to ‘lead’ as well” (Gramsci, 1986, p. 57)

A social group dominates antagonistic groups, which it tends to ‘liquidate’ or to subjugate, perhaps even by armed force. Bourdieu & Passeron (quoted in Frangoudaki, 1984, p. 167) claim that in a reproductory process the dominant group exercises direct and indirect (*symbolic*) force. Gruppi (Gramsci, 1972, p. 41) in the foreword to Gramsci’s *Gli Intelletuali* (The Intellectuals) claims that in the term *hegemony* Gramsci includes the notion of a *historical bloc* of various contradictory socio-political groups. The ruling class (or classes) can remain in power for as long as it can irradiate its ideology towards all groups, even towards the exploited class (which has opposite interests). This is the reason why the ruled class remains subordinate, as it cannot express its own interests and neither realises its historical role nor is able to act in a cohesive way. A leading group has to exercise ‘leadership’ before winning governmental power (this indeed is one of the principal conditions for the winning of such power). Rosa Luxembourg argues that in the history of the class struggles of the recent past, the ascensive classes (like the bourgeoisie) managed to achieve cultural dominion before their political ascendancy (quoted in Buci-Glycksmann, 1980, p. 333-334). Subsequently these classes become dominant when they exercise power, but even if they hold it firmly in their grasp, they must continue to ‘lead’ as well (Gramsci, 1986, p. 57-58). This notion of hegemony suggests the role of a dominant class, which through its intellectuals (the servants of its ideology) manages to make its specific worldview acceptable to the total society. In that way, the ruling class dominates through a dependent assent rather than through coercion (Poulantzas, 1984, p. 36-37). This Gramscian notion was articulated in an era when contemporary political groups were accustomed to the use of armed force in order to achieve the dependency of other antagonistic groups. Indeed, world history up to that point proves that the struggle for power and authority was concluded through the use of force. The importance of this concept is that it introduces contemporary societies to the notion of “hidden” coercion i.e. assent.

Hegemony is not something abstract, as it seems to be. It is realised in societal institutions (the state, the media, the family etc.). Within this framework, in schools hegemony is realised especially in the form of the content of the curriculum -both hidden and overt. Glycksmann

(1980, p. 48), interpreting Gramscian thought, argues that hegemony is a mechanism activated only within the framework of a class and through various sub-systems: schooling (from primary to university level) or cultural mechanism (from museums to libraries). The forms of social integration that dominate such institutions are significant. Nevertheless, hegemony for Gramsci always has its basis in the decisive function exercised by the leading group in the decisive nucleus of economic activity (Gramsci, 1977, p. 161) and operates principally in civil society via the articulation of the interests of the ruling class with those of its allies, in order to form a collective will, a unified (political) subject. Hegemony is the formation of consciousness and an identification of personal and social relationships that connect us to the society of an economy.

If we consider various fields, seeking the most privileged for the exercise of hegemony, we can find no better than education and work (Entwistle, 1978, p. 27). These two fields provide the organic continuity of modern society where knowledge, ideology and consciousness play a vital role. In previous stages, the coercion of a society was provided by labour and the Church. In this stage, constraint was the basic element of society.

6. Intellectuals

There is some pure knowledge possessed and protected by educated people, who reveal its secrets to those seeking entry to the educated community. This view may be contrasted with the practical approach to knowledge represented by various forms of pragmatic thinking and knowledge, which here is exploratory and utilitarian rather than revelatory and pure. Certainly this kind of thinking, which can be called “elitistic”, has been associated historically with situations where education has functioned to give a selected group the credentials for the administration of the State, and to make clear the distinction between those with authority and those without (Milios, 1984, p. 63). This type of thinking sees people in academic centres and universities doing work vital for the State’s moral condition. Teachers, in this case, are perceived as representatives of the spirit of the “high culture”. Whilst the dominant ideology is necessarily systematised and presents itself as universal, it does not spring automatically from the ruling class, but it is usually the result of the relation of forces between the fractions of the ruling bloc (Gramsci, 1986, p. 83). Gramsci conceives of the differential appropriation of the dominant ideas within the ruling bloc itself and within the dominated class. The first has its basis in the fractioning of the ruling bloc and in a division of labour between broadly intellectual and more practical functions; the second, in the complex process of assimilation, transformation and rejection of the dominant ideas by the subordinate classes (Hall, 1987, p. 18).

Gramsci distinguished two levels concerning the relationship of the intellectuals with the organisatory procedure and in terms of their psychological position (Gramsci, 1986, p. 432-433): the leadership and the immediate stratum (elaboration/execution). Certainly the “base” is presupposed and is conceived of as the milestone of the whole process.

The intellectuals give concrete expression to the work project as laid down in broad terms by the power bloc, those higher personnel to whom are entrusted the realisation of its strategic and tactical plan (ministers, university professors, head teachers and consultants). It is in my intentions to indicate interesting correlations and to exhibit a number of assumptions about the class position:

- i) that class relations are always the most important determinant of the social and political practices of a given society;

- ii) that these relations between classes transcend most spatial and historical variations within and between different capitalist societies, i.e. the international intelligentsia collaborates with the domestic-national bourgeoisie.
- iii) That each class possesses a distinct essence which ultimately will be realised.
- iv) That within the societal appear formations of allied classes according to the degree of their hegemonic interest. (see: Hunt, 1984; Poulantzas, 1978)

This leads us to the next concept: that of an organising element, which has to be in a position to express the interests of the class of which he is representative. That is, an organic intellectual is needed whether deriving from the dominant class or not, but who has to act as the organising element of the ruling class. In previous social forms, the structure of society was of such a form that there was no need for organic intellectuals. Instead, there existed traditional intellectuals (e.g. the clergy) who were not involved in organisation at all: they were neutral in their relation to the ruling class.

Examining his work on intellectuals in more depth, we see that the basic elements in the concept of the intellectual are: his capacities to organise, and the coherence he provides. In this notion intellectuals are not formed in terms of personal psychology (i.e. they do not express themselves through characteristics of personal freedom but they act with freedom within a certain social frame). This does not mean that there is a limitation of the notion of personality; it means, however, that intellectuals have to act within the limits of a certain social reality. Intellectuals possess a theory, which they apply as a practice, bringing others (e.g. clients, community) in the interim of the relationship of theory and practice. The leader-intellectual, then, must be educated and acquire critical consciousness of his role and of his function as a leader in society. The educated person has always been a servant, performing his duties by connecting education and the economy and providing an ideological overall view. Gramsci considers the intellectual a critical thinker who has conscientised the social and economic relations and who conceptualises the interests of the working class. (Gramsci, 1973, p. 15).

The traditional intellectual has been substituted by an intellectual whose chief characteristic is not his cultural “speciality” but his role as a “leader”, able to struggle for the new hegemonic class and assist in the struggle for the cultural organisation within politics, in the realm of the new historic bloc.

“The problem of creating a new stratum of intellectuals consists therefore in the critical elaboration of the intellectual activity that exists in everyone at a certain degree of development, modifying its relationships... towards a new equilibrium [...], which is perpetually innovating the physical and social world, and becomes the foundation of a new and integral conception of the world” (Gramsci, 1986, p. 9).

Therefore, the true function of the intellectual is a leading and organising function with an educational character, because the issue becomes wider and deeper and the characteristics of the “leader’s function identify with the general conception of human learning (knowledge) and of the critical personality” (Lombardi, 1986, p. 58). A reciprocal educational relationship is envisaged between the intellectuals and the “simple” (Entwistle, 1979, p. 127). The process of development is tied to a dialectic between the intellectuals and the masses. The intellectual stratum develops both quantitatively and qualitatively, but every leap forward towards a new breadth and complexity of the intellectual stratum is tied to an analogous movement on the part of the mass of the “simple”, who raise themselves to higher levels of culture and at the same time extend their circle of influence towards the stratum of the specialised intellectuals (Gramsci, 1986, p. 334).

In Gramsci, the organic intellectual “*who elaborates the system of relationships of a class, in the course of its development*” (Gramsci, 1986, p. 6) is not the person who considers himself as such, i.e. when the relationship of the intellectuals to reality is an ideological fact and is not the consciousness of their own situation in social relations, since the intellectual is rather the person who becomes the proletariat’s political-intellectual (Buci-Glycksmann, 1980, p. 31). It is a contemporary phenomenon for left wing intellectuals, from the academics to journalists and teachers, to construct themselves in an image of socialism, an epiphenomenon rather than a political figure who can alter the foundations of our society.

Gramsci is clear in his attack on the climate in the academic world: “*The universities, except in a few countries, do not exercise any unifying influence: often an independent thinker has more influence than the whole of university institutions*” (Gramsci, 1986, p. 342). The form, then, dominates the content and manifests itself as a commodity (Marcuse, 1983, p. 18-19) and it seems that once people have the idea that values can be ‘produced’ and ‘measured’, they tend to accept all kinds of rankings, and this is the manifestation of the culture of positivism (Sarup, 1978, p. 138). Since intellectuals have lost their political consciousness in the historic process, they have transformed social thinking into something positive, static and statistical, which spring from the “*techniques of social research*”. Fioravantes (1987, p. 161) mentions that the major fragment of the current mechanism is comprised of a mixture of strata in a new middle class, which has already its own characteristic format, espouses artistic sensitivity, neo-liberalism, cosmopolitanism, and which identifies its preferences with the social formation of another caste, that of economic managers, technicians and administrative engineers. Both constitute the new stratum of the neo-conservatism.

The whole sequence of the above issues is already found in Gramsci’s methodology when he confirms that the relation of intellectuals to politics is noted in their position in social relations and that they may not form a class, but they constitute a mass. Gramsci also includes the relationships of town/country, and North/South, and studies them in their cultural expression in intellectuals. In this sense, as Buci-Glycksmann (1980, p. 36) writes, the intellectual’s mass formation has led to the standardisation of individuals, competition between different professional groups, educational over-production, emigration, unemployment and the formation of trade unions. This standardisation affects above all modern urban intellectuals who identify more and more with the State’s regulations and norms of the bureaucratic system, since these days, intellectuals affirm their role according to their relation with the production world, to obtain status and power. The old type of intellectual was the organising element in a society with a mainly peasant and artisanal basis.

To organise the State, to organise the commerce, the dominant class bred a particular type of intellectual. In the societies where the economic forces have developed in a capitalist direction, industry has produced a new type of intellectual: the technical organiser, the specialist in applied science (Gramsci, 1978, p. 454-455).

In the present text, my intentions are limited to showing that Gramscian thought permits the educational community to investigate, and to view the ‘crisis of the intellectuals’ as the signs of a new relationship of politics to culture and of intellectuals to society (Buci-Glycksmann, 1980, p. 39). Radical social theory has been plagued historically by the relationship between intellectuals and the masses, as with the relationship between the forms of theory and practice, and both have been modeled on the other. By assuming a virtual monopoly in the exercise of theoretical leadership, intellectuals unknowingly often reproduce the division of mental and manual labour, which lies at the core of most forms of

domination. Gramsci re-defines the category of intellectuals within the scope of the world's oppressed who need to develop their own organic and resistant intellectuals (Aronowitz & Giroux, 1986, p. xxiii). In this case, intellectuals are organic, fused with the oppressed in order to make the conditions necessary for a radical social project, fused with the culture and particular activities of the popular-national.

7. A curriculum preparing organic intellectuals

The educational relationship should not be restricted to the field of strictly 'scholastic' relationships, by means of which the new generation comes into contact with the old, absorbs its experiences and its historically necessary values, and 'matures' and develops a personality of its own which is historically and culturally superior. This form of relationship exists throughout society as a whole and for every individual relative to other individuals. It exists between intellectual and non-intellectual sections of the population, between the rulers and the ruled, elites and their followers, leaders and the led (Gramsci, 1986, p. 350). This formulation is based on a definition of education which escapes the narrow institutional context of the school and gives education a general social relevance (Adamson, 1980, p. 142). Nevertheless, the educational character comes to the surface from the general thematic of Gramsci, and is related structurally to the philosophy of praxis, since the latter is a moral restoration which tends to elevate the critical '*knowing thyself*' of the popular classes, to the extent that the "simples" can accept a superior culture. The philosophy of praxis had two tasks to perform: to combat modern ideologies in their most refined form, in order to be able to constitute its own group of independent intellectuals; and to educate the popular masses, whose culture was mediaeval. This second task, which was fundamental, given the character of the new philosophy, has absorbed all its strength, not only in quantitative but also in qualitative terms (Gramsci, 1986, p. 392).

The whole issue of education, in the relationship with the philosophy of praxis, is demonstrated mainly in the process of personality formation. As we already have seen, Gramsci believes that *Man* is the result of life situations and the subject of a transformation that is regulated by the ensemble of societal relations as much as by consciousness of the objective conditions and the potential to act on them. Within that framework, *Man* relies on the "objective" conditions (material and other) and sets in motion his will, in other words adjusting, his abstract will (the conceptual unity of the objects, the line of the mind) and in that way creates his personality. Certainly, the process of such a creation is neither totally personal nor subjective, but a multifarious coalition where the personal or subjective elements interplay with the objective, material collective elements with which the individual is in a mutual relationship. Nevertheless, the composition of those fragments is undisputedly personal and esoteric realised in relation to external factors –nature and other persons- incarnating a moral improvement that it would be an illusion to consider solely individualistic.

Gramsci, then underlines the necessity of the external initiator-educator, whose actions are not individual, but are operated as an agent of the societal collective will. *For education it is necessary to acquire a cultural mechanism, from which the old generation could transmit all the experiences of the past (of all the past generations), and convey to the new generation pre-defined inclinations and customs (physical and technical that can be absorbed by repetition) in ways to enrich the transmitted heritage of the past* (Gramsci, 1974, p. 109).

The above transmission of educative content is materialised through the task of the teacher, who embodies the connection of instruction-education, since for Gramsci one cannot instruct without educational results. The nexus between instruction and education can only be realised by *the living work of the teacher*. For this, he must be aware of the contrast between the type of culture and society which he represents and the type of culture and society represented by his pupils, and conscious of his obligation to accelerate and regulate the child's formation in *conformity* with the former and in *conflict* with the latter (Gramsci, 1986, p. 35-36).

Stuart Hall argues (1981) that since capitalist production has increased in scale, it requires a great expansion of non-productive, supervisory and managerial workers and staff to superintend the workforce, supervise and support the new tasks of co-ordination and control, marketing and planning. In addition, there have been parallel shifts in what we might call the modality and ideology of societies undergoing such a transition. Control, in productive work, became more 'rationalised' and the organisation of tasks more 'hierarchical', more 'technocratic' and 'managerialist' (Hall, 1981, *ibid.* p. 12). Moreover, education is specifically articulated with this system in certain very definite ways, one of which is specifically the introduction of the teachers' body into bureaucratised mechanisms. Bureaucracy, as Max Weber analysed it (see: Weber, 1964), in its ideal type is a detailed rule system for organising large-scale administrative tasks rationally (such as state educational systems), to minimise the personal idiosyncrasies of individuals, characterised by the maximisation of accountability and the interests of efficiency (Dale, 1982, p. 140). The rights, duties and qualifications of the official will be carefully defined so that he is replaceable with a minimum of upheaval to the smooth running of the organisation (Meighan, 1981, p. 111; also: Lefor, 1986). Bowles and Gintis (1976) then, claim that the major aspects of educational organisation replicate the relationships of dominance and subordination in the economic sphere, specifically that "the social relations of education –the relationships between administrators and teachers, teachers and students and their work- replicate the hierarchical division of labour". As a consequence of their experiences of the social relation of education students are socialised into the appropriate personality characteristics, habits and modes of self-presentation required by modern bureaucratic and hierarchically organised enterprises.

Education is closely related to hegemony, both as a locus where processes of legitimation are generated and "equally as important source of the consolidation of hegemony is at the same time the site of what is usually referred to as "struggle" over hegemony" (Dale, 1982, p. 152; also: Milios, 1984). Major work on the relationship between schools/education and hegemony has been done by Bourdieu and Passeron (Bourdieu, & Passeron, 1977) and Apple (Apple, 1979, pp. 40-1), who have argued that since hegemony is not something abstract, but is realised in the societal institution (state, media, family etc.), in schools, especially in the form of the content of the curriculum –both hidden and overt- the forms of social interaction that dominate such institutions are significant. Nevertheless, hegemony for Gramsci always has its basis, "in the decisive function exercised by the leading group in the decisive nucleus of economic activity" (Gramsci, 1986, p. 161) and operates principally in civil society via the articulation of the interests of the fundamental class to those of its allies in order to form a collective will, a unified (political) subject. This is the nexus of the legitimation functioning of education, along with the identification of educational systems in capitalist societies with the furthering of the process of capital accumulation (by providing new stratified members of the work force) and the provision of a societal context

amenable to capital accumulation (social control). Education has always been a key means of encapsulating and perpetuating hegemony (Dale, 1982, p. 148), most neatly defined by Raymond Williams (Williams, 1971, p. 110) as a body of practices and expectations: a set of meanings and values constitutive and constituting, which as they are experienced as practices.

Hegemony in general offers a non-instrumental conception of politics, which is no longer considered to be an exclusive activity of domination, but permeating all the superstructures and serving as an articulating principle, that in Gramsci is linked to the notion of the integral state (coercion and hegemony). But if hegemony is related to the state, then this is only so far as the latter is defined as “the entire complex of practical and theoretical activities with which the ruling class not only justifies and maintains its dominance, but manages to win the active consensus of those over who it rules” (Gramsci, 1986, p. 244). Education, then, within Gramscian thought is expanded and enriched with new categories of analysis since the implications of Gramsci’s views concern wholeness and an overall critique. Because of its significance, the concept of “hegemony” has been widely used in recent years, mainly by European theorists, to indicate the pervasive dominance of a particular set of values and beliefs, normally those proclaimed by the ruling classes or groups. A number of political theorists, nevertheless, stress the importance of the empirical sociological/political dimension of hegemony. It would be also useful to know whether modern nation-states are simply too diverse for any kind of “hegemony” to be possible, or whether on the contrary we are all starting to live in a “global village” in which the same individualist, consumerist values will go unchallenged. Does, then, “hegemony” tell us anything about existing societies? Nevertheless, “hegemony” like cognate concepts of Gramscian vocabulary (“consensus”, “legitimacy”, and so forth), needs to be discussed within the context of empirical findings and within their own theoretical innovation.

8. Epilogue

The arguments above leave us with a question: finally, what is the necessity of such an effort in Foreign Language teaching in tertiary education? Obviously foreign languages as they are taught today do not facilitate intercultural communication. The mechanic way under which students acquire scattered words and expressions in a language other than mother tongue does not provide the lay-ground for understanding a different civilisation. For being one able to achieve a thorough understanding of another cultural load s/he has to master the language of the other. In my view this is the only way if an individual wants to be incorporated in another society, avoiding thus any sort of alienation. However, what capitalist societies evoke is this sort of alienation, in terms of a limitation of communication within the narrow limits of financial/commercial topics with no further reference on cultural matters. The example mentioned above of students and young researchers who are unable to incorporate foreign literature within their theses is, I think, the most characteristic. Supposedly tertiary education institutes produce thinking individuals. Surely the vast majority of the graduates will perform the role of intellectual in their society. However, if the capacities of most of them are limited in a narrow use of a foreign language, this means that their communicative skills will equally limited just on basic matters. The formation of newer generations of organic intellectuals definitely facilitates capitalism but cannot bring human communities closer.

Bibliography

- Adamson, W. (1980) *Hegemony and Revolution. A study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, Berkeley: University of California Press.
- Apple, M.W. (1979) *Ideology and curriculum*, London: RKP.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986) *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London: RKP.
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture*, Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Bottomore, T. & Rubel, M. (eds.) (1984) *Karl Marx. Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*, Middlessex: Penguin Books.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: SAGE.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London: RKP.
- Buci-Glycksmann, C. (1980) *Gramsci and the State*, London: Lawrence and Wishart.
- Dale, R. (1982) 'Education and the Capitalist State', in Apple, M. (ed.) *Cultural and Economic reproduction in Education*, London: RKP.
- Dore, R.P. (1976) *The Diploma Disease*, London: Allen & Unwin
- Entwistle, H. (1978) *Class, Culture and Education*, London: Methuen.
- Entwistle, H. (1979) *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics*, London: RKP.
- Femia, J. (1975) 'Hegemony and Consciousness in the Thought of Antonio Gramsci', *Political Studies*, Vol. 23, No. 1, p. pp. 29-48.
- Fioravantes, V. (1987) *Ideologiki Kritiki kai Aisthithiki* [Ideological critique and aesthetics], Athens: Praxis.
- Frangoudaki, A. (1984) *Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Theories gia tin Koinoniki Anisotita sto Skholeio* [Sociology of Education. Theories on the Social Inequality at School], Athens: Papazisi.
- Geertz, C. (2003) *I Ermineia ton Politismon* [The Interpretation of Cultures], Athens: Alexandria.
- Gramsci, A. (1972) *Oi Dianouomenoi* [The Intellectuals], Athens: Stokhastis.
- Gramsci, A. (1973) *Organosi tis Koultouras* [Organisation of Culture], Athens: Stokhastis.
- Gramsci, A. (1974) *Parelthon kai Paron* [Past and Present], Athens: Stokhastis.
- Gramsci, A. (1977) *Selections from Political Writings (1910-1920)*, selected and edited by Quintin Hoare, London: Lawrence and Wishart.
- Gramsci, A. (1978) *Selections from Political Writings (1921-1926)*, translated and edited by Q. Hoare, London: Lawrence and Wishart.
- Gramsci, A. (1986) *Selections from the Prison Notebooks*, edited and translated by Q. Hoare and G. Nowel Smith, London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1981) 'Schooling, state and society', in: Dale, et.al. (eds.), *Schooling and the National Interest*, vol. 1, London: The Falmer Press, pp. 3-30.
- Hall, S. (1987) 'The state in question', in G. McLennan, D. Held & S. Hall (eds.) *The Idea of Modern State*, Milton Keynes: Open University Press.
- Hobsbawm, E. (1997) *On History*, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hobsbawm, E. (1998) *Gia tin Istoria* [On History], Athens: Themelio.
- Hunt, A. (1984) *Class and Class Structure*, London: Lawrence & Wishart.
- Inglis, D. & Hughson, J. (2003) *Confronting Cultures*, Cambridge: Polity.

- Lefor, C. (1986) *Ti einai i Grafeiokratia* [On Bureaucracy], Thessaloniki: Ekdotiki Omada.
- Lombardi, F. (1986) *Oi Pedagogikes Antilipseis tou Antonio Gramsci* [The Pedagogical Ideas of Antonio Gramsci], Thessaloniki: Paratiritis.
- Marcuse, H. (1983) *Techne: Morfi tis Pragmatikotitas* [Art, form of reality], Athens: Glaros.
- Meighan, R. (1981) *A Sociology of Education*, London: Holt Education.
- Milios, Y. (1984) *Ekpaidefsi kai Exousia* [Education and Power], Athens: Paremyasi.
- Poulantzas, N. (Ed.) (1978) *I Krisi sto Kratos. Epistimi kai Koinonia* [The State's Crisis. Science and Society], Athens: Papazisi
- Poulantzas, N. (1984) *Gia ton Gramsci. Metaxy Sartre kai Althousser* [On Gramsci. Between Sartre and Althousser], Athens: Polytypo.
- Sarup, M. (1978) *Marxism and Education*, London: RKP,
- Simon, R. (1982) *Gramsci's Political Thought. An Introduction*, London: Lawrence & Wishart.
- Weber, M. (1964) *The Theory of Social and Economic Organisation*, New York: Free Press.
- Weiler, H. N. 1984. "The Political Economy of Education and Development." *Prospects*. 14, 4: 467-477.
- White, H. (1973) *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Williams, R. (1971) *The Long Revolution*, London: Penguin.

Value Change in the Development of Critical Cultural Awareness: A Case Study of Intercultural Language Education in Japan

Stephanie Houghton

Περίληψη

Η ανάπτυξη της σοβαρής πολιτιστικής επίγνωσης αποτελεί σημαντικό στόχο της εκπαίδευσης μιας ξένης γλώσσας που στοχεύει στην υποβοήθηση της ανάπτυξης του διαπολιτιστικού επικοινωνιακού ανταγωνισμού. Μια πολύπλοκη περιπτώσιολογία οδηγήθηκε στην εξέταση της ανάπτυξης της σοβαρής πολιτιστικής επίγνωσης στη διαπολιτιστική εκπαίδευση γλωσσών στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιαπωνία. Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν σε μια περίοδο μεγαλύτερη των εννέα μηνών από τριάντα έξι μαθητές συμμετέχοντες και εγώ, ως δάσκαλος-ερευνητής, να εξετάσω τον αντίκτυπο τριών ξεχωριστών σειρών μαθημάτων της μελέτης της Αγγλικής γλώσσας, με στόχο όλων στην ανάπτυξη σοβαρής πολιτιστικής επίγνωσης σε μαθητές σε διάφορους τρόπους. Το ερωτηματολόγιο αυτό θα παρουσιάσει σχετικά δεδομένα στο γενικότερο πλαίσιο και θα λάβει υπόψη τις επιπτώσεις για την ανάπτυξη σοβαρής πολιτιστικής συνείδησης στην διαπολιτιστική εκπαίδευση γλώσσας.

Abstract

The development of critical cultural awareness is an important objective of foreign language education aimed at nurturing intercultural communicative competence. A complex case study was conducted to examine the development of critical cultural awareness in intercultural language education in a tertiary education context in Japan. Qualitative data were gathered over a nine-month period from thirty-six student participants and myself as teacher-researcher to examine the impact of three separate courses of English language study all aimed at developing critical cultural awareness in students in different ways. This paper will present relevant data in context and consider the implications for the development of critical cultural awareness in intercultural language education.

1. Introduction

Byram and Guilherme (2000: 72) define critical cultural awareness as “an ability to evaluate, critically, and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” but competing viewpoints emerge regarding evaluation:

- a) Suspension of evaluation plays an important role in learning to appreciate other perspectives and ideas through empathy. See Bennett (1993: 60), Damen (1987: 217) and Gudykunst (1998: 232).
- b) Suspension of evaluation is cognitively impossible, so empathy is to be rejected in favour of conscious critical evaluation. Foreign language teachers should:

i) Respect the democratic right of learners to evaluate freely and not attempt to change them. See Byram et al (2001: 7).

ii) Transmit and nurture in learners values supportive of democracy and human rights. See Guilherme (2002: 207).

A complex case study was conducted to explore how teachers should manage the issue of evaluation of difference in language education. I am not aware of any prior research in this area.

2. Research Design

The teaching approaches were implemented over nine months in three different English language classes at a university in Japan in a complex, qualitative case study following Yin (2003: 39-55). Each class comprised twelve female Japanese second-year students. The trustworthiness of the study was enhanced considering points made by Lincoln and Guba (1985: 290-331) and ethical issues were duly considered. Data gathering techniques included audio-recording lessons, interviews, teacher and student diaries, and documentary data in the form of student homework. Data were analysed using ATLAS ti software. See Glaser and Strauss (1998: 276-279) for a summary of the approach.

3. Syllabus Design

The three courses shared a core course that raised student awareness of their own values prior to (a) exposing them to cultural difference, and (b) asking them to respond in course-specific ways. Whilst the syllabus was split into five separate stages, data will be presented in this paper this finds its roots in stage 1, within which Schwartz' (1995, 1997) taxonomy of values was used as a conceptual framework for consciousness-raising. Having learned to recognise the ten values (see chart 1 below), students reflected on their own before making speeches to the class and ranking their values on value charts, which highlighted value difference between students. Group 2a and 2b listeners critically evaluated the student speakers identifying similarities and differences between self and other before evaluating with reasons. Whilst group 2a students evaluated with conscious reference to their own values, group 2b students evaluated with reference to target values recommended by the teacher (approach 2b). This pattern continued through later tasks.

4. Results

Student value chart data for all three courses is presented in chart 1 below but was found to oversimplify student value and concept systems, which had conflicting, working components. The working components are illustrated in diagram 1 below, within which values 1-10 represent Schwartz' value types. Students sometimes classified aspects of their own and the lives of others under different values. Words themselves could also be sub-divided into different conceptual parts meaning that students sometimes focused on different parts of the definitions whilst using the same word. The teacher was not immune to this. Further, discrepancies often existed between what students claimed they valued, what they did in practice, what they thought they should value and what they wanted to value. Time-related discrepancies emerged between what they had valued in the past, what they valued at the time and what they wanted to value (or become) in the future. Logical

contradictions also emerged in discussion causing students to rethink their positions. Noticing discrepancies and contradictions seemed to trigger value and concept shift.

Chart 1: Stage 1 Value Chart Data (All Students)

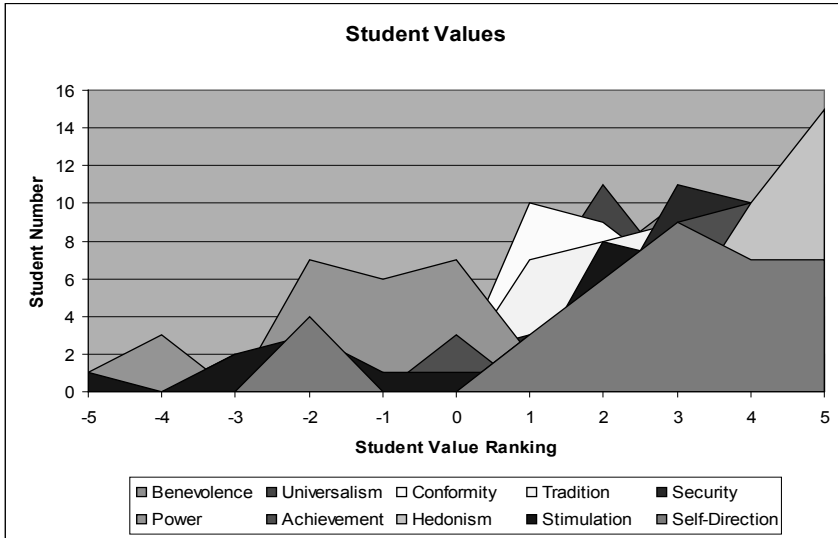
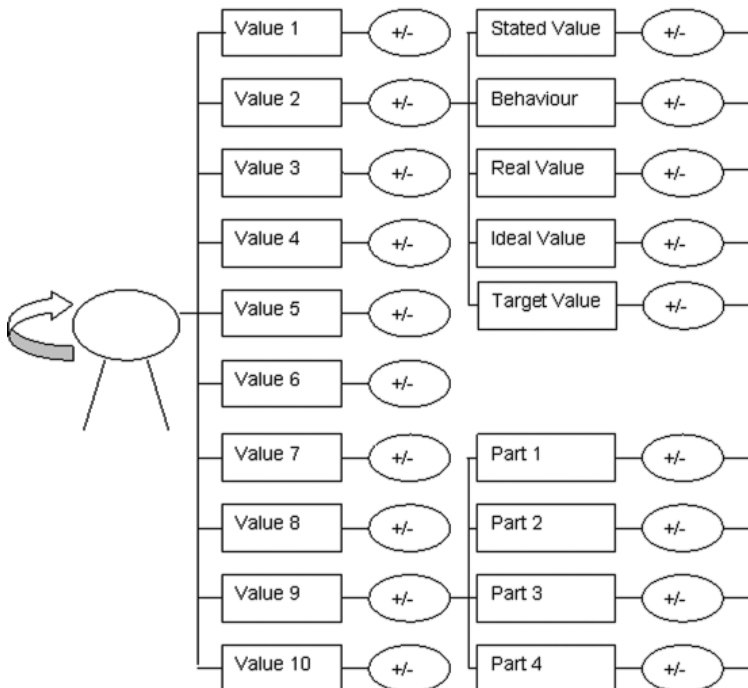


Diagram 1: Value/Concept System Working Components



In data 1, student A5 attributes her valuing of peace to the fact she was raised in Hiroshima but whereas she classifies this under tradition, both student A9 and the teacher claim it should be classified under universalism since it related to world peace, confusing student A5.

Data 1: Student A5 talked about the fact that she was from Hiroshima and therefore had a stronger sense of peace than people of other prefectures but she put this under tradition, not universalism. Student A9 picked up on this point. There was an interesting discussion, which I got involved in. I sensed that being from Hiroshima invested her with a sense of pride but she said this wasn't the case. She also talked about Miyajima and some other place which I didn't even hear. I don't know the significance of these two points. Though she did recognise that world peace came under universalism for her, she really links it strongly with local tradition on some level. I think she might have felt a bit confused afterwards...

Week 6 (Teacher Diary)

In data 2, the teacher reacted strongly to student A10's claim that Japanese blood donation was only for Japanese. Student A10 later changed her position in response to the challenge by student A9 and possibly the teacher. See data 3.

Data 2: Then again, student A10 was talking about blood donation as being part of benevolence and student D challenged this saying she thought it was part of universalism. Student A10 said she thought blood donation was only for Japanese at which point I blurted out "what!?" and started in astonishment at the other students who all started laughing. I felt a bit offended actually, to be so ignored, so disregarded. Anyway, I asked her blood type and she didn't know and I told everyone I was A+ and could possibly give/receive blood to someone in the room if one of us was injured. I wonder how they felt. There was no reaction. Perhaps they are thinking it would be dangerous or wrong or not possible or something. I wonder. Anyway, then I pointed out again that it depended on student A10's motivation. I asked whether she would like to just give blood to people she knew or to anybody and she said anybody and we concluded it was universalism but at the end, I think she was really disorientated and I can't wait to hear what she puts in her diary.

Week 6 (Teacher Diary)

Data 3: In my speech, I said "Blood donation is part of value benevolence", but student A9 suggested that donated blood is needed and took for people in all over the world (among same blood type), so it is value universalism. Then, I reconsider my opinion and I agree with her.

Student A10 Week 6 (Student Diary)

Students in all three courses claimed their values changed in response to others. When contrasting their values with others, students sometimes expressed anxiety and resolved to change. Change sometimes occurred over time and influence could be one-way or mutual. From basic critical evaluation often emerged a dynamic zone in which students pushed, shifted position, agreed, disagreed, evaluated self and expressed the desire to change. Conceptual shift sometimes occurred as students seized upon the concepts of others selectively integrating them into their own conceptual systems. On a more basic level, change sometimes took the form of consciousness-raising as students corrected self-

accounts over time as their attention was drawn to misapprehensions about themselves. Consider data 4 below in which student A7 distinguishes herself in week 2 from student A9 who values power. Whilst student A7 claimed to value achievement, she also clearly wanted to be more like student A9. Having noticed a discrepancy between her present and potential selves, she turned to the teacher for guidance and was troubled until week 24 when she seemed to resolve the issue. See data 8. How did this unfold?

Data 4: I found that one of my friends is very power type person and I am a kind of achievement type. I think I want to be the power type, because that personality is strong and has power to everything. I don't have such a strong nature and such a responsibility, so maybe I am the achievement type.... I have one question for you. Which do you think about your ambition type? I think your job, to teach people, is some kind of work that needs power. I want to be a teacher in the future, so do I need to be power type??

Student A7: Week 2 Student Diary

In data 5, it can be seen that by week 6, student A7 is focusing on whether she values power recognising that whilst she likes to lead people, she lacks confidence. And then in data 6, she recognises a gap between reality and her ideals. In data 7, student A7 resolves the dilemma by categorising power into leadership, wealth and high social status claiming she only values leadership.

Data 5: I don't value Power well. I like to lead people, though I don't have such a confidence. Certain leader needs as such confidence, so I cannot be a leader. I just do my best for myself .

Student A7: Speech on Values: Week 6

Data 6: I ask you again that I am confusing whether I should include my HOPE in the values or not. Anyway, I will make essay directly and write it, however I always think about it.

Student A7: Student Diary: Week 10

Data 7: Considering power, we have different idea about it. Student A9 doesn't value so much though I do. The one of our differences between us is that I think it is important to have a leadership. The common point is that we both think it is not necessary to seek for wealth or high position in social status.

Student A7: Summer Assignment Presentation: Week 24

A similar process is evident in data 8 where student A1 has not only started to take an analytical approach towards herself but is also recognising the affective underpinnings of her evaluative processes and avoidance tendencies in the face of difference. Student A1 has decided that encounters with cultural difference provide the best opportunity for personal growth and recognising that evaluation can either be emotional or rational is starting to prioritise the latter. Further, she is defining such opportunities as being chances to consider how society at large should be and intends to use encounters with difference as opportunities to reconsidering her ideals for self and society.

Data 8: Judging myself positively is related on confidence or proud. Judging myself negatively is related on enhancement or loosing identity. I should separate between personal feeling and value evaluation, then I have to focus on what I should do and our society

should be. That point will give me the hint how to live. The best thinking chance is when I encounter the person who has difference values. I noticed that today, another student evaluated her interviewee well when she found out any similarities, but she seemed to avoid evaluation when she faced on differences. This tendency applies to me! From now on I have to try not to miss such chances.....

Student A1: Student Diary: Week 25

In another instance, student A1 identified a discrepancy between her own concepts and those of the teacher during critical evaluation. She concluded that the teacher's were more consistent than her own, which led her to distinguish focusing on concepts separately (in which case they each seemed reasonable) and focusing on the relations between them (in which case contradictions appeared). As a result, student A1 then integrated certain teacher concepts with their own in part but not in whole in data 9.

Data 9: I think if I look at my concept each by each, they are reasonable. However if I focus on relation between each elements, a contradiction will occur. For instance to be kind is probably against to be natural. I think that the teacher's concepts are very consistent. She focuses on what a woman should be. Main word is independent. It is good and positive word. However at the same time, to survive severe situation like these days, considering the relationship with others is also needed, I think.

Student A1: Week 21 Homework

Turning to course 2b, data 10 data illustrates value shift in student B10 resulting from teacher effort to guide student values. Whilst student B10 ranked stimulation at minus 5, the teacher set it as a target value for intercultural communication since it involved openness to new people and places. This opened up one discrepancy. Noticing another discrepancy between her stated value and her actual behaviour, student B10 then started changing herself in line with the target value.

Data 10: I never thought that I have done new challenges, but unconsciously, I have done it. This mediation gave me the peg to reconsider new challenge, and stimulation. Every member seems to have had similar experience to this. As you said before, our minds have surface and another aspect. To talk deeply, in other words, to light up the behind of the brain, we could find new ourselves that we didn't notice at all. Knowing new aspect of myself, I can have the new motivation that is to challenge something new. If I had done something new unconsciously, I can do it consciously. While I'm writing this passage, I came to think that to challenge something new or not to do so is deeply connected with Self-direction. And that is the difference between conscious, and unconscious. So I think a person who value Self-direction might be able to do everything well comparatively. If we could do something consciously and succeed it, we can have the confidence. I learned the importance of being positive in intercultural communication, and to be positive, confidence is really important. Now I'm not so positive toward everything, but from now, I want to do something new to change myself.

Student B10: Week 12 Student Diary

5. Discussion

Data suggest that student value systems can be conceptualised as complex, hierarchically

organised systems that are integrally bound up with student conceptual systems. This is consistent with Fantini's (1995) description of information being held in the mind in hierarchies of discrete yet interconnected concepts within which words cohere in layered hierarchies meshed in larger heterarchies.

Because they are partly held unconsciously, value systems are likely to be internally inconsistent and rather unstable. They contain various interconnected parts including stated values, real, ideal and target values which may underpin yet contradict behaviour and themselves have emotional underpinnings. Through consciousness-raising activities, students may notice new parts of themselves or identify discrepancies within their analytical self-accounts between various combinations of their stated values, actual behaviour, real, ideal or target values. This description of the self is consistent with Rogers' (1951: 501) description of self-structure. The reduction of discrepancy between self-concepts and self-ideals is a goal of person-centred therapy since people who cannot maintain consistent self-concept and self-esteem may disown parts of themselves. This appeared to happen in this study. In value education, Simon, Howe and Kirschenbaum (1995: 4-12) highlight the need for people to overcome the value discrepancies inherent in the discrepancies between what people say and do in practice.

Whilst concepts may seem reasonable when focused on separately, focusing on the relations between them may reveal contradictions. Whilst some students may accept discrepancy, others may feel disturbed by the gap resolving to improve, expressing the inclination to change actually changing now or perhaps later. According to Gruber and Voneche (1995: 864), Piaget's work was the struggle to make sense out of change at different levels. The continuous process of assimilation and accommodation produce both adaptive change and disequilibrium, the latter of which triggers various readjustment mechanisms, which are all monitored by individuals seeking, but never quite finding, re-equilibration. Since this process repeats itself within a general line of development, growth is promoted over time, part of which involves moving from being oblivious to, or unaware of, contradiction to noticing and understanding it. Contradiction is said to consolidate and improve the system in the following three ways, evidence of which emerged in this study:

- a) Equilibration between internal schemata and external objects
- b) Equilibration of schemata among themselves
- c) Equilibration between individual schemata and their larger structures

Such cognitive processes underpin cognitive and moral development in that more comprehensive positions are generated as teachers present students with conflicting viewpoints that highlight the inadequacies of their positions. See Crain's (2000: 110, 147) summaries of Piaget and Kohlberg's accounts of cognitive and moral development. Change characterises dialogue:

Dialogos is a Greek word widely mistranslated and wrongly understood because of confusion between *dyo et dia*. It does not mean a conversation between two people or two groups but an acceptance, by two participants or more, that they will compare and contrast their respective arguments to the very end. Dialogue is accordingly a perilous exercise, for it implies a risk that either participant may find his or her argument transformed, and thus their very identity put to the test. The prefix *dia* is equivalent to the Latin *trans* connoting a considerable shift in space, time, substance and thought, (see Stenou 2005: 125).

Regardless of teacher position, student change seems a likely product of analytical consciousness-raising. Other people including teachers and students may intentionally or unintentionally generate change in others by focusing on discrepancy or introducing concepts

or ideas that conflict with the existing system. Foreign language teachers need to recognise the various elements and dynamics that can come into play. Even teachers who do not wish to influence student values need to be aware of the possible effect upon students their communication can have. More research into value change in foreign language education is urged.

Bibliography

- Bennett, Milton. 1993 "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity". R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press, inc. 1993. 21-72.
- Byram, Mike and Guilherme, Manuela. 2000. Human rights, Cultures and Language Teaching. Osler, Audrey. 2000. *Citizenship and Democracy in Schools*. Trentham Books. 2000. 63-78.
- Byram, Mike, Nichols, Adam and Stevens David. 2001 *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters.
- Crain, William. 1985. *Theories of Development*. Prentice-Hall.
- Damen, Louise. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison Wesley Publishing Company.
- Fantini, Alvino. 1995. "Introduction – Language, Culture and Worldview: Exploring the Nexus". *International Journal of Intercultural Relations* 19. 143- 153.
- Glaser, Barney and Strauss, Anselm. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine De Gruyter.
- Gruber, Howard and Voneche, J. Jacques. 1995. *The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide*. Jason Aronson Inc.
- Gudykunst, William. 1998. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Sage Publications.
- Guilherme, Manuela. 2002. *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Multilingual Matters.
- Lincoln, Yvonna and Guba, Egon. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Rogers, Carl. 1951. *Client-Centred Therapy*. Constable.
- Schwartz, Shalom and Sagiv, Lilach. 1995. "Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values". *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26: 1. 92-116.
- Schwartz, Shalom, Verkasalo, Markku, Antonovsky, Avishai and Sagiv, Lilach. 1997. "Value Priorities and Social Desirability: Much Substance, Some Style". *British Journal of Social Psychology* 36. 3-18.
- Simon, Sydney, Howe, Leland and Kirschenbaum, Howard. 1995. *The Classic Guide to Discovering Your Truest Feelings, Beliefs and Goals. Values Clarification. A Practical, Action-Directed Workbook*. Warner Books.
- Stenou, Katherina. 2005. "Cultural Diversity and Dialogue: An Interface". *The International Symposium on Cultural Diversity and Globalization: The Arab-Japanese Experience: A Cross-Regional Dialogue*. 2005. UNESCO Publication.
- Yin, Robert. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series.

Από το μονόλογο στο διάλογο - Μια διαπολιτισμική προσέγγιση

Hans – B. Schlumm

Abstract

In the process of learning and comprehending a foreign language it's necessary to understand the patterns of behaviour, the structures of mentalities and the self – image of the foreign culture. Everybody will agree with statement. But what does the reality of teaching < Culture and Civilisation > look like. The most ideal situation for this type of lesson would no doubt seem to be that it be performed by a native speaker who is most able to present his own culture and to ensure an exhaustive intercultural dialogue. But instead of this ideal situation we usually are confronted with monologues non – native teachers who convey facts and knowledge they basically cannot be fully acquainted with, and thus frequently the mutual auto – and heterostereotypes of teachers and students prevent real communication. In my presentation I try to discuss the complexity of the lesson “culture and civilisation” in the framework of these stereotypes and to show some ways out of the dilemma.

Ο Georg Christoph Lichtenberg, ένας σημαντικός επιστήμονας της Φυσικής και ταυτόχρονα ένας πολύ οξυδερκής σχολιαστής της εποχής του, δηλαδή του 18^{ου} αιώνα, φώτισε με μια σωστή παρατήρηση μια άλλη διάσταση στο συνηθισμένο τρόπο αντίληψης ότι «Οι Αμερικανοί οι οποίοι ανακάλυψαν τον Χριστόφορο Κολόμβο βίωσαν μια πολύ άσχημη εμπειρία». Αυτή η παρατήρηση του Γερμανού σχολιαστή παρουσιάζει το γνωστό μας γεγονός από μια τελείως διαφορετική οπτική γωνιά. Κατά την δική του αντίληψη η αρχή της ανακάλυψης του Νέου Κόσμου από τους Ευρωπαίους αποτελούσε την αρχή του τέλους των ιδίων των Αμερικανών.

Αυτή η σοφή παρατήρηση μπορεί να μας οδηγήσει ως «Leitmotiv» σε ένα προβληματισμό που μας επιτρέπει να παραμερίσουμε μερικές συνηθισμένες αντιλήψεις σχετικά με το θέμα μας : **Πώς** και **Τί** μπορεί να διδαχτεί στο μάθημα «Χώρα και Πολιτισμός» στα ξενόγλωσσα τμήματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στη δική μας όμως περίπτωση τη συνήθης πράξη αποτελεί η ύλη, η οποία αποτελείται από θεματικές ενότητες όπως π.χ. τα πολιτικά συστήματα, σημαντικά γεγονότα, επιλεγμένες εποχές της ιστορίας ή/και μεγάλα έργα τεχνών και της διανοήσης.

Το μάθημα «Χώρα και Πολιτισμός» έχει τις δυνατότητες να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις μιας συνειδητής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αλλά προσοχή, υπογραμμίζω εδώ **συνειδητή**. Και σε αυτό το σημείο πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, γιατί πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τις πραγματικές προϋποθέσεις μιας τέτοιας επικοινωνίας. Η μακρόχρονη διδακτική πείρα σε ΑΕΙ της Ελλάδας μου έχει μάθει να καταλάβω, ότι η διδασκαλία του γερμανόφωνου πολιτισμού απαιτεί μια βαθιά γνώση των πολύπλοκων αντικατοπτρισμών αυτού του πολιτισμού στην ελληνική πραγματικότητα. Μόνο αν εξετάσουμε αυτούς τους αντικατοπτρισμούς μπορούμε να καταλάβουμε τις αιτίες των πολλών παραμορφωμένων εικόνων των άλλων.

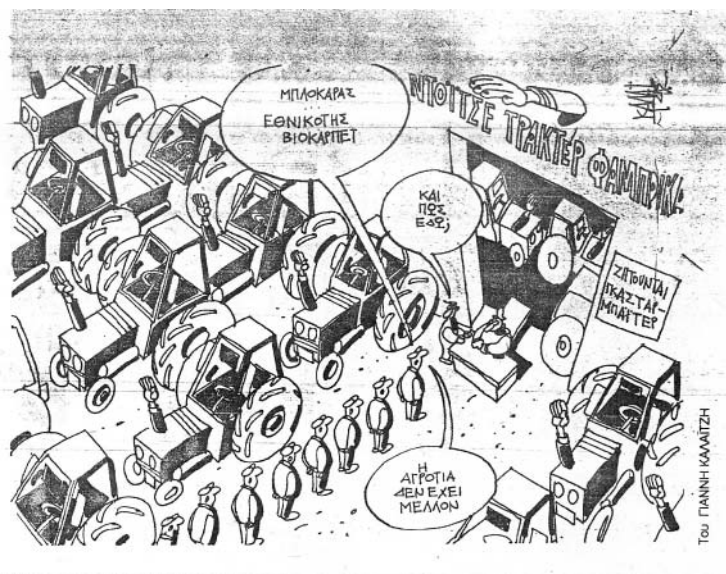
Σε αυτό το πεδίο τα ΜΜΕ παίζουν παραδοσιακά ένα σημαντικό ρόλο. Για να γίνω

πιο κατανοητός αναφέρω μερικά παραδείγματα από τον ελληνικό τύπο της περασμένης δεκαετίας. Ως πρώτο παράδειγμα θα ήθελα να σας παρουσιάσω μια καρικατούρα της εφημερίδας «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ» της 1^{ης} Δεκεμβρίου του 1995. Εδώ διαβάζει ο τότε υπουργός Άκης Τσοχατζόπουλος που αντικατέστησε τον άρρωστο πρωθυπουργό Ανδρέα Παπανδρέου σε μία Σύνοδο Κορυφής της Ε.Ε. μια εφημερίδα με τίτλο «Ο Άκης στη Σύνοδο Κορυφής». Πίσω του σε ένα κάδρο η εικόνα του τότε καγκελάριου της Γερμανίας Helmut Kohl με μια πρωσική στρατιωτική στολή και το κλασικό παλαιό κράνος. Ο Άκης Τσοχατζόπουλος του γυρίζει το κεφάλι και λέει «Ότι πεις εσύ, Πρόεδρε (διαγραμμένη η λέξη πρόεδρε) Καγκελάριε ! «Παραλείπω εδώ τις πολλές υποδηλώσεις που εμπεριέχει αυτή η καρικατούρα γιατί θα ήθελα να υπογραμμίσω για το δικό μας θέμα το ουσιαστικό μήνυμα που μεταδίδει αυτή η καρικατούρα. Και αυτό είναι το στερεότυπο του πρωσικού милитарισμού με το οποίο ο καρικατουρίστας θέλει να επισημάνει μαζί με άλλα σχετικά υπονοούμενα όχι μόνο τον κυρίαρχο ρόλο της Γερμανίας στην Ε.Ε. αλλά και πως τον αντιλαμβάνονται άλλες χώρες της Ένωσης, ιδιαίτερα οι μικρές σαν την Ελλάδα. Στην δεκαετία του 90 παρουσιάζεται η σημερινή Γερμανία σε αρκετές καρικατούρες του Ελληνικού Τύπου ως ένα είδος μεγάλου στρατοπέδου με σαφείς αναφορές στο πρωσικό милитарισμό ή στο ναζισμό.



Βεβαίως η καρικατούρα έχει το δικαίωμα να παραμορφώνει και να συμπιέζει, αλλά αυτό που με ανησυχεί είναι μια σχετική κυριαρχία τέτοιων στερεότυπων στα ΜΜΕ.

Έτσι μεταδίδονται ανάλογα στερεότυπα σε μια εκ πρώτης όψεως ανύποπτη συνέντευξη με έναν Έλληνα πανεπιστημιακό καθηγητή που ζει και εργάζεται περίπου 30 χρόνια στη Γερμανία. Αναφέρω παρακάτω λίγα χαρακτηριστικά αποσπάσματα αυτής της συνέντευξης. Ερώτηση: «Γιατί κρατάνε οι συνάδελφοί σας μια τόσο μεγάλη ανθελληνική στάση;» Απάντηση: «... λόγω της φιλοτουρκικής ιστορικής παράδοσης ...» Μια άλλη ερώτηση: «Εσείς ζείτε στην Γερμανία, σε μια πολύ οργανωμένη και πειθαρχημένη κοινωνία.» Ο ερωτηθείς παρά την πανεπιστημιακή του μόρφωση δεν εξετάζει ούτε ένα από την πληθώρα των στερεότυπων αλλά απαντάει ναΐφ στις ερωτήσεις του όλο προκαταλήψεις δημοσιογράφου (βλ. «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ» 7/11/1995).



Η δεύτερη καρικατούρα σχολιάζει βάσει των δυνατοτήτων της τα μπλόκα των βαμβακοπαραγωγών του 1996, τα οποία έκοψαν τότε για δύο εβδομάδες την Ελλάδα στα δύο.

Όμως για να σχολιάζει σατυρικά αυτό το ενδοελληνικό γεγονός ανατρέχει ο σκιτσογράφος σε ρατσιστικά στερεότυπα, δηλαδή κάτω από την ονομασία «ΝΤΟΪΤΣΕ ΤΡΑΚΤΕΡ ΦΑΜΠΡΙΚΑ» μας παρουσιάζει ένα ναζιστικό στρατόπεδο καταναγκαστικής εργασίας με πολλά σχετικά υπονούμενα.

Δυστυχώς τέτοιες καρικατούρες δεν αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις. Τα ΜΜΕ μεταδίδουν καθημερινά τέτοια στερεότυπα και συμβάλλουν έτσι στη διατήρηση των προκαταλήψεων. Αυτό το φαινόμενο δεν περιορίζεται φυσικά μόνο στην Ελλάδα, με τα αντίστοιχα στερεότυπα για την Ελλάδα έχω ασχοληθεί σε ένα παλαιότερο άρθρο με τίτλο: «Der ewige Odysseus – Literarische Übersetzungen zwischen Scylla und Charybdis der Stereotypen am Beispiel Griechenlands».

Το τέταρτο και τελευταίο παράδειγμα. Ένας πρωτοσέλιδος τίτλος πάλι της ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑΣ από τις 4 Νοεμβρίου του 1997 : «Οι Γερμανοί «βομβαρδίζουν» τα αεροδρόμια μας στο Αιγαίο». Τουλάχιστον το ρήμα ήταν εντός εισαγωγικών. Από το άρθρο στη μέση της εφημερίδας μπορεί να μάθει ο ανήσυχος αναγνώστης ότι η Γερμανία δεν σκοπεύει να βομβαρδίσει τα νησιά του Αιγαίου αλλά μερικά μεγάλα τουριστικά γραφεία και

εταιρίες της Γερμανίας ανακοίνωσαν ότι αν δεν θα αναβαθμιστούν τα στάνταρ ασφάλειας και παροχής υπηρεσιών μερικών αεροδρομίων του Αιγαίου θα ακύρωναν τις πτήσεις προς αυτούς τους προορισμούς. Εδώ με λίγα λόγια δεν πραγματεύεται το θέμα, αλλά το ύφος παραπέμπει και εξυπηρετεί στερεότυπα από τα χρόνια του πολέμου και κατοχής.

Κάνοντας μια προσωρινή ανασκόπηση μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, την μετέπειτα ενοποίηση της Γερμανίας και την διάλυση της Γιουγκοσλαβίας η εικόνα της Γερμανίας στα ελληνικά ΜΜΕ χειροτέρευσε. Οι αρνητικές εμπειρίες από τα χρόνια του πολέμου και της κατοχής αναβίωσαν. Αυτό δείχνει πόσο νωπές είναι ακόμα μετά από 50 χρόνια οι πληγές.

Σε αυτό το φαινόμενο συμβάλλουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες τους οποίους δεν μπορούμε να αναλύσουμε εδώ. Με αφορμή το πολύπλοκο θέμα των αποζημιώσεων προς τα θύματα της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα μπορούμε να διαπιστώσουμε πόσο γρήγορα έρχονται πάλι στην επιφάνεια απωθημένα μιας ιστορίας πλούσιας σε τραυματικές εμπειρίες. Ένα τέτοιο κλίμα δεν απεικονίζει μια ευνοϊκή βάση για τις δυνατότητες ορθολογικής αντιμετώπισης υπάρχοντων προβλημάτων και διαφωνιών μεταξύ των δύο χωρών.

Οι διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας δεν έχουν ως αποτέλεσμα μια τέτοια διαστρεβλωμένη οπτική αντίληψη των γεγονότων μόνο από ελληνικής πλευράς αλλά και στη Γερμανία το αφ' υψηλού αλαζονικό ύφος πολλών σχολιαστών σχετικά με την Ελλάδα στα γερμανικά ΜΜΕ αποτελεί ένα αντίστοιχο φαινόμενο.

Ανησυχία μπορεί να προκαλέσει το γεγονός, ότι τα εξήντα και πλέον χρόνια της μεταπολεμικής περιόδου δεν μπόρεσαν να καταργήσουν παλιές αντιλήψεις και στερεότυπα. Μόνο τα λίγα παραδείγματα που ανέφερα δείχνουν πόσο δύσκολη είναι η πορεία προς την συνεννόηση των λαών.

Εδώ τίθεται το ερώτημα, γιατί; Πολλές έρευνες κοινωνιολογικού και κοινωνικού τύπου υπογραμμίζουν την γενικότητα και τη σταθερότητα των στερεότυπων. Ο Ελβετός γλωσσολόγος και μεταφρασεολόγος Werner Koller διαπιστώνει συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της σχετικής επιστημονικής έρευνας για την λειτουργική σημασία των στερεότυπων : «In sozialpsychologischen Arbeiten wird den ethnischen und nationalen Stereotypen die Funktion der Stärkung des Wir – Gefühls von Gruppenmitgliedern – der Ingroup – zugeschrieben, die ein schwaches Ich – Gefühl haben, gleichsam nach der Devise: schwache Menschen – starke Sprüche.» Koller (1998 : 47) Με άλλα λόγια, σε ένα κόσμο με αυξανόμενη πολυπλοκότητα οι άνθρωποι αντιδρούν με απλοποιήσεις και μειώσεις και ανάλογα σχεδιάζουν απλοποιημένες και μειωτικές εικόνες των άλλων λαών και πολιτισμών, όπως το συνοψίζει ο Werner Koller, αδύνατοι άνθρωποι – δυνατές εκφράσεις. Αλλά πρέπει να παραδεχτούμε χωρίς απλοποιήσεις, μειώσεις και προκαταλήψεις δεν μπορούμε να κατανοήσουμε αυτόν τον πολύπλοκο κόσμο. Όμως στα αρνητικά στερεότυπα ελλοχεύει ο κίνδυνος ότι πάσα στιγμή μπορούν να μετατρέπονται σε επικίνδυνες προκαταλήψεις, όπως συμβαίνει με τις ποικίλες εμφανίσεις του ρατσισμού.

Οι εικόνες των άλλων δεν προκύπτουν από μια απλή διαδικασία αξιολόγησης ενός άλλου πολιτισμού, αλλά αντιθέτως από την ανοιχτή ή κρυφή σύγκριση με τον εαυτό μας, δηλαδή ο χαρακτηρισμός των άλλων είναι ταυτόχρονα ένας υποδηλούμενος αυτοχαρακτηρισμός. Αυτό τον τρόπο συγκρίσεων δείχνει το επόμενο παράδειγμα.

Το 1986 οργάνωσα μια εκπαιδευτική εκδρομή στο Βερολίνο για μια ομάδα φοιτητών του Γερμανικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τους έκανε μεγάλη εντύπωση ότι κάθε στάση λεωφορείου είχε έναν πίνακα με ακριβείς και λεπτομερείς πληροφορίες για τα δρομολόγια και όταν αργούσαν τα λεωφορεία ένα ή δύο λεπτά οι ντόπιοι άρχισαν να βρίζουν

και βλαστημούν. Η αφομοίωση αυτού του καθημερινού συμβάντος ήταν διαφορετική, το ένα μέρος της ομάδας το βρήκε καλό προς μίμηση για την Αθήνα οι άλλοι το κοροϊδέψαν ως σύστημα ρομπότ των ξενέρωτων Γερμανών. Αυτή η αντίδραση σε ένα απλό θέμα της καθημερινής ζωής δείχνει την μεγάλη γκάμα δυνατοτήτων αυτής της σύγκρισης και εδώ φαίνεται βάσει δεδομένων πως κρίνουμε τον άλλον, δηλαδή τον ξένο.

Την πολύπλοκη σχέση των έτερο- και αυτοχαρακτηρισμών μπορούμε να περιγράψουμε με την εκ πρώτης όψεως παράδοση διαπίστωση : «Όταν μιλάμε για τους άλλους, μιλάμε στην ουσία για τον εαυτό μας». Για το δικό μας θέμα μπορούμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα των ερευνών της κοινωνικής ψυχολογίας στο εξής συμπέρασμα: «Όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε ποιοι και τι είμαστε, δημιουργούμε αυτομάτως εικόνες των άλλων, για να εξηγήσουμε ποιοι και τι είναι οι άλλοι για μας. Σχεδόν πάντα οι άλλοι δεν είναι απλώς διαφορετικοί αλλά και χειρότεροι».

Η μόνη λύση για να σπάσουμε αυτό το φαύλο κύκλο αποτελεί η διαπολιτισμική επικοινωνία με τις δυνατότητες της. Στα πλαίσια αυτής της επικοινωνίας πρέπει να συνειδητοποιούμε με υπομονή και επιμονή, πως λειτουργούν μέσα μας τα στερεότυπα, τα κλισέ και οι προκαταλήψεις. Σε αυτήν τη δύσκολη και μακρόχρονη διαδικασία της συνειδητοποίησης μπορούν να συμβάλουν και τα μαθήματα «Χώρα και Πολιτισμός», γιατί μέσα από συγκεκριμένα θέματα του μαθήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί ένας αληθινός διαπολιτισμικός διάλογος. Οι δυσκολίες για να καταφέρουμε αυτό το στόχο είναι τεράστιες, αλλά αυτές δεν πρέπει να μας αποτρέπουν στην προσπάθεια μας να προχωρήσουμε τουλάχιστον ένα βηματάκι προς τη κατεύθυνση μιας βελτίωσης της αμοιβαίας συνεννόησης των πολιτισμών.

Βιβλιογραφία

Blaicher, Günther (Hg.) 1987 Erstartetes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil. Tübingen: Günter Narr

Koller, Werner 1998. Stereotypes und Stereotype. Sozialpsychologische und Linguistische Aspekte. In: Muttersprache 1/1998. 38 – 53

Manz, Wolfgang.1968 Das Stereotyp. Meisenheim am Glan : Anton Hain

Schlumm, Hans – Bernhard 1996. Spiegelungen. Reflexionen zu einem Interkulturellen Landeskundeunterricht an ausländischen Hochschulen. In: Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Eine Festschrift zum 65. Geburtstag von Arno Klönne. Frankfurt am Main: Peter Lang

Schlumm, Hans – Bernhard 2004. Der ewige Odysseus – Literarische Übersetzungen zwischen Scylla und Charybdis der Stereotypen am Beispiel Griechenlands. In: Übersetzung – Translation – Traduction. Festschrift für Werner Koller. Tübingen: Günter Narr

Trautmann, Günter (Hg.) 1991 Die hässlichen Deutschen ? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wilke, Jürgen (Hg.). 1989 Völker und Nationen im Spiegel der Medien. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Η διακειμενικότητα ως «εργαλείο» για τη μετάφραση κειμένων που έχουν παραχθεί με βάση το παράγωγο κοινοτικό δίκαιο

Μιχάλης Πολίτης

Abstract

Having studied texts that have been produced based on European Community legislation or that refer to realities which come within the Community *acquis*, we concluded that these texts are characterised by a medium to very high degree of intertextuality as compared to Community texts. This is due to the fact that the Community Law is integrated either directly or indirectly into the national legal systems and regulates the citizens' everyday life. When translating such texts, these intertextuality relationships can be exploited, using as documentation Eur-Lex, the database of the Community Law, which, among other things, offers the translator, the possibility of a bilingual display of the Community texts. This bilingual display offers the translator the term or syntagm in both languages accompanied by its respective context.

Όταν ο μεταφραστής καλείται να μεταφράσει ένα κείμενο προβαίνει, ως γνωστόν, σε ορισμένες προκαταρκτικές ενέργειες οι οποίες τον προετοιμάζουν ενόψει της αποστολής που έχει αναλάβει. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται και η αναζήτηση πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στη χάραξη της στρατηγικής που πρόκειται να ακολουθήσει.

Ανάλογα με το είδος του κειμένου και το περιεχόμενό του, ο μεταφραστής θα ενεργοποιήσει καταλλήλως τη δηλωτική του μνήμη, δηλαδή το σύνολο των γνώσεων που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη του, και παράλληλα θα επιστρατεύσει εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το προς μετάφραση κείμενο.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα περιοριστούμε σε μια πτυχή της μεταφραστικής διαδικασίας, αυτή που αφορά στην αξιοποίηση του κειμενικού παράγοντα της *διακειμενικότητας* κατά την επιτέλεση του μεταφραστικού έργου, τόσο στο στάδιο της σύλληψης του νοήματος του προς μετάφραση κειμένου, όσο και κατά την αναζήτηση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων στη γλώσσα αφίξεως για την επαναδιατύπωση του νοήματος. Λόγω της ευρύτητας του θέματος, η παρουσίασή μας θα περιοριστεί αφενός σε μια κατηγορία κειμένων, αυτών που προκύπτουν από την ενσωμάτωσή του κοινοτικού δικαίου στην εθνική έννομη τάξη, ανεξαρτήτως εάν πρόκειται για κείμενα που ρυθμίζουν ζητήματα οικονομικού, θεσμικού ή άλλου περιεχομένου, αφετέρου στην αναζήτηση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για τη παραγωγή του μεταφράσματος στο πλαίσιο ειδικής έρευνας τεκμηρίωσης.

Προς τούτο, αφού προσδιορίσουμε τις έννοιες της διακειμενικότητας και της ενσωμάτωσης του κοινοτικού δικαίου στις εθνικές έννομες τάξεις, θα παρουσιάσουμε τις ιδιαίτερες διακειμενικές σχέσεις που διέπουν την κοινοτική και τις εθνικές νομοθεσίες. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε πώς οι ιδιαίτερες αυτές διακειμενικές σχέσεις μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας τεκμηρίωσης και τέλος θα διατυπωθούν ορισμένες αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία αυτής της μεθόδου.

1. Οι έννοιες της διακειμενικότητας και της ενσωμάτωσης του κοινοτικού δικαίου στις εθνικές έννομες τάξεις

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, έννοιες κλειδιά αυτής της παρουσίασης είναι η «διακειμενικότητα» και η «ενσωμάτωση του κοινοτικού δικαίου στις εθνικές έννομες τάξεις», δηλαδή μια έννοια της Κειμενογλωσσολογίας και μία έννοια του Κοινοτικού Δικαίου.

1.1. Η διακειμενικότητα

Με τον όρο διακειμενικότητα νοούμε το σύνολο των σχέσεων που συνδέουν ένα κείμενο με άλλα συναφή κείμενα. Αυτές οι σχέσεις, οι οποίες διαμορφώνονται κατά τη σύνταξη ενός κειμένου, μπορεί να είναι άμεσες, δηλαδή να γίνεται αυτούσια παράθεση ενός μέρους από άλλο κείμενο, ή έμμεσες, δηλαδή να γίνεται έμμεση αναφορά σε ένα άλλο κείμενο μέσω ειδικών αναφορών σ' αυτό, με υπονοούμενα, με συνειρμούς, κ.ά. Κάθε κείμενο που διασυνδέεται με άλλο με σχέση άμεσης ή έμμεσης επίδρασης ονομάζεται διακείμενο.

Η αναγνώριση, συνειδητή ή μη, αυτών των σχέσεων αποτελεί συχνά καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την κατανόηση ενός προς μετάφραση κειμένου. Η ταχεία ή μη αναγνώριση αυτών των σχέσεων εξαρτάται από τη φύση της διακειμενικότητας (τις ποσοτικές και ποιοτικές της παραμέτρους), αλλά και τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ο μεταφραστής να διαχειρίζεται αυτό το φαινόμενο κατά την επιτέλεση του έργου του.

Όπως διαπιστώνουμε στην πράξη, ένα προς μετάφραση κείμενο δεν βασίζεται σε ένα μόνο διακείμενο, αλλά σε περισσότερα. Αυτό είναι ιδιαίτερος αισθητό στην περίπτωση των νομικών κειμένων, τα οποία, ως γνωστόν, χαρακτηρίζονται, μεταξύ των άλλων, από μια αυστηρώς ιεραρχημένη μεταξύ τους σχέση. Ενδεικτικά, μια δικαστική απόφαση βασίζεται στην υφιστάμενη νομοθεσία που διέπει την εκδικασθείσα υπόθεση, τους δικονομικούς κανόνες που ρυθμίζουν τα της λειτουργίας του δικαστηρίου που εκδίκασε την υπόθεση, τη σχετική νομολογία, και τέλος τη δικογραφία. Κατά συνέπεια, η κατανόηση ενός νομικού κειμένου – π.χ. μιας δικαστικής απόφασης- είναι συνάρτηση μιας κειμενικότητας που βασίζεται όχι μόνο σε ενδογενείς παράγοντες, όπως οι καθαρώς γλωσσικές επιλογές, αλλά και εξωγενείς, όπως η διακειμενικότητα. Δηλαδή, η κατανόηση ενός κειμένου, και δη ενός νομικού, δεν προκύπτει από τη γραμμική ανάγνωση του προς μετάφραση κειμένου, αλλά αποτελεί απότοκο μιας σύνθετης νοητικής διεργασίας. Σε κάθε στάδιο αυτής της επεξεργασίας, πληροφορίες –διακείμενα- που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη του μεταφραστή ή τις οποίες ο μεταφραστής συγκεντρώνει στο πλαίσιο σχετικής έρευνας τεκμηρίωσης έρχονται και «φωτίζουν» «σκοτεινά» σημεία του κειμένου που δυσχεραίνουν την πλήρη κατανόησή του.

Όπως αναφέρει στη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της η Γεωργία Κωστοπούλου (Κωστοπούλου, 2002), κάθε μετάφρασμα αντιμετωπίζεται σαν να έχει διπλή διακειμενικότητα, στοιχείο που δεν πρέπει να παραβλέπει ο μεταφραστής. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το πρωτότυπο κείμενο διατηρεί διακειμενικές σχέσεις με άλλα κείμενα στη γλώσσα αφετηρίας, ενώ το μετάφρασμα θα πρέπει να δημιουργήσει νέες σχέσεις με κείμενα στη γλώσσα άφιξης. Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, η διπλή αυτή διακειμενικότητα καθίσταται ιδιαίτερος σύνθετη στην περίπτωση που το διακείμενο-πηγή είναι προϊόν πολύγλωσσης επεξεργασίας και υφίσταται επίσημη εκδοχή και στη γλώσσα αφετηρίας και στη γλώσσα άφιξης.

1.2. Η ενσωμάτωση του κοινοτικού δικαίου στις εθνικές έννομες τάξεις

Όπως αναφέραμε πιο πάνω μια από τις βασικές αρχές του δικαίου είναι η αρχή της τυπικής ιεράρχησης των κανόνων δικαίου, αρχή που εφαρμόζεται τόσο σε εθνικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο. Στην περίπτωση της κοινοτικής έννομης τάξης στην κορυφή της πυραμίδας έχουμε το πρωτογενές δίκαιο, δηλαδή το σύνολο των συνθηκών, στο ενδιάμεσο επίπεδο τις κανονιστικές πράξεις δεσμευτικού χαρακτήρα, δηλαδή τους κανονισμούς, τις οδηγίες και τις αποφάσεις, και στη βάση της πυραμίδας τις λοιπές πράξεις των θεσμικών οργάνων, όπως οι συστάσεις, τα ψηφίσματα, κ.ά. Ιεραρχική όμως σχέση υπάρχει και μεταξύ του κοινοτικού και του εθνικού δικαίου. Αυτό συνεπάγεται ότι το κοινοτικό δίκαιο υπερισχύει καταρχήν του εθνικού δικαίου. Τέλος, σε αντιδιαστολή προς το διεθνές δίκαιο, το κοινοτικό δίκαιο, αναλόγως της φύσεώς του, ενσωματώνεται άμεσα ή έμμεσα στο εθνικό δίκαιο. Ενδεικτικά, οι μεν κανονισμοί ενσωματώνονται άμεσα στην εσωτερική έννομη τάξη μέσω της δημοσίευσής τους στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης - δηλαδή, δεν χρειάζεται δημοσίευσή του στις επίσημες εφημερίδες των κρατών μελών, οι δε οδηγίες, που είναι επίσης κανονιστικές πράξεις γενικής ισχύος και δεσμευτικού χαρακτήρα, θέτουν τους στόχους αλλά αφήνουν στα κράτη μέλη να επιλέξουν τα μέσα για την ενσωμάτωσή τους στην εθνική τους έννομη τάξη. Αυτό σημαίνει στην πράξη ότι για την περίπτωση των οδηγιών ο κοινοτικός νομοθέτης επιτρέπει στο κράτος μέλος να επιλέξει αν θα ενεργήσει δια της νομοθετικής ή τη κανονιστικής οδού προκειμένου να ενσωματωθεί το περιεχόμενο της οδηγίας στην εθνική έννομη τάξη.

Η σχέση «εξάρτησης», από άποψη περιεχομένου, που αναπτύσσεται μεταξύ των κοινοτικών κειμένων και του εθνικού δικαίου που παράγεται με βάση το κοινοτικό δίκαιο, δημιουργεί αναπόφευκτα καταστάσεις **υψηλού βαθμού διακειμενικότητας**. Αυτή αποτυπώνεται είτε με την ενσωμάτωση αυτούσιων αποσπασμάτων από την ιεραρχικά ανώτερη πράξη, είτε με τη διατήρηση της βασικής ορολογίας και της μεταφοράς του πνεύματος της ιεραρχικά ανώτερης πράξης. Από τη μελέτη σχετικών περιπτώσεων προκύπτει ότι η ένταση της διακειμενικότητας εξαρτάται από τον τεχνικό και δεσμευτικό χαρακτήρα του κειμένου της οδηγίας, από την προϋπάρχουσα σχετική εθνική νομοθεσία και από τη βούληση του εθνικού νομοθέτη να αποστασιοποιηθεί από το κείμενο της οδηγίας ή να επωφεληθεί από την ευκαιρία για να ρυθμίσει ζητήματα που δεν προβλέπονται από το κείμενο της ενσωματωνόμενης οδηγίας.

Επειδή το κοινοτικό δίκαιο καλύπτει ολοένα και περισσότερα πεδία τα οποία ρυθμιζόνταν αποκλειστικά από εθνικές νομοθετικές αρχές κι επειδή το δίκαιο αυτό ρυθμίζει σειρά περιπτώσεων της καθημερινής ζωής των πολιτών, διαπιστώνουμε, μερικές φορές με έκπληξη, ότι η ανωτέρω περίπτωση διακειμενικότητας εμφανίζεται και σε μια σειρά κειμένων που παράγονται από ιδιωτικούς φορείς, ακόμη κι από απλούς ιδιώτες. Για παράδειγμα, μια τεχνοοικονομική μελέτη για την πραγματοποίηση μιας ιδιωτικής επένδυσης μπορεί να περιέχει πληθώρα αναφορών τις οποίες εντοπίζουμε σε κοινοτικά κείμενα.

2. Το κοινοτικό δίκαιο ως πηγή τεκμηρίωσης για τους μεταφραστές

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις μας ώθησαν να διερευνήσουμε εάν και κατά πόσο μπορούμε να αξιοποιήσουμε αυτή τη διακειμενική σχέση προς όφελος της μετάφρασης και δη της μετάφρασης κειμένων που παράγονται εκτός του θεσμικού πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά βασίζονταν άμεσα ή έμμεσα στην κοινοτική νομοθεσία. Δεν αναμέναμε

θεαματικά αποτελέσματα, διότι υποθέταμε ότι κατά την ενσωμάτωση του κοινοτικού δικαίου στην εθνική έννομη τάξη ο νομοθέτης θα είχε την τάση να μεταφέρει πρωτίστως το πνεύμα και δευτερευόντως τα γλωσσικά μέσα των κοινοτικών διατάξεων και ότι ο απλός ιδιώτης, ευρισκόμενος μακριά από τις Βρυξέλλες, θα είχε την τάση να χρησιμοποιεί ως επαγγελματίας, αλλά και στις σχέσεις του με την Πολιτεία, ειδικό λόγο διακρινόμενο σε σχέση προς το κοινοτικό ιδίωμα.

Θυμίζουμε ότι το Eurodicautom και το TIS είχαν σταματήσει να ενημερώνονται και αρκετές φορές διαπιστώναμε ότι οι πληροφορίες που είχαν καταχωρηθεί σ' αυτές δεν ήταν απολύτως αξιόπιστες ή δεν διευκόλυναν τον μεταφραστή διότι ήταν δύσκολη η πρόσβαση στο κείμενο-πηγή προκειμένου να αξιολογηθεί η χρήση του, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο. Σημειώνουμε, επίσης, ότι η IATE, που αντικατέστησε τις ανωτέρω βάσεις ορολογίας φιλοδοξεί να καλύψει το κενό, αλλά όπως έχουμε διαπιστώσει διατηρεί αποδόσεις που ελέγχονται επίσης για την αξιοπιστία τους. Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε ότι η ύπαρξη αξιολογικού συστήματος αξιοπιστίας των αποδόσεων που προσφέρονται – από 1 έως 4- βοηθούν σ' ένα βαθμό τον χρήστη του IATE. Παρ' όλα αυτά, ο μεταφραστής δεν μπορεί να είναι σίγουρος ότι η απόδοση που του προσφέρεται είναι απαραίτητα η κατάλληλη διότι η πρόσβαση στο κείμενο-πηγή δεν είναι αυτονόητη, ενώ μερικές φορές το κείμενο-πηγή δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό της συγκεκριμένης θεματικής.

Για να καλύψουμε αυτό το κενό και δεδομένου ότι οι μη κοινοτικοί μεταφραστές δεν έχουν πρόσβαση σε όλα τα εργαλεία που προσφέρουν οι μεταφραστικές υπηρεσίες των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα στελέχη τους, αναλάβαμε πρωτοβουλία να σχεδιάσουμε μια μέθοδο αναζήτησης λύσεων με βάση την αρχή της διακεimenικότητας, αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μέσα που είχαμε στη διάθεσή μας.

Ως γνωστόν, 1) το κοινοτικό δίκαιο συντάσσεται υποχρεωτικά σε όλες τις επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και 2) οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σ' αυτό μέσω της ηλεκτρονικής βάσης Eur-Lex, το οποίο έχει ενσωματωθεί στη δικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής (<http://eur-lex.europa.eu>). Αυτή η ηλεκτρονική βάση διαθέτει ορισμένα εργαλεία τα οποία, όπως αποδείχθηκε στο ερευνητικό στάδιο, συνδυαζόμενα καταλλήλως με ορισμένα εργαλεία του Mozilla Firefox, μπορεί να φανούν ιδιαίτερος χρήσιμα για ένα μεταφραστή που καλείται να μεταφράσει κείμενα που έχουν παραχθεί με βάση την κοινοτική νομοθεσία.

Η μέθοδος είναι σχετικά απλή, αρκεί ο ενδιαφερόμενος να διαθέτει βασικές γνώσεις σχετικά με την κοινοτική πραγματικότητα. Εάν στο προς μετάφραση κείμενο υπάρχουν ρητές αναφορές σε κοινοτικές κανονιστικές πράξεις (κανονισμούς, οδηγίες, κτλ) τότε το έργο του διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό δεδομένου ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει στο Eur-Lex το εργαλείο «απλή αναζήτηση». Σ' αυτό το εργαλείο επιλέγει την «αναζήτηση με βάση τον φυσικό αριθμό». Στη συνέχεια επιλέγει την κατηγορία του εγγράφου το οποίο αναζητά (π.χ. κανονισμός) και συμπληρώνει το έτος δημοσίευσης και τον αριθμό του εγγράφου. Με την ενεργοποίηση της «αναζήτησης» στην οθόνη εμφανίζεται το κείμενο που τον ενδιαφέρει στη γλώσσα του περιβάλλοντος εργασίας που χρησιμοποίησε. Στην ενότητα «αποτελέσματα αναζήτησης» εκτός από τις βασικές πληροφορίες για το περιεχόμενο του κοινοτικού εγγράφου θα βρει την επιλογή «Βιβλιογραφική σημείωση + κειμένου (Δίγλωσση απεικόνιση)». Αν την ενεργοποιήσει θα βρεθεί σε μια σελίδα που περιέχει διάφορες πληροφορίες σχετικές με το κείμενο. Προς το τέλος της σελίδας υπάρχει η υποενότητα «Δίγλωσση απεικόνιση του κειμένου», η οποία προσφέρει τη δυνατότητα απεικόνισης αντικριστά του ίδιου κειμένου σε δύο κοινοτικές γλώσσες. Για να καταστεί αυτό δυνατό, ο χρήστης σε ένα πρώτο χρόνο επιλέγει τη «δίγλωσση απεικόνιση» και στη συνέχεια επιλέγει

τη δεύτερη γλώσσα μεταξύ των γλωσσών που εμφανίζονται πάνω ακριβώς από το κείμενο της κοινοτικής κανονιστικής πράξης. Κατά κανόνα ο χρήστης μπορεί να επιλέξει μεταξύ όλων των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που το κείμενο έχει μεταφραστεί για λειτουργικούς λόγους σε ορισμένες από αυτές.

Χρησιμοποιώντας το εργαλείο «Εύρεση» του Mozilla Firefox μπορούμε να αναζητήσουμε και να βρούμε στο κείμενό μας όχι απλώς έναν όρο ή ένα σύνταγμα, αλλά μια ολόκληρη πρόταση. Εφόσον εντοπίσουμε το ζητούμενο στο κείμενό μας, τότε θα διαπιστώσουμε ότι αντικριστά υπάρχει αλλόγλωσση εκδοχή του ιδίου όρου, συντάγματος, κτλ. και μάλιστα με όλο το περιεχόμενο.

Εάν το προς μετάφραση κείμενο δεν περιέχει ρητές αναφορές σε κοινοτικό κείμενο, ο μεταφραστής μπορεί να χρησιμοποιήσει στο εργαλείο «απλή αναζήτηση» του Eur-Lex το εργαλείο «Αναζήτηση βάσει όρων». Σ' αυτή την περίπτωση πληκτρολογεί στο πρώτο πεδίο τον όρο ή το σύνταγμα για το οποίο αναζητά τη μετάφρασή του. Αναλόγως των υπολοίπων κριτηρίων που θα χρησιμοποιήσει και τη συχνότητα εμφάνισης του όρου ή του συντάγματος στο σύνολο της κοινοτικής νομοθεσίας, το Eur-Lex θα του προσφέρει τη δυνατότητα αναζήτησης σε μικρό ή μεγάλο αριθμό κειμένων. Σ' αυτή την περίπτωση, ο μεταφραστής πρέπει να λάβει υπόψη του το περιεχόμενο του κοινοτικού κειμένου, και σε κάθε περίπτωση να ελέγξει το περιεχόμενο του όρου ή του συντάγματος που αναζητά για να βεβαιωθεί για τη ταυτότητα της σημασίας του όρου που αναζητά και του όρου που εντοπίζει στο κοινοτικό κείμενο. Η ορθή επιλογή των κριτηρίων αναζήτησης και ο έλεγχος του περιεχόμενου αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της έρευνας τεκμηρίωσης.

3. Αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία αυτής της μεθόδου

Για την αξιολόγηση αυτής της μεθόδου επιλέξαμε τυχαία εκθέσεις που έχει καταθέσει στο Προεδρείο της Γαλλικής Εθνοσυνέλευσης η Επιτροπή για την Ευρωπαϊκή Ένωση αυτής της συνέλευσης¹. Πρόκειται για κείμενα που συντάσσονται από Γάλλους βουλευτές για λογαριασμό της Γαλλικής Εθνοσυνέλευσης και αφορούν σε ειδικά θέματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σε όσες περιπτώσεις γινόταν ρητή αναφορά σε κανονιστικές πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης η χρήση της ανωτέρω μεθόδου αποδείχθηκε ιδιαίτερως χρήσιμη, δεδομένου ότι διαπιστώναμε υψηλούς δείκτες διακειμενικότητας. Αντιθέτως, όταν δεν γινόταν αναφορά σε συγκεκριμένη κοινοτική πράξη, η έρευνα διεξαγόταν σε ορισμένες περιπτώσεις δυσχερέστερα λόγω του ότι έπρεπε να ελέγξουμε συστηματικότερα τα όποια ευρήματά μας. Σε γενικές όμως γραμμές, διαπιστώσαμε ότι ακόμη κι αν τα κείμενα των εκθέσεων παρουσίαζαν μικρότερο βαθμό διακειμενικότητας σε σχέση προς αυτά στα οποία γινόταν ρητή αναφορά σε συγκεκριμένες κοινοτικές κανονιστικές πράξεις, οι εκπαιδευόμενοι μεταφραστές αξιολογούσαν το Eur-Lex ως λειτουργικότερο εργαλείο δεδομένου ότι τους πρόσφερε άμεση πρόσβαση στο περιεχόμενο.

Η μέθοδος αυτή μπορεί καταρχήν να θεωρηθεί αξιόπιστη. Ο σημαντικότερος ενδοιασμός μας είναι μήπως η άκριτη χρήση αυτού του «εργαλείου» προαγάγει και διαιωνίσει την άκριτη ενσωμάτωση του κοινοτικού ιδιώματος στις εθνικές γλώσσες.

Σημειώσεις

¹ Délégation pour l'Union européenne de l'Assemblée nationale (www.assemblee-nationale.fr)

Βιβλιογραφία

Bertrand-Gastaldy Suzanne, 1993, «Analyse documentaire des jugements et intertextualité» *Les Sciences du texte juridique: Le droit saisi par l'ordinateur*, Les Éditions Yvon Blais, Cowansville.

Collectif, 1983, *L'intertextualité : intertexte, autotexte, intratexte, Texte : Revue de critique et de Théorie littéraire*, 2, Toronto.

De Beaugrand, Robert & Dressler Wolfgang, 1996, *Introduction to Text Linguistics*, London and New York, Routledge.

Ferran Elena, 2005, “La intertextualidad en el derecho y en lingüística. La intertextualidad entre los documentos jurídicos de una cadena. Un análisis para traducción”. Colloque international «Pour une traduction proactive», META 50-4.

Ferran Elena, 2006, “El traductor jurídico y la intertextualidad”, *Quaderns. Revista de traducció*, 13.

Genette, Gérard, 1982, *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil.

Κωστοπούλου Γεωργία, (2002): *Η Μετάφραση των ειδικών πραγματολογικών κειμένων*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΤΞΓΜΔ Ιονίου Πανεπιστημίου, Κέρκυρα.

Μούσης Νίκος, (2005): *Ευρωπαϊκή Ένωση. Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική*, 11^η αναθεωρημένη έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Politis Michel, 2000, «Le sort des référents pragmatologiques dans le texte d'arrivée en traduction juridique» Actes du colloque international *Traduction juridique : Histoire, Théorie et Pratique*, ETI, Université de Genève, Genève.

Politis Michel (2007) : « Texte juridique et multilinguisme » in Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines, Modesco, Université de Caen, Caen, 49.

Η αγγλική ως διεθνής γλώσσα και το «γλωσσικό προλεταριάτο»

Περικλής Τάγκας

Περίληψη

Αναμφισβήτητα, η αγγλική γλώσσα αποτελεί σήμερα την κύρια γλώσσα επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο. Η επιρροή του Hollywood και παράλληλα η εξάπλωση του διαδικτύου με μέσο κυρίως τις αμερικανικές ιστοσελίδες καθιστούν ακόμη πιο έντονη την παρουσία της. Ποια είναι επομένως η τύχη των λιγότερο διαδεδομένων γλωσσών στο πλαίσιο αυτό; Υπάρχει «γλωσσικό προλεταριάτο», ιδιαίτερα στο περιβάλλον της E.E., όπου υποτίθεται ότι ο σεβασμός της γλώσσας της κάθε χώρας συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας;

Από την άλλη πλευρά, η ανάγκη για μια διεθνή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών εθνικοτήτων για τις εμπορικές, πολιτικές και λοιπές συναλλαγές, φαίνεται ότι εξυπηρετείται ικανοποιητικά από την αγγλική γλώσσα. Δεδομένου ότι η ανάγκη αυτή θα παραμείνει, ποιες συνθήκες και προοπτικές διαφαίνονται στον ορίζοντα και πώς μπορεί η αγγλική γλώσσα να εξυπηρετήσει καλύτερα τον στόχο αυτό; Θα πρέπει οι πιο αδύναμες γλώσσες να «παραδοθούν» στη «μονογλωσσία»; Θα μπορέσει η αγγλική γλώσσα να «συνθέσει» και να αμβλύνει τις αντιθέσεις ή θα βαθύνει ακόμη περισσότερο το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών λαών, γλωσσών και πολιτισμών;

Το άρθρο εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζεται η διεθνής επικοινωνία λόγω της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας, τις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται μεταξύ των συνομιλητών, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στο να μετριαστούν οι διαφορές και οι ανισότητες μεταξύ των χρηστών της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας.

1. Εισαγωγή

Η έννοια της *lingua franca* προέκυψε ως ανάγκη σε διάφορες ιστορικές περιόδους. Κατά την αρχαιότητα, το ρόλο αυτό είχαν υιοθετήσει τόσο η αρχαία ελληνική όσο και η λατινική γλώσσα. Ο συγκεκριμένος όρος αφορά ένα νεολατινικό ιδίωμα, που χρησιμοποιούσαν στη βόρεια ακτή της Μεσογείου (μεταξύ Μασσαλίας και Γένοβας), πρόγονο της σύγχρονης ιταλικής και της προβηγκιανής. Υιοθετήθηκε ως βοηθητική γλώσσα από τους Σταυροφόρους, οι οποίοι μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και αναμείχθηκε με αραβικά, ελληνικά, ισπανικά και άλλα στοιχεία. Το ιδίωμα αυτό δεν επιβίωσε, αλλά ο όρος παρέμεινε και αναφέρεται σήμερα σε κάθε γλώσσα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία διαφόρων ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες, επειδή είναι ευρέως κατανοητή και διαδεδομένη.

Η διεθνής γλώσσα είναι απαραίτητη, διότι είναι αναγκαίο οι άνθρωποι να μπορούν να αντιλαμβάνονται πλήρως ο ένας τον άλλον, ιδιαίτερα σήμερα που η επικοινωνία, κυρίως μέσω των αερομεταφορέων, έχει αυξηθεί θεαματικά, εκμηδενίζοντας τις αποστάσεις. Σε συγκεκριμένους δε επαγγελματικούς χώρους, η συνεννόηση – όπως, για παράδειγμα, μεταξύ των πιλότων και του πύργου ελέγχου – επιβάλλεται να γίνεται σε μια διεθνή γλώσσα και

να είναι πλήρως κατανοητά τα μηνύματα, ώστε να αποφεύγονται παρανοήσεις που στο παρελθόν έχουν στοιχίσει ανθρώπινες ζωές. Από τις περιπτώσεις αυτές διαφαίνεται όχι μόνο η ανάγκη για μια διεθνή γλώσσα επικοινωνίας, αλλά επίσης η ανάγκη για σωστή εκμάθηση της γλώσσας, ανάλογα και με το σκοπό που πρόκειται να εξυπηρετήσει. Υπό την έννοια αυτή, η γλώσσα για ειδικούς σκοπούς θα πρέπει να έχει λιγότερες έως και μηδαμινές ανοχές στα λάθη. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι τείνει διεθνώς να επικρατήσει ένας ενδιάμεσος και ιδιόμορφος τύπος αγγλικής, με την ανοχή των συνομιλούντων, ο οποίος είναι γνωστός ως “broken English”, δηλαδή «σπαστά αγγλικά». Προφανώς οι δύο έννοιες δεν συμβιβάζονται και όπως θα φανεί στη συνέχεια έχουν τον αντίκτυπό τους στις διεθνείς συναλλαγές και ιδιαίτερα σε χώρους και επαγγέλματα όπου η ακρίβεια στην έκφραση είναι απολύτως απαραίτητη. Ο στόχος επομένως θα πρέπει να είναι η κατά το δυνατόν σωστότερη και βαθύτερη γνώση της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, αντιλήψεις που συχνά διατυπώνονται, όπως να σταματήσει η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, εμπεριέχουν εθνικιστικές προκαταλήψεις οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τις επικοινωνιακές απαιτήσεις του σημερινού παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς, για παράδειγμα, ποια θα ήταν η τύχη του ελληνικού τουρισμού, της βαριάς βιομηχανίας της χώρας, αν οι εμπλεκόμενοι με τον τουρισμό δεν μιλούσαν ξένες γλώσσες ή ποια εντύπωση σχηματίζεται σε περιπτώσεις χωρών όπου οι χρήστες της αγγλικής γλώσσας είναι περιορισμένοι.

Σύγχρονες περιπτώσεις που επίσης καταμαρτυρούν την ανάγκη χρήσης μιας διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας αφορούν κρίσιμες καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, όπως, για παράδειγμα, μια επιχείρηση διάσωσης στη Β. θάλασσα, όπου υπήρχε έλλειψη συνεννόησης λόγω της παράλληλης χρήσης δύο ή και τριών γλωσσών με αποτέλεσμα την έλλειψη συντονισμού και αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, το 1994, όταν βυθίστηκε το φεριμπόουτ «Εσθονία» στη Βαλτική θάλασσα και πνίγηκαν 859 άνθρωποι, μετά την καταστροφή διαπιστώθηκαν πλήθος ελλείψεων που επέφεραν ανωμαλίες στην επικοινωνία των συνεργείων διάσωσης, τα οποία προσπαθούσαν να συνεννοηθούν σε τρεις γλώσσες: αγγλικά, φιλανδικά και σουηδικά. Η γλωσσική ανεπάρκεια ήταν μεγάλη μεταξύ των Φιλανδών και των Σουηδών χειριστών ελικοπτέρων, οι οποίοι αποκάλυψαν ότι η συνομιλία μεταξύ τους στα αγγλικά δεν ήταν ικανοποιητική, ενώ όταν γινόταν στα φιλανδικά, οι Σουηδοί συνάδελφοί τους δεν καταλάβαιναν τίποτε. Τέλος, αρκετά περιστατικά που αφορούν συγκρούσεις πλοίων έχουν επίσης συμβεί έξω από τα παράλια της Σουηδίας, λόγω ελλιπούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας από τους καπετάνιους των ξένων πλοίων.

2. Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca*

Το γεγονός ότι η αγγλική ομιλείται σε περισσότερες από εξήντα χώρες ως κύρια ή δευτερεύουσα γλώσσα την καθιστά ιδανική για τον ρόλο αυτό. Οι περισσότερες διεθνείς και διαπολιτισμικές συναλλαγές διεξάγονται στην αγγλική γλώσσα (Khann-Panni & Swallow, 2003), η οποία θεωρείται η γλώσσα του διεθνούς εμπορίου και των επιχειρήσεων, ενώ έχει επίσης χαρακτηριστεί ως «η γλώσσα του νέου παγκόσμιου συστήματος» (Lagerstrom & Anderson, 2003, σσ. 90-91), η γνώση της οποίας σε άριστο επίπεδο είναι απαραίτητη, ώστε να μπορεί να υπάρξει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των διαφόρων χωρών. Βεβαίως, η διαπίστωση αυτή, όπως και η γενικότερη προσέγγιση του ζητήματος, γίνεται με «περιγραφικούς» (τι συμβαίνει) και όχι «κανονιστικούς» (τι θα έπρεπε να συμβαίνει) όρους, σε μια προσπάθεια ρεαλιστικής και αντικειμενικής καταγραφής της υφιστάμενης πραγματικότητας.

Στην εξάπλωσή της αγγλικής γλώσσας έχει συμβάλει τα μέγιστα τόσο ο αμερικανικός κινηματογράφος, όσο και το διαδίκτυο, δεδομένου ότι περισσότερο από το 80% των ιστοσελίδων είναι γραμμένες στα αγγλικά. Το γεγονός αυτό διευρύνει τη χρήση της γλώσσας αυτής από ομιλητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

Σύμφωνα με τον ιστορικό Andrew Dalby (2002), η εξέλιξη αυτή έχει τις ρίζες της στον αποικισμό νέων εδαφών και στην εγκαθίδρυση της Βρετανικής Αυτοκρατορίας, καθώς και στη διεύρυνση του παγκόσμιου εμπορίου. Η πολιτική που οδήγησε ωστόσο στη σημερινή κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας ξεκίνησε τη δεκαετία του 1930 με την ίδρυση του θεσμού του Βρετανικού Συμβουλίου σε μια πλειάδα χωρών και συνεχίστηκε μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο με την προσφορά δωρεάν μαθημάτων αγγλικής γλώσσας από το BBC, σε μια προσπάθεια αρχικά να περιοριστεί η εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας και μεταπολεμικά της ρωσικής.

Πρόκειται, επομένως, για ένα είδος κατάκτησης που έχει σιγά-σιγά επιτευχθεί, μέσω της σκέψης, καθώς οι λαοί που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα γαλουχούνται με τις αξίες του αγγλοσαξονικού και του αμερικανικού πολιτισμού. Ως συμπέρασμα, επομένως, θα λέγαμε ότι η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας ευνοήθηκε από ιστορικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και δημογραφικούς παράγοντες, στους οποίους βέβαια περιλαμβάνεται και το σημαντικό δεδομένο ότι είναι η γλώσσα του ισχυρού έθνους των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

3. Υπάρχει «γλωσσικό προλεταριάτο»;

Η γλώσσα αποτελεί σήμερα τον «ξεχασμένο παράγοντα» (Marschan *et al.*, 1997) στην πολυεθνική διοίκηση, παρά τον σημαντικό αντίκτυπο που έχει στις πολυεθνικές ομάδες εργασίας, αφού διαπερνά ουσιαστικά κάθε πτυχή και δραστηριότητά τους. Η γλώσσα χαρακτηρίζεται συχνά ως το συνδετικό στοιχείο ή η «εταιρική κόλλα» (Ferner *et al.*, 1995, σ. 354) στις ομάδες αυτές, καθώς είναι ο παράγοντας που μπορεί άμεσα να συμβάλει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Chevrier, 2003, σ. 147).

Είναι γεγονός ότι η ανεπαρκής γνώση της αγγλικής γλώσσας λειτουργεί ως εμπόδιο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στα διεθνή περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπως καταδεικνύουν διάφορες έρευνες (Mendez Garcia & Perez Canado, 2005, σσ. 87-88 και Marschan *et al.*, 1997, σσ. 593-95) αναπτύσσεται μια σχέση υπεροχής των ικανών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας έναντι των υπολοίπων, οι οποίοι είτε περιέρχονται σε μειονεκτική θέση, είτε προσπαθούν να «συμμαχήσουν» με ομιλητές «συγγενικών» γλωσσών (αν και εφόσον υπάρχουν). Τα πιο συνηθισμένα μειονεκτήματα – και, αντίστοιχα, πλεονεκτήματα – που απαντώνται μεταξύ ατόμων που συμμετέχουν σε πολυεθνικούς οργανισμούς (Mendez Garcia & Perez Canado, 2005, σ. 87) είναι τα εξής:

- αποκλεισμός από εκπαιδευτικά προγράμματα
- δημιουργία «θυλάκων» από υπαλλήλους που μιλούν λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες (κυρίως συγγενικές μεταξύ τους)
- χρήση της γλώσσας ως εργαλείου άσκησης εξουσίας από τους ικανούς γνώστες και υιοθέτηση παθητικής στάσης από τους λιγότερο ικανούς ομιλητές
- καλύτερη και αμεσότερη πρόσβαση στην πληροφόρηση από τους γνώστες της ξένης γλώσσας
- καλύτερες ευκαιρίες ανέλιξης στην ιεραρχία για τα γλωσσομαθή στελέχη
- διεθνείς και διαπολιτισμικές παρανοήσεις και παρεξηγήσεις (Goodal & Roberts, 2003).

Πέραν τούτων, αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητη σήμερα, σε εθνικό επίπεδο, στις περισσότερες χώρες, τόσο για διεκδίκηση θέσεων εργασίας (κυρίως σε καίριες θέσεις), όσο και για περαιτέρω σπουδές (I-Chun Kuo, 2006, σ. 219).

Με βάση τα ανωτέρω, υπό το πρίσμα της ανάγκης για μια κοινά αποδεκτή διεθνή γλώσσα επικοινωνίας η προώθηση της πολυγλωσσίας (ενός από τους άξονες-στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης) φαντάζει ως ανέφικτος στόχος. Παραδόξως, η πολυπολιτισμικότητα στο διεθνές περιβάλλον επικοινωνίας ευνοεί τη μονογλωσσία (Wright, 2001 και Breidbach, 2003). Είναι ωστόσο κοινά αποδεκτό ότι η άριστη, έστω, γνώση μιας γλώσσας (εν προκειμένω, της αγγλικής) δεν είναι αρκετή σήμερα: όσο περισσότερες γλώσσες γνωρίζει κανείς, τόσο μεγαλύτερη είναι η ευκολία με την οποία μπορεί να μάθει μια επιπλέον γλώσσα και να αντιληφθεί καλύτερα τις γλωσσικές και πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη της δυναμικής της πολυεθνικής ομάδας (Mendez Garcia & Perez Canado, 2005, σ. 96).

Από την άλλη πλευρά, είναι απαραίτητο οι συνεργαζόμενοι να μπορούν να συνεννοηθούν μεταξύ τους χωρίς μεσάζοντες, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή ούτε εφικτή η χρήση διερμηνέων σε μόνιμη βάση. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι κατά τη χρήση διερμηνέα υπάρχει απώλεια δεδομένων, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση ομιλητών με μέτρια γνώση της αγγλικής. Σύμφωνα με την έρευνα, στα πολυεθνικά περιβάλλοντα η χρήση διερμηνέα συνήθως δίνει τη θέση της στην αγγλική ως διεθνή γλώσσα (Mendez Garcia & Perez Canado, 2005, σ. 99). Ωστόσο, η γνώση όσο το δυνατόν περισσότερων ξένων γλωσσών παραμένει η ιδανική λύση, καθώς δεν είναι δυνατόν να υποκατασταθεί η αμεσότητα που προσλαμβάνει η επικοινωνία όταν συνομιλούμε με κάποιον στη μητρική του γλώσσα (Skutnabb-Kangas, 2000, σ. 39).

4. Η διδασκαλία της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας

Δεδομένης της κυριαρχίας της αγγλικής στο διεθνές πεδίο, το ερώτημα που τίθεται είναι ποια εκδοχή της αγγλικής θα πρέπει να διδάσκουμε, ώστε να μπορέσουμε να αμβλύνουμε τις διαφορές και να σεβαστούμε τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των διαφορετικών εθνικότητας ομιλητών της.

Η απάντηση που δίνεται μέσω της έρευνας καταδεικνύει την ανάγκη η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας να συνδυάζεται με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αντίληψης, ώστε να επιτευχθεί ο ανωτέρω στόχος. Η πρόκληση στην περίπτωση αυτή θα είναι να επιτευχθεί η χρήση της γλώσσας της «ηγεμονικής παγκοσμιοποίησης» ως ενός «εργαλείου χειραφέτησης» από τους πολίτες και των λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών, με στόχο την ανάπτυξη της «κοσμοπολίτικης» αντίληψης, δεδομένου δε ότι η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται τόσο στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ στο Νταβός, όσο και στο Παγκόσμιο Κοινωνικό Φόρουμ στο Πόρτο Αλέγκρε (Guilherme, 2007, σσ. 74-75).

Ωστόσο, για να καταστεί αποτελεσματικότερη η επικοινωνία και να αποφεύγεται αφενός η διαπολιτισμική «διάσταση» μεταξύ των συμμετεχόντων σε διεθνείς και διαπολιτισμικές συνεργασίες και επαφές και αφετέρου η απώλεια πληροφοριών, θα πρέπει η διδασκαλία της αγγλικής να στοχεύει στην όσο το δυνατόν επαρκέστερη εκμάθηση του «τυπικού» της γλώσσας (γραφημικού και φωνημικού συστήματος). Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποιο «μοντέλο» διδασκαλίας της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας και συνήθως υιοθετείται ένα μοντέλο «μητρικής γλώσσας», όπως είναι το βρετανικό ή το αμερικανικό, παρόλο που και η έννοια αυτή δεν είναι τόσο εύκολο να οριστεί επαρκώς.

Η άποψή μου είναι ότι μπορούμε να στηριχτούμε με αξιοπιστία στην ορθή απόδοση του φωνημικού και γραφημικού συστήματος – με βάση τα ευρέως κατανοητά πρότυπα – καθώς και στην ορθή γραμματικο-συντακτική χρήση της αγγλικής γλώσσας για τη διδασκαλία της ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας – και όχι στην «ανοχή» μιας ανολοκλήρωτης (και επομένως ανεπαρκούς) «εκδοχής» της γλώσσας. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η ορθή γραμματική και φωνολογική χρήση της γλώσσας μειώνει τη δυσκολία της «επεξεργασίας – αποκωδικοποίησης» του λόγου από τον ακροατή ή αναγνώστη (I-Chun Kuo, 2006, σ. 220).

Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση, για να μπορέσει η αγγλική γλώσσα να ανταποκριθεί στο ρόλο της ως κοινή γλώσσα επικοινωνίας των περισσότερων λαών του κόσμου, θα πρέπει να διδάσκεται μέσω κειμένων που αναφέρονται σε πτυχές της κοινωνικής, ιστορικής, πολιτιστικής, κλπ., ζωής χωρών όπως για παράδειγμα η Ισπανία, το Περού, η Αίγυπτος, η Κίνα, η Ταϊλάνδη ή η Ρωσία, η Φιλανδία, κ.ο.κ., όπου η αγγλική χρησιμοποιείται ως διεθνής γλώσσα επικοινωνίας. Με τη μέθοδο αυτή, ο μαθητής θα γνωρίσει – έστω και μέσω του αγγλικού λεξιλογίου – ορισμένα βασικά στοιχεία για τις χώρες και τους λαούς αυτούς. Σε περίπτωση διεθνούς επικοινωνίας με ανθρώπους από τις χώρες αυτές, θα γνωρίζει π.χ. ότι το Πεκίνο ονομάζεται “Beijing” ή ότι στην Ταϊλάνδη η αγορά είναι στο ποτάμι – ή ακόμη ότι υπάρχουν περιφερόμενοι οδοντίατροι στην πλατεία της πόλης Marrakesh στο Μαρόκο. Τα στοιχεία αυτά δεν θα ήταν εύκολο να τα γνωρίσει ο μαθητής μέσω της γνώσης της γλώσσας καθεμιάς από τις παραπάνω χώρες, διότι θεωρείται απίθανο να διδαχθεί κάποιος τόσες πολλές – και κυρίως όταν πρόκειται για μικρότερης εμβέλειας – γλώσσες, ώστε να «γαλουχηθεί» και με την κουλτούρα που μεταδίδεται μέσω αυτών. Προφανώς, για καθαρά πρακτικούς λόγους, η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας είναι μια «περιορισμένων» δυνατοτήτων πρωτοβουλία που μπορεί να αναπτύξει κανείς. Επομένως, με γνώμονα την αποτελεσματικότερη διεθνή επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματικό και ρεαλιστικό (και σε πολλές περιπτώσεις προτιμότερο) να στοχεύσουμε στην άριστη εκμάθηση της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας, παράλληλα βέβαια με την εκμάθηση και άλλων, λιγότερο διαδεδομένων γλωσσών. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται μεν η πολυγλωσσία αλλά και ταυτόχρονα αποφεύγεται η «βαβελοποίηση» στα διεθνή, πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εργασίας.

Παράλληλα, σε επίπεδο πολιτικής είναι απαραίτητο να τονιστεί η σημασία που έχει να χρησιμοποιηθεί η αγγλική γλώσσα όχι ως εργαλείο εξουσίας αλλά ως το μέσο με το οποίο θα γαλουχηθούν οι πολίτες του κόσμου, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να ξεφύγουν από τους εδαφικούς και εθνικούς περιορισμούς, ενώ ταυτόχρονα θα αγωνίζονται να διατηρήσουν τις πολιτιστικές τους ρίζες (Guilherme, 2007, σ. 82). Αυτό φυσικά προϋποθέτει αποδοχή της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας και ενδιαφέρον για τα ασθενέστερα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας. Η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών στην αγγλική γλώσσα και η παράλληλη εμβάθυνση στη γνώση άλλων γλωσσών ή και πολιτισμών – γεγονός που περιγράφεται όχι ως διαπολιτισμική ιδιότητα, αλλά ως διαπολιτισμική «δράση» και συμμετοχή – μπορεί και πρέπει να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή (Guilherme, 2007, σ. 81), ώστε να επιτύχουν τη «διαπολιτισμική ελευθερία», η οποία αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της «κοσμοπολίτικης συνείδησης» (Guilherme, 2007, σ. 87). Προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα, αξίζει να επισημάνουμε την αξία της κριτικής διδασκαλίας αλλά και χρήσης της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας, η οποία υπερβαίνει την απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και των πολιτισμικών πληροφοριών και φτάνει στη σφαίρα όπου εισερχόμαστε στη γλώσσα των άλλων και επανεισερχόμαστε στη δική μας γλώσσα (Phipps & Gonzalez, 2004). Η κριτική στάση και αντίληψη προϋποθέτει την καλλιέργεια της επιθυμίας και της «διανοητικής περιέργειας» των μαθητών (Guilherme, 2007, σ. 85), η οποία θα τους

παρακινήσει να διευρύνουν τις γνώσεις τους για άλλους λαούς και πολιτισμούς, ώστε να αναπτύξουν μια διαφορετική και πιο εξελιγμένη αντίληψη των πραγμάτων.

5. Επίλογος

Στην ιδανική περίπτωση, η γνώση όσο το δυνατόν περισσότερων γλωσσών θα αποτελούσε αναμφίβολα μια άριστη προοπτική. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στο διεθνές περιβάλλον, εκείνο που διαφαίνεται είναι ότι η αγγλική γλώσσα θα συνεχίσει να μονοπωλεί σχεδόν τις διεθνείς εμπορικές και διπλωματικές συναλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, μια διδακτική προσέγγιση που θα έχει ως στόχο την αξιοποίηση της αγγλικής ως μέσου για την κατανόηση των διαπολιτισμικών παραμέτρων και ιδιαιτεροτήτων μπορεί να αμβλύνει τις επιπτώσεις από την επιβολή της, ώστε να μην «απειλεί» τη γλωσσική αλλά και πολιτισμική πολυμορφία, που τόσο πολύ έχει τονιστεί, ιδιαίτερα στο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. και *The Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001).

Παράλληλα, η άριστη εκμάθησή της (από γραμματολογική αλλά και φωνολογική άποψη) είναι η ειδοποιός διαφορά που μειώνει σημαντικά τις παρανοήσεις και παρερμηνείες και ενθαρρύνει την αμεσότερη και στενότερη επικοινωνία και ανταλλαγή όχι μόνο πληροφοριών, αλλά και απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων ζωής. Αντίθετα, το κενό επικοινωνίας είναι εκείνο που εντείνει ακόμη περισσότερο τις πολιτισμικές διαφορές και την απομόνωση. Ο σεβασμός του διαφορετικού προϋποθέτει τη γνώση του, ενώ πολλές φορές η γνώση και αντίληψη του «ξένου» μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα και με πιο αντικειμενικό τρόπο το «δικό μας», αλλά και να απαλλαγούμε από προκαταλήψεις, εσωστρέφεια και πόλωση. Μόνο έτσι θα καταστεί πιο αποτελεσματική η διεθνής επικοινωνία, ώστε μέσω της βαθύτερης γνώσης της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας να γεφυρώσουμε τις αντιθέσεις μας με τους ομιλητές άλλων γλωσσών. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της κριτικής στάσης, της παγκόσμιας αντίληψης και της «κοσμοπολίτικης» νοοτροπίας (Turner, 2002), προϋποθέτει τη δέσμευση να προστατεύσουμε την πολιτισμική ποικιλομορφία της παγκόσμιας κοινοπολιτείας.

Βιβλιογραφία

Breidbach, S. *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.

Chevrier, S. "Cross-cultural Management in Multinational Project Groups". *Journal of World Business* 38 (2), 2003, σσ. 141-49.

Council of Europe. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Dalby, Andrew. *Language in Danger*. London: Penguin Books, 2002.

Ferner, A., Edwards, P. and Sisson, K. "Coming Unstuck? In Search of the 'Corporate Glue' in an International Professional Service Firm". *Human Resource Management* 34 (3), 1995, σσ. 343-61.

Goodall, K. and Roberts, J. "Only Connect: Teamwork in the Multinational". *Journal of World Business* 38 (2), 2003, σσ. 150-64.

Guilherme, Manuela. "English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship". *Language and Intercultural Communication*, Vol. 7, No.1, 2007, pp. 72-90.

I-Chun Kuo, Vicky. "Addressing the Issue of Teaching English as a Lingua Franca". *ELT Journal*, Vol. 60/3 July 2006, σσ. 213-221.

Khann-Panni, P. and Swallow, D. *Communicating Across Cultures. The Key to Successful International Business Communication*. Oxford: How to Books Ltd., 2003.

Lagerstrom, K. and Anderson, M. "Creating and Sharing Knowledge within a Transnational Team: The Development of a Global Business System". *Journal of World Business* 38 (2), 2003, σσ. 84-95.

Marschan, R., Welch, D.E. and Welch, L.S. "Language: The Forgotten Factor in Multinational Management". *European Management Journal* 15 (5), 1997, pp. 591-98.

Mendez Garcia, M.C. and Perez Canado, M.L. "Language and Power: Raising Awareness of the Role of Language in Multicultural Teams". *Language and Intercultural Communication*, Vol. 5, No. 1, 2005, σσ. 86-104.

Phipps, A. and Gonzalez, M. *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage, 2004.

Skutnabb-Kangas, T. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Tietze, Suzanne. "Spreading the Management Gospel – in English". *Language and Intercultural Communication*, Vol. 4, No. 3, 2004, σσ. 175-89.

Turner, B.S. Cosmopolitan Virtue, Globalization and Patriotism. *Theory, Culture & Society* 19 (1-2), 2002, σσ. 45-63.

Wright, S. "Language and Power: Background to the Debate of Linguistic Rights". *International Journal on Multicultural Societies* 3 (1), 2001, σσ. 47-57.

Βιογραφικά στοιχεία εισηγητών / Biodata of contributors

Nick Ceramella

Nick Ceramella currently teaches: *Translation Theory and Practice*, “La Sapienza” University; *History of English*, Postgraduate Teacher Training College, Università “Roma Tre”; *ESP* (Journalism, BE), “LUMSA”, ROME.

Latest publications: ‘Translation and Reception of D. H. Lawrence’s Works In Italy: The “Story”’, *The Cultural Appropriation of D. H. Lawrence in Europe*, London: The Continuum International Publishing Group, 2007; ‘The European Union Babel and the Spread of English as a Common Unifying Language’, *The New Europe*, NY: Forum Italicum Publishing, Stony Brook University, 2007; ‘**Translation Issues From a Didactical Perspectives and Approaches to a Didactic Methodology of Translation**’, *Reading Across Borders: Papers in Language and Literary Studies*, Nikšić: University of Montenegro, 2006.

University visiting professorships: Universidade Federal de Alagoas (Brazil), RSUH of Moscow (Russia), University of Montenegro.

nickceramel@hotmail.com

Argyro Proscolli

Maître de Conférences à l’Université d’Athènes en Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE. Domaines d’expertise : Planification de l’enseignement

Evaluation des compétences en langue, Stratégies d’apprentissage et Compétences des apprenants-utilisateurs du FLE. Publications :

- *Programmes d’enseignement et paramètres d’apprentissage des langues étrangères*, matériel didactique pour le Programme d’Etudes post-universitaires destiné aux professeurs de FLE, Université Hellénique Ouverte, Patras 1999, 257 p.

- *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l’apprentissage*, matériel didactique pour le Programme d’Etudes post-universitaires, destiné aux professeurs de FLE, Université Hellénique Ouverte, Patras 1999, 293 p.

- *Τα Μονοπάτια της Μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη*, 2005, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη, 325 σελ. (συλλογικό έργο).

proscoli@ftrl.uoa.gr

Ελένη Κασάπη

Η Ελένη Κασάπη, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στη μεταφρασεολογία, είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια κριτικής των μεταφράσεων στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Η διεπιστημονική περιοχή των ενδιαφερόντων της είναι η περιγραφική μεταφρασεολογία, η διαχρονική κριτική των εταφράσεων και η ψηφιακή ανάπτυξη θησαυρών. Η έρευνά-της επικεντρώνεται στην ανάπτυξη θησαυρών διακαναλικής διερμηνείας [νοηματική-ελληνικής] και συνδέεται με την εκπαίδευση διερμηνέων νοηματικής για την εκπαίδευση. –

Ενδεικτικές δημοσιεύσεις:

Ε.Κασάπη, Π.Καραουλάνη, Α. Αδαμοπούλου, Γ.Γαρυφαλλος (2007) Αξιοπιστία στη μετάφραση του ερωτηματολογίου πλέγματος σχέσεων με βάση το λεξιλόγιο, η τόμος Επιστημονικής Επετηρίδας Τμήματος Ιταλικής Α.Π.Θ. σς. 77-82

Ε.Κασάπη (2007) Ενδεικτική παρουσίαση στοιχείων [αυτο]αξιολόγησης των φοιτητών

ιταλικής στα μαθήματα μετάφρασης (2000-2001), υ τόμος Επιστημονικής Επετηρίδας Τμήματος Ιταλικής Α.Π.Θ. σς. 115-121

Ε.Νεοφυτίδου, Π.Παππά, Μ.Μυρωνίδου-Τζουβελέκη, Ε. Κασάπη (2007) Το γέλιο και οι αξιακοί προσδιορισμοί της διάκρισης «φυσιολογικό»/»παθολογικό» από άνδρες και γυναίκες, υ τόμος Επιστημονικής Επετηρίδας Τμήματος Ιταλικής Α.Π.Θ. σς. 261-272.
kassapi@itl.auth.gr.

Λεωνίδας Δήμου

Ο Λεωνίδας Δήμου είναι Καθηγητής στο Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου. Οι βασικές σπουδές του είναι στη Φυσική και την Πληροφορική. Δίδαξε στα Πανεπιστήμια του Μπίλεφελτ και του Άαχεν της ΟΔΓ. Ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι οι νέες τεχνολογίες στη διαχείριση του τουριστικού προϊόντος και γενικότερα οι εφαρμογές πληροφορικής στον τομέα του τουρισμού. Έχει διατελέσει Προϊστάμενος του Τμήματος Τουριστικών Επιχειρήσεων και έχει δημοσιεύσει πάνω 50 επιστημονικά άρθρα.

dimou@teiep.gr

Καλίνα Βλαντιμίροβα

Η Καλίνα Βλαντιμίροβα είναι πτυχιούχος Ρωσικής Φιλολογίας στο Τμήμα Σλαβικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου “Άγιος Κλήμης της Αχρίδας”, της Σόφιας, Βουλγαρίας.

Στην Ελλάδα εργάστηκε ως Μεταφράστρια – Διερμηνέας Ρωσικής και Βουλγαρικής γλώσσας στο ΕΚΚΥΘΚΑ, Ιωάννινα, καθώς και ως δασκάλα κατ’ οίκον μαθημάτων Ρωσικής γλώσσας σε φοιτητές του Τμήματος Γλώσσας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών, ΔΠΘ Από το ακαδ. έτος 2007-2008 εργάζεται ως εργαστηριακή συνεργάτις στο ΤΕΞΓΔΕ του ΤΕΙ Ηπείρου, όπου διδάσκει Ρώσικη Γλώσσα.

dr_montanas@yahoo.com

Eleftheria Dogoriti

Eleftheria Dogoriti, docteur ès Lettres Modernes (Sorbonne-Paris IV), assure les cours de français sur objectifs spécifiques et l’utilisation des technologies dans l’enseignement des langues, au Département de Langues Étrangères Appliquées à l’administration et au commerce du TEI d’Épire. Ses recherches portent sur l’enseignement du français langue étrangère, la planification de l’enseignement, la technologie éducative, et l’utilisation des technologies dans l’enseignement des langues étrangères.

Ses principaux travaux sont les suivants :

- a) Δογορίτη Ελευθερία (2007): La recherche sur le web en fonction des objectifs du programme d’enseignement du français langue étrangère, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύρος, 4-6 Μαΐου, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, τ. Β, 558-568.
- b) Δογορίτη Ελευθερία (2006): Η Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Μητρικής και Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης του Επεξεργαστή Κειμένου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 171-177(Α’ μέρος), 147,187-177 (Β’ μέρος).
- c) Δογορίτη Ελευθερία, Βυζάς Θεόδωρος (2005): Γλωσσομάθεια και ειδικές ανάγκες επικοινωνίας στα Προγράμματα Συνδυασμένων Σπουδών, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς

Συνεδρίου του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο:
Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ηγουμενίτσα, 9-10
Ιουνίου, Αθήνα: Διόνικος, 65-74.

edogor@teiep.gr

Jack Burston

Jack Burston is a foreign language teaching specialist with BA/MA in French (Occidental College), a PhD in General Linguistics (Cornell University) and over 35 years university-level language teaching experience. He has a particular interest in faculty development, software evaluation and language center design. Jack is the Director of the Language Center at the University of Cyprus. He has been the Software Review Editor of the CALICO Journal since 1996. He has served on the CALICO Editorial Board since 1995, is a former member and chair of the CALICO Executive Board. He is also the Editor of the *IALLT Language Center Design Kit* and the *Digital Language Lab Solutions* manual. Recent Publications: *Digital Language Lab Solutions: An Evaluation of Virtual Lab Programs*. Second Edition. *IALLT Journal* 2007.

“Working towards effective assessment of CALL”. Randall P. Donaldson and Margaret A. Haggstrom, eds. *Changing Language Education through CALL*, London: Routledge 2006. 249-270.

“Exploiting the potential of a computer-based grammar checker in conjunction with self-monitoring strategies with advanced level French students”. Yong Zhao, ed. *Research in Technology and Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing 2005. 363-378.

jburston@ucy.ac.cy

Magdalene Siatouni

Magdalene Siatouni graduated from the Faculty of English Language and Literature of the University of Athens in 1995, completed her Master’s Degree in TEFL at the Hellenic Open University (Thesis title: “*Fostering students’ motivation through games: a presentation of a case study in a Greek State Junior High School*”). She has taught English in various institutions, such as Foreign Language Centres, Institutes of Vocational Training (IEK), and all levels of State Secondary Education. From 2002 onwards, she has been teaching in Filiales Junior High School (as a permanent teacher), as well as in Epirus Institute of Technology (as a part-time lecturer). She is an active member of PEKADE (Panhellenic Union of State School Teachers of English) and TESOL Association (Teaching English to Speakers of Other Languages). Among her main educational interests is e-learning and asynchronous communication.

She has published the following articles:

“*The value of internet-based activities: a theoretical background*” available at: www.elthillside.com/learners.asp?cat_id=895, September, 2006

“*A small-scale conference with a great vision: impressions, thoughts and considerations of a simple participant*” (in Greek: «Ένα μικρό συνέδριο με ένα μεγάλο όραμα: εντυπώσεις, σκέψεις και προβληματισμοί μιας απλής ακροάτριας»), in **Aspects Today** Journal, issue 7, pp. 18-20, PEKADE; Athens, 2005

magdachris@gmail.com

Αικατερίνη Φλώρου

Η Αικατερίνη Φλώρου έχει αποφοιτήσει από την σχολή Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και έχει μεταπτυχιακό τίτλο από το ίδιο Πανεπιστήμιο στη Διδακτική των Γλωσσών. Αυτή την στιγμή εκπαιδεύει την διδακτορική της διατριβή στην Υπολογιστική Γλωσσολογία στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει πραγματοποιήσει δύο ανακοινώσεις σχετικά με το ερευνητικό της έργο. Η πρώτη έγινε σε ημερίδα που διοργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Μάιος 2006) και είχε θέμα «Η εναλλαγή κώδικα στα δίγλωσσα κοινά» και η δεύτερη έγινε στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι (Ιούλιος 2006) και είχε τίτλο “The experience of creating a Learner Corpus: The Italian as Foreign Language to Greek students (IFLG)”.
katiflo29@yahoo.co.uk

Νικολίτσα Σκρεμμύδα

Η Νικολίτσα Σκρεμμύδα σπούδασε στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1997-2001). Συνέχισε στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας. (2001-2004) και έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα με ειδίκευση στη Διδακτική των Γλωσσών. Από το 2004 έως σήμερα εργάζεται ως καθηγήτρια ιταλικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ από το 2005 έως σήμερα ως εργαστηριακός συνεργάτης στο ΤΕΙ Ηπείρου. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε πανελλήνια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια καθώς επίσης και σε ερευνητικά προγράμματα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν ζητήματα στον τομέα της Διδακτικής της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας, και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Πρόσφατες εισηγήσεις σε συνέδρια:

- Ιούνιος 2004: 1st Panhellenic ESP Conference, on “Teaching Foreign Languages For Specific Purposes: A trend or a demand?”, Τ.Ε.Ι. Καβάλας, Καβάλα. Ανακοίνωση με θέμα: *Testing Languages for specific purposes: The case of Italian Language.*
- Φεβρουάριος 2004: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση, ΣΕΠΔΕΘ, Θεσσαλονίκη. Ανακοίνωση με θέμα: *Η εξ αποστάσεως αυτοδιδασκαλία της ξένης γλώσσας.*
- Δεκέμβριος 2003: 13^ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΕΕΕΓ, Θεσσαλονίκη. Ανακοίνωση με θέμα: *Στάσεις και στερεότυπα των προπτυχιακών φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης απέναντι στις ξένες γλώσσες και απέναντι στους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών αυτών.*

n_spatra@yahoo.com

Χριστίνα Μπακούλα

Η Χριστίνα Μπακούλα είναι πτυχιούχος του τμήματος Ιταλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου από το Πανεπιστήμιο Portsmouth της Μεγάλης Βρετανίας (*Master of Arts in Translation Studies*), καθώς και διδακτορικού τίτλου από το τμήμα Ιταλικής & Ισπανικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με αντικείμενο τη Μετάφραση-Μεταφρασεολογία. Τέλος, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης από το τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών στη Συγκριτική Γλωσσολογία & Γλωσσική Ποικιλία.

Ενδεικτικές δημοσιεύσεις:

- Μπακούλα, Χριστίνα. 2007. “Βασικές Αρχές στην Κατάρτιση ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Μεταφραστές”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 149. 122-130.
- Μπακούλα, Χριστίνα. 2006. Διλήμματα και Επιπλοκές στη Λογοτεχνική Μετάφραση.

Πρακτικά της 1^{ης} Συνάντησης Νέων Μεταφρασεολόγων: *Μεταφρασεολογικές Σπουδές και Έρευνα στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, 1-3 Νοεμβρίου (υπό δημοσίευση).

● Μπακούλα, Χριστίνα. 2006. “Ο Ουτοπικός Παράδεισος των Δίγλωσσων Λεξικών”. *Νέα Παιδεία* 120. 87-97.

cbakoula@gmail.com

Ευάγγελος Κουρδής

Πτυχίο Γαλλικού Τμήματος Α.Π.Θ. και Διδάκτορας των Επιστημών και Τεχνολογιών της Γλώσσας και της Επικοινωνίας Α.Π.Θ. Διδάσκων (ΠΔ 407/80) στον Τομέα Μετάφρασης του Γαλλικού Τμήματος Α.Π.Θ.

Ερευνητικά ενδιαφέροντα:

Σημειωτική και μετάφραση, Κοινωνιογλωσσολογία και μετάφραση.

Πρόσφατες δημοσιεύσεις:

α) Congrès International Linguistique Appliquée aujourd’hui, Belgrade,

«Quelques remarques sémiotiques sur le discours linguistique spécialisé. Comment traduire le discours gastronomique aujourd’hui»

β) Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο Διαστάσεις της μετάβασης και η ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών της βαλκανικής, Φλώρινα

«Τα στερεότυπα των Ελλήνων για τους λαούς της Βαλκανικής ως παράγοντας μετάφρασης από τις Βαλκανικές προς την ελληνική γλώσσα. Σημειωτική προσέγγιση»

γ) 1η Συνάντηση νέων Μεταφρασεολόγων, Μεταφρασεολογικές σπουδές και έρευνα στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη

«Γλώσσες σε επαφή και μετάφραση. Η σημειωτική διάσταση στην παρουσία αγγλικών και γαλλικών εκφωνημάτων και λεξικών στοιχείων σε τίτλους άρθρων στον ελληνικό τύπο»
ekourdis@frl.auth.gr

Stefanos Vlachopoulos

Stefanos Vlachopoulos is Assistant Professor for German Language (Techniques of communication/specialized translation) at the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce at the Epirus Institute of Technology in Igoumenitsa, Greece. He teaches German language courses (German for specific purposes), an introduction into the theory of translation as well as applied translation courses. His research interests are translation didactics, legal translation and lexicography.

Representative publications:

Vlachopoulos Stefanos: Dictionary of Modern Greek Idioms, Kleidarithmos, Athens 2007.

Vlachopoulos Stefanos: Legal Meanings Across Linguistic Barriers: The Intralingual and Interlingual Translation of Laws in Greece and Cyprus

in: *International Journal for the Semiotics of Law*, vol.20, no.4, December 1997, pp. 305-325.

Vlachopoulos Stefanos: Translating into a new LSP The translation of laws in the Republic of Cyprus in: *Target* (forthcoming).

stefanos@teiep.gr

Ήβη Καζαντζή

Ήβη Καζαντζή (Πτυχίο Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., ΜΑ στη Συγκριτική Θεωρία. Λογοτεχνίας [Univeristy of Warwick, Centre for Translation and Comparative Cultural Studies], Διδακτορικό Δίπλωμα στη Συγκριτική Λογοτεχνία [Τμήμα

Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.]). Επιστημονικά ενδιαφέροντα: Συγκριτική Λογοτεχνία (με έμφαση στην ευρωπαϊκή και κατά κύριο λόγο στην ιταλική, ελληνική και αγγλική λογοτεχνία) και συγκεκριμένα το μοντέρνο μυθιστόρημα και οι θεωρίες της αφήγησης. Μετάφραση λογοτεχνικών κειμένων.

Δημοσιεύσεις:

- «*Se una notte d' inverno un viaggiatore*: η αναζήτηση επικοινωνίας μέσα από πολλαπλά αφηγηματικά και μετα-αφηγηματικά επίπεδα», άρθρο στην Επιστημονική Επετηρίδα του ακαδ. έτους 2002-2003 του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2004), σ. 23-32.
- «Δυο φανταστικά αφηγήματα του Italo Svevo», άρθρο για την Επιστημονική Επετηρίδα του ακαδ. έτους 2004-2005 του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2007), σ. 31-40.
- «Μεταξύ βιογραφίας και μυθοπλασίας ή η μυθοπλασία μιας πορείας ζωής και έργου: Ένα 'αυτοβιογραφικό' διήγημα του Italo Svevo» (υπό έκδοση στην Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., ακαδ. έτος 2005-2006).

ivik22@hotmail.com

Ιουλιάννα Πογκόσοβα

Πτυχιούχος Σχολής Δημοσιογραφίας του Κρατικού Πανεπιστημίου «Μ. Β. Λομονόσοφ» της Μόσχας (1987 – 1992), διδάκτορας του Πανεπιστημίου «ΠΑΝΤΕΙΟΣ» (2001), θέμα της διατριβής «Έλληνες στο σύστημα των εθνικών σχέσεων στην Ε.Σ.Σ.Δ.» .

Λέκτορας με γνωστικό αντικείμενο «Ρωσική γλώσσα και φιλολογία» στο Τμήμα Γλώσσας – Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων χωρών» του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Ερευνητικό έργο: αναφέρεται στην εθνολογία, λογοτεχνία, πολιτισμό, μορφολογική και συντακτική δομή της ρωσικής γλώσσας, μεθοδολογία της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας, μεταφραστικά θέματα κτλ.

Δημοσιεύσεις: 1. Αυτοτελή έργα: «Έλληνες στο σύστημα των εθνικών σχέσεων της Ε.Σ.Σ.Δ.». Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α. ε., 2001. 2) «Γραμματικός οδηγός της ρωσικής γλώσσας». Εκδ. «Ηρόδοτος», 2003. 3) «Μαθαίνουμε ρωσικά», εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, 2005. 4) «Μερικές απόψεις για τη μετάφραση από ρωσικά στα ελληνικά. Μελέτη βασισμένη στη μετάφραση του έργου του Μ. Μπουλγκάκοφ «Η ζωή του Μολιέρου.», σε συνεργασία με τον Π. Κριμπά. (Υπό έκδοση) 2. Άρθρα και εισηγήσεις σε συνέδρια (τα τρία τελευταία): 1) «Προβληματική για τη διδακτική της ρωσικής γλώσσας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.», σε συνεργασία με τον Ε. Χαρατσίδα, περιοδικό «Μακεδόν», υπό έκδοση. 2) «Μερικές απόψεις σχετικά με τη διδακτική της ρωσικής γλώσσας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Ε' – Η' εξάμηνα)», σε συνεργασία με τον Ε. Χαρατσίδα, περιοδικό «Μακεδόν», υπό έκδοση. 3) «Μερικές απόψεις σχετικά με τη μετάφραση από ελληνικά στα ρωσικά με βάση την ύλη των Μ.Μ.Ε.» περιοδικό «Μακεδόν», υπό έκδοση.

iprokoso@bscc.duth.gr

Θεόδωρος Βυζάς

Ο Θεόδωρος Βυζάς είναι πτυχιούχος του Τμήματος Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου με μεταπτυχιακές σπουδές στη Μετάφραση

- Μεταφρασεολογία ενώ είναι υποψήφιος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Paul Valéry - Montpellier 3 της Γαλλίας όπου εργάστηκε από το 1999 ως το 2003. Από το ακαδ. έτος 2003-2004 είναι εργαστηριακός συνεργάτης του ΤΕΙ Ηπείρου στο Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο. Το ερευνητικό ενδιαφέρον του εστιάζεται στην εξειδικευμένη μετάφραση, ορολογία και λεξικογραφία. Σχετικές δημοσιεύσεις:

«Η μετάφραση γαλλικών τίτλων σπουδών στα ελληνικά». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου ΑΠΘ με τίτλο «Μεταφράζοντας στον 21ο αιώνα : τάσεις και προοπτικές», Θεσσαλονίκη, 27-29 Σεπτεμβρίου 2002, σσ. 647-654.

«Η μετάφραση διοικητικής ορολογίας γαλλικών πανεπιστημίων - Προβλήματα και λύσεις». Πρακτικά 4ου Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα : ΕΛΕΤΟ, 30, 31 Οκτωβρίου 1 Νοεμβρίου 2003, σσ. 280-289 (από κοινού με την Δ. Δελιγιάννη).

«Γλωσσομάθεια και ειδικές ανάγκες επικοινωνίας στα προγράμματα συνδυασμένων σπουδών : η περίπτωση του Τ.Ε.Ε.Γ.Δ.Ε. του ΤΕΙ Ηπείρου». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του ΤΕΞΓΔΕ ΤΕΙ Ηπείρου με τίτλο «Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Ηγουμενίτσα 8-9 Ιουνίου 2005, Διόνικος, 2006, σσ. 65-74, (από κοινού με την Ε. Δογορίτη).

theodore.vyzas@univ-montp3.fr

Πασχαλία Πατσαλά

Η Πασχαλία Πατσαλά είναι Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας). Είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη «Θεωρία Λεξικογραφίας και Εφαρμογές» (ΕΚΠΑ).

Έχει συμμετάσχει στη σύνταξη και επιμέλεια διαφόρων—λεξικογραφικών κυρίως—έργων, μεταξύ των οποίων:

1. *English-Greek False Friends Dictionary / Λεξικό Ψευδόφιλων Μονάδων Αγγλικής και Ελληνικής Γλώσσας* (εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών, 2005)
2. *Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής των Α' - Β' - Γ' τάξεων του Γυμνασίου* (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων)
3. *Αγγλο-Ελληνικό και Ελληνο-Αγγλικό Λεξικό* του Εκδοτικού Οργανισμού ΠΑΤΑΚΗΣ Α.Ε. (υπό έκδοση)

Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εμπίπτουν στο χώρο της λεξικογραφίας, φρασεολογίας και υπολογιστικής γλωσσολογίας.

ppatsala@enl.auth.gr

Kyriakos Forakis

Kyriakos Forakis a reçu sa formation supérieure à l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV) devant laquelle il a soutenu, en 2001, une thèse de doctorat en Langue française. Depuis janvier 2005, il est membre du Personnel enseignant spécialisé rattaché au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes, où il enseigne la grammaire, l'écrit et l'oral dans le cadre de divers modules de Langue française des Semestres 1 à 4, ainsi que la méthodologie de la recherche au sein du Cours de spécialisation commun aux trois Sections du Département. Son activité de recherche recouvre les champs que voici des Sciences du langage actuelles :

- langue et linguistique françaises (à orientation notamment morphosyntaxique) ;

- approches diachroniques en linguistique française (français classique, moderne et contemporain) ;
- questions de linguistique contrastive (français / grec moderne) et appliquée à la didactique du FLE (étude de l'interlangue chez l'hellénophone, développement et évaluation des compétences).

Quelques-uns de ses travaux récemment parus, à titre d'échantillon :

- FORAKIS K., 2006a, «De deux parutions relativement récentes en matière de grammaire française», *Contact*⁺, n° 32 (février), p. 50-54.
- FORAKIS K., 2006b, «Typologie de l'erreur chez l'apprenant hellénophone du français», *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives. Actes du 5^e Congrès panhellénique des Professeurs de français (Athènes, 2-5 décembre 2004)*, 2^e éd., Athènes, A.P.F., p. 287-298.
- FORAKIS K., 2005, «Les constructions négatives en structure verbale dans *Le Mariage de Figaro*», *L'Information grammaticale*, n° 104 (janvier), p. 36-42.

kforakis@fll.uoa.gr

Christine Dara

Christine Dara est enseignante au Département de Langues Étrangères Appliquées à l'administration et au commerce, du TEI d'Épire et elle assume les cours de français et de théorie de la traduction. Elle est titulaire d'un Doctorat en Littérature et Civilisation françaises, préparé à l'Université Paris IV – Sorbonne et son domaine de spécialisation est la littérature française du Moyen Âge. Ses recherches actuelles portent sur l'utilisation de textes littéraires, anciens et modernes, en classe de langue. Elle est auteur des travaux suivants:

- Recueils lyriques collectifs entre Orléans et Bretagne: les manuscrits B.N. nouv. acq. fr. 15771 et B.N. fr. 9223*, Lille, A.N.R.T., coll. «Thèse à la carte», 2004, publication de sa thèse de Doctorat.
- Exploitation de textes littéraires médiévaux en classe de langue : objectifs pédagogiques et culturels, enjeux linguistiques*, Actes du 5^e Congrès panhellénique des Professeurs de français, *Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives*, Athènes, 2-5 décembre 2004, t. I, p. 235 – 247.

dara@otenet.gr

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

Ο Κωνσταντίνος Γκαραβέλας είναι απόφοιτος του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Α.Π.Θ., 1996), απέκτησε από το Δ.Π.Μ.Σ. Γαλλικής, Γερμανικής, Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και Ηλεκτρολόγων Μηχανικών του Α.Π.Θ. μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Από το 2002 είναι υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διδάσκει σε τμήματα του TEI Ηπείρου ως εργαστηριακός συνεργάτης και σε Ιδιωτικό Γυμνάσιο Λύκειο στα Ιωάννινα. Επίσης δίδαξε στο παρελθόν σε δημόσια ΙΕΚ και στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση.

me01095@cc.uoi.gr

Μαρία Παπαγεωργίου

Η Μαρία Παπαγεωργίου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις *Επιστήμες και τις Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας* με ειδίκευση στη *Διδακτική των Γλωσσών* από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Είναι επίσης κάτοχος

μεταπτυχιακής εξειδίκευσης στα *Νέα Δικτυακά και Υπολογιστικά Συστήματα και στις Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στη Διδακτική των Ξένων Γλωσσών*. Από το 2002 διδάσκει στο Κέντρο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών του Α.Π.Θ. με αντικείμενο τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Το πεδίο έρευνας και οι δημοσιεύσεις της εστιάζουν στη διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας και για Ειδικούς Σκοπούς, στη διδακτική της Ορολογίας, καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών στη Διδακτική των Ξένων Γλωσσών.

Ενδεικτικές δημοσιεύσεις:

«*Δυσκολίες κατά την ανάγνωση μαθηματικών παραστάσεων και αντιστοίχιση ορολογίας στην ελληνική-γαλλική γλώσσα*». Στον τόμο: *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία* ΕΛ.ΕΤ.Ο. - Ανακοινώσεις 5^{ου} Συνεδρίου, Λευκωσία 13-15 Οκτωβρίου 2005, Αθήνα 2005: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας, σσ.313-322.

«*Online λεξικά και γλωσσάρια της ελληνικής γλώσσας: ταξινόμηση, αξιολόγηση και διδακτική αξιοποίηση*». Στον τόμο: *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη 2007: University Studio Press, σσ. 561-577.

mpapageo@lance.auth.gr

Cleopatra Kontoulis

Cleopatra Kontoulis has been educated at:Aristotle University of Thessaloniki, English Department, Bachelor's Degree; Kent State University, English Department, M.A.; Kent State University, English Department, PhD. PhD Title:*The Pragmatics of Idealism and Absurdity in Brendan Behan's Plays*. Field of Study:The Pragmatics of Brendan Behan's drama and the charactership of his characters via the social and linguistic theories of "role."

She has been working as an ESP lecturer for the Centre for Foreign Language Teaching at Aristotle University of Thessaloniki since 2003 (teaching ESP in the History and Archaeology Department and in the Film Studies Department. Her research activities focus on the teaching of Literature in ESP environments and recently on Don DeLillo's language.

Publications:

- "Human Absurdity and Empty Idealism in Brendan Behan's *The Quare Fellow*" *Yearbook of English Studies* 3 (1991-2): 253-69. (Co-authored with Eliza Kitis)
- "Teaching Literature in the Foreign Language Context" *Journal of Applied Linguistics* 18 (2002): 55-69. Thessaloniki.
- "The New English of Japanese Products" *New Englishes Proceedings* (2003): 79-98. Thessaloniki

cleopatr@lance.auth.gr

Themistokles Gogas

Themistokles Gogas is Assistant Professor at the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce at the Epirus Institute of Technology, Greece. He studied at the University of Ioannina, the University of Dundee (Dipl.Ed.) and Keele University (M.A. and PhD). His doctoral thesis examines education in a multicultural and multiethnic society. Currently, he teaches Intercultural Communication as well as Methodology of Research. His research interests focus upon Interculturalism, Sociology of Culture as well as Sociology of Education.

thegogas@teiep.gr

Stephanie Houghton

Stephanie Houghton is Associate Professor at the University of Kitakyushu in Japan where she specialises in intercultural language education. In spring 2004, she was an intern at the Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue at UNESCO, Paris. She is a PhD candidate at the University of Durham in the U.K. (her country of origin). Her research theme is managing the evaluation of difference in foreign language education. Representative publications in the *Journal of the Faculty of Humanities* at her university include:

- 1) "Theory and Politics at UNESCO: The Confusion of an Intern". September 2005.
- 2) "Internal Dialogue: An Important Dimension of *Dialogos*". March 2005.
- 3) "Intercultural Communicative Competence: A Critique of the European Model". February 2003.

Hans-Bernard Schlumm

From 1995 Professor at the Dept. of Foreign Languages, Translation & Interpreting of the Ionian University.- Studies of German Philology, Philosophy and Sociology at the Universities of Frankfurt/M, Thessaloniki and Paderborn. 1983 – 85 Lecturer at the Universities of Essen and Koeln. 1985 – 1991 DAAD – Lektor at the German Dept. of the University of Athen. 1991 – 1995 Lecturer at the see above Dept. of the Ionian University.

Publications:

- Die Reise ins Blaue. Frankfurt/M 1992
- Federn blasend gegen die Zeit schreibend. In: Festschrift fuer Klaus Betzen. Athen 1996
- Spiegelungen. Reflexionen zu einem interkulturellen Landeskundeunterricht. Frankfurt 1996
- Zur Bedeutung der Sprachbilder und Motiven im Werk von Guenter Grass. Kerkyra 2003

schlumm@dfti.ionio.gr

Μιχάλης Πολίτης

Ο Μιχάλης Πολίτης, διδάσκει στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου «Οικονομική, Νομική και Πολιτική Μετάφραση από τα Γαλλικά στα Ελληνικά», «Γενική Μετάφραση από τα Γαλλικά στα Ελληνικά», και στα ΠΜΣ του Τμήματος «Μετάφραση Κειμένων Χρηματοοικονομικού Δικαίου και Πολιτικής» και «Μεθοδολογία της Μετάφρασης Ειδικών Κειμένων».

Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Νομικής, Οικονομικής, Πολιτικής και Τεχνικής Μετάφρασης (ΕΝΟΠΟΤΕΜ) του Ιονίου Πανεπιστημίου, ενώ από το 2003 είναι υπεύθυνος του Ιονίου Πανεπιστημίου για το Κοινό Ελληνογαλλικό ΠΜΣ *Επιστήμες της Μετάφρασης – Μεταφρασιολογία και Γνωσιακές Επιστήμες*

Το 2004 τιμήθηκε από το Γαλλικό Κράτος με τη διάκριση του Τάγματος του Ακαδημαϊκού Φοίνικα. **Πρόσφατες δημοσιεύσεις**

- *Νέες προοπτικές της Μεταφρασιολογίας υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Ψυχολογίας*, Άρθρο που δημοσιεύθηκε το 2006 στον επετειακό τόμο του ΤΕΓΜΔ του Ιονίου Πανεπιστημίου για τη συμπλήρωση είκοσι ετών από την έναρξη λειτουργίας του.
- *L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction*, Άρθρο που δημοσιεύθηκε στο τεύχος 52-1/2007 του επιστημονικού περιοδικού META.
- *Γνωσιακή προσέγγιση του προς μετάφραση κειμένου. Εφαρμογές στη Διδακτική της Οικονομικής, Νομικής και Πολιτικής Μετάφρασης*. Υπό δημοσίευση ανακοίνωση που

παρουσιάστηκε στην *Ημερίδα για τη Διδακτική της Μετάφρασης*, την οποία διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Κύπρου στη Λευκωσία στις 10 Μαρτίου 2007.
politis@dfiti.ionio.gr

Περικλής Τάγκας

Ο Τάγκας Περικλής είναι Επίκουρος Καθηγητής Αγγλικής γλώσσας - μετάφρασης και Προϊστάμενος του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Είναι κάτοχος πτυχίου και διδακτορικού από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει Αγγλική γλώσσα για ειδικούς σκοπούς, Τεχνικές έκφρασης και επικοινωνίας και Διδακτική. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο χώρο της γλώσσας, λογοτεχνίας, μετάφρασης και εκπαίδευσης. Αντιπροσωπευτικές δημοσιεύσεις-συμμετοχές σε διεθνή συνέδρια:

- 1) International conference “The Cultural Appropriation of D.H. Lawrence in Europe”, Centre for British Studies, Otto-Friedrich University of Bamberg, Germany, 10-11 Dec. 2004. Title: “Tangas, Pericles. The Greek response to D. H. Lawrence: translations and critical studies of his work”. Δημοσίευση στο: Jansohn, Christa and Mehl, Dieter, eds. *The Reception of D.H. Lawrence in Europe*. London: Continuum, 2007, σσ. 173-86.
- 2) International conference “MApEC 2006 - Multimedia Applications in Education”, FH JOANNEUM / University of Applied Sciences, Graz, Austria, 4-6/9/2006. Title: “Tangas, Pericles. Multimedia and Foreign Language Teaching: the Case of Greece” (δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου, 2006).
- 3) 2ο Παγκόσμιο Συνέδριο “Creative Engagements: Thinking with Children”, Mansfield College, Oxford, 14-16/7/2005. Εισήγηση: “Tangas, Pericles. Creative Activities in the Greek EFL Classroom”. Δημοσίευση στο: Shepherd, Daniel, ed. *Creative Engagements: Thinking with Children*. Oxford, UK: Inter-disciplinary Press, Vol. 31, 2005, σσ. 43-49.

ptangas@teiep.gr

