

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
Τ Μ Η Μ Α
ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΙ ΤΟ ΕΜΠΟΡΙΟ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου
Ιούνιος 2005

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION

Conference Proceedings
June 2005

EPIRUS INSTITUTE
OF TECHNOLOGY
DEPARTMENT OF
APPLIED FOREIGN
LANGUAGES IN
MANAGEMENT
AND COMMERCE



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΔΙΟΝΙΚΟΣ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΜΠΟΡΙΟ

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου

«Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Στέφανος Βλαχόπουλος
-επιμέλεια-

"FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN TERTIARY EDUCATION"

Conference Proceedings

EPIRUS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
DEPARTMENT OF APPLIED FOREIGN LANGUAGES
IN MANAGEMENT AND COMMERCE

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΜΠΟΡΙΟ

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου

«Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Στέφανος Βλαχόπουλος
-επιμέλεια-

"FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN TERTIARY EDUCATION"

Conference Proceedings

EPIRUS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
DEPARTMENT OF APPLIED FOREIGN LANGUAGES
IN MANAGEMENT AND COMMERCE



Τα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου
«Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»
που πραγματοποιήθηκε στις 9 και 10 Ιουνίου 2005 στην Ηγουμενίτσα,
εκδόθηκαν με την ευγενική υποστήριξη του Δήμου Ηγουμενίτσας

The proceedings of the international conference
"Foreign Language Teaching in Tertiary Education"
held on the 9th and 10th June 2005 in Igoumenitsa, Greece,
were published with the courtesy of the Municipality of Igoumenitsa

© Copyright | ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών
στη Διοίκηση και το Εμπόριο | Αθήνα, 2006
© Copyright | Εκδόσεις Διόνικος | Αθήνα, 2006

ISBN 960-6619-13-3

DTP | Ευγενία Τζώρτζη
Φιλμ, μοντάζ | artsgraphic
Εκτύπωση, βιβλιοδεσία | artsgraphic

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή εκμετάλλευση του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή Τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού, που κυρώθηκε με το Ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, της σελιδοποίησης, του εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής του βιβλίου με φωτοτυπίες, ηλεκτρονικές ή οποιαδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το Άρθρο 51 του Ν. 2121/1993.



Μαρία Τσακουρίδου & ΣΙΑ Ο.Ε.
Φειδίου 18, Αθήνα, 106 78
Τηλ. & fax: 210 38 01 777, e-mail: dionicos@otenet.gr

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ
ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΓΙΑΝΝΗ

*ΤΕΙ Ηλείου (πρόεδρος)
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΔΟΓΟΡΙΤΗ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ

*ΤΕΙ Ηλείου
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΠΑΠΑΗΛΙΑΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

*ΤΕΙ Πειραιά
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
HANS SCHLUMM

*Πανεπιστήμιον Ιωαννίνων
Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

ΠΕΡΙΚΛΗΣ ΤΑΓΚΑΣ
JUTTA WOLFRUM

*ΤΕΙ Ηλείου
ΑΠΘ*

ΝΙΚΟΛ ΧΟΦΜΑΝΝ

Ιόνιο Πανεπιστήμιο

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΒΥΖΑΣ (πρόεδρος)

ΤΕΙ Ηλείου

ΜΑΡΙΑ ΒΟΥΛΓΑΡΗ

ΤΕΙ Ηλείου

ΕΛΕΟΝΩΡΑ ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ

ΤΕΙ Ηλείου

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΣΟΥΛΙΩΤΗ

ΤΕΙ Ηλείου

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

ΤΕΙ Ηλείου

ΑΘΗΝΑ ΣΟΥΛΗ

ΤΕΙ Ηλείου

ΕΛΕΝΗ ΣΑΡΡΗ

ΤΕΙ Ηλείου

Η ευθύνη για τα κείμενα που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο ανήκει στους συγγραφείς. Ευχαριστούμε θερμά τους παρακάτω συναδέλφους που έγκριναν τις εργασίες και συνέβαλλαν καθορισικά και ουσιαστικά στην τελική ποιότητα αυτών:

Θεμιστοκλής Γκόγκας, *ΤΕΙ Ηπείρου*

Ελευθερία Δογορίτη, *ΤΕΙ Ηπείρου*

Hans Schlumm, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Περικλής Τάγκας, *ΤΕΙ Ηπείρου*

Jutta Wolfrum, *ΑΠΘ*

Νικόλ Χόφμανν, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΕΝΤΡΩΤΗΣ <i>Μεταφραστικής όρολογίας επίσκεψις ταῦτα μεταφρασόμεθα καὶ αὗτις</i>	13
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ (ΑΝΑ-)ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ RE(-STRUCTURING) OF CURRICULA	
PERICLES TANGAS <i>Revising the ESP curriculum of the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce</i>	35
STEFANOS VLACHOPOULOS <i>(Re-)forming curricula in higher education: The case of the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce</i>	44
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ <i>Η (περιοδική) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ</i>	52
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΔΟΓΟΡΙΤΗ – ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΒΥΖΑΣ <i>Γλωσσομάθεια και ειδικές ανάγκες επικοινωνίας στα προγράμματα συνδυασμένων σπουδών</i>	65
PANAGIOTA M. ANGOURI <i>Language Teaching in Tertiary Education: Do we teach what they need?</i>	75
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ TEACHING LINGUISTIC SKILLS IN TERTIARY EDUCATION	
ΕΛΕΝΗ ΚΑΣΑΠΗ <i>Εξατομικευμένη Ενίσχυση Μεταφραστικών Στρατηγικών: Η περίπτωση τεσσάρων μεταπτυχιακών φοιτητών</i>	87
RADEGUNDIS STOLZE <i>Teaching LSP translation with an hermeneutic approach</i>	98
ΙΟΥΛΙΑΝΑ ΠΟΓΚΟΣΟΒΑ <i>Ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στη διδασκαλία του λεξιλογίου της ρωσικής γλώσσας στους ελληνόφωνους σπουδαστές</i>	106
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ <i>Διαδικτυακές εφαρμογές για γλωσσική αυτοεκπαίδευση</i>	122
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ	

<i>Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας και γλωσσικοί πόροι: Ανάγκες και προοπτικές</i>	135
PHAM PHU QUYNH NA <i>Applying error analysis into the teaching of Vietnamese-English translation</i>	145
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΓΚΟΥΣΙΟΣ <i>Ανάπτυξη λογισμικού για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην ανώτατη εκπαίδευση</i>	162
EVANGELIA SOULIOTI <i>Teaching ESP in tertiary settings: An integrative teaching proposal</i>	173
JEAN-PIERRE MAILHAC <i>Descriptions vs. instructions in grammar teaching</i>	183
ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΣΗ - ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΧΑΡΑΤΣΙΔΗΣ <i>Τα ελληνικά δάνεια στη ρωσική γλώσσα: πεδίο εφαρμογής διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αρχάριους φοιτητές</i>	199
OURANIA HATZIDAKI <i>Evaluation of the spoken lexicophrasological skills of Greek university students of English: A corpus-based approach</i>	214

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ | ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
TEACHING FOREIGN LANGUAGES INTERDISCIPLINARY
AND INTERCULTURALLY

ΝΙΚΟΛ ΧΟΦΜΑΝΝ <i>Διαπολιτισμική επικοινωνία και σύμβολο</i>	229
THEMISTOKLES GOGAS <i>Cultural context, postmodernism, and interculturalism</i>	235
ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΣΑΜΙΟΥ <i>Διαθεματικές και Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του Γαλλικού Πολιτισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μεθοδολογικά εργαλεία της δια βίου επαγγελματικής κατάρτισης και της ένταξης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας</i>	241

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ | ΑΝΑΦΟΡΕΣ
REPORTS

KAREN KOW YIP CHENG <i>EFL in tertiary education: A Malaysian experience</i>	253
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΡΡΑ <i>Παρουσίαση και αξιολόγηση της λειτουργίας του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α. του ΤΕΙ Ηπείρου</i>	264
ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	269

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, των ξένων λογοτεχνιών και της γλωσσολογίας συνιστούσε ένα διακριτό χώρο με δεδομένο τον ανθρωπιστικό του προσανατολισμό. Στην εποχή μας, την εποχή του παγκόσμιου χωριού, η χρηστικότητα της γλωσσομάθειας αυξάνεται και το ειδικό βάρος των ξένων γλωσσών στην επικοινωνία πέρα από τα όρια των κρατών και των πολιτισμών παίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο. Αντίστοιχα, η πίεση από αυτό το βάρος μεταφέρεται και στην εκπαίδευση. Όντας στυλοβάτης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η γλωσσομάθεια διείσδυσε σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης – τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών τα τελευταία χρόνια υπήρξαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πολλές αλλαγές. Αρχικά διδασκόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόνο τα Γαλλικά και τα Αγγλικά, τα οποία στη συνέχεια εισήχθησαν και στο δημοτικό σχολείο. Τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί τα Γερμανικά και –σε περιορισμένη κλίμακα– τα Ιταλικά.

Αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας τα πράγματα άλλαξαν τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια. Παρατηρήθηκε η ίδρυση νέων τμημάτων γλωσσικού προσανατολισμού, τα οποία είτε θεραπεύουν άλλες γλώσσες και πολιτισμούς πέραν των Γαλλικών, Αγγλικών, Γερμανικών, Ιταλικών, που ήδη αντιπροσωπεύονταν στην Ελλάδα από τις αντίστοιχες φιλολογίες, είτε μετατόπισαν τη σπουδή των ξένων γλωσσών από τη μελέτη της λογοτεχνίας ενός πολιτισμού σε άλλα περιβάλλοντα.

Το συνέδριο που διοργανώθηκε με πρωτοβουλία του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου, γέννησε ένα διάλογο γύρω από το θέμα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τις εργασίες που παρουσιάστηκαν καταγράφηκαν οι διεθνείς τάσεις και εξετάστηκε πως αυτές αντανakλώνται στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εργασίες εστίασαν στην αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και στην αξιολόγησή τους. Επίσης, πολλές εργασίες ασχολήθηκαν με την επιλογή των γλωσσικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν στα

πλαίσια των σπουδών η γλώσσα δεν διδάσκεται πια μόνο ως μέσο κατανόησης ενός πολιτισμού και σε πολλά τμήματα ο σκοπός της διδασκαλίας/μάθησης είναι η αποτελεσματική εφαρμογή της γλωσσολογίας για την επίτευξη δεδομένου σκοπού. Στο συνέδριο διερευνήθηκε επίσης πως κατακτώνται – διαθεματικά και διαπολιτισμικά– πέρα από τις παραδοσιακές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, κατανόηση κειμένου, γραπτή και προφορική επικοινωνία) και τεχνικές επικοινωνίας όπως η μετάφραση, διερμηνεία, η εφαρμογή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών κ.ά.

Ελπίζουμε το συνέδριο αυτό:

- πρώτον, να συμβάλλει στη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων γύρω από το θέμα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- δεύτερον, να αποτελέσει προγεφύρωμα για την εντατικότερη ερευνητική ενασχόληση με την καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση των θεμάτων που άπτονται της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- και τρίτον, να επιτρέψει την ανάδυση των σημείων εκείνων που χρήζουν περαιτέρω επιστημονικής διερεύνησης.

Στο σημείο αυτό οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνεργάστηκαν για την επιτυχία του συνεδρίου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα την επιστημονική επιτροπή, την οργανωτική επιτροπή και το προσωπικό της Γραμματείας του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο για την πολύτιμη βοήθειά τους. Χωρίς τη στήριξη, τόσο του Δήμου Ηγουμενίτσας όσο και του Δήμου Παραποτάμου, που μας συμπαραστάθηκαν υλικά, η διοργάνωση του συνεδρίου θα ήταν ανέφικτη. Οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους εκλεκτούς ομιλητές, που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και μοιράστηκαν την τεχνογνωσία που κατέχουν μαζί μας.

*Στέφανος Βλαχόπουλος
Ηγουμενίτσα, Οκτώβριος 2005*

ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΟΜΙΛΙΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΕΝΤΡΩΤΗΣ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ

ΤΑΥΤΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΟΜΕΘΑ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣ¹

ΑΝ ΠΑΡΟΥΜΕ τὴ λέξη *Übersetzung*, πού εἶναι ἡ τρέχουσα γερμανικὴ λέξη γιὰ τὴ "μετάφραση", καὶ τὴν ἐξετάσουμε ἐτυμολογικῶς καὶ ταυτόχρονα σημασιολογικῶς, θὰ διαπιστώσουμε ὅτι ἡ πρώτη τῆς σημασία εἶναι "μετάθεση": πού παναπεῖ ὅτι γιὰ τὸν Γερμανόφωνο ὁ μεταφραστής, ὅταν μεταφράζει, *μεταθέτει* γλωσσικὸ ὑλικὸ ἀπὸ μιὰ γλῶσσα σὲ μιὰν ἄλλη. Ἄν θελήσουμε, μάλιστα, νὰ ἀκριβολογήσουμε, θὰ πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι γιὰ τὸν Γερμανόφωνο ὅλο τὸ βάρος πέφτει στὴ διαδικασία τοῦ μεταθέτειν καθαυτὴν – αὐτὸ φανερῶνει ἀναμφιλέκτως τὸ πρῶτο συνθετικὸ τῆς λέξης, ἤτοι ἡ πρόθεση *über*. Μὲς στὸ μυαλὸ τοῦ γερμανόφωνου ὁμιλητῆ σχηματίζεται, δηλαδή, γιὰ τὴ μετάφραση ἡ ἰδέα μιᾶς διαρκοῦς κίνησης... μιᾶς μετάθεσης γλωσσικοῦ ὑλικοῦ ἀπὸ τὴ γλῶσσα ἀφετηρίας πρὸς τὴ γλῶσσα ἀφίξεως... –ἀπὸ τὴν *Ausgangssprache* πρὸς τὴν *Zielsprache*...–, ἀπαξ δὲ καὶ ἡ μετάθεση αὐτὴ συντελεσθεῖ, τότε τὸ εἰρημένο γλωσσικὸ ὑλικὸ ἔχει πλέον μετατοπισθεῖ... ἔχει, τουτέστιν, ἀλλάξει τόπο... βρίσκεται ἄλλοῦ.

Παρατηροῦμε, δηλαδή, ἐδῶ ὅτι ὁ γερμανόφωνος ὁμιλητῆς δὲν στέκεται καθόλου στὸ γεγονὸς τῆς μετατόπισης (: στὸ γεγονὸς τῆς συντελεσμένης πιά μετάθεσης), ἀλλὰ "ἐνδιαφέρεται" ἀποκλειστικὰ γιὰ τὴ διαδικασία τῆς μετάθεσης (: γιὰ τὸ ὅτι διεκτελεῖται μετάθεση). Ἄν θέλαμε νὰ παραστήσουμε τὴν *Übersetzung*... τὴ γερμανικὴ λέξη γιὰ τὴ *μετάφραση*... μὲ τρόπο εἰκαστικὸ, δὲν θὰ ὑπῆρχε, νομίζω, προσφορότερο μέσο ἀπὸ ἓνα σκίτσο πού δείχνει ἓναν ἐργάτη, ὁ ὁποῖος, κουβαλώντας κάτι ἀπὸ ἓνα μέρος σὲ ἓνα ἄλλο, βρίσκεται κάπου στὸ δρόμο, καὶ τοῦτο διότι γιὰ τὰ μυαλὰ τῆς γερμανόφωνης γλωσσικῆς κοινότητος τὸ σημαντικὸ καὶ τὸ σπουδαῖο –καί, ἄρα, τὸ ἄξιο σημειώσεως καὶ ἀναφορᾶς– εἶναι ὅτι ὁ μεταφραστής, δίκην ἐργάτου, βρίσκεται καθ' ὁδόν... κάπου στὸ δρόμο... κουβαλώντας κάτι – καὶ αὐτὸ τὸ *κάτι* δὲν εἶναι ἄλλο πᾶρξ γλωσσικὸ ὑλικό, πού τὸ ἔχει φορτωθεῖ καὶ πάει νὰ τὸ ἀποθέσει κάπου.

Τὸ γεγονὸς, τώρα, ὅτι στὰ γερμανικὰ τόσο ἡ "μετάφραση" ὅσο καὶ τὸ "μετάφρασμα" –ἡ διαδικασία, δηλαδή, καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τοῦ μεταφράζειν

ἀντίστοιχα²– λέγονται *Übersetzung* καθόλου δὲν πρέπει νὰ μᾶς ξεγελάει. Κατὰ σύμβαση συμβαίνει αὐτό, ὅπως καὶ σχεδὸν τὰ πάντα στὴ γλώσσα ἄλλωστε. Πρόθεσή μας ἐμᾶς ἐδῶ, ὡστόσο, δὲν εἶναι νὰ θίξουμε αὐτό, ἀλλὰ νὰ ποῦμε κάτι ἄλλο: ὅτι μὲ τὴ λέξη αὐτή (: *Übersetzung*) δὲν καθίσταται σαφὲς ὅτι πρόκειται περὶ μεταφράσεως γλωσσικοῦ ὕλικου, ἀλλὰ περὶ ἀπλῆς μεταθέσεως καὶ μετατοπίσεως τοῦ στὴ γλώσσα ἀφίξεως, καὶ δὴ ὡς ἔχει στὴ γλώσσα ἀφετηρίας· δὲν ὑπάρχει κάποιον διακριτικὸ στοιχεῖο μέσα τῆς πού νὰ ἐμφαίνει ὅτι πρόκειται περὶ μεταθέσεως καὶ μετατοπίσεως γλωσσικοῦ ὕλικου πού ἔχει ὑποστῆ τὴν παραμικρὴ ἔστω ἀλλαγὴ. Πὰ τὸν γερμανόφωνο ὁμιλητὴ ὁ μεταφραστής... ὁ *Übersetzer*... παίρνει κανονικὰ ὕλικὸ ἀπὸ μιὰ φυσικὴ γλώσσα καὶ πηγαίνει νὰ τὸ μεταθέσει σὲ μιὰν ἄλλη φυσικὴ γλώσσα, ὅπου καὶ τελικῶς τὸ μετατοπίζει. Σὰν φορτίο... σὰν νὰ ἔχει νὰ ξεφορτώσει κάτι. Ἔτσι ὁλοκληρώνεται... ἔτσι συντελεῖται γι' αὐτὸν ἡ μετάφραση.

Πάνω-κάτω τὰ ἴδια ἰσχύουν καὶ στὴν ἀγγλόφωνη γλωσσικὴ κοινότητα. Ὁ ὅρος *translation*, καὶ νὰ θέλει, δὲν μπορεῖ νὰ κρύψει καθόλου τὴ λατινικὴ του καταγωγή: τὸ ὑπτίον τοῦ ρήματος *fero* –ρῆμα πού σημαίνει ὅ,τι καὶ τὸ ὁμόηχό του ἑλληνικὸ, ἦτοι *φέρω*– τοῦ ἔδωσε τὸ *-lation*, ἐνῶ τὸ ἐπίσης λατινογενὲς πρόθημα *trans* σημαίνει ἀκριβῶς ὅ,τι καὶ τὸ γερμανικὸ *über* στὴ λέξη *Übersetzung*: ὅτι βρισκόμαστε καθ' ὁδόν. Κι ἂν γιὰ τὸν γερμανόφωνο ὁμιλητὴ ἡ μετάφραση εἶναι "μετάθεση" καὶ "μετατόπιση", γιὰ τὸν ἀγγλόφωνο εἶναι κατ' ἐξοχὴν "μεταφορὰ":³ ὁ μεταφραστής... ὁ *translator*... κανονικὰ παίρνει ὕλικὸ ἀπὸ μιὰ φυσικὴ γλώσσα καὶ τὸ μεταφέρει σὲ μιὰν ἄλλη φυσικὴ γλώσσα, χωρὶς, ὅμως, νὰ φαίνεται πουθενά –ἂν θέλουμε νὰ εἴμαστε ἀκριβεῖς– ὅτι τὸ ἀποθέτει κιόλας.

Στὰ γαλλικὰ, στὰ ἰταλικὰ, στὰ ἰσπανικὰ καὶ στὰ πορτογαλικὰ ἡ μετάφραση (: *traduction, traduzione, traducción* καὶ *tradução* ἀντίστοιχα) εἶναι γιὰ τὴν ἀκρίβεια "μεταγωγή"· αὐτὸ φανερῶνει τὸ κοινὸ στὶς τέσσερες λέξεις πρόθημα *tra-*, καὶ ἡ κοινὴ λατινικὴ ρίζα τοῦ δευτέρου συνθετικοῦ τους: τὸ ρῆμα *ducere*, πού σημαίνει *ἄγω*. Ἀλλὰ καὶ στὰ ρωσικὰ ἡ λέξη *перевод*, πού σημαίνει τὴ "μετάφραση", στὴν ἐτυμολογικὴ τῆς οὐσίας εἶναι *μεταγωγή*, διότι τὸ ρῆμα *переводит*, ἀπὸ τὸ ὁποῖο προέρχεται, σημαίνει *μετάγειν*.

Ἄν, τώρα, ἀνοίξουμε τὴν οὐγγρικὴ μετάφραση ἐνὸς βιβλίου στὴ σελίδα 5, ὅπου καὶ ἡ λεγόμενὴ "ταυτότητα τοῦ βιβλίου", θὰ δοῦμε τὴ λέξη *fordította* νὰ ἀκουθεῖται ἀπὸ ἓνα ὀνοματεπώνυμο (καὶ δὴ, κατὰ τὴν οὐγγαρέζικη συνήθεια, τὸ ἐπώνυμο πάντοτε προηγεῖται τοῦ κυρίου ὀνόματος), κάτι πού σημαίνει ὅτι τὸ *συγκεκκριμένο βιβλίο*, πού κρατᾶμε καὶ ἔχουμε ἀνοίξει στὴ σελίδα 5, τὸ *μετῆφρασε* ὁ μεταφραστής, τὸ ὄνομα τοῦ ὁποίου ἀναφέρεται ἐκεῖ. Στὴν σελίδα αὐτὴ ποτὲ δὲν ἀναγράφεται τὸ οὐσιαστικὸ *fordítás*, πού σημαίνει τὴ *μετάφραση ὡς ἀποτέλεσμα*. Πὰ τοὺς

Ούγγρους, συνεπώς, όταν μιλοῦν γιὰ (τὴ) μετάφραση, τὸ βάρος πέφτει στὴν ὀλοκλήρωση τῆς διαδικασίας πὺν ὀδήγησε στὸ ἐκάστοτε συγκεκριμένο ἀποτέλεσμα· γι' αὐτὸ καὶ ἐν προκειμένῳ προτιμοῦν νὰ χρησιμοποιοῦν ρηματικὸ καὶ ὄχι ὀνοματικὸ τύπο (ἦτοι τὸ *forditotta* ἀντὶ τοῦ *forditas*).⁴ Νομίζω, μάλιστα, ὅτι ἀξίζει ἐδῶ τὸν κόπο –δίκην ὑποσημειώσεως ἐν κειμένῳ– νὰ ποῦμε ὅτι τὸ ρῆμα *fordit*, πὺν σημαίνει *μεταφράζω*, ἔχει ἀρχικὴ σημασία *γυρίζω*: σημαίνει ὅ,τι ἀκριβῶς καὶ τὸ λατινικὸ ρῆμα *versare* · ἢ *μετάφραση...* ἢ *forditas*, δηλαδή, εἶναι κατ' οὐσίαν *version*, παναπεῖ *γύρισμα...* *ἀναποδογύρισμα*, ἀλλὰ καὶ *vers*, ἦτοι *στίχος...* ἦτοι *ποίημα*. Στὸ μυαλὸ τοῦ οὔγγρου ὀμνητῆ ἢ μετάφραση καὶ τὸ μετάφρασμα εἶναι ἀπλῶς τὸ "στιχηρὸ" ... τὸ "ἐνστιχο", θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε, γύρισμα ἑνὸς πρωτοτύπου· ὀπότε γι' αὐτὸν δὲν ἔχει σημασία ἂν τὸ λεξικὸ ὑλικὸ μετατοπίζεται, μετατίθεται, μεταφέρεται ἢ μεταγεται καὶ πῶς ἀπὸ μιὰ γλώσσα σὲ μιὰν ἄλλη γλώσσα· σημασία γι' αὐτὸν ἔχει ὅτι τὸ λεξικὸ ὑλικὸ ὀπωσδήποτε, παναπεῖ κατὰ κάποιον τρόπο, γυρίζει ποιητικὰ – καὶ δὴ κατὰ τὸ ἀρχαῖο ἦθος, θὰ προσθέταμε ἐμεῖς, ἂν μάλιστα θυμηθοῦμε ἐδῶ τὸν Κόιντο Ὀράτιο Φλάκκο πὺν ἦθελε *exemplaria Graeca versare*,⁵ ἦτοι νὰ δώσει τὴν ἄλλη μορφή τῶν ἑλληνικῶν ὑποδειγμάτων, ἀλλὰ καὶ τὸν Μάρκο Τούλλιο Κικέρωνα πὺν ἐπιζητοῦσε *in clarissima luce versari*,⁶ δηλαδή *γυρίζοντας ὁ λόγος νὰ βρεθεῖ στὸ πῶ καθάρσιο φῶς*. Καὶ γιὰ νὰ περάσουμε στὸ φινάλε τῆς σύντομης αὐτῆς οὔγγρικῆς ραψωδίας μας, νὰ ποῦμε ὅτι τὸ ρῆμα *fordit* (: *μεταφράζω*) σχετίζεται μὲ τὸ ρῆμα *ferdit* (: *στραβῶνω / προδίδω*) – ὀπότε τὸ γνωστὸ ἱταλικὸ λογοπαίγνιο *Traduttore traditore*, πὺν καταγγέλλει τὸν *μεταφραστὴ-προδότη* καὶ πού, ὡς λογοπαίγνιο, εἶναι δυσμετάφραστο σὲ ὄλες τις ἄλλες γλώσσες τοῦ κόσμου, στὰ οὔγγαρέζικα ὄχι μόνον δὲν χρειάζεται καν νὰ μεταφραστεῖ, ἀλλὰ καὶ δὲν εἶναι στὴν πραγματικότητα δυνατόν νὰ μεταφραστεῖ, καὶ τοῦτο διότι ὁ *μεταφραστῆς-(ἀναποδο)γυριστῆς* εἶναι μέσα στὴν ἴδια του τὴ λέξη *στραβωτῆς-προδότης*: ὀποῖος *fordit* ἀναγκαστικῶς *ferdit!*... Ὀλέθρια μοῖρα τὸν ἐμποδίζει –ἢ, ὀπως θὰ τὸ ἔγραφε ὁ τῶν ραψωδῶν ἀρχηγέτης Ὀμηρος: *ὀλοῖη Μοῖρα πέδησεν*⁷– νὰ μεταφράσει.⁸

Κατόπιν τῶν ἀνωτέρω, ὕστερα μάλιστα καὶ ἀπὸ τὸ οὔγγρικὸ ἱντερμέδιο, κρίνω ὅτι πρέπει νὰ ἐπιστρέψουμε στὸν γερμανόφωνο χῶρο, ἀπὸ τὸν ὀποῖο εἶχαμε ξεκινήσει, καὶ νὰ ποῦμε συμπληρωματικῶς, ἀλλὰ καὶ ἐν ἐκτάσει ὅτι ἀπὸ τὴ Σχολὴ τῆς Λειψίας⁹ διατυπώθηκε καὶ ἔτυχε εὐρύτατης ἀποδοχῆς ἢ πρόταση –πρόταση πὺν βασιζόταν τόσο σὲ λόγους ὀρολογικῆς οἰκονομίας ὀσο καὶ στὸ ψυχολογικῆς τάξεως ἐνέργημα ὅτι οἱ "ξένοι ὀροι", ὡς καθαροὶ καὶ ἀμειγῆς *termini tecnici*, ἀποκτοῦν εὐκολότερα ἰσχύ ἐπὶ διεθνοῦς ἐπιπέδου– νὰ θεωρεῖται ὁ ἀγγλικῆς καταγωγῆς ὀρος *Translation* ὡς ὀρος περιλη-

πτικὸς ὄχι μόνο τῆς διαδικασίας καὶ τοῦ ἀποτελέσματος τοῦ μεταφράζειν, ἀλλὰ καὶ ὡς ὄρος περιληπτικὸς ὅλου τοῦ μεταφράζειν (*übersetzen / Übersetzung*) καὶ ὅλου τοῦ διερμηνεύειν (*dolmetschen / Dolmetschen*). Ὁ δα- νεισμός αὐτὸς τῶν Σαξόνων ἀπὸ τῆ λαλιά τῆς Γηραιᾶς Ἀλβιόνας μπορεῖ νὰ ἐπλούτισε μὲν τὸ γερμανικὸ λεξιλόγιο μὲ μερικὸν νέον ἐπιστημονικὸν ὄρουσ¹⁰ καὶ νὰ προκαλέσει τὴ συγγραφὴ ἐξαιρετικῶν πονημάτων σχετικὰ μὲ τὸ τί εἶναι "Translation",¹¹ ἀλλὰ κατ' οὐσίαν δὲν ἔλυσε οὔτε ἓνα πραγματικὸ πρᾶκτικὸ πρόβλημα ὀρολογίας (ἀπλῶς δημιούργησε ἓνα ἐπὶ πλέον, καθὼς δίπλα στὸ ἀρχικὸ ζεῦγος *Übersetzen / Übersetzung*, ἐγκατέστησε τὸ ζεῦγος *Translation / Translat!*) – καὶ μάλιστα μὲ ἐντόνωσιν αὐξημένα δικαιώματα, ἰδίως ἀπὸ τὴ στιγμὴ, ὅπου ἀπὸ τὴν ἀγγλικὴ λέξι *translation* δὲν γεννήθηκε ἀνάλο- γο γερμανικὸ ρῆμα, παρόλο ποὺ τὸ ρῆμα αὐτὸ στὰ ἀγγλικά καὶ ὑπάρχει καὶ χρησιμοποιοῦται εὐρύτατα: *to translate*...

Κάποιος φιλέρουνοσ ἀναγνώστησ... βιβλιοπόντικασ... ἀπ' αὐτοὺσ ποὺ ἀρέσκονται νὰ λερώνουν νὰ χέρια τοὺσ μὲ τὶσ σκόνεσ παλιῶν λεξικῶν, μό- λισ ἄκουγε ἢ ἐδιάβαζε τὶσ ἀμέσωσ προσηγηθεῖσεσ ἀράδεσ, ἀσφαλῶσ καὶ θὰ ἔσπευδε νὰ μὲ κατακεραυνῶσει λέγοντάσ μου ὅτι –ἀν δὲν φαντάζομαι, δη- λαδῆ, κίολασ ἀπὸ πάνω– αὐτοσχεδιάζω ἐπικίνδυνα καὶ ὅτι δὲν εἶναι ἔτσι ἀκριβῶσ, ὅπωσ τὰ λέω ἐδῶ, τὰ πρᾶγματα. Καὶ ἀρχίζοντασ ἀπὸ τὸ τέλος θὰ μοῦ ἐπισήμαινε ὅτι ἤδη ἀπὸ τὸ 1695 ἔχει θησαυριστεῖ γερμανικὸ ρῆμα *translatieren* στὸ ἔργο τοῦ θουρίγγιου ψάλτη τοῦ ἔρωτα καὶ τῶν πολεμικῶν ἀνδραγαθημάτων Caspar Stieler, πέραν τοῦ ὅτι τὸ ρῆμα αὐτὸ τὸ ἔχουν χρη- σιμοποιήσει μεγάλεσ διάνοιεσ τοῦ γερμανικοῦ ἔθνοσ, ὅπωσ ὁ Λέσσιγκ καὶ ὁ Χέρντερ.¹² Θὰ συμπλήρωνε δὲ ἀνυπερθέτωσ ὅτι ὁ ὄροσ *Translation* ὑφί- στατο ἤδη στὰ *frühneuhochdeutsch*, ἤτοι στὰ πρωτονεοῦψηλογερμανικά, καὶ σήμαινε τὴ *διερμηνεία* (*vertolmetschung*) καὶ τὴ *μετάφραση* (*übersetzung*) – τὴν ἀπαντᾶμε δὲ στὴ φράση *in der nüven t r a n s l a t i o n u s z k r i e c h i s c h i n l a t i n*, δηλαδή στὴ *νέα μετάφραση ἀπὸ τὰ ἑλληνικά στὰ λατινικά* (:ἐννοεῖται ἐν προκειμένῳ: τῶν μύθων τοῦ Αἰσώπου).

Λέω ὅτι ὀφείλομε νὰ λάβουμε σοβαρὰ ὑπόψη τὶσ ἐπισημάνσεισ αὐτέσ, ὄχι τόσο γιὰ τὴν ἱστορικότητά τοὺσ, ὅσο γιὰ τὸ ὅτι μᾶσ ἀποκαλύπτουν τὴν ἀπόπειρα ἐνὸσ πισωγυρίσματος – γιὰ νὰ θυμηθοῦμε κι ἐμεῖσ ἐδῶ τώρα τὰ πρωτονεομεταπολιτευτικά ἑλληνικά τῆσ δεκαετίασ 1975-1985. Καὶ λέω, μά- λιστα, ὅτι πρόκειται περὶ ἀπόπειρασ, διότι ὅσο δὲν χρησιμοποιοῦται ὁ ἐπὶ κάμποσοὺσ αἰῶνεσ ἐν ἀχρησίᾳ περιπεσῶν τύποσ τοῦ ρήματος *translatieren* καὶ τὴ θέση τοῦ ἐξακολουθεῖ δεσποτικῶ δικαιώματι νὰ κατέχει τὸ τρέχον ρῆμα *übersetzen*, ἐνῶ ἐμεῖσ ἐπιμένουμε νὰ μιλάμε γιὰ *Translation*, δὲν συντε- λεῖται... δὲν ὀλοκληρώνεται ἡ πράξι τοῦ πισωγυρίσματος... τῆσ ἀναδρομῆσ. Ὁ ὄροσ *translatieren* δὲν ἔχει ὑποστῆ –γιὰ νὰ τραβήξουμε κι ἐμεῖσ ἀπὸ τὸ

σακούλι τῶν international english μὰ λέξη-καραμέλα τῶν τελευταίων ἐτῶν–*updating*... ὁ ὄρος *translatieren* δὲν εἶναι, τουτέστιν, *ἐνήμερος*... δὲν ἔχει καταφέρει ὄχι νὰ χωρέσει στὸ ἐνεργὸ λεξιλόγιο τῆς γερμανικῆς γλώσσας, ἀλλὰ οὔτε κὰν ἀπ' ἔξω νὰ περάσει, καί, ἄρα, ἡ ὑπόρρητη (καί γιὰ τὴν ἀκριβεία: ἡ ὑπορρήτως ὑπόρρητη) ἐπίκλησή του, ἀντὶ νὰ διευχεραίνει τὰ πράγματα, τὰ δυσκολεύει, τὰ περιπλέκει καὶ τὰ ἐπιδεινώνει ἔτι περαιτέρω.

Πὰ νὰ μὴν χρονοτριβοῦμε ἄλλο – ... *quam celerrime*... ὁ *τάχιτος* τῶν λόγων, ὅπως θὰ ἴλεγε καὶ ὁ παπποὺς Σοφοκλῆς:

Πιθανὸς δανεισμὸς ὄχι μόνο τῆς γερμανικῆς, ἀλλὰ καὶ τῶν λοιπῶν εὐρωπαϊκῶν γλωσσῶν ἀπὸ τὰ ἑλληνικὰ θὰ ἔλυνε –εὐχερῶς δέ– ὑπαρκτά... ὑπαρκτότατα (ἂν μᾶς ἐπιτρέπεται ἡ σχετικὴ χρῆση) καὶ ὄχι ἀπλῶς εἰκαζόμενα προβλήματα ὀρολογίας, πέραν τοῦ ὅτι θὰ συντελοῦσε στὴ διὰ παντὸς καταστολὴ τῶν (κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἥττον, ἀλλὰ ὄχι μόνο φιλολογικῶν) ἐρίδων σχετικὰ μὲ τὴ "μετάφραση", καὶ ἰδίως μὲ ὅ,τι γενικῶς καὶ ἀορίστως ὀνομάζεται *μετάφραση λογοτεχνίας*: ἐννοοῦμε ὅτι ὁ δυσηκτικὸς καὶ καθ' ὅλα νόμιμος ὡς πρὸς τὴ μορφολογία του, τύπος *metaphrasis* (ἀγγλ.) / *métaphrase* (γαλλ.) / *Metaphrase* (γερμ.) / *metafrasi* (ἰταλ.),¹³ ὡς ἀπὸ ἀρχαιοτάτων χρόνων σημαίνων "μεθερμίνευση, ἐξήγηση, παράφραση" ἐν ταυτῶ,¹⁴ ἐπιτρέπεται νὰ συμπεριληφθοῦν στὸ εὖρος τοῦ νοήματός του (ἂν ὄχι λεζ!) οἱ περισσότερες περὶ μεταφράσεως κατὰ καιροὺς διατυπωθεῖσες θεωρίες.

Καὶ ἐπὶ τῇ εὐκαιρίᾳ, γιὰ νὰ μὴν λησμονοῦμε τὰ ἐντελῶς τυπικά, ἃς μὴν θεωρήσουμε τὸ πρᾶγμα αὐτονόητο καὶ ἃς μὴν παραλείψουμε νὰ ἀναφέρουμε ἐδῶ ὅτι ὁ ὄρος | *μετά* + *φράσις* = *meta* + *phrasis* ἀποτελεῖται, ὡς σύνθετη λέξη, ἀπὸ μέρη πού ἔχουν τύχει ἀποδοχῆς κατὰ μόνους στίς διάφορες εὐρωπαϊκῆς γλώσσες. Ἄρκει ἀπλῶς νὰ θυμηθοῦμε τὶς ἀκόλουθες λέξεις: *metaphasis* καὶ *phrasal* στὰ ἀγγλικά· *métastase* καὶ *phraseur* στὰ γαλλικά· *Metasprache* καὶ *phrasieren* στὰ γερμανικά· *metagenesi* καὶ *parafrasi* στὰ ἰταλικά. Καὶ μᾶς καὶ ξεκινήσαμε καὶ τὶς δύο προηγούμενες ἐνότητες αὐτοῦ τοῦ κεφαλαίου ἀπὸ τὰ γερμανικά, ἃς ἀναφέρουμε ὅτι κάλλιστα καὶ σύμφωνα μὲ ὅλους τοὺς κανόνες τῆς γερμανικῆς γλώσσας μπορεῖ νὰ σχηματισθεῖ καὶ νὰ κατισχύσει καὶ τὸ ρῆμα *metaphrasieren*.

Ἐπὶ τῆς προτάσεώς μας –*τόση ἐντασις σ' ἑλληνικὴ φρασιολογία*¹⁵– ὑπάρχει, ἐξ ἄλλου, καὶ κραταῖο ἱστορικοφιλολογικὸ προηγούμενο: ὁ μέγας ἄγγλος μεταφυσικὸς ποιητὴς John Dryden, ἀνατρέχοντας στὴν κοῖντιλιάνεια διάκριση "μετάφρασης" καὶ "παράφρασης", ἔχει χρησιμοποήσει σὲ χρόνο ἀνύποπτο τὸν ὄρο *metaphrase*, προκειμένου νὰ χαρακτηρίσει τὴν *κατὰ λέξη μετάφραση*.¹⁶ Δὲν μπορῶ νὰ ἀποφύγω τὸν πειρασμὸ νὰ ἀντιγράψω ὀλόκληρο τὸ παράθεμα:

Dryden defined as *metaphrase* the process of converting an author word for word,

line by line, from one tongue into another. The adverse example was Ben Johnson's translation of Horace's *Art of Poetry* published in 1640. Indeed, Ben Johnson and the role of Johnson as interpreter of Horace play a particular part throughout Dryden's critique. Both Johnson's results and common sense demonstrated that literalism was self-defeating. No one can translate both verbally and well. Dryden's simile retains its charm: "'Tis much like dancing on ropes with fettered legs: a man may shun a fall by using caution; but the gracefulness of motion is not to be expected: and when we have said the best of it, 'tis but a foolish task; for no sober man would put himself into a danger for the applause of escaping without breaking his neck."

Ὅχι! Ὅχι! – ἐννοεῖται ὅτι δὲν προτείνουμε τὸν ὄρο *metaphras* μὲ τὴν ἔννοια πού τοῦ ἔδινε ὁ Dryden. Τὸ θέμα, οὕτως ἢ ἄλλως, ἔχει λυθεῖ: δὲ ν με τ α φ ρ ᾶ ζ ο υ μ ε π ο τ ἔ κ α τ ᾶ λ ἔ ξ η! "Ὅταν, μάλιστα, διδάσκουμε σὶς πανεπιστημιακὲς αἰθουσες "Πράξη τῆς Μετάφρασης" στοὺς νέους φοιτητές, ἐὰν προτιμήσουμε νὰ μὴ διατυπώσουμε τὴν ἀνωτέρω ὁδηγία μιμούμενοι ἕφος μωσαϊκῆς ἐντολῆς ἢ πρωτογενοῦς κανόνος δικαίου – *Ὁὐ κατὰ λέξιν μεταφράσεις!*–, συνήθως "ξεπετᾶμε" τὸ ὅλο ζήτημα στὸν μέγιστο χρόνο πού ἀπαιτεῖται γιὰ νὰ προφέρουμε τὰ παρακάτω ἡμιπαρακελευστικὰ λόγια: "Ὡς γνωστὸν δέ, παιδιὰ μου, δὲν μεταφράζουμε ποτὲ κατὰ λέξη, ἀλλὰ κατὰ τὸ πνεῦμα." Ἔτσι! Καὶ σπανιότατα θὰ θυμηθεῖ κάποιος ἀπὸ ἡμᾶς, τοὺς διδάσκοντες, νὰ τοὺς ἐπιστήσει τὴν προσοχὴ στὸ ὅτι αὐτὰ τὰ λόγια σημαίνουν πῶς, ἐνῶ στὴ διαδικασία τοῦ μεταφράζειν ξεκινᾶμε σχεδὸν ἀναγκαστικὰ ἀπὸ τὶς σημασίες τῶν λέξεων (ἀπὸ ὅλο τὸ σημασιακὸ εὔρος τῶν λέξεων, δηλονότι) ἀναζητώντας τὴν ἔννοιάν τους ὡς δήλωση τοῦ πνεύματός τους, στὸ μετάφρασμα... στὸ τελικὸ ἀποτέλεσμα τῆς μετάφρασῆς μας... ἐπ' οὐδενὶ πρέπει νὰ ἐμφανίζεται αὐτὸ τὸ σημασιακὸ γράμμα, ἀλλὰ νὰ φουσᾷ τὸ ἐννοιοσυστασιακὸ πνεῦμα τῶν λέξεων – ἀλλιῶς δὲν ἔχεις μετάφραση, ἀλλὰ κάτι ἄλλο... κάτι ἄλλο πού –νὰ τὸ ποῦμε καὶ πάλι μὲ προσφυῆ λόγια τοῦ Κωνσταντίνου Καβάφη– δὲν εἶναι πολιτεία ἐκτάκτως ὀχρηή!¹⁷

Γιατί, ὁμως, νὰ προτιμηθεῖ ἡ διεθνοποίηση τοῦ ἑλληνικοῦ ρου *μετάφραση*; Γιατί νὰ μὴ μείνουν τὰ πράγματα ὡς ἔχουν; Ὑπάρχει ὄντως ἀποχρῶν λόγος πού αἰτιολογεῖ καὶ δικαιολογεῖ τὴν ἀλλαγὴ τῆς κατάστασης τῶν πραγμάτων, γιὰ νὰ μποροῦν νὰ αἰτιολογοῦνται καὶ νὰ δικαιολογοῦνται (οἱ ὅποιες) ἀλλαγές στὴν ἐν χρήσει ὀρολογία; Πόσο ἀνεπαρκεῖς ἢ πόσο στενοὶ εἶναι, ἐν πάσῃ περιπτώσει, οἱ ἐν χρήσει ὄροι (ὅπως "μετάφραση", "μεταφραστικὴ" κ.τ.λ.) –τόσο στὸ ἐπίπεδο τῶν ἐπὶ μέρους ἐθνικῶν γλωσσῶν ὅσο καὶ στὸ διεθνὲς ἐπίπεδο–, ὥστε νὰ ἐπιβάλλεται νὰ ἀλλάξουν καὶ δὴ μὲ ἄξονα ἀλλαγῆς ρίζες ἀναγόμενες στὴν ἑλληνικὴ γλῶσσα;

(Τὸ ἐγχείρημά μας δικαιολογεῖται καὶ ἀπὸ τὸ μὶτος τῆς παρούσας· εἰσή-

γησης μὲ τὰ λόγια τοῦ Ἀγαμέμνονα ἀπὸ τὸ Α τῆς *Ἰλιάδας* πού σημαίνουν: *αὐτὰ τὰ πράγματα θὰ τὰ ξανασκεφτοῦμε ἀπὸ κοῖνο ὤ* – αὐτὸ παναπεῖ μεταφράζομαι: *συσκέπτομαι*. Ἄς συσκεφθοῦμε, λοιπόν!)

Λέω, μάλιστα, νὰ ξεκινήσω ἀπὸ τὸ δεύτερο μέρος τοῦ τελευταίου ἐρωτήματος, πού ἀποτελέσει ἐξ ἄλλου καὶ τὴν ἀφορμὴ τῶν ἔως ἐδῶ διατυπωθειῶν σκέψεων καὶ προτάσεών μου, καὶ κατόπιν – ἀφοῦ, δηλαδή, θὰ ἔχει ἀπὸ τὴ μεριά μου τακτοποιηθεῖ τὸ ἐξωτερικὸ ζήτημα καὶ θὰ ἔχει λυθεῖ τὸ ἀναφυὲν τυπικὸ πρόβλημα– νὰ περάσω στὴν κατ' ἐμὲ οὐσία τοῦ πράγματος: νὰ συζητηθεῖ, μὲ ἄλλα λόγια, πρῶτον, τὸ κατὰ πόσο ὑπάρχει γενικῶς καὶ ἀορίστως Μετάφραση ἢ ἂν πρέπει νὰ διακρίνουμε ὅπωςδήποτε κατὰ περίπτωση σὲ "μεταφράσεις" καὶ "μεταφράσεις", καὶ δεύτερον, τὸ κατὰ πόσο ὑφίσταται Γενικὸς Μεταφραστῆς (ἢ σκέτα καὶ ἀφρημένα Μεταφραστῆς) ἢ ἂν, κατὰ τὴ θεώρηση τῆς διαδικασίας τοῦ μεταφράζειν, πρέπει ἀναγκαστικῶς νὰ ξεχωρίζουμε "μεταφραστές" καὶ "μεταφραστὲς". Μὲ ἄλλα λόγια: ὑπάρχει, ἄραγε, τὸ ἓνα Γένος καὶ τὰ ὑποεῖδη του; Ἡ μήπως πρέπει κατ' ἀνάγκην καὶ ἐξ ἀρχῆς νὰ διακρίνουμε ὑπογένη στὸ ἓνα Γένος, κάθε δὲ ὑπογένος νὰ θεωρεῖται κατόπιν αὐτόνομο Γένος πού ἔχει ὑποεῖδη; Ἡ δευτέρῃ περίπτωση δὲν εἶναι μόνο πιὸ κοντὰ στὰ πράγματα – εἶναι πιά τὰ ἴδια τὰ πράγματα, νομίζω.

Θὰ ξεκινήσω, λοιπόν, ἔτσι, ἀλλὰ ἀφοῦ πρῶτα-πρῶτα ξεκαθαρίσω ὅτι στὴ διατύπωση τῆς ὀρολογικῆς μου πρότασης τὸ μόνο πού δὲν μὲ παρωθεῖ εἶναι κάποιος ἔρπων γλωσσικὸς σωβινισμὸς –χοῦ ἐπίκτητο νεοελληνικὸ, σύμφωνα μὲ τὸ ὁποῖο ὅλα τὰ γλωσσικά (καὶ ὄχι μόνο) καλὰ τὰ δώσανε οἱ Ἕλληνες (γενικῶς καὶ ἀορίστως:... *τὰ δώσανε... λέει... οἱ Ἕλληνες...*) καὶ οἱ "ξένοι" τὰ πήρανε (ἐπίσης γενικῶς καὶ ἀορίστως:... *τὰ πήρανε*, ἐπειδὴ τοὺς τὰ δώσαμε ἄραγε ἐμεῖς οἱ Ἕλληνες;... ἢ μήπως... λέει... *μᾶς τὰ πήρανε*, χωρὶς τάχα νὰ μᾶς ρωτήσουνε κὰν ἂν τοὺς τὸ ἐπιτρέπουμε καὶ ὑπὸ ποίους ὄρους τυχὸν τοὺς τὸ ἐπιτρέπουμε;...) καὶ τὰ διαφεντέψανε, χωρὶς νὰ μπορέσουν βεβαίως ποτὲ καὶ νὰ τὰ πολυκαταλάβουν, ἀφοῦ δὲν ξέρουν καλὰ-καλὰ πῶς γίνονται τὰ πράγματα αὐτά, πού θέλουν μαστοριά καὶ καταποσύνη, ἀλλὰ καὶ ὅλα ἐν γένει τὰ πράγματα, μᾶς χρωστᾶνε δὲ οἱ "ξένοι" αἰῶνια εὐγνωμοσύνη, τὴν ὁποία ποτὲ ἢ, ἄντε, σχεδὸν ποτὲ δὲν μπῆκαν στὸν κόπο νὰ τὴν ὁμολογήσουν ἢ νὰ μᾶς τὴν ἐκφράσουν ἔστω καὶ ψιθυριστά, ἐνῶ ἐμεῖς τοὺς βοηθήσαμε νὰ κατεβοῦνε ἀπὸ τὰ δέντρα, ὅπου ἐπὶ αἰῶνες εἶσαν σκαρφαλωμένοι κ.λπ., κ.λπ., κ.λπ.– ἀφοῦ, λοιπόν, ξεκαθαρίσω ὅτι σὲ ὅ,τι προτείνω τὸ μόνο πού δὲν μὲ παρωθεῖ εἶναι κάποιος ἔρπων γλωσσικὸς σωβινισμὸς, σπεύδω νὰ ἐξηγήσω τὸ λόγο τῆς περὶ τὴν ὀρολογία πρότασής μου. Παρὰ ταῦτα ἐπιμένω νὰ λέω μαζὶ μὲ τὸν μεγάλο Ἀλεξανδρινό:

*Ἑλληνικός –
ιδιότητα δὲν ἔχει ἢ ἀνθρωπότης τιμιότεραν.¹⁸*

Ἡ πρώτη σημασία τοῦ ἀρχαιοελληνικοῦ ρήματος *φράζω* εἶναι *δειχνο*, *ὑποδεικνύω*, *δηλώνω*, κάτι πού φαίνεται στά δύο ἀκόλουθα παραδείγματα ἀπό τὰ ὁμηρικά ἔπη: *σήματ' (...) τά οἱ ἔμπεδα πέφραδ' Ὀδυσσεύς*,¹⁹ καί *μῦθον πέφραδε πᾶσι*.²⁰ Ἡ σημασία αὐτή διατηρεῖται καί στά νέα ἑλληνικά, καθὼς καί τὰ τρία ρήματα ἀποτελοῦν συνώνυμα τοῦ *λέγω*. Ἔτσι: ἀντί νά ποῦμε *δείξε μου τὸ δρόμο*, λέμε *πές μου τὸ δρόμο*· ἀντί νά ποῦμε *ὑποδείξτε μου τί νά κάνω*, λέμε *πεῖτε μου τί νά κάνω*· καί, τέλος, ἀντί νά ποῦμε *σᾶς δηλώνω κατηγορηματικά*, λέμε *σᾶς λέω κατηγορηματικά*.

Ἄλλες σημασίες τοῦ ρήματος *φράζω* –τόσο στα ἀρχαῖα, ὅσο καί στά νέα ἑλληνικά– εἶναι: *λαλῶ*, *ἐξηγῶ*, *ἐξηγοῦμαι*, *διασαφῶ*, *φανερώνω*, *ἀποκαλύπτω*, *διακηρύττω*. Νά τονίσουμε, ὡστόσο, ὅτι λες αὐτὲς οἱ σημασίες εἶναι ἀσφαλῶς συνώνυμες τοῦ *λέγω*, ἀλλὰ καί τὸ ξεπερνοῦν. Ἄς θυμηθοῦμε ἓνα παράδειγμα ἀπὸ τὸν *Φιλοκλήτη* τοῦ *Σοφοκλή: Φράσον, ἄπερ γ' ἔλεξας*, δηλαδή *ἐξήγησέ μου σαφῶς ὅλα ὅσα εἶπες*, προτρέπει ὁ Νεοπτόλεμος στὸν Ἔμπορο.²¹ Στά νέα ἑλληνικά θά μπορούσαμε νά ποῦμε: *ἐφφράσέ μου*²² *τί θές νά πεῖς*.

Τὸ ρῆμα *φράζω* / -ομαι ἔχει, τέλος, καί τὶς σημασίες *σκέπτομαι*, *διανοοῦμαι*, *συνλογίζομαι*, *κρίνω*, *ἐπινοῶ*, *μηχανῶμαι*, *φαντάζομαι*. Ἴδου μερικὰ παραδείγματα – ἀπὸ τὸν Ὀμηρο: *ἀλλὰ μάλ' εὐκηλος τὰ φράζει ἄσσα θέλησθα...*²³ ἀπὸ τὸν *Σοφοκλή: μὴ τεῖνε μακράν, ἀλλ' ὅπως κρούσεις τάφω / φράζον τὸν ἄνδρα, χῶ τι μυθήσῃ τάχα...*²⁴ καί ἀπὸ τὸν Ἡρόδοτο: *ἐφφράσθη καί ἐς θυμὸν ἐβάλλετο*.²⁵

Ἀπὸ τὰ προηγηθέντα ἀντιλαμβανόμαστε ὅτι στά ἑλληνικά –ἀρχαῖα καί νέα– τὸ ρῆμα *φράζω* δηλώνει ἐνέργημα ἢ πράξη λόγου καί ὁμιλίας. Ἔτσι *φράσις* εἶναι κατ' ἀρχὰς ἢ *ὁμιλία*, ἢ *γλώσσα*, ὅπως φαίνεται καθαρὰ στὸ ἀκόλουθο παράδειγμα ἀπὸ τὸν Αἰλιανό: *αὐτὸ δὲ τὸννομα [ἢ Μάρης] εἰς τὴν ἑλλάδα φραῶσιν ἵππομιγῆς δύναται*,²⁶ ἢτοι τὸ ὄνομα "*Μάρης*" σημαίνει στά ἑλληνικά "*ἵππομιγῆς*" – νομίζω, μάλιστα, ὅτι σωστὰ θά μπορούσαμε νά ποῦμε: τὸ ὄνομα "*Μάρης*" στά ἑλληνικά *μεταφράζεται* ὡς "*ἵππομιγῆς*". Μεταφράσαμε ἔτσι τὸ "δύναται", γιατί θέλαμε νά τονίσουμε τὴ *φραστικὴ δύναμη* τῆς λέξης *φράζω*.²⁷ Ξαναπαίρνω παράδειγμα ἀπὸ τὸν Αἰλιανό... ἀπὸ ἐκεῖνο τὸ σημεῖο, ὅπου ζητᾶ ἀπὸ τὸν ἀναγνώστη του νά προσέξει τὴν περιγραφή τῶν *Τεμπῶν*:

Φέρε οὖν καί τὰ καλούμενα *Τέμπη* τὰ *Θετταλικά* διαγράψωμεν τῷ λόγῳ καί διαπλάσωμεν ὡμολόγηται γὰρ καί *ὁ λόγος*, ἐὰν ἔχη *δύναμιν φραστικὴν*, μηδὲν ἀσθενέστερον ὅσα βούλεται δεικνύναι τῶν ἀνδρῶν τῶν κατὰ χειροῦργίαν δεινῶν.²⁸

Ἄρα, στὰ ἑλληνικά, ὀτιδήποτε περιέχει τὸ *φραστικόν* ἢ ἀναφέρεται σὲ αὐτὸ εἶναι ὄντως *δύναμη τοῦ λαλεῖν* καὶ σημαίνει τὴ *γλώσσα*.²⁹ Ἐπομένως, καὶ ἡ *μετάφραση*, ὡς περιέχουσα τὸ *μεταφραστικόν* ἢ ἀναφερόμενη σὲ αὐτό, *φραστικὴ δύναμις τοῦ λαλεῖν* εἶναι ὄντως ἐν τέλει, κατὰ τὰ ἀνωτέρω, καὶ σημαίνει ἐνέργημα ἢ πράξη λόγου καὶ ὁμιλίας... γλωσσικὴ ἐμπέδωση ἦτοι.

Ὅποτε ὁ μεταφραστὴς –γιὰ νὰ ξαναπιάσουμε τὸν Ὅμηρο, πὺν τόσα πολλὰ μᾶς φανερώνει καὶ τόσα ὠραῖα καὶ ψυχοφελῆ μᾶς διδάσκει– *φράσσεται ὡς κε νέηται, ἐπεὶ πολυμήχανός ἐστιν*,³⁰ δηλαδή θὰ βρεῖ τρόπο, θὰ ἐπινοήσῃ πῶς νὰ τὰ πεῖ, γιατί εἶναι πολυμήχανος. Ἐδῶ μοροῦμε διευκρινιστικά νὰ συμπληρώσουμε ὅτι στὸ παράθεμά μας τὸ ἐπίθετο *πολυμήχανος* ἔρχεται νὰ ἐπιτείνει τὴ λεκτικὴ δύναμη τοῦ ρήματος *φράσσεται*, μᾶς καὶ στὸ σημασιολογικὸ δυναμικὸ τοῦ *φράζειν* συμβάλλει, ὅπως ἤδη εἶδαμε, καὶ τὸ *μηχανᾶσθαι*. Ἀλλὰ αὐτὸ ἀκριβῶς εἶναι ὁ μεταφραστὴς – πολυμήχανος μηχανικὸς τοῦ λόγου!

Πὰ τὸ *φράζειν* καὶ γιὰ τὸ μέγα σημασιακὸ του εὔρος, νά, τέλος, κι ἓνα περιληπτικὸ –"συνολικὸ" θὰ λέγαμε– παράδειγμα ἀπὸ τὸν Ἀγαμέμνονα τοῦ Αἰσχύλου, ἀπὸ τὸ σημεῖο ἐκεῖνο, ὅπου ἡ Κλυταμῆστρα παρακινεῖ τὸν Χορὸ τῶν δώδεκα ἀργείων γερόντων νὰ συννενοθοῦν αὐτοὶ μὲ τὴν ἀξυνήμονα³¹ τρωαδίτισσα Κασσάνδρα: *σὺ δὲ ἀντι φωνῆς φράζε καρβάνω χειρί*,³² τουτέστιν: *ὄχι μὲ φωνή, μὰ μὲ τὸ βάρβαρο, μὲ τὸ ξενικὸ σου χέρι πῆς τῆς γνέφοντάς τῆς μόνο*. Στὰ ἑλληνικά μορεῖς νὰ φράζεις ἀκόμα καὶ μὲ τὸ χέρι (καὶ αὐτὸ νὰ εἶναι ἔως καὶ –ἐκ τοῦ ἀντιθέτου– αὐτονόητο, ἀφοῦ συνηθίζοταν καὶ ἡ ἔκφραση: *φράζε λόγῳ*,³³ ἦτοι: *πῆς το μου μὲ λόγια*). Π' αὐτὸ, ἄλλωστε, καὶ ὁ Αἰσχύλος μεταθέτει τὴν ιδιότητα τῆς φωνῆς στὸ χέρι: ἢ "*κάρβανος φωνή*" ἰσοδυναμεῖ μὲ τὴν "*κάρβανον χεῖρα*" ἢ "*κάρβανος φωνή*" εἶναι ἢ "*κάρβανος χεῖρ*".³⁴ Τὸ χέρι, πάντως, ἂν καὶ μὴ ἴδιον ὄργανο, μορεῖ νὰ ἐξηγήσῃ αὐτὰ πὺν λέει ἢ φωνή καὶ δὲν κατανοοῦνται, ἀκριβῶς ἐπειδὴ ὑποκαθιστᾶ τὴ λαλικὴ ἐξοικείωση μὲ τὴν ξένη γλώσσα... ἐξοικείωση ἢ, καλύτερα, οἰκειότητα πὺν ἀπουσιάζει. Ὁ ἀποδέκτης τοῦ ἐκπεπομένου μηνύματος, δηλαδή ὁ Χορὸς, καταλαβαίνει αὐτὴ τὴν ἀπουσία οἰκειότητας, καταλαβαίνει τὴν κρίσιμη ἀνάγκη συννενοήσεως, καταλαβαίνει καὶ τὴ σπουδαιότητα τῆς ἐπιζητούμενης ἐπικοινωνίας, γι' αὐτὸ καὶ ἀποκρίνεται στὴν ἐντολὴ τῆς Κλυταμῆστρας μὲ τὰ ἀκόλουθα λόγια: *ἐρμηνέως ἔοικεν ἢ ξένη τοροῦ / δεῖσθαι*,³⁵ πὺν παναπεῖ: *ἀπ' ὅ,τι φαίνεται ἢ ξένη χρειάζεται μεταφραστὴ καλό, πὺν νὰ μεταφράζει σωστὰ καὶ μὲ σαφήνεια*.³⁶

Ἄλλὰ καί, ἂν "*μεταφράζω*" κατὰ πρῶτον σημαίνει "*ξαναλέω τις λέξεις μᾶς γλώσσας σὲ μιὰν ἄλλη*" καὶ ἂν γι' αὐτὸ χρειάζεται "*ἐρμηνεὺς τορός*",

δηλαδή, όπως ήδη είπαμε, "μεταφραστής καλός, πού να μεταφράζει σωστά και με σαφήνεια", τότε υπέρ της τύχης του ρου *μετάφραση* στον διεθνή όρο-λογικό στίβο μπορούμε να επικαλεσθούμε θριαμβευτικά και το παρακάτω καταλυτικό παράδειγμα από τον Διονύσιο Ἀλικαρνασσεά:

*Θεᾶς Φερωνείας ὀνομαζομένης, ἣν οἱ μεταφράζοντες εἰς τὴν Ἑλλάδα γλῶσσαν οἱ μὲν ἀνθηφόρον, οἱ δὲ φιλοστέφανον, οἱ δὲ Φερσεφόνην καλοῦσιν.*³⁷

Τὸ παράδειγμα αὐτὸ μπορεῖ κάλλιστα νὰ θεωρηθεῖ ὡς τὸ μόνον τῆς Μεταφραστικῆς. Πᾶ νὰ κάνουμε τὰ πράγματα πιὸ λιανὰ, γιὰ νὰ τὰ καταλάβουμε καὶ καλύτερα! Ὑπάρχει μιὰ θεά, πού λέγεται *Φερώνεια* –μᾶς λέει ὁ Διονύσιος ὁ Ἀλικαρνασσεύς–, καί, γιὰ τὴ φιλολογικὴ ἀκριβεία, ὑπάρχει καὶ λατρεύεται ἡ ἰταλικὴ / ἑτρουσικὴ θεὰ *Feronia*,³⁸ τὸ ὄνομα τῆς ὁποίας ἔρχονται διάφοροι μεταφραστές νὰ τὸ ποῦν στὰ ἑλληνικά· ἀπ' αὐτούς, λοιπόν, τοὺς *μεταφράζοντας εἰς τὴν Ἑλλάδα γλῶσσαν* κάποιον τὴν εἶπαν καὶ τὴ λένε *ἀνθηφόρον*, κάποιον ἄλλον τὴν εἶπαν καὶ τὴ λένε *φιλοστέφανον*, καὶ κάποιον ἄλλον ἀκόμα τὴν εἶπαν καὶ τὴ λένε *Φερσεφόνην*, χωρὶς νὰ ἀποκλείεται νὰ ὑπάρχουν τώρα καὶ ἄλλοι πού νὰ τὴ λένε ἄλλιως (*ἀνθεφόρον*, λόγου χάρι, ἢ, ξέρω ᾗ, *ἀνθοφόρον*) ἢ νὰ ὑπάρξουν στὸ μέλλον καὶ ἄλλοι πού νὰ τὴν ποῦν κάπως ἄλλιως, ἐνῶ αὐτὴ εἶναι καὶ παραμένει μιὰ: ἡ θεὰ *Φερώνεια*. Κι ἔτσι γιὰ τὴν *λευκώλενον*³⁹ θυγατέρα τοῦ Διὸς καὶ τῆς *καλλιπλοκάμοιο ἀνάσσης Δήμητρος*⁴⁰ ἔχουμε στὴ διάθεσή μας μιὰν ὀλόκληρη ἄλυσίδα ὀνομάτων, πού χαλκεύθηκαν ἀπὸ τοὺς δεινότερους σιδεράδες τοῦ λόγου (Ὅμηρο, Ἡσίοδο, Αἰσχύλο, Σοφοκλή, Εὐριπίδη, Ἀριστοφάνη, Πίνδαρο, Πλάτωνα, Ἰσοκράτη, Σιμωνίδη κ.λπ.) – ἄλυσίδα πού μπορεῖ νὰ ἀποκτήσει καὶ ἄλλους κρίκους σὰν κι αὐτοὺς πού ἦδη ἔχει: *Κόρη, Κόρα, Κούρη, Φερσεφόνη, Φερσεφονείη, Περσεφόνη, Φερσεφόνηα, Περσέφασσα, Φερσέφαττα, Φερρέφαττα*.⁴¹

Βέβαια, ὁ καλὸς καὶ φιλόπονος ἐκεῖνος ρητοροδίφης Διονύσιος ἀπὸ τὴν Ἀλικαρνασσὸ "ξεχνάει" (ἐπιμελῶς, ἄραγε;) ὅτι οἱ –ὅπως λέει– *μεταφράζοντες εἰς τὴν Ἑλλάδα γλῶσσαν* ἐμπεδώνουν ἑλληνικὲς ἐκδοχῆς τοῦ λατινικοῦ κυρίου ὀνόματος *Feronia* πού συνιστοῦν κατ' οὐσίαν ἀναμεταφράσεις ἀποσκοποῦσες σὲ ἀντιστοιχίσεις μὲ ἦδη ὑπάρχοντα ὀνόματα, μὲ ἦδη τρέχουσες ἐπωνυμίες – ἀντιστοιχίσεις δὲ πού, ἂν θέλαμε νὰ προσφύγουμε σὲ μοντέρνα μεταφρασιολογικὴ ὀρολογία, κάλλιστα θὰ μπορούσαμε νὰ τὶς χαρακτηρίσουμε ὡς *equivalences*, ἤτοι ὡς *ισοδυναμίες* (ἔστω καὶ ὀψιγενεῖς). Ἀλλὰ αὐτὸ –ὡς ἐδῶ φτάνει!– ἄς μὴν τὸ θίξουμε ἄλλο!

Μιᾶς, ὅμως, καὶ ἀναφέραμε πιὸ πάνω τὸ τελευταῖο ὄνομα τῆς θεᾶς, τὸ ὄνομα *Φερρέφαττα*, ἃς κάνουμε τὸν κόπο νὰ ξεφυλλίσουμε τὸν *Κρατύλο*

τοῦ Πλάτωνος νὰ δοῦμε πῶς βλέπει τὰ πράγματα ὁ Σωκράτης καὶ τι λέει σχετικά στὸν συνομιλητὴ του Ἑρμογένη:

"Φερέφαττα" δέ, πολλοὶ μὲν καὶ τοῦτο φοβοῦνται τὸ ὄνομα καὶ τὸν "Ἀπόλλων", ὑπὸ ἀπειρίας, ὡς ἔοικεν, ὀνομάτων ὀρθότητος. καὶ γὰρ μεταβάλλοντες σκοποῦνται τὴν "Φερσεφόνην," καὶ δεινὸν αὐτοῖς φαίνεται τὸ δὲ μηνύει σοφὴν εἶναι τὴν θεόν. ἄτε γὰρ φερομένων τῶν πραγμάτων τὸ ἐφαπτόμενον καὶ ἐπαφῶν καὶ δυνάμενον ἐπακολουθεῖν σοφία ἂν εἴη. "Φερέφαφα" οὖν διὰ τὴν σοφίαν καὶ τὴν ἐπαφήν τ ο ὕ φ ε ρ ο μ έ ν ο υ ἢ θεὸς ἂν ὀρθῶς καλοῖτο, ἢ τοιοῦτόν τι –δι' ὅπερ καὶ σύνεστιν αὐτῇ ὁ Ἄιδης σοφὸς ὢν, διότι τοιαυτὴ ἐστίν– νῦν δὲ αὐτῆς ἐκκλίνουσι τὸ ὄνομα, εὐστομίαν περὶ πλείονος ποιούμενοι τῆς ἀληθείας, ὥστε "Φερρέφατταν" αὐτὴν καλεῖν.⁴²

Δηλαδή τοῦ λέει:

Ἄς περάσουμε τώρα στὸ ὄνομα "Φερρέφαττα", ἓνα ὄνομα πρὸς πολλὸς κόσμος τὸ φοβάται – ὅπως, ἄλλωστε, συμβαίνει καὶ μὲ τὸ ὄνομα "Ἀπόλλων" ... Ὁ κόσμος, ἂπ' ὅ,τι φαίνεται, τὰ ὀνόματα αὐτὰ τὰ φοβάται ἔνεκα τῆς ἀπειρίας καὶ τῆς ἀγνοίας του γύρω ἀπὸ τὴν ὀρθότητά τους. Καὶ τὸ λέω αὐτό, γιατί τὸ ὄνομα "Φερρέφαττα" τὸ ἀλλάζουν καὶ τὸ κάνουν "Φερσεφόνη" ἢ "Περσεφόνη", ἐπειδὴ τὸ πρῶτο μὲν τοὺς φαίνεται φοβερὸ καὶ τοὺς τρομάζει, τὰ δὲ ἄλλα δύο τοὺς φανερῶνουν ὅτι ἢ θεὰ εἶναι σοφὴ. Λόγω τοῦ ὅτι τὰ πράγματα φέρονται στὸν κόσμον σὲ διαρκῆ κίνηση, ὅτιδήποτε ἐφάπτεται καί, ἅπαξ ἐφαπτόμενο μὲ κάτι ἄλλο, ἐξακολουθεῖ νὰ διατηρεῖ τὴν ἐπαφή, θεωρεῖται ὅτι ἀποτελεῖ δείγμα σοφίας. Σωστά, λοιπόν, θὰ ὀνομαζόταν ἢ ἐν λόγῳ θεὰ "Φερέφαφα" τόσο ἐξ αἰτίας τῆς σοφίας της ὅσο καὶ γὰρ τὴν ἐπαφή τ ο ὕ φ ε ρ ο μ έ ν ο υ, γὰρ τὴν ἐπαφή της μὲ τὴν κίνηση ἐννοῶ, ἢ γὰρ κάποιον ἄλλο παρόμοιο λόγο –ιδου δὲ καὶ ἢ αἰτία τοῦ ὅτι ὁ σοφὸς Ἄιδης ζεῖ μαζί της: διότι ἢ θεὰ αὐτὴ εἶναι σοφὴ–, πλὴν ὁμως δὲν ὀνομάζεται ἔτσι, γιατί οἱ ἄνθρωποι μεριμνώντας γὰρ τὴ λεγόμενη εὐστομία καὶ φροντίζοντας περισσότερο γὰρ τὴν εὐφωνικὴ ἐντύπωση τοῦ ὀνόματος καὶ ὄχι γὰρ τὴν ἀλήθεια, τῆς ἄλλαξαν μερικὰ γράμματα καὶ τὴν ἀποκαλοῦν "Φερρέφαττα".⁴³

Κρίνω ὅτι, διαβάζοντας προσεκτικὰ τὸ ἀπόσπασμα αὐτό, εὐχερῶς διακρίνουμε τέσσερα κρίσιμα σημεῖα, ἐπάνω στὰ ὁποῖα μποροῦμε νὰ σταθοῦμε. Τὰ σημεῖα αὐτὰ εἶναι τὰ ἑξῆς:

Πρῶτον: Οἱ ἄνθρωποι ἔχουν λόγους νὰ ἀλλάξουν τὰ ὀνόματα – ὄχι μόνο ἀπὸ γλώσσα σὲ γλώσσα, ἀλλὰ καὶ μέσα σὲ μία γλώσσα, στὴν ἴδια τους τὴ γλώσσα δηλαδή. Ἡ ἐν λόγῳ ἀλλαγὴ ὀνομάτων, ὅσο αὐτόματη καὶ –θὰ λέγαμε– ἐξωτερικῶς ἀναιτιώδης⁴⁴ καὶ ἂν εἶναι, στοιχειοθετεῖ καθαρὴ μεταφραστικὴ πράξις, διότι οἱ μεταφράζοντες καλοῦνται ἢ ὠθοῦνται ἢ ἐπιθυμοῦν (ἢ... ἢ... ἢ...) νὰ ποῦν ἀλλιῶς κάτι πρὸς ἢδη ὑπάρχει διατυπωμένο.

Δεύτερον: Καὶ ἀφοῦ, ἐπομένως, διὰ καθαρῶς μεταφραστικῆς δράσεως ἀλλάζει ὁ κόσμος τὰ ὀνόματα καὶ μεταβάλλει τὸ λεξικὸν τοὺς status, ἢ μεταφραστικῆ τοῦ δραστηριότητα μπορεῖ κάλλιστα νὰ κριθεῖ: μποροῦν, δηλαδή, νὰ κριθοῦν οἱ ἐπιλογές τῶν ὀνομάτων. Π' αὐτό, λοιπόν, ἀλλὰ καὶ γὰ κάποιους στενότερους καὶ εὐθέως ἐπιστημονικοὺς λόγους, πού ἐκθέτει ὁ Σωκράτης στὸ πρῶτο μέρος τοῦ *Κρατύλου*, κρίνει ὅτι, ἀφοῦ "ἐπιτρέπεται" καὶ "εἶναι ἀποδεκτὴ" ἡ ἀλλαγὴ τῶν ὀνομάτων, τὸ σωστὸ κατὰ τὴ γνώμη τοῦ θὰ εἶταν νὰ ὀνομαζόταν ἢ ἐν λόγῳ θεὰ *Φερέπαφα*. Ἡ δυνατότητα αὐτὴ σημαίνει, ἄνευ ἐτέρου τινός, ὅτι γὰ κάποιον ἄλλον μεταφράζοντα εἰς τὴν Ἑλλάδα γλῶσσαν τὸ πεδίο τῶν σχετικῶν ἐπιλογῶν εἶναι ἀνοικτό. Ἐὰν θελήσουμε, μάλιστα, νὰ πᾶμε τὰ πράγματα παραπέρα καὶ νὰ περάσουμε ἀπὸ τὴ μεμονωμένη λέξι στὸ ἐνιαῖο κείμενο, *μόριον* τοῦ ὁποῦ ἀποτελεῖ ἢ κάθε μεμονωμένη λέξι, μποροῦμε νὰ ποῦμε μαζὶ μὲ τὸν Hans Rober Jauss ὅτι τὸ λογοτεχνικὸ κείμενο... τὸ κάθε λογοτεχνικὸ κείμενο, ἀκόμα καὶ ἂν εἶναι προῖον τῆς σημερινῆς κίβλας μέρας, δὲν παρουσιάζεται στὸν κόσμον ὡς *ἀπόλυτος νεωτερισμὸς* (*absolute Neuheit*) οὔτε ἀρθρώνεται ἐντὸς ἐνός κενοῦ πληροφοριῶν (*in einem informatorischen Vakuum*), ἀλλὰ προδιαθέτει τὸ ὅποιο δυνάμει κοινὸ του μὲ ἀναγγελίες, μὲ φανερὰ ἢ κρυφὰ σημάδια, μὲ οἰκειές παραστάσεις ἢ ὑπαινικτικὲς ὁδηγίαις πλεύσεως, προκειμένου νὰ τύχει συγκεκριμένης δεξιῶσεως (*Rezeption*) ἀπὸ αὐτό. Ἀφυπνίζει ἀναμνήσεις ἀπὸ ἄλλα ἔργα λογοτεχνικὰ καὶ ἤδη διαβασμένα, μεταφέρει στὸν ἀναγνώστη ὀρισμένη συναισθηματικὴ φόρτιση καί, γενικῶς, ξεκινᾷ ἀπὸ μιὰν ἀρχή, πού, μέσα στὴν κάθε τῆς λέξι ἀκόμα, ἔχει τοποθετήσει πρίζες-ἀναμονές γὰ νὰ περάσει τὸ ρεῦμα τῆς μέσης καὶ τοῦ τέλους, καθὼς ἀνοίγονται ἀσύννοροι οἱ *ὀρίζοντες προσδοκίας* (*Erwartungshorizonte*) ὄλων τῶν δυνάμει ἀναγνωστῶν του.⁴⁵

Τρίτον: Ἡ ἀλλαγὴ τῶν ὀνομάτων γίνεται γὰ κάποιον (ἄλλο παρόμοιο) λόγο... γὰ ὁποιονδήποτε λόγο, ἦτοι. Ἐνας ἀπὸ τοὺς λόγους μπορεῖ νὰ εἶναι καὶ τὸ πῶς θὰ τὰ πείς τὰ ὀνόματα καλὰ ἢ καλύτερα – ἢ εὐστομία δηλονότι.

Τέταρτον: Οἱ ἄνθρωποι, ἐπομένως, ἀλλάζουν τὰ ὀνόματα *εὐστομίαν* *περὶ πλείονος ποιούμενοι τῆς ἀληθείας* (φροντίζοντας περισσότερο γὰ τὴν εὐφωνικὴ ἐντύπωση τοῦ ὀνόματος καὶ ὄχι γὰ τὴν ἀλήθεια). Τὸ νὰ ἐπιμένεις νὰ πείς τὴ *Feronia* ὄχι *Περσεφόνη*, ἀλλὰ *Φερσεφόνη*, μπορεῖ νὰ φαίνεται σὲ πολλοὺς ἀφόρητη ἐκζητήση ἢ ἐκλεκτικισμὸς τῆς κακιάς ὥρας. Ἐνδεχομένως δὲ καὶ νὰ εἶναι! Καθόλου δὲν ἀποκλείεται μάλιστα – ἐφ' ὅσον, ἐννοεῖται, ἀπουσιάζουν παντελῶς οἱ ἀναγκαῖες ὑποστυλώσεις τῆς ἐπίμονης ἐπιλογῆς σου. Ἐὰν, πάντως, ἡ ἀλήθεια παίζεται ἀνάμεσα στὸ ψιλὸ *πὶ* καὶ στὸ δασὺ *φί*, ἔχουμε ἄνευ ἐτέρου δικαίωμα νὰ τὴν παίξουμε καὶ πάνω στὸ μέσο βῆτα: *Βερσεφόνη!* Πατὶ ὄχι; Δὲν ἀκούγεται καὶ τόσα ἄσχημα!... *Se non è vero, è ben detto!* Ἐὰν δὲν εἶναι ἀληθές, εἶναι τουλάχιστον εὐστομο! Ἐὰν, πάλι, ἀποφασί-

τὸν ἀνάλογο οἷστρο καὶ νὰ μὴν εἶδε τὸ πρὸς μετάφραση κείμενο ὡς ἀπλή παράθεση τεχνικῶν προδιαγραφῶν. – *Τεχνικὴ μετάφραση, οἰκονομικὴ μετάφραση, νομικὴ μετάφραση, ἰατρικὴ μετάφραση, πολιτικὴ μετάφραση, βιβλικὴ μετάφραση, μηχανικὴ μετάφραση κ.λπ.* ἀποτελοῦν μεταφρασιογενεῖς νεοπλασίες, πού ὀφείλονται μᾶλλον στὴν ἀσύδοτη δρᾶση φανατικῶν μεταφρασιολογοιστῶν παρὰ φρονιμῶν μεταφραστῶν.

Στὶς μέρες μας, ὅμως, πλὴν τῆς *λογοτεχνικῆς* λεγόμενης καὶ τῆς μετάφρασης τῶν *βιβλικῶν* κειμένων, γίνεται πλέον λόγος γιὰ *εἰδικές* μεταφράσεις: *τεχνικὴ, νομικὴ, πολιτικὴ, οἰκονομικὴ κ.λπ.* μεταφράσεις... Ἔστοχα πράγματα καὶ κινδυνώδη...⁴⁷ Π' αὐτὸ καὶ ἐπανερχόμαστε διεξοδικότερα:

Εἶναι σαφές ὅτι, ὅταν λέμε στὰ ἑλληνικὰ *λογοτεχνικὴ μετάφραση*, μπορεῖ νὰ ἐννοοῦμε ὄχι μόνο τὴν μετάφραση κάποιου λογοτεχνικοῦ κειμένου (ποιήματος, πεζοῦ, θεατρικοῦ ἔργου, δοκιμίου), ἀλλὰ καὶ τὴν μετάφραση ὁποιοδήποτε κειμένου, ἀρκεῖ νὰ προστρέχουμε στὴ χρήση μέσων καὶ μεθόδων λογοτεχνικῶν. Τί μᾶς ἐμποδίζει, ἄραγε, νὰ προσεγγίσουμε (ἔστω καὶ χάριν γούστου) μὲ ἥθος λογοτέχνη ἓνα κείμενο νομικοῦ περιεχομένου καὶ νὰ παραγάγουμε λογοτεχνικὸ κατ' οὐσίαν καὶ ὄχι μόνο νομικὸ μετάφρασμα; Μήπως ἡ μετάφραση ἔργων κορυφαίων νομικῶν καὶ νομοδιδασκάλων, ὅπως τοῦ Γεβγένι Πασουκάνις, φέρ' εἰπεῖν, ἢ τοῦ Χάνς Κέλσεν ἢ τοῦ Τζῶν Ράουλς, δὲν ἀπαιτεῖ –τουλάχιστον– κατάρτιση λογοτέχνη; Βλέπει ὁ ἀναγνώστης ὅτι δὲν μιλάω ἐδῶ οὔτε γιὰ τὸν Γάιο καὶ τὸν Οὐλιανὸ οὔτε γιὰ τὸν Τριβωνιανό, ἃς ποῦμε, ὅπου, ἐν πάσῃ περιπτώσει, ἔχει γίνει ἐξ ἀρχῆς δεκτὸ ὅτι ἡ λογοτεχνικότητα ἀποτελεῖ κρίσιμο στοιχεῖο τοῦ ὕφους τῶν μεγάλων αὐτῶν νομομαθῶν, ὁπότε καὶ εἶναι ζητούμενο· ἐδῶ λόγος γίνεται γιὰ πολὺ νεότερους διανοητές, ὅπου ἡ ὅποια λογοτεχνικότητα (ἂν, βέβαια, ὑπάρχει παντάπασιν) εἶναι δευτερεῦον ἢ καὶ τριτεῦον στοιχεῖο ὕφους, σφυρηλατεῖται δὲ στὸν ἄκμωνα τῶν ἀναγκῶν μεταφορᾶς τοῦ κεντρικοῦ μηνύματος πού θέλουν νὰ "περάσουν" οἱ συγγραφεῖς. Κι ὅμως κανεὶς δὲν μᾶς ἐμποδίζει νὰ δώσουμε καὶ ἐδῶ, στὶς "νεώτερες" περιπτώσεις ἐννοῶ, "μὰ" "λογοτεχνικὴ μετάφραση".

Μποροῦμε - δὲν μποροῦμε, ὁ ὅρος, πάντως, *λογοτεχνικὴ μετάφραση* εἶναι ἐσφαλμένος καὶ ὄξει κακόζηλης μεταφράσεως ἐκ τοῦ ἀγγλικοῦ (ἢ καὶ ἐκ τοῦ γαλλικοῦ): *literary translation* καὶ *traduction littéraire* ἀντίστοιχα. Σημαίνει δέ –ἔτσι ὅπως εἶναι καὶ ἀκούγεται– τὴν μὲ λογοτεχνικὸ τρόπο καμωμένη μετάφραση ὁποιοῦδήποτε κειμένου. Ἐξ ἴσου κακόζηλες μεταφράσεις ἐκ τοῦ ἀγγλικοῦ ἀποτελοῦν καὶ οἱ ὅροι *τεχνικὴ μετάφραση* (*technical translation*), *οἰκονομικὴ μετάφραση* (*economical translation*), *νομικὴ μετάφραση* (*legal translation*) καὶ *πολιτικὴ μετάφραση* (*political translation*), ἀφοῦ δι' αὐτῶν κάλλιστα μποροῦμε νὰ ἐννοοῦμε στὰ ἑλληνικὰ κατὰ σειρά,

πρῶτον, τὴ μετάφραση ποὺ ἔγινε μὲ κάποια ἰδιαίτερη τεχνικὴ σὲ σημεῖο, ὥστε νὰ ἔχουν προσπελασθεῖ ἢ ξεπεραστεῖ τὰ ὅρια τῆς τέχνης· δεύτερον, τὴ μετάφραση ποὺ παραγγείλαμε, μᾶς τὴν ἔκαναν καὶ μᾶς ἤρθε φθηνὰ ἕως καὶ τζάμπα· τρίτον, τὴ μετάφραση δικαστικῶν ἀποφάσεων καὶ πάσης φύσεως νομοθετικῶν κειμένων, ἀλλὰ καὶ τὴν ὅποιαδήποτε μετάφραση ἐπιτέλεσε κάποιος νομικός (δικηγόρος, δικαστής, συμβολαιογράφος...)· καί, τέταρτον, τὴ μετάφραση ὅποιοιδήποτε κειμένου ἤθελε χρησιμοποιηθεῖ γιὰ τὴν ἐξυπηρέτηση ὁποιοιδήποτε πολιτικῶν σκοπῶν.

Σπεύδω νὰ σημειώσω ὅτι γνωρίζω πολὺ καλὰ ὅλες τὶς ἀντιρρήσεις καὶ ὅλες τὶς ἐνστάσεις στὰ παραπάνω, γι' αὐτὸ καὶ σπεύδω καὶ νὰ πῶ ὅτι ἐμμένω ἀκραδάντως στὶς παρατηρήσεις μου. Καὶ τοῦτο ὄχι ἀπὸ σύνηθες μολαρίσιο πείσμα –ποὺ μὲ διακρίνει καὶ ποὺ δὲν εἶναι καὶ κατ' ἀνάγκην κακό–, ἀλλὰ ἀπὸ βαθιὰ πεποίθηση ὅτι, ὅποτε λέμε *τεχνικὴ μετάφραση* στὰ ἑλληνικά δὲν εἶναι πάντοτε ξεκάθαρο ἂν ἐννοοῦμε τὴ μετάφραση τῶν ὀδηγιῶν λειτουργίας ἐνὸς πλυντηρίου πιάτων Bosch ἢ Miele ἢ τὴ μετάφραση ἐνὸς πονήματος τοῦ Βέρνερ Χάιζενμπεργκ ἢ, ἐνδεχομένως, καὶ τὰ δύο, ἀλλὰ καὶ ὅποιοιδήποτε ἄλλου κειμένου χωρᾶι καὶ ἐντάσσεται ἀνάμεσα στὰ δύο αὐτὰ ἄκρα ὅρια. Κινούμενος πάνω στὴ γραμμὴ τῆς ἴδιας λογικῆς ἐπισημαίνω ἀναρωτώμενος ὅτι: Λέμε *οἰκονομικὴ μετάφραση* καὶ ἐννοοῦμε μετάφραση κειμένων ποὺ ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν ἐτήσια ἔκθεση τοῦ διοικητῆ μᾶς τράπεζας καὶ φθάνουν ὡς τὸ *Κεφάλαιο* τοῦ Καρόλου Μάρξ; Λέμε *νομικὴ μετάφραση* καὶ ἐννοοῦμε μετάφραση κειμένων ποὺ ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν ληξιαρχικὴ πράξη γεννήσεως ἐνὸς μετανάστη καὶ φθάνουν ὡς τὸ *Corpus Juris Civilis* τοῦ Ἰουστινιανοῦ, ἢ μήπως πρέπει νὰ δεχθοῦμε ὡς τέτοια καὶ τὴ μετάφραση, π.χ., τοῦ *Lady Chatterly's Lover* τοῦ Λῶρενς ἀπὸ κάποιον φιλόκαλο εἰσαγγελέα; Λέμε *πολιτικὴ μετάφραση* καὶ ἐννοοῦμε μετάφραση κειμένων ποὺ ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν ἀνάλυση ἐνὸς δημοσιογράφου δημοσιευμένη σὲ πολιτικὴ ἔφημερίδα ἢ σὲ πολιτικὸ περιοδικὸ καὶ φθάνουν ὡς τὰ *Τετράδια τῆς Φυλακῆς* τοῦ Ἀντόνιο Γκράμισι, ἀλλὰ καὶ τὴν ὅποιαδήποτε μετάφραση ἐξεπόνησε ὁ ὅποιοσδήποτε πολιτικὸς διεθνoῦς, ἐθνικῆς ἢ τοπικῆς ἐμβελείας;

Ὅταν γράφουμε καὶ λέμε *technical translation*, οἱ Ἀγγλόφωνοι ἀντιλαμβάνονται εὐθέως καὶ ἄνευ οὐδεμιᾶς διαμεσολαβήσεως ὅτι γίνεται λόγος γιὰ τὴ μετάφραση κάποιου κειμένου ποὺ περιέχει ὀρολογία τεχνικῆς. Τὸ ἴδιο συμβαίνει μὲ τοὺς Γαλλόφωνους, τοὺς Γερμανόφωνους καὶ τοὺς Ἰταλόφωνους, ὅταν διαβάζουν ἢ ἀκοῦνε *traduction technique, technische Übersetzung* καὶ *traduzione tecnica* ἀντίστοιχα. Ἔχουν ὁ καθένας –γιὰ νὰ μιλήσω ἔτσι, ἀπλὰ καὶ σχηματικά– ἐντελῶς ἀποσαφηνισμένο μέσα τους τί σημαίνει στὴ γλῶσσα τους ὁ ὅρος μὲ τὴ δάνεια ἑλληνικὴ ρίζα *τέχνη*. Δὲν πρόκειται ποτὲ

κάνεις τους να μπερδέψει την *τεχνική* με την *τεχνολογία*, με την *τέχνη* ή με την *καλλιτεχνία*, ακριβώς διότι ο δανεισμός, στον οποίο προέβησαν, έχει συγκεκριμένο εύρος. Με τον ίδιο τρόπο ο μὲν Γαλλόφωνος, πού ακούει τη λέξη *μουάτ*, καταλαβαίνει ότι μπορεί να σημαίνει στο μυαλό του ή λέξη *boîte*, ο δὲ Ἑλληνόφωνος, σκεπτόμενος ὡς ἑλληνόφωνος καί, ἐν πάσῃ περιπτώσει, ὡς μὴ γαλλομαθῆς, δὲν ἀντιλαμβάνεται τίποτε ἀπὸ ὅλα αὐτά, ἀλλ' ἀπλῶς καταλαβαίνει ὅτι γίνεται λόγος γιὰ κάτι μικροῦς κλειστοῦς χώρους στὴν Πλάκα, ὅπου ὑπὸ τὴν σκιάν (ὅπως μᾶς ἀρέσει, ἀκόμη καὶ ἀστόχως, νὰ λέμε) τῆς Ἀκροπόλεως παιζόταν μουσικὴ κατὰ βάση τοῦ λεγόμενου *Νέου Κύματος* ἀλλὰ καὶ *πολιτικά τραγούδια*⁴⁸ ἀπὸ τὰ μέσα τῆς δεκαετίας τοῦ '60 ἕως καὶ τὰ τέλη πάνω-κάτω τῆς δεκαετίας τοῦ '70 (Καίτη Χωματᾶ, Λάκης Παππᾶς, Πόπη Ἀστεριάδη, Γιῶργος Ζωγράφος, Μαρία Δημητριάδη, Νίκος Ξυλούρης...) – αὐτό, τίποτε ἄλλο! Πὰ νὰ καταλάβει –μέσες-ἄκρες– ὁ Γαλλόφωνος τί θέλει νὰ πεῖ ὁ Ἑλληνόφωνος λέγοντας *μουάτ*, πρέπει ν' ἀκούσει ὅπωςδήποτε *boîte de nuit*.⁴⁹ Ἀλλὰ καὶ ὅταν ὁ Ἑλληνόφωνος λέει *κατιμάς*, ἂν δὲν ἐννοεῖ κυριολεκτικῶς τὸ ἀπὸ ἀπόψεως ποιότητας *χειρότερο τμήμα τοῦ σφαγίου*, ἐννοεῖ μεταφορικῶς τὴν *ἄθλια ποιότητα* ὁποιοῦδήποτε πράγματος πού τοῦ φόρτωσαν ἐπιτήδευοι ἔμποροι, ἐνῶ ὁ Τουρκόφωνος, ἀκούγοντας *κατιμάς* καὶ καταλαβαίνοντας *katma*, ἐννοεῖ τὴν *προσάρτηση*, τὸ *πρόσθετο* ἢ *προσαρτημένο* ἢ *ἐνσωματωμένο κομμάτι* καὶ τὸ *νήμα ἀπὸ τρίχα* ἢ *μαλλί ζώου* – αὐτά, τίποτε ἄλλο!

Τὰ παραδείγματα εἶναι πάμπολλα. Τὸ *erotic* στὰ ἑλληνικά δὲν σημαίνει *ἐρωτικός*, ἀλλὰ *πορνογραφικός*. *Μπερντάχι* στὰ ἑλληνικά σημαίνει τὸν *ξυλοδαρμό*, τὸ *ξυλοφόρτωμα* *perdah*, ὅμως, στὰ τουρκικά σημαίνει ἢ τὸ *στίλβωμα* ἢ τὸ *ξύρισμα κόντρα*. Τὸ γερμανικὸ *Apotheke*, μπορεῖ νὰ παραπέμπει ἐτυμολικῶς στὴν ἑλληνικὴ *ἀποθήκη*, ἀλλὰ στὴν πραγματικότητα δὲν εἶναι παρὰ τὸ *φαρμακεῖο*. Κι ἄλλα, κι ἄλλα, κι ἄλλα... Τὰ δάνεια καὶ τὰ τυχόν ἀντιδάνεια κρύβουν παγίδες πλεῖστες ὅσες. "Ὅταν "μεταφράζονται" –ὅπως, λ.χ., τὸ *technical translation* κ.λπ.–πρέπει νὰ ἀναμεταφράζονται... νὰ (ἀνα)προσαρμύζονται στὸ λεξικὸ καὶ στὸ ἐκάστοτε σημασιακὸ περιβάλλον ὑποδοχῆς.

Ποιά εἶναι ἡ πρότασή μου; *Technical translation* : θὰ μπορούσαμε νὰ λέμε *Μετάφραση κειμένων τεχνικῆς* ἢ *Μετάφραση κειμένων τεχνικῆς ὀρολογίας* ἢ *Μετάφραση κειμένων με τεχνικὴ ὀρολογία* ἢ *Μετάφραση κειμένων πού περιέχουν τεχνικὴ ὀρολογία* ἢ, ἐν πάσῃ περιπτώσει, ὅτιδήποτε ἄλλο (ἐκτὸς ἀπὸ *τεχνικὴ μετάφραση*) πού θὰ προσδιόριζε σαφῶς τὸ εἶδος τοῦ κειμένου πού μεταφράζουμε. Τὸ *τεχνικὴ μετάφραση* δὲν ἀναφέρεται στὸ εἶδος τοῦ κειμένου καὶ δὲν ἀποσαφηνίζει περὶ τίνος πράγματος γίνεται λόγος· ἀναφέρεται στὸ εἶδος –ἂν δεχθοῦμε, βεβαίως, τὸν εἰδολογικὸ κερματισμὸ τοῦ γέ-

νους– τῆς μετάφρασης. Καὶ ποῦ εἶναι τὸ κακό; – θὰ ἀναρωτηθεῖ καὶ θὰ ρωτήσει κανεὶς... Εἰλικρινῶς ἐξηγῶ ὅτι δὲν θὰ εἶχα καμμία ἀπολύτως ἀντίρρηση σχετικὰ μὲ τὴν χρησιμοποιούμενη ὀρολογία, ἂν δὲν συμφωνοῦσαν οἱ πάντες παγκοσμίως ὅτι *μεταφράζομε κείμενα*.⁵⁰ Μόνο κείμενα δέ – τίποτα ἄλλο. Ἄρα τὰ μεταφραζόμενα κείμενα ὀρίζουν τὸ τί τῆς μετάφρασης. Ἄρα μιλάμε γιὰ *Μετάφραση κειμένων τεχνικῆς* ἢ *Μετάφραση κειμένων τεχνικῆς ὀρολογίας* ἢ *Μετάφραση κειμένων μὲ τεχνικὴ ὀρολογία* ἢ *Μετάφραση κειμένων πού περιέχουν τεχνικὴ ὀρολογία* καὶ τὰ λοιπὰ καὶ τὰ τούτοις ὅμοια.

Ὅποτε, ἀκολουθώντας τὴ συγκρητιστικὴ μέθοδο προσέγγιση, πού προτείνω καὶ ἢ ὁποῖα καλεῖται *Μεταφραστική* – ὁ σχετικὸς ὅρος στὰ ἀγγλικά, γαλλικά, γερμανικά καὶ ἰταλικά εἶναι *metaphrastics*, *métaphrastique*, *Metaphrastik* καὶ *metafrastica* ἀντιστοίχως, ὁ μεταφραστῆς τῶν λογοτεχνικῶν κειμένων δέον ὅπως καλεῖται *μεταφράστωρ*, *metaphrastor*, *metaphrasteur*, *Metaphrasteur*, *metafrastore*, τῶν δὲ πάσης ἄλλης φύσεως κειμένων (μὲ τεχνικὴ, νομικὴ, οἰκονομικὴ κ.λπ. ὀρολογία) *μεταφράστης*,⁵¹ *metaphrast*, *metaphraste*, *Metaphrast*, *metafrasta* ὅσον ἀφορᾷ δὲ τὸν λεγόμενο "μηχανικὸ μεταφραστὴ" προτείνουμε τοὺς ὅρους *μεταφραστήρας*, *metaphraster*, *metaphrastère* *Metaphraster*, *metafrastiere*. Ἐξυπακούεται ὅτι στὰ ἑλληνικά, μποροῦμε νὰ ἐξακολουθοῦμε νὰ χρησιμοποιοῦμε τὴν κοινόχρηστη λέξη *μεταφραστῆς* καὶ γιὰ τὸν *μεταφράστορα* καὶ γιὰ τὸν *μεταφράστη* καὶ γιὰ τὸν *μεταφραστήρα*, ἀρκεῖ νὰ μὴ δημιουργεῖται σύγχυση. Καλὸ εἶναι, πάντως, νὰ ὀριστεῖ τὸ ὀρολογικὸ πεδίο ἔτσι, ὥστε ὄντως νὰ μὴ δημιουργεῖται ἢ ὁποιαδήποτε σύγχυση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ὅμηρος, *Ψιλάς*, Α 140.

2. Ὑπάρχει —ἀπαντᾶται, μάλιστα, στὸ ἔργο ἀρκετῶν μελετητῶν— καὶ τὸ οὐσιαστικοποιημένο ἀπαρέμφατο *Übersetzen* πού —ὑπὸ ὄρους— σημαίνει τὴ *μετάφραση* ὡς διαδικασία, κατὰ μερικὴ ἀντιδιαστολὴ πρὸς τὸν ὄρο *Übersetzung*, πού σημαίνει ὄχι μόνον τὴ *μετάφραση* ὡς διαδικασία, ἀλλὰ καὶ τὸ *μετάφρασμα*, τὸ ἀποτέλεσμα τῆς μετάφρασης.

3. Διαθέτουν καὶ οἱ Γερμανόφωνοι τὸ ἀνάλογο τῆς translation: τὴν *Übertragung*, ὄρος, ὅμως, πού δὲν χρησιμοποιεῖται εὐρέως καὶ δὲν παρέχει πάντοτε ἀσφάλεια ἐπιστημονικῆς ἀκρίβειας.

4. Αὐτὸ συνηθιζόταν κάποτε καὶ στὴν Ἑλλάδα. Παλιὰ συναντοῦσαμε τοὺς τύπους "Μεταφράσθη ὑπὸ ..." καὶ "Μετάφρασις ὑπὸ ...". Ἄν θέλαμε νὰ κάνουμε μιὰ σύγκριση ἀνάμεσα στὴν παλιὰ ἑλληνικὴ καὶ στὴ διαχρονικὴ οὐγγρικὴ συνήθεια, θὰ λέγαμε ὅτι πιὸ κοντὰ στὰ οὐγγαρέζικα πράγματα δὲν εἶναι ὁ πρῶτος τύπος, μιᾶς καὶ οἱ Οὐγγροὶ σπα-

νιότατα χρησιμοποιούν την παθητική φωνή, αλλά ο δεύτερος, όπου το ουσιαστικό, που αντικαθιστά τύπο παθητικής φωνής, συνοδεύεται από ποιητικό αίτιο.

5. Horatius, *De arte poetica*, 269.

6. Cicero, *De officiis*, 2, 44.

7. *Ιλιάς*, X 5.

8. Από διάθεση παιγνιώδη έμφορούμενοι και κινούμενοι σε περισσότερες γλωσσικές επικράτειες μπορούμε να πούμε ότι μια παραδεκτή –παραδεκτή ένδεχομένως μόνο στο πνεύμα της παρούσας εισήγησης– σύγγριχη μετάφραση του Ιταλικού λογοπαίγνιου είναι ή ακόλουθη: *Forditore ferditore*. Βοηθάνε, βλέπετε, λιγάκι και οι φθόγγοι κι έτσι πιάνει το παιχνίδι!

9. Βλ. αντί πολλών Kade, *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*, σελ. 33· Reiß / Vermeer, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, σελ. 6 έπ.

10. Τέτοιοι όροι είναι: *Translator* (= μεταφραστής), *Translat* (= μετάφρασμα ή προϊόν της μετάφρασης), *Translationstheorie* (= θεωρία της μετάφρασης), *translationstheoretisch* (= οτιδήποτε σχετικό με τη θεωρία της μετάφρασης), *Translationswissenschaft* (= έπιστήμη της μετάφρασης / μεταφρασιολογία), *translationswissenschaftlich* (= οτιδήποτε σχετικό με την έπιστήμη της μετάφρασης), *Translatologie* (= έπιστήμη της μετάφρασης), *translatologisch* (= οτιδήποτε σχετικό με την έπιστήμη της μετάφρασης) κ.ά.

11. Έντελώς ένδεικτικά άναφέρω το άνωτέρω μνημονευθέν βιβλίο των Reiß / Vermeer, καθώς και το έργο του Gert Jäger, *Translation und Translationslinguistik*.

12. Βλ. Jacob Grimm / Wilhelm Grimm, *Deutsches Wörterbuch*, λήμμα *TRANSLATION*, τ. 21, στήλη 1239 έπ. εκεί και οι άναφορές σε παραδείγματα από τον Lessing, και τον Herder.

13. Ο κορυφαίος Ιταλός ιστορικός της γλώσσας Gianfranco Folena, *Volgarizzare e tradurre*, σελ. XI, χρησιμοποιεί, άφνης, τον όρο "metafrastica", στην έκφραση *traduzione letterale, metafrastica*, έννοώντας την πιστή... την κατά λέξη μετάφραση.

14. Πρβλ. Liddel / Scott / Κωνσταντινίδου, *Μέγα Λεξικόν της Έλληνικής Γλώσσας*, τ. 3, σελ. 142. – Βλ. έπίσης το κείμενο της Hélène Cota, *Μετάφραση, παραφράση*, σελ. 27 επ.

15. Κ.Π. Καβάφης, *Ποήματα*, Α' (1896-1918), σελ. 45 [: *Ούτος εκείνος*].

16. Βλ. την πληροφορία στον Steiner, *After Babel*, σελ. 267. Για τις άπόψεις του Dryden σχετικά με τη μετάφραση βλ. την έξαντλητική μελέτη του Frost, *Dryden and the Art of Translation*.

17. Κ.Π. Καβάφης, *Ποήματα*, Β' (1919-1933), σελ. 19 [: *Ο Δαρειός*].

18. Κ.Π. Καβάφης, *Ποήματα*, Β' (1919-1933), σελ. 36 [: *Επιτύμβιον Αντιόχου, βασιλέως Κομμαγενής*].

19. *Οδύσσεια*, τ. 250, ψ 206.

20. *Οδύσσεια*, α 273.

21. Σοφοκλής, *Φιλοκτήτης*, 559.

22. *Έκφρασέ μου έν προκειμένω με την έννοια κάνε μου λιανά / για κάνε μου λιανά*.

23. Όμηρος, *Ιλιάς*, Α 554. – Και σε μετάφραση *Ίακώβου Πολυλά*, σελ. 13: *άλλ' όσα θέλεις, ήσυχος ό νούς σου κ ρ ί ν ε ι μόνος*. Η έμφατική άρραίωση όφείλεται σ' έμένα.

24. Σοφοκλής, *Αΐας*, 1040-1041.

25. *Έρόδοτος*, *Μοΰσαι*, 1.84.

26. Αἰλιανός, *Ποικίλη ἱστορία*, 9.16.

27. Ἡ παρούσα ὑπόσημείωση ἀφορᾷ τὸν γερμανομαθῆ ἀναγνώστη, στὸν ὁποῖο θυμίζω ὅτι ἡ πρόταση "Ὁμιλῶ γερμανικὰ" στὰ γερμανικὰ δὲν λέγεται μόνο "Ich spreche Deutsch", ἀλλὰ καὶ "Ich kann Deutsch". Βλέπουμε ἐδῶ ὅτι τὸ ρῆμα *sprechen*, δηλαδή *ὀμιλῶ*, καὶ τὸ ρῆμα *können*, δηλαδή *δύναμαι*, εἶναι συνώνυμα, ὅπως καὶ στὸ ἀπόσπασμα τοῦ Αἰλιανοῦ.

28. Αἰλιανός, *Ποικίλη ἱστορία*, 3.1 – ὁ πλαγιασμός τῶν γραμμάτων καὶ ἡ δι' αὐτοῦ ἐπιδιωκόμενη ὅπως δοθεῖ ἔμφραση εἶναι δική μου. Ἴδου καὶ μιὰ ἐπὶ τροχάδην χρηστικὴ μετάφραση τοῦ ἀποσπάσματος αὐτοῦ:

Ἐμπρός, λοιπόν, ἄς πᾶμε νὰ μιλήσουμε τώρα γιὰ τὰ λεγόμενα θεσσαλικά Τέμπη καὶ ἄς προσπαθήσουμε νὰ τὰ πλάσουμε χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα τοῦ λόγου. Διότι, ὅπως ἄλλωστε ὅλος ὁ κόσμος παραδέχεται, *ὁ λόγος καὶ οἱ λέξεις*, ἐὰν καὶ ἐφ' ὅσον διαθέτουν *δύναμη ἐκφοραστικὴ*, ἔχουν τὰ πάντα καὶ δὲν τοὺς λείπει τίποτα, προκειμένου νὰ δείξουν ὅτι θὰ εἰδείχναν καὶ τὰ ἔργα ἀνδρῶν ποὺ εἶναι μάλιστα στὸ νὰ φτιάχνουν πράγματα μὲ τὰ χέρια τους.

29. Πλούταρχος 2.909 A.

30. Ὀδύσσεια, Α 205.

31. *Ἀγαμέμνων*, 1060: *ἄξυνήμων οὔσα*. – Ἄ ξ υ ν ἡ μ ω ν εἶναι ὁ *ἀσύνετος* μὲ τὴν ἔννοια τοῦ ἀνικάνου νὰ ἐννοήσῃ κάτι. – Ἡ Κασσάνδρα, πάντως, δὲν εἶταν καὶ τόσο ἄξυνήμων, ὅσο τὴν πέρανε ἡ Κλυταμῆστρα ἢ ὁ Χορὸς τῶν γερόντων, διότι γνωρίζουμε ἀσφαλῶς ὅτι κάθε ἄλλο παρὰ ἄγευστος τῆς ἐλληνικῆς εἶταν τὴν ἀκοῦμε, ἄλλωστε, νὰ λέει σχεδὸν ὑπερφηανεύομενη ὅτι μιλάει ἄριστα τὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα: *καὶ μὴν ἄγαν γ' Ἑλλην' ἐπίσταμαι φάτιν* (*Ἀγαμέμνων*, 1254).

32. *Ἀγαμέμνων*, 1061.

33. Πρβλ. Σοφοκλέους, *Φιλοκτήτης*, 49· Πλάτων, *Νόμοι*, 814ή8. – Ἴσοκράτης, *Περὶ ἀντιδόσεως*, § 124: *οὐχ ἀπλῶς εἰπεῖν, ἀλλὰ σαφῶς φράσαι περὶ αὐτῶν*.

34. Λίγους στίχους πρὸ πάνω (Αἰσχύλος, *Ἀγαμέμνων*, 1051) ἢ Κλυταμῆστρα λέει γιὰ τὴν Κασσάνδρα: *ἀγνώτα φωνὴν ἢ βάρβαρον κεκτημένη*, ὅτι δηλαδή *ἔχει ἀκατάληπτη βάρβαρη γλῶσσα* (ἡ ἐμφαντικὴ ἀρραίωση εἶναι δική μου). Βλέπουμε, ἐπομένως, ὅτι, ὅταν ὁ ποιητὴς θέλει νὰ μιλήσῃ γιὰ *βάρβαρη φωνή*, τὸ λέει καθαρά – καὶ ἐδῶ καὶ ἀλλοῦ: *καρβᾶνα δ' αὐδάν* (Αἰσχύλος, *Ἰκέτιδες*, 12).

35. *Ἀγαμέμνων*, 1062-3.

36. *Μεταφραστὴς καλός, ποὺ νὰ μεταφράζει σωστὰ καὶ μὲ σαφήνεια* εἶναι ἡ πλήρης μετάφραση τοῦ *ἐρμηνεὺς τὸ ρόσ* (Αἰσχύλος, *Ἀγαμέμνων*, 616, 1062).

37. Διονύσιος Ἀλικαρνασσεύς, I, 505 – Βλ. ἐπίσης Ἰωσήπου, *Ἰουδαϊκὴ Ἀρχαιολογία*, 9, 14. – Διονύσιος Ἀλικαρνασσεύς, *Περὶ Θουκυδίδου*, 45.

38. Βλ. Virgilius, *Aeneis*, 7, 800: *viridi gaudens Feronia luco*. – Πρβλ. Irmscher, *Lexikon der Antike*, σελ. 176.

39. Ἡσίοδος, *Θεογονία*, 913.

40. Ὅμηρος, *Ἰλιάς*, Ξ 326.

41. Γιὰ τὶς σχετικὲς πηγές βλ. τὰ οἰκεία λήμματα στὸ Liddell / Scott / Κωνσταντινίδης, *Μέγα Λεξικὸν τῆς Ἑλληνικῆς Γλώσσης*.

42. Πλάτων, *Κρατύλος*, 404c5-d8.

43. Ἡ μετάφραση εἶναι δική μου – Πλάτων, *Κρατύλος*, σελ. 219 καὶ 221.
44. Ἐννοεῖται ὅτι, ἐπειδὴ sine causa μεταβολές δὲν γίνονται οὔτε κἀν στὸν φυσικὸ κόσμο, ὅπου λόγῳ τῆς ἀγνοίας μας θὰ μπορούσαμε ἐνίοτε νὰ ὑπολάβουμε ὅτι ὑπάρχουν καὶ μυστηριώδεις ἐξελίξεις, ὀφείλουμε πάντα νὰ ἀναζητοῦμε τὴν αἰτιώδη συνάφεια τῶν πραγμάτων καὶ τῶν ὁποιοῦνδήποτε ἐπισυμβαινουσῶν ἀλλαγῶν τοῦ καθεστῶτος τους.
45. Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation*, σελ. 175.
46. Αἰσχύλος, *Ἰκέτιδες*, 493-494.
47. Κ.Π. Καβάφης, *Ποήματα*, Β' (1919-1933), σελ. 38 [:'Ο Ἰουλιανὸς ἐν Νικομηδείᾳ].
48. Τὰ ὁποῖα *πολιτικά τραγούδια* ἦσαν / εἶναι ὄντως π ο λ ι τ ι κ ᾶ: ἐξυπηρετοῦσαν συγκεκριμένους πολιτικοὺς σκοποὺς.
49. Ἀντιγράφω ἀπὸ τὸ *Petit Robert* ἔκδοση τοῦ 1993: (...) 5. *Boîte de nuit*: petit cabaret ouvert la nuit où l'on boit, danse, et qui présente des attractions. Ellipt. *Aller en boîte*. *Une boîte de jazz*.
50. Ἐνδεικτικὰ παραπέμπω στὴ βιβλιογραφία ποὺ παραθέτω στὸ βιβλίο μου Πῶργος Κεντροῦτης, *Θεωρία καὶ πράξη τῆς μετάφρασης*, σελ. 130 ἑπ.
51. Θυμίζω, ἐπὶ τῇ εὐκαιρίᾳ, ὅτι *μ ε τ α φ ρ ᾶ σ τ η ς* λεγόταν παλαιότερα ὁ σήμερον καλούμενος *μεταφραστής*! Μιὰ ματιὰ σὲ παλιὰ λεξικά ἀποδεικνύει τοῦ λόγου τὸ ἀληθές.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

**(ΑΝΑ-)ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
RE(-STRUCTURING) OF CURRICULA**

*REVISING THE ESP CURRICULUM OF THE DEPARTMENT
OF APPLIED FOREIGN LANGUAGES IN MANAGEMENT AND COMMERCE*

Introduction

THE MAIN CRITERION of academic knowledge, according to Lyotard, is nowadays its use-value (1984, p. 51). This seems to be more veritable in the case of professional subjects and curricula, as the principle of performativity is "associated with the relationship of higher education to the labour market. It implies doing, rather than knowing, and performance, rather than understanding" (Barnett et al., 2001, p. 436). This means that in the case of emerging –as opposed to traditional– curricula, applied knowledge, interpersonal skills and oral communication, among other qualities, are more valued as they respond to professional needs (in business studies, for example), while they also put more emphasis on "doing" rather than "knowing" (Silver & Brennan, 1988, p. 180).

The Action domain is therefore more weighted in professional studies than the Knowledge and Self domains (Barnett et al., 2001, pp. 438-40). This implies that more emphasis needs to be given to the development of communication skills than to reflection and academic knowledge in the conventional sense. The development of an array of skills is therefore of paramount importance in the case of Applied Studies. The Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce of Epirus Institute of Technology has been created with the aspiration to cover the needs of Greek businesses in the area of intercultural communication and make them more extrovert by training language experts, with increased awareness of the cultural peculiarities of the world of international transactions.

In view of the above, the Department has adopted an ESP curriculum that covers a wide range of needs from the world of international business and management, while it also corresponds to the subjects taught in the Greek language as infrastructure courses. According to Knight (2001, p. 369), higher education "is about complex learning". I have attempted to "conceptualize" the complexity of

the required learning in order to provide a coherent curriculum, which is presented in this paper as a blueprint, along with the feedback received from both students and instructors during its provisional implementation.

1. The rationale of the ESP curriculum

An attempt has been made to combine all the elements needed by a "language services provider" (Pym 2002, p. 21) and at the same time an executive equipped with the necessary knowledge and skills for the world of management and business communication.

The rationale governing the organization of this curriculum is based on the following principles:

a. **Specificity.** I agree with the view that specificity is an inherent characteristic of English for Specific Purposes and also something that should be pursued as far as possible (Hyland 2002, pp. 387, 394). I have attempted to provide a specified curriculum, keeping at the same time the balance with the need of both students and instructors to move freely within certain co-ordinates, with respect to syllabus and bibliography.

b. **Compatibility.** In order to organize an ESP curriculum that would cover the prospective needs of our students,¹ I researched the University programmes of European tertiary institutions that teach ESP and gained invaluable feedback. The objective was to organize English language courses in a way that would match the needs of the Department's students, in accordance with our graduate's profile and market requirements.

c. **Sequencing.** I have attempted to structure the syllabus of each semester in an incremental way, reflecting firstly the students' gradual development and secondly the knowledge and skills they acquire from the special infrastructure courses they are also taught at our Department in the Greek language. The result was a *thematically* organized curriculum, covering most aspects of ESP that are related to management issues.

The curriculum has been implemented for four semesters as a pilot scheme and is currently being assessed, with feedback from instructors and students. As an overall impression, both teachers and students are pleased with the thematic structure, as it provides the following benefits: Firstly, students are gradually introduced to material, in conjunction with the rest of the courses they are taught at the Department. Secondly, they deal with specific aspects of ESP in each semester, and therefore know what to expect. Thirdly, overlapping is prevented. Finally, the curriculum initiates students to the importance of content-based language learning, as well as self-study and project completion.

2. Structure of the courses

The curriculum consists of compulsory ESP courses, taught from the first to the seventh semester (7 hours a week for the first two semesters and 6 hours for the rest). In addition, two elective courses are offered in the second and seventh semester.

As far as structure is concerned, the courses are divided into theory, practicals and laboratory sessions, as follows:

- *Theory*: A theoretical background focusing on subject knowledge, which will be the basis for the development of language skills.
- *Practicals*: a) Reception skills (reading comprehension – skimming/scanning, vocabulary, structures) and b) Production skills (writing, speaking – case studies, problem solving, etc.)
- *Laboratory*: Listening Comprehension and Pronunciation techniques.

2.1. Semester I. English for Business

In the first semester, the introduction to the language of business aims at developing students' vocabulary and grammar, as well as the four skills: reading, writing, speaking and listening.

Theory involves familiarization with the use of Business English, as well as terms and functions, types of businesses, business communication, etc. Emphasis is on reading and speaking, idioms, and business jargon. Students' theoretical knowledge can then be applied during the Practical sessions, emphasizing vocabulary enhancement, structures, and comprehension, while laboratory/workshop classes involve listening comprehension and oral practice on relevant issues, as well as pronunciation techniques.

2.2. Semester II. Commercial Correspondence

Correspondence is essential in establishing and confirming transactions in commerce. This course aims to provide students with knowledge of commercial writing and practice in modern contexts. It covers all aspects of transactions, from addressing and laying out a letter to orders and procedures involving representative agencies, banking, insurance, shipping and delivery, complaints, non-payment of accounts, etc.

Examples of all types of business/commercial correspondence and memos, orders, invoices, etc. are examined. The areas that are mostly developed are writing and grammar/structures. The laboratory sessions involve listening comprehension and oral practice on relevant issues, as well as pronunciation techniques.

2.3. Semester III. English for Economics

This course comes as a follow-up from Microeconomics and Macroeconomics, which are taught in Greek during the first and the second semester, respectively. It is based on economic and financial writing with special emphasis on terminology, vocabulary and structural writing techniques. Theory focuses on examining global economic issues, economic theories, models of development, globalization, banking, and financial articles, while practicals involve Banking terminology, Balance Sheets, Income and Expense Statements, Accounting, Incoterms, graphs, charts, etc. In the laboratory students can be assigned projects, do listening comprehension/telephoning exercises and oral practice drills on relevant issues. Pronunciation techniques are also taught in the laboratory.

2.4. Semester IV. Legal English/English for Administration

Theory involves introduction to the language of "Law and Business", legal systems, contracts, sales, partnerships, and corporations. Issues related to regulations, management, public sector, politics, business strategy, business finance and human resource management are also examined.

In Practical, the emphasis is on writing and terminology and involves role-play (communication with colleagues and customers), as well as simulations. Finally, laboratory sessions focus on elaboration of projects, listening comprehension/ telephoning and oral practice on relevant issues, as well as pronunciation techniques.

2.5. Semester V. E.U. English - International Business and Trade

This course provides an introduction to issues related to the European Union. Students are acquainted with the E.U. as an organization and acquire the necessary oral and written skills to function in the EU, and also to be involved in commercial transactions between countries of the EU and the rest of the world. The course aims to provide students with a command of EU terminology and make them familiar with the organization and structure of the EU.

In theory students are taught EU terms, EU bodies, relevant texts, regulations, policies, decisions, EU enlargement, as well as EU trade, businesses, etc. Practical involve graphs, charts, summaries, reports, analyses of commercial issues, studies, financial agreements and case studies.

2.6. Semester VI. Professional Texts and Presentations

Students gain vital high-level practice in giving a professional presentation. They consider the key characteristics of a successful professional presentation before embarking on a research/presentation project of their own. Their findings are presented orally and in the form of a final paper. The aim of the course is to teach students how to access specific information and synthesize it for oral and written reporting.

Theory involves professional reports, proposals, studies, technical bulletins, scientific articles, graphs, charts, summaries, advertisements, brochures, Press releases, questionnaires, catalogues, file cards, etc. As this is an advanced writing course, practicals focus on the presentation and elaboration of projects related to the above, while in the laboratory students work on listening comprehension/telephoning and oral practice on relevant issues.

2.7. Semester VII. Foreign Language Teaching

Theory involves analysis of the various theories, methods, techniques and approaches related to Foreign Language Acquisition and current issues in ELT – EFL, as well as the principles of The Common European Framework of Reference for Languages, Class Management and Testing.

Practicals: Applied Linguistics in Teaching English as a Foreign Language. Elaboration of Projects and presentations of techniques and methodological approaches for teaching the four skills. Teaching ESP at Secondary Level. Coursebook/Materials evaluation. Relation of theories and research to actual classroom practice.

Laboratory: Teaching Observation. In-class practice under the supervision of course instructor (peer-teaching). Syllabus - Lesson planning - Curriculum. Elaboration/Presentation of activities. Correcting techniques. Teaching the four skills.

3. Assessment - Feedback from teaching staff and students

During the past two years that this curriculum has been implemented as a pilot scheme, the feedback received has been positive, with respect to organization and specificity that is a prerequisite in a Department of applied foreign languages. From that aspect, this curriculum has served its purpose, since it eliminated all misconceptions, arbitrary decisions and selections on the part of teaching staff. Thus, a lot of unwelcome situations were waived, like overlapping in syllabus design in different semesters and lack of organization – problems attributed to the fact that the vast majority of the teaching staff employed at the Department are

adjunct and often are neither experienced nor well-versed in the intricacies of the English language for specific purposes and the setting it is to be employed in.

On the other side, teaching staff and students have assessed the curriculum as positive in its overall conception. It allows for flexibility in syllabus design and offers multiple bibliography. With relatively inexperienced teaching staff, however, that may sometimes be a drawback as it creates insecurity and adds more responsibility and workload on instructors, who will be obliged to prepare more and work longer hours outside class. Nevertheless, the benefit is greater, as instructors get more engaged with the process of lesson planning and reflect on the aims of their syllabus, in relation to the long-term goals of the Department and the professional profile and prospects of the students.

Some remarks of a different kind concern the choice of bibliography and certain language activities. These components are also under revision, in conjunction with the preparation of a more detailed syllabus for each semester; however, it is my belief that organization should be blended with flexibility in order to guarantee the optimum results. After all, teaching at a tertiary educational institution ought to be differentiated from teaching at the lower grades, where a more "uniform" syllabus is employed, with relatively less flexibility on the part of teachers. In tertiary education, provided teaching staff can stand up to students' expectations, that could prove to be an impediment to initiative and creativity. In my view, the best policy for tertiary education is to outline the basic aims and parameters and then allow scope for creativity and innovation, on the part of both teaching staff and students. Likewise, specifying a single book to be taught throughout in a school-like fashion sounds parochial, since students should be presented with choices both in and out of the classroom. It is encouraging to note that a significant number of ESP books have been acquired by the Department and are available at the library, including audiovisual material and software. In this respect, students are offered scope for self-study in the English language as well as familiarization with the content of the courses they are taught in Greek.

Conclusions

As a conclusion, it should be emphasized that as higher education seems to be increasingly orientated towards covering the needs of the labour market, the development of an array of "employable" skills should be reflected in curricula. Studies are therefore influenced because "the handling of multiple data and reaching decisions in the open-ended environment of the business world, for example, become reflected in the construction of business scenarios for group projects within undergraduate courses" (Barnett et al., 2001, p. 444). One of the implications is that stu-

dents often reproduce the material they are taught, with a view to "adjusting" to the marketable "pack" supposedly required by their prospective employers. It is, however, essential to bear in mind that pedagogical values pertaining to the development of the "self" domain should not be sacrificed for the sake of employability. Emphasis on appropriate teaching methodologies and processes should be balanced with target needs in order to guarantee optimum results.

To put it differently, emphasis should be on tasks rather than texts. This, I think, is more feasible in Technological Educational Institutes, which put the emphasis on "applied" rather than "pure" knowledge – on doing and not simply on knowing. Developing multiple skills and learning, in general, can be promoted by exposing students to hands-on experience with real-world tasks and learner-centred language activities. On the other hand, by learning to deal with rich, genuine and elaborated texts, students develop the flexibility to deal with problems as they arise, as opposed to offering pre-planned, "fabricated" solutions.

These are some of the considerations incorporated in the *ex post* evaluation of the undergraduate programme, which basically shift the focus on the ability of the teaching staff to engage students in real-world target tasks. Since for many English instructors the shift into teaching ESP entails increased responsibilities and, quite often, a *terra incognita*, it is necessary to co-ordinate teaching at the Department, because success ultimately depends on implementing a different methodology, focusing on processes and not exclusively on language knowledge. Teaching ESP then remains challenging for instructors, considering that language and content are difficult to separate -- which testifies to the complexity of texts and tasks.

In implementing a specified curriculum, based on field research and needs analysis, the aim of the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce of Epirus Institute of Technology has been to provide students with a solid basis on which to build both their knowledge of subject matter and their communication skills in the foreign language. The demand for highly skilled professionals with top-level knowledge of both the language of professional communication and the needs, intricacies and secrets of intercultural business transactions, both at linguistic and pragmatic level, is thus better served with the implementation of a thematically organized curriculum directly related to the Department's orientation towards the world of management and commerce. The desire for constant improvement is inherent in the world of education; more so, when the exigencies of the market demand it. It is therefore the duty of all of us who teach English courses at our Departments to do our best in order to organize studies in the best possible way, to the benefit of our students and our institutions.

Appendix

Elective courses

a. Semester II: **Techniques of Expression and Communication**

This course focuses on making professional presentations and participating in professional meetings and negotiations. It involves language practice (preparation and making opening introductions, establishing positions, clarifying, making and responding to proposals, bargaining practice, etc.), culture and tactics, key communication styles, as well as techniques of expression (pronunciation, intonation, phonology) and development of fluency.

b. Semester VII: **British Culture and Civilization**

This course focuses on providing students with a cultural understanding that is necessary for transacting with businesses established in the United Kingdom. The course aims to familiarize students with basic aspects of British culture and analyze the economic, social, political, and historical factors that have influenced the values and behaviour of the British.

FOOTNOTE

1. It should be noted that as Sing (1983) emphasizes, it is important to point out students' real needs and the targets at which they should aim, as their own perception usually differs. Therefore, English for Specific Purposes ought to be taught with a clear focus on the purpose for which various activities are carried out in class.

SUGGESTED BIBLIOGRAPHY

- Allen Virginia French, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, 1983.
Ashley M., *A Handbook of Commercial Correspondence*, Oxford University Press, 1992.
Baker Ann, *Ship or Sheep?*, Cambridge University Press, 1981.
Barnett R., Parry G. & Coate K., "Conceptualising Curriculum Change", *Teaching in Higher Education*, 6(4), 2001, pp. 435-449.
Celce-Murcia Marianne and Hilles Sharon L., *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford University Press, 1998.
Comfort J., *Business Reports in English*, Cambridge University Press, 1984.
Comfort J., *Effective Meetings*, Oxford University Press, 1996.
Comfort J., *Effective Negotiating*, Oxford University Press, 1998.
Comfort J., *Effective Presentations*, Oxford University Press, 2000.

- Corbett J., *English for International Banking and Finance*, Cambridge University Press, 1990.
- Cordell J., *Cambridge Business English Activities*, Cambridge University Press, 2000.
- Crowther-Alwyn J., *Business Roles*, Cambridge University Press, 1997.
- Crowther-Alwyn J., *Business Roles, 2*, Cambridge University Press, 1999.
- Duckworth M., *Business Grammar and Practice*, Oxford University Press, 2003.
- Dunnett And., *Understanding the Market*, Longman, 1992.
- Evans D., *Decisionmaker*, Cambridge University Press, 1997.
- Harrison And., *International Business*, Mc Graw-Hill, 1999.
- Hewings M. and Goldstein, Sh., *Pronunciation Plus: North American English*, Cambridge University Press, 1998.
- Jones L., *New International Business English*, Cambridge University Press, 2000.
- Knight P., "Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum making", *Teaching in Higher Education*, 6(3), 2001, pp. 369-381.
- Larsen-Freeman D., *Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition*, Oxford University Press, 2000.
- Lawson and Smith, *Business Law for Business and Marketing Students*, Batterworth - Heinemann, 1997.
- Lewis Art., *Introduction to Business Law*, Todor, 1998.
- Littlejohn And., *Company to Company*, Cambridge University Press, 1992.
- Liotard J.F., *The Postmodern Condition: a report on knowledge*, Manchester, Manchester University Press, 1984.
- Mackenzie Ian, *English for Business Studies*, Cambridge University Press, 1997.
- Nicoll and Salmon, *Understanding the New European Community Law*, Prentice Hall, 1994.
- Powell M., *Presenting in English*, Business Matters, 1997.
- Pym An., "Training Language Service Providers: Local Knowledge in Institutional Contexts", in: Belinda Maia, Johann Haller, Margherita Ulrych, (eds), *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Universidade do Porto, Porto, 2002, pp. 21-30.
- Raimes Ann, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press, 1983.
- Revell R., *Telephoning in English*, Cambridge University Press, 1996.
- Rudden and Wyatt, *Basic Community Laws*, Clarendon Press, 1994.
- Samuelson Paul. A. and Nordhaus William D., *Economics*, McGraw-Hill, 1998.
- Silberstein S., *Techniques and Resources in Teaching Reading*, Oxford University Press, 1994.
- Silver H. & Brennan J., *A Liberal Vocationalism*, Methuen, London, 1988.
- Sing R.K., "ESP: Communication Constraints", *System*, 11 (2), 1983, pp. 155-158.
- Tomalin B. and Stempleski, S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press, 1993.
- Uhlfelder E., *Investing in the New Europe*, Bloomberg Press, 2001.

STEFANOS VLACHOPOULOS

(RE-)FORMING CURRICULA IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE DEPARTMENT OF APPLIED FOREIGN LANGUAGES IN MANAGEMENT AND COMMERCE¹

Aim of the paper

THE PURPOSE OF MY PAPER is a. to provide insight into the structure of the curriculum revision project and the methodological tools used to acquire the necessary data to reform the curriculum of the *Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce at the Epirus Institute of Technology* b. to communicate the results of the project and their expected repercussion on the teaching in the Department.

1. The Department and the Operational Programme for Education and Initial Vocational Training II

At the outset I will briefly present the *Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce at the Epirus Institute of Technology* and the Curriculum Revision Projects which have been put forward within the framework of the *Operational Programme for Education and Initial Vocational Training II (O.P. Education II)*.

1a. The Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce

The Department offers students the chance to be educated and trained in a domain which is very dynamic in other countries and unique to Higher Education in Greece: the combined study of applied foreign language skills and management issues. The Department admitted students initially in the academic year 1999-2000. In March 2003 the first students performed their obligatory industry placement

training with companies all over Greece and abroad. The first degrees were conferred in October 2003. Today over 800 students are enrolled.

Dealing with language tasks, the contact with the sciences of language, the acquaintance with cultural features of foreign peoples and the combined treatment of business and management issues are an attractive object to study and students acquire a multifaceted training with a wide range of applications; during their studies they acquire intercultural communication skills in at least two languages, are introduced to second language teaching methodology, foster intercultural competency and develop business awareness.²

1b. Revising curricula and the Operational Programme for Education and Initial Vocational Training II (O.P. Education II)

Despite progress in understanding the way in which people learn and the design of learning environments, teaching practice in higher education remains mostly unaffected. I think it is safe to say that instructors at tertiary level have traditionally not been encouraged to draw upon theoretical developments as a means of improving curriculum design and delivery. However, more recently, a number of initiatives at national and EU level have been established to shape the conditions for innovation in these activities, and teaching/learning is becoming recognised as a more valid area of enquiry for academics across all disciplines, rather than as the unique preserve of specialists (Riding, Ph. et al., 3).

The project of revising the undergraduate curriculum of the Department is part of the second stage of a national initiative called *Operational Programme for Education and Initial Vocational Training II (O.P. Education II)* aimed at introducing constant processes for updating, assessing and revising of curricula into Greek higher education in accordance with the ever changing practice and developments in society and economy. Academics from all disciplines were encouraged to engage in curriculum development and to work on teaching methodology. In the first phase of the *O.P. Education I* –the pilot stage for our curriculum revision and within the frame of which– the introduction and cultivation in academe of a mentality of constant adaptation of higher education curricula was targeted in order to ensure the dynamic interchange of Greek tertiary education with reality outside the ivory tower. As far as these kind of projects generally are concerned, the target of a curriculum revision is to equip the student with the qualifications and skills that will allow him/her to face a complex and constantly changing academic, professional, social, cultural and technological reality.³ The basic survival kit required for coping in the knowledge society and the increased competitiveness on the labour market gives

birth to new demands as far as quality and the teaching process are concerned. This process of adaptation links higher education even more to the labour market.

2. The structure of the revision project

The deeper one goes into instructional sequences the more specific becomes, that what students will have to know and be able to do as a result of engaging in the learning process (Jackson et al., 1) and has to be defined as the *intended learning outcomes*.

The project dealing with the curriculum revision in our department has been designed on a learning outcome approach, which reduced to its simplest form can be defined by a frame consisting of the following –needless to say– intertwined components (Jackson et al, 2):

a. the intended learning outcome.

At the highest level, a curriculum for a Technological Educational Institute in Greece has to aim at the following aspirational objectives set out in Act 2916/2001 titled *Structure of Higher Education*:

To train the student both theoretically and practically so that he/she

- a. is able to act as a connecting link between technical know-how and practical application,
- b. will transfer, use and promote the application of state-of-the-art scientific know-how in their professional environment.

This objectives set out by the legislator have to be the highest criteria and build the frame for designing or revising a curriculum. The core of the intended learning outcomes has to be comprised by the knowledge, skills and behaviours a graduate of the programme can apply in given settings, that what we call the *student profile*.⁴ A prerequisite for the above is the constant updating of instruction both in terms of contents and in terms of teaching methodology. The intended learning outcome has of course to be in line with the objectives of the programme under revision and the relationship between outcome and student profile cannot be anything else than a linear one.

b. the process and resources to enable the outcomes to be achieved and demonstrated (curriculum, teaching, learning methods and materials, assessment, support and guidance methods).

Since education focuses on the enhancement of student's special interests by facili-

tating the broadening and deepening of knowledge pools, skills, attitudes and behaviours required in the students work environment, modern views on curriculum development encompass teaching settings that promote these goals through an increased drive to individualized or small group learning experiences. The ultimate goal should be a reflective self-initiated process aimed at the on-going acquisition of knowledge and skills during the students' studies with a commitment to lifelong learning. Such teaching settings can be projects, case studies, etc.

c. criteria, firstly, for assessing whether the intended outcomes have been achieved and, secondly, for differentiating the performance of students.

The tool of assessment has to come from specific criteria of merit. Using these criteria as indicators means that the new curriculum meets the minimum requirements that constitute the curriculum itself viable. In other words, to assess efficiently one has to have a scale against which one can measure.

Having taken into consideration the above points the project of revising the curriculum was designed in eight stages:

In the first sequence the opinion of the students and of the business world was recorded. The students were asked to fill in a questionnaire with which we tried to record the demographic information concerning the student body and their opinion on the studied programme. This way information concerning the student's origin, the reasons for studying the particular course, their opinion on the quality of the teaching and on the equipment available and used, on the instructors, the curriculum, etc. could be collected. The students were also encouraged to suggest what they would consider to be an improvement to the curriculum. As far as the businesses are concerned we tried to record data on their structure, their employees, if the business would consider employing graduates of the department, which they regarded as the weak and strong points of graduates from Educational and Technological Institutions, if they were interested in stronger links concerning training of employees and consultancy services. Of course we inquired about their use of linguistic services, their view on the current curriculum, potential improvements and if they would employ graduates from our department. At this initial phase of its life, the department did not have any graduates; this did not allow us to collect data at this stage about their postgraduate experience on the job market.

In a second sequence the curriculum in use has been assessed by external assessors. The purpose of this assessment was the identification both of the weaknesses and the unexploited potential of the department. The external assessment focused on IT equipment, the structure of the curriculum, the integration of the department into the local society and both academic and non-academic staff.

In a third sequence the curricula of similar courses were sought and compared. The comparison of curricula from the UK, France and Germany yielded invaluable information creating a pool of experience and know-how to be used appropriately in the revision of our curriculum.

The fourth sequence was devoted to the development and adaptation of printed and online teaching material. The material for eight subjects was improved and was made online available for students.

In a fifth sequence the infrastructure of the teaching was geared towards individualization by shifting teaching into an applied direction; this mode of instruction was supported by devising tailor-made online simulation exercises for a number of courses.

In a sixth sequence 10 subjects were revised. The main thrust of this sequence has been the amplification of the shift from theoretical to applied teaching in practicals and seminars; this will not only enhance the acquisition of skills by the students through enquiry-based learning, the introduction of applied research methods to students, but I think it is safe to say, that it will not only contribute to a more efficient instructor – student relationship that has both a higher degree of flexibility and greater interdependence, but will also lead to smaller groups due to the nature of instruction itself.

The seventh step aimed at distilling the experience gained so far

- a. from the evaluation of the questionnaires for students and businesses in the first sequence,
- b. the examination of curricula from similar departments offering the comparable courses in the UK, France and Germany,
- c. the information gained from the external assessment and
- d. the experimental feedback from the functioning of the department.

At the end of this stage a pilot programme was introduced.

In the last sequence the pilot curriculum is assessed by students, graduates and businesses. On the basis of the results of this assessment and the feedback from its application, the new curriculum of the department will be developed and introduced.

3. Shaping a new curriculum

As I have mentioned before, objective of a curriculum revision cannot be any other than defining the indicators for an effective new curriculum. The indicators should be regarded as the surface structure footing on a deep structure, resulting from the

data provided by the external assessors, the opinion of the student body and that of the business world, the international experience and – last but certainly not least - feedback from the running of the department. In the case of our department the whole process yielded the following indicators:

- A. The new curriculum has to be in line with the identity of the course.
- B. The instruction of the languages on offer has to be enhanced and other languages have to be added to the curriculum.
- C. Theoretical and applied instruction has to be balanced.
- D. The curriculum has to be internationalized and structured along the envisaged lines of the European Area of Higher Education (The workload should be in line with the regulations and ECTS credits have to be 30 for every semester).
- E. All languages have to be taught equally, the linguistic and cultural subjects have to be promoted.
- F. The partition of the student body through different study tracks should be abolished.
- G. The instruction of IT skills should be further enhanced.
- H. Subjects with a thematic overlap have to be merged.
- I. The curriculum has to be linked linearly with the student profile.
- J. The curriculum has to foster and guarantee the transfer, use and promotion of the latest know how into business and industry.

4. Overall gains from the project

Apart from the strictly curricular progress, the department profited essentially from the curriculum revision project. In particular, I could identify the gains for the department from the project as a whole:

- a. The identification of a number of criteria the new curriculum has to meet in terms of student and business expectations and of course the new curriculum as a product at the end of the whole procedure.
- b. The design of materials and processes to support it. For instance, a central feature of our curriculum will be the shift from traditional lecturing to teaching through the active involvement of the student in learning experiences. New tailor-made teaching material was designed and was made online available.
- c. Staff has been encouraged to retool.
- d. In sequence three we compared the curricula of UK, French and German tertiary education institutions. The comparison gave birth to contacts with these institutions, which produced cooperation agreements of various forms (ERAS-

- MUS/SOCRATES agreements for student/staff exchange, Network for intercultural Coaching and Mediation, etc).
- e. The weak and the strong sides of the department were pinpointed – something that allows a conscious reflection on these aspects.
 - f. The staff gained an increased sensibility in terms of curriculum issues.
 - g. The whole process of collecting data contributed to making the department known in business circles.

Before closing my paper I would like to refer to an issue that cannot be recorded easily in terms of grounded data. I am referring to what has been defined as the "hidden curriculum" (McGoldrick, 6). McGoldrick denotes in his paper *Creativity and Curriculum design: what academics think* as hidden curriculum the essential student learning which could take place almost at the unconscious level. It is the learning that could come from a number of sources, including academics' behaviours, disciplinary ethos, or the influence of particular students in a group. What I believe, is that everything under the umbrella of the term *hidden curriculum* should remind both students and academics of their responsibility towards the whole process of teaching and learning as well as of mutual respect.

FOOTNOTES

1. I am addressing the issue in my capacity as project leader. I would like to thank all members of academic staff who have contributed substantially to the successful progress of the whole project. I would also like to thank Prof. Dr. Th. Papailias from the Technological and Educational Institute of Piraeus and former Advisor to the Institute of Technological Education for sharing his invaluable experience with us.

2. See also Vlachopoulos, 2004.

3. According to Papakonstantinou (2005) the experience concerning assessment in Greek higher education stems from projects conducted in Technological Educational Institutes and the postgraduate courses run by universities.

4. The term *student profile* is a linear translation of the Greek *προφίλ του σπουδαστή*, which is a collective term denoting all the knowledge and the skills a graduate of a particular course has to have when graduating.

SUGGESTED BIBLIOGRAPHY

- Jackson N., Wisdom, J., Shaw M., *Guide for busy academics: Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and teaching Support Centre, 2003.
- McGoldrick Ch., *Creativity and Curriculum Design: what academics think*, Learning and Teaching Support Centre, 2002.
- Papakonstantinou G., *Η (περιοδική) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ*, paper delivered at the international conference Foreign Language Teaching in Higher Education, Igoumenitsa, 2005.

- Riding Ph., Fowell, S., Levy Ph., "An action research approach to curriculum development", *Information Research*, 1(1), (1995), available at <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html> (28.03.04).
- Tovari E., Cardenosa J., *Convergence in Higher Education: Effects and risks*, International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies, Alexandria, Egypt, 2003.
- Vlachopoulos S., "Zur Ausbildung eines Sprachendienstleisters in Griechenland", in: *LSP and Professional Communication*, 2004, pp. 28-38.

*Η (ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΩΝ ΑΕΙ ΚΑΙ ΤΕΙ*

1. Το ιστορικό

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ της εκπαίδευσης αποτελούν, κατά προτεραιότητα, το ζητούμενο στη διαμόρφωση του ενιαίου χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η αύξηση της εισαγωγής φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του '80 δημιούργησε επαγωγικά μια αύξηση του κόστους και την απαίτηση για αύξηση των αντίστοιχων δαπανών για τη λειτουργία και βελτίωση των σπουδών.

Ταυτόχρονα, την ίδια περίοδο άρχισε μια σταδιακή απελευθέρωση των αγορών με την επικράτηση νεοφιλελεύθερων τάσεων στην Ευρώπη, αλλά και τη σταδιακή εμφάνιση, στο τέλος της δεκαετίας, του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, ιδιαίτερα όταν κατέρρευσαν οι χώρες του ονομαζόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού, γεγονός που οδήγησε στην διεθνοποίηση των σπουδών και στην αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των ιδρυμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η οικονομικίστικη θεώρηση της εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα της επικράτησης στην Ευρώπη του νεοφιλελευθερισμού, με την προβολή και σκιαγράφηση του συγκεκριμένου σχολικού μοντέλου το οποίο θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα ιδιωτικό αγαθό και πριν από όλα οικονομικό (Laval, 2004), έχει επιβάλλει την οικονομική ανάλυση της λειτουργίας της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τη χρήση και προβολή όλων σχεδόν των οικονομικών όρων ανάλυσης της παραγωγής, εμπορίας και διακίνησης του αγαθού της εκπαίδευσης.

Ένα τέτοιο μοντέλο τεχνοκρατικής αντίληψης, που θεωρεί τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ως επιχειρήσεις παραγωγής και προσφοράς εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας, θα διευκόλυνε ίσως την ανάλυση αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα απέδιδε την πολυπλο-

κότητα και την ιδιομορφία που παρουσιάζουν σε οργανωτικο-διοικητικό επίπεδο τα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα της Ελλάδας.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, ο καθένας με την δική του διαφοροποιημένη βαρύτητα, οδήγησαν στην αύξηση του κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην ταυτόχρονη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης των επενδύσεων στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση. Επιπλέον, τα διαδοχικά προγράμματα λιτότητας, συνέπεια της οικονομικής κρίσης, είχαν ως αποτέλεσμα αφενός τον περιορισμό της χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, και αφετέρου την αναζήτηση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας των δαπανών στην εκπαίδευση, καθώς και προτεραιότητα στην επαγγελματοποίηση των σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την αιτιολογία ότι γίνεται «σπατάλη» κοινωνικών πόρων, αφού κατευθύνονται σε σπουδές που δεν έχουν ανταπόκριση στην αγορά εργασίας.

Η οικοδόμηση του ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης και η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των ιδρυμάτων, οδήγησε στην ανάγκη θέσπισης της «σύστασης για την Ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (561/1998). Σύμφωνα μ' αυτή τη σύσταση «σκοπός είναι να διατηρηθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης λαμβανομένων υπόψη των εθνικών συνθηκών, της ευρωπαϊκής διάστασης και των παγκόσμιων απαιτήσεων».

Στην Ελλάδα αναγνωρίστηκε η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας, και η αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων παρουσιάστηκε θεσμικά για πρώτη φορά το 1992 με το Νόμο 2083/92, που προέβλεπε τη σύσταση «Επιτροπής Αξιολόγησης του έργου των Πανεπιστημίων», όμως οι αντιδράσεις των Πανεπιστημιακών εμπόδισαν τη σύσταση αυτής της επιτροπής. Η δεύτερη προσπάθεια για τη θεσμοθέτηση συστήματος αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έγινε με το νόμο 2327/1995 και με την προβλεπόμενη από αυτό σύσταση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, το οποίο στις αρμοδιότητές του θα είχε τη διερεύνηση των προϋποθέσεων και των διαδικασιών αξιολόγησης της Ανώτατης εκπαίδευσης.

Μέχρι να παρουσιαστεί το 2003, για πρώτη φορά, ένα συγκροτημένο σύστημα αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σχέδιο νόμου που αφορούσε το «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης» και να αρχίσει ένας ουσιαστικός διάλογος, τα θέματα της αξιολόγησης αποτελούσαν αντικείμενο συζητήσεως στις συνόδους των Πρυτάνεων. Το νομοσχέδιο αυτό δεν έφτασε ποτέ προς συζήτηση στη Βουλή, δεδομένου ότι υπάρχει έντονη αντίδραση σε επιμέρους θέματα που αφορούν τόσο στις αρχές όσο και στον τρόπο αξιολόγησης.

2. Θεσμικά αιτήματα και ρυθμίσεις

Μόλις πρόσφατα παρουσιάστηκε ένα νέο νομοσχέδιο για την αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο να ανταποκριθεί στην τελευταία προθεσμία που είχε θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση (σύνοδος BERGEN, Μάιος 2005) για τη σύσταση συστήματος αξιολόγησης στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνια και των μετέπειτα αποφάσεων των υπουργών Παιδείας. Στο πλαίσιο αυτής της διακήρυξης προβλέπεται «η προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων μεθοδολογιών».

Η ποιότητα μπορεί να θεωρηθεί: (Harvey & Green, 1993):

- ως κάτι το εξαιρετικό, το ιδιαίτερο,
- ως η τελειότητα (η ταύτιση του αποτελέσματος με κάτι προδιαγεγραμμένο),
- ως προσαρμογή στο αντικείμενο,
- ως αποδοτικότητα,
- ως μετασχηματισμός (κατ' αντιστοιχία με τις εκφράσεις ποιοτική εξέλιξη ή συνεχής βελτίωση).

Θεωρητικά υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της ποιότητας που παρουσιάζονται με τους όρους διοίκηση ολικής ποιότητας (Total quality management), διασφάλιση ποιότητας (Quality assurance), μέτρηση ποιότητας (Quality assessment), εκτίμηση ποιότητας (Quality audit), πιστοποίηση ποιότητας (Accreditation), οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους προσεγγίσεις στην γενική θεώρηση της αξιολόγησης της ποιότητας, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι η ποιότητα παράγεται –δεν ελέγχεται– είτε αφορά προϊόν είτε αφορά υπηρεσία (Χυτήρης, 1995).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνιστά στις χώρες, στο πλαίσιο δημιουργίας ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου, να δημιουργήσουν συστήματα αξιολόγησης και εξασφάλισης της ποιότητας τα οποία πρέπει να βασίζονται στις ακόλουθες αρχές:

- Αυτονομία και ανεξαρτησία των αρχών που είναι επιφορτισμένες με την αξιολόγηση και την εξασφάλιση της ποιότητας.
- Εξισορρόπηση των διαδικασιών αξιολόγησης και της αντίληψης που έχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τον εαυτό τους.
- Αξιολόγηση τόσο εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) όσο και εξωτερική (γνώμη εμπειρογνομώνων).
- Συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι, σπουδαστές, πρώην σπουδαστές, κοινωνικοί εταίροι, επαγγελματικές οργανώσεις, ενθάρρυνση της συμμετοχής ξένων εμπειρογνομώνων).

- Δημοσίευση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αξιολόγησης (Φασούλης, 2001).

Όλες οι συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς τα κράτη μέλη, με αναφορά στην αξιολόγηση, προβάλλουν ως βασικό στόχο της αξιολόγησης σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο τη βελτίωση της ποιότητας και την καλύτερη ένταξη των διπλωματούχων στην αγορά εργασίας, που αποτελεί στοιχείο συγκεκριμένης πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία δέχεται κριτική που σχετίζεται με την επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον περιορισμό της αυτοτέλειας και αυτοδιοίκησης των ιδρυμάτων.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν αρχίσει να οικοδομούνται συστήματα αξιολόγησης σε επίπεδο ιδρυμάτων Ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία προσπαθούν να απαντήσουν σε 5 βασικά ερωτήματα που είναι:

- Ποιοι οι βασικοί και επιμέρους στόχοι του ιδρύματος;
- Ποιες διαδικασίες και μέσα χρησιμοποιεί;
- Μέσω ποιου συστήματος δεικτών μπορεί να αποτυπώσει το αποτέλεσμα;
- Πώς εκτιμώνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πώς μετατρέπονται σε βελτιώσεις της ποιότητας των σπουδών;
- Πώς το χρησιμοποιούμενο σύστημα αξιολόγησης μπορεί να γίνει κατάλληλο για χρησιμοποίηση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (www.Eurpa.eu.int/, 2004);

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα ορισμένα πανεπιστήμια, τελείως ευκαιριακά, συμμετείχαν σε ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, αλλά η έλλειψη ελληνικού θεσμικού πλαισίου δεν ευνόησε τη συνέχεια σ' αυτές τις πρωτοβουλίες. Οι αξιολογήσεις που έγιναν αφορούσαν ουσιαστικά αποτιμήσεις της συνολικής λειτουργίας των ιδρυμάτων με τη μέθοδο της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

3. Τα προγράμματα σπουδών

Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, αυτά διαφοροποιούνται ως προς την διαδικασία δημιουργίας τους αλλά και αξιολόγησής τους. Ουσιαστικά η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών σημαίνει αξιολόγηση των αντίστοιχων τμημάτων των Ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η δε εμπειρία σ' αυτόν τον τομέα στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι πολύ μικρή και προέρχεται κυρίως από τα ΤΕΙ και τα μεταπτυχιακά προγράμματα των ΑΕΙ.

Τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια, τόσο σε διεθνές όσο και εθνικό επίπεδο, παρατηρείται μια ταχύτατη ανάπτυξη και εξειδίκευση των αντικειμένων μελέτης και έρευνας των επιστημών. Αυτή η εξειδίκευση καθορίστηκε(ζεται) σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας, η οποία είχε ως αποτέλεσμα να διαφοροποιηθούν κοινωνικές δομές και λειτουργίες, που απαιτούσαν την επιστημονική εκπαίδευση σε νέες δραστηριότητες, κρίσιμες για την εύρυθμη λειτουργία της. «Εξειδίκευση και διαφοροποίηση εμφανίζονται και στα πλαίσια της κάθε επιστήμης: η ανάγκη δημιουργίας ειδικών συνεπάγεται μια στροφή από το πανεπιστήμιο της γενικής μόρφωσης και καλλιέργειας στη δημιουργία εξειδικευμένων σχολών με αυστηρά διαρθρωμένο και ιεραρχημένο πρόγραμμα σπουδών» (Scheerens, 1996).

Σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών, τα οποία ορίζονται σε επίπεδο τμήματος των ΑΕΙ, η ιστορία τους μετρά ένα τέταρτο του αιώνα με την εφαρμογή του Νόμου πλαισίου 1268/82. Στο πλαίσιο άσκησης εποπτείας αλλά και αποτελεσματικής οργάνωσης των ΑΕΙ προβλεπόταν από το νομο 1268/82 η ίδρυση της Εθνικής Ακαδημίας Γραμμάτων και Επιστημών (ΕΑΓΕ),¹ υπό μορφή ΝΠΔΔ, που θα συντόνιζε και θα όριζε τη λειτουργία των δομών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εγκρίνοντας και τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων που θα δημιουργούνταν. Με βάση τον ίδιο νόμο δημιουργήθηκαν τμήματα, που αποτελούν τον πυρήνα της διοίκησης και λειτουργίας των ιδρυμάτων, τόσο μέσα από τη διάσπαση των Σχολών όσο και νέα, αφενός με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τη δημιουργία των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων και αφετέρου με την έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών τομέων/κλάδων, διευρύνοντας έτσι το γνωστικό πεδίο του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματά τους θα έπρεπε να τα εγκρίνει η ΕΑΓΕ, γεγονός που δεν συνέβη ποτέ, αφού ποτέ δεν συστάθηκε.

Έτσι τα προγράμματα των προπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ διαμορφώθηκαν από τους διδάσκοντες του κάθε τμήματος με βασικό στόχο να ανταποκριθούν στον τίτλο του τμήματος και στους επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς στόχους που αυτό επιδίωκε. Από την αρχή, δηλαδή, αυτών των τμημάτων και με τη μη σύσταση της ΕΑΓΕ, δεν υπήρξε ένας στρατηγικός προγραμματισμός ο οποίος θα έθετε σε μια ορθολογική διαδικασία τη σύσταση, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των προγραμμάτων. Έτσι δημιουργήθηκαν προγράμματα σπουδών που ήταν περισσότερο προσαρμοσμένα στα μέλη ΔΕΠ του κάθε τμήματος παρά σε αντικειμενικά κριτήρια. Είναι βέβαιο ότι, ελλείψει (του προβλεπόμενου όμως από το νόμο 1268/82 αντίστοιχου οργάνου) θεσμικού πλαισίου, δεν υπήρξε και αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

Στη συνέχεια και μέχρι σήμερα, με αιτήσεις των πανεπιστημίων και χωρίς μελέτη σκοπιμότητας, δημιουργήθηκαν σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα νέα τμήματα, τα οποία, ήταν μεν αναγκαία λόγω της εξέλιξης της επιστήμης της εξειδίκευσης και της ανάγκης εμβάθυνσης της γνώσης σε νέα επιστημονικά πεδία, αλλά έγιναν χωρίς προγραμματισμό και με λογικές που δεν σχετίζονταν με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και τον οικονομικό προγραμματισμό (Γέμτος, 1986).

Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών των ΤΕΙ η διαμόρφωση και εφαρμογή τους ήταν πιο ορθολογική, δεδομένου ότι συστάθηκε κεντρικός φορέας προγραμματισμού και ελέγχου, το ΙΤΕ, (Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), το οποίο ενέκρινε τα προγράμματα σπουδών εφαρμόζοντας μια τυπική αξιολόγηση.

Όσον αφορά τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ, αυτά δημιουργήθηκαν, με την ίδια πρακτική και λογική, όπως τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, την τελευταία δεκαετία, με τη θεσμοθέτηση των μεταπτυχιακών σπουδών στη χώρα.

Για πρώτη φορά η αξιολόγηση σε πρόγραμμα σπουδών ταυτίζεται χρονικά με τη χρηματοδότηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων από το ΕΠΕΑΕΚ. Οι αυστηρές διαδικασίες επιλογής των προς χρηματοδότηση προγραμμάτων έχουν ως συνέπεια την καθιέρωση από το ΥΠΕΠΘ διαδικασιών καταρχήν για την ex ante αξιολόγηση των προτεινόμενων προγραμμάτων. Στη συνέχεια προβλέπεται on going αξιολόγηση σε κάθε έτος εφαρμογής για τα τρία πρώτα χρόνια του προγράμματος, ώστε να αναδειχθούν τα προβλήματα τα οποία είναι φυσικό να παρουσιαστούν σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα. Τέλος, έπεται η τελική αξιολόγηση η οποία αποτιμούσε την όλη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας του Προγράμματος Σπουδών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αυτή ήταν χρηματοδοτούμενη από το πρόγραμμα.

Στο τελευταίο ΕΠΕΑΕΚ προβλεπόταν αυτή η διαδικασία για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, τόσο των ΑΕΙ όσο και των ΤΕΙ, που σαφώς περιελάμβανε την διαδικασία της αξιολόγησης των υπαρχόντων προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών, αλλά και αξιολόγηση των αναμορφούμενων προγραμμάτων με άμεση σύνδεση με την χρηματοδότησή τους από το ΕΠΕΑΕΚ.

Ποια είναι όμως η σημασία των προγραμμάτων σπουδών και η συμβολή τους στην ποιότητα των παραγόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών;

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν το βασικό παράγοντα για την εξασφάλιση της επιτυχίας των στόχων του τμήματος και την αποτελεσματικότητα των σπουδών. Για τον Μπήτρο (1995), το 60% της ποιότητας στην

εκπαίδευση βασίζεται στο πρόγραμμα σπουδών, στο διδακτικό προσωπικό και στο διδακτικό περιβάλλον.

Ένα πρόγραμμα σπουδών για να προσφέρει αντικειμενικά ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να «ανταποκρίνεται, σε σύνθεση μαθημάτων και βάθος καλυπτόμενης ύλης, στις εκτιμήσεις που επικρατούν μεταξύ των ειδημόνων για τις απαραίτητες γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι απόφοιτοι και να καλύπτει το προδιαγεγραμμένο επίπεδο». Έτσι, το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι αποτέλεσμα προγραμματισμού και ορθολογισμού για να αποτελέσει ένα πρόγραμμα σπουδών που επιτυγχάνει αυτό που επιδιώκει.

Τα ιδρύματα επιθυμούν τις περισσότερες φορές ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στα αναγνωρισμένα επιστημονικά και ακαδημαϊκά πρότυπα (standards), γιατί οι προϋποθέσεις υλοποίησης του αποτελούν ουτοπία στις εθνικές συνθήκες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οφείλουν όμως να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών στις τοπικές συνθήκες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των φοιτητών, με την προϋπόθεση ότι αποδίδουν μια αξιόπιστη αντιστοιχία μεταξύ των δυνατοτήτων των φοιτητών και των δυσκολιών που παρουσιάζει το πρόγραμμα σπουδών, ώστε οι φοιτητές να μπορούν με το τέλος των σπουδών να ενσωματωθούν εύκολα στην αγορά εργασίας.

Από όποια πλευρά και να το δει κάποιος, το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί βασικό μέσο της παραγωγικής διαδικασίας της εκπαίδευσης και παράγοντα πιστοποίησης της ποιότητας του παραγόμενου «προϊόντος».

Από την τεχνοκρατική πλευρά θεώρησης της πιστοποίησης της ποιότητας, αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την εξασφάλιση σταθερότητας στις διαδικασίες της παραγωγής, ώστε να εξασφαλίζεται η σταθερότητα στην ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Επειδή στην εκπαίδευση δεν μπορούν οι ιδιότητες του «προϊόντος», ως προς την ποιότητά του, να αποδοθούν εξολοκλήρου στην εκπαίδευση, αλλά υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που την προσδιορίζουν, όπως η προσωπικότητα, η προπαιδεία, οι πνευματικές ικανότητες και οι κοινωνικοί-οικογενειακοί παράγοντες, η πιστοποίηση της ποιότητας θα πρέπει να στηρίζεται στους όρους και στις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες υλοποιείται το πρόγραμμα σπουδών και η ιδιαίτερη παραγωγική διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα που είναι τα ζητούμενα από τα προγράμματα σπουδών είναι εύθραυστες κοινωνικές κατασκευές (Delamotte, 1998) και αποτελούν μια αντιφατική και πολύπλοκη πραγματικότητα, επειδή οι στόχοι των προγραμμάτων και ιδιαίτερα η οργάνωσή τους δεν υπάρχουν ως αντικειμενική πραγματικότητα.

Τα προγράμματα σπουδών ως κατασκευές χρειάζονται συντήρηση και εκσυγχρονισμό. Ανάλογα με τη διάρκεια των σπουδών που προβλέπονται για την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών, τα προγράμματα θα πρέπει να αξιολογούνται και να βελτιώνονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας, γιατί υπηρετούν ένα σύστημα το οποίο είναι ανοικτό και ως εκ τούτου αλληλοεπηρεάζεται από το περιβάλλον.

4. Η ανάγκη της περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών

Ενώ οι ειδικοί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συμφωνούν για την ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών οι απόψεις τους δίστανται ως προς την περιοδικότητα αυτής της αξιολόγησης. Ορισμένοι μιλούν για αξιολόγηση κάθε χρόνο και είναι οι υποστηρικτές της συνεχούς αξιολόγησης. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η περιοδική αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται κάθε πέντε (5) χρόνια (Watson, 1995) και άλλοι κάθε δέκα (10) χρόνια, που αποτελούν και τους υπέρμαχους της περιοδικής αξιολόγησης (L'Ecuyer & Van der Weiden, 1995) των προγραμμάτων σπουδών.

Η ανάγκη περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών προκύπτει από τους παρακάτω λόγους.

- Από την ανάγκη ανάδειξης της κατάστασης που επικρατεί κατά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών.
- Από την δυνατότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας αλλά και των φοιτητών που επιλέγουν το συγκεκριμένο τμήμα.
- Από την ανάγκη διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής στο τμήμα και σύνδεση του προγράμματος σπουδών με το στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό των τμημάτων.
- Από την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω του προγράμματος σπουδών.
- Από την ανάγκη διερεύνησης της καταλληλότητας της διάρθρωσης του προγράμματος σπουδών για την επιτυχία των στόχων που έχει θέσει σε σχέση με τις ανάγκες για εκπαίδευση που διαμορφώνονται στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.
- Και, τέλος, η ανάγκη διερεύνησης της ποιότητας και της ποσότητας των υλικών και ανθρώπινων πόρων που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η προβληματική του «αποτελεσματικού προγράμματος σπουδών» χαρακτηρίζεται από την έρευνα δεικτών που επιτρέπουν να εξηγήσουμε τους παράγοντες της παραγωγικότητας του ιδρύματος (Cousin, 1993).

Η αξιολόγηση του προγράμματος για να έχει αποτέλεσμα θα πρέπει να γίνει υπόθεση όλων όσων συμμετέχουν στην υλοποίησή του και, ταυτόχρονα, πρέπει να υπάρξει δέσμευση για την ποιότητα αφού αφορά τους πάντες που συμμετέχουν στο ίδρυμα και τον καθένα χωριστά.

Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να δημιουργηθεί σταδιακά μια κουλτούρα αξιολόγησης όπου οι συμμετέχοντες θα πειστούν ότι οι εσωτερικοί μηχανισμοί αξιολόγησης αποβλέπουν στην βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας του προγράμματος, προσανατολισμένη στην ανάγκη επιτυχίας του στόχου που είναι η πρόοδος του τμήματος.

Η αξιολόγηση αποδιδόμενη στην πιο απλή μορφή της, αφορά τη σύγκριση μεταξύ των στόχων του προγράμματος και των μέσων για να τους επιτύχουμε. Έτσι, έχει πρωταρχική σημασία να βεβαιωθούμε ότι οι στόχοι του προγράμματος είναι σαφείς, κατάλληλοι, εφικτοί και το πρόγραμμα είναι υλοποιήσιμο.

Στη συνέχεια η αξιολόγηση σε επίπεδο προγράμματος θα αφορά τη δημιουργία συστήματος δεικτών με τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι, φοιτητές, απόφοιτοι του τμήματος, ειδικοί από ομόλογα τμήματα και κατά περίπτωση επαγγελματίες σχετικοί με το αντικείμενο των σπουδών), που θα εξετάζουν την καταλληλότητα του προγράμματος σε επίπεδο επιστημονικό (συμβατότητα με την ανάπτυξη της επιστήμης), παιδαγωγικό (μέθοδοι πρακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες), οικονομικό (απαιτούμενοι και χρησιμοποιούμενοι πόροι, καθώς και ανταπόκριση των πτυχίων στα χαρακτηριστικά των αναγκών της αγοράς εργασίας), θεσμικό (η θέση του προγράμματος σπουδών και των αντικειμένων σε σχέση με την αποστολή του ιδρύματος) και κοινωνικό (συμφωνία μεταξύ των αναγκών κατάρτισης και του περιεχομένου του προγράμματος) (Milot, 1995).

Τέλος, θα πρέπει να διαμορφωθούν διαφοροποιημένα σχήματα και αρχές διαχείρισης της ποιότητας στο πλαίσιο της αξιολόγησης, στη βάση αποφάσεων σχετικών αφενός με την οργάνωση του συστήματος πληροφοριών και αφετέρου με τον καθορισμό των δεικτών, μέσω των οποίων θα γίνει ο απολογισμός και θα κοινοποιηθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

5. Τα όρια της περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, κυρίως των μεταπτυχιακών, γίνεται χωρίς ιδιαίτερη μεθοδολογία η οποία να είναι αποδεκτή από τους συμμετέχοντες, αφού δεν έχει προέλθει από τη συμμετοχή ερευνητών που

βοήθησαν στη δόμηση μιας μεθοδολογίας και εργαλείων για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Το θετικό στοιχείο για την αποδοχή μιας αξιόπιστης αξιολόγησης του προγράμματος είναι ότι επιδιώκεται αυτή να γίνεται με τη χρησιμοποίηση ομολόγων (Meade, 1995) δηλαδή επιστημόνων που έχουν συναφές αντικείμενο μ' αυτό των προγραμμάτων σπουδών.

Έτσι η μεθοδολογία αξιολόγησης σε γενικές γραμμές αποτελεί προσωπική υπόθεση του αξιολογητή και εξαρτάται από την εμπειρία του και τη γνώση του στο αντικείμενο της αξιολόγησης.

Στην αξιολόγηση των προγραμμάτων συμμετέχουν οι φοιτητές και σε ορισμένες περιπτώσεις οι απόφοιτοι και κατά περίπτωση οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βλέπουν με κάποια δυσπιστία τη διαδικασία αξιολόγησης, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην ασάφεια του ρόλου της αξιολόγησης και την αμφισβήτηση της μεθοδολογίας.

Κατά κανόνα η αξιολόγηση επιβάλλεται ως δράση χρηματοδοτούμενου προγράμματος που είναι ενταγμένο στο ΕΠΕΑΕΚ, δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για τη χρηματοδότηση.

Στις αξιολογήσεις τα στοιχεία που συνήθως λαμβάνονται υπόψη είναι το περιεχόμενο και η δομή του προγράμματος σπουδών, η αρτιότητα και η πληρότητα σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί, οι χρησιμοποιούμενες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές, οι ανθρώπινοι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή. Το πρόβλημα που συναντά ένας αξιολογητής αφορά κυρίως στην οικονομική διάσταση η οποία όσο ξεκάθαρη δείχνει σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα τόσο δύσκολη και πολύπλοκη είναι σε προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το ίδρυμα.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που συναντά κάποιος που καλείται να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα προέρχεται από την ποιοτική αξιολόγηση και ανάλυση, η οποία ως μέθοδος είναι αναγκασμένη να εισέλθει σε επιμέρους θέματα ποιοτικού χαρακτήρα και να συναντά την αντίδραση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα που αποδίδεται περισσότερο στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και λιγότερο σε παράγοντες που αφορούν τη μέθοδο.

Όσον αφορά το χρόνο, η περιοδική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, θα πρέπει να γίνεται σε διάστημα μεγαλύτερο των πέντε ετών, όταν η ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών είναι τέσσερα χρόνια, δεδομένου ότι δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους οι φοιτητές στον προβλεπόμενο χρόνο.

Για να υπάρξει και ex post ανάλυση τότε θα πρέπει να αξιολογούνται τα προγράμματα κάθε 10 χρόνια, για να είναι δυνατή η εκτίμηση των επαγωγικών αποτελεσμάτων του προγράμματος σπουδών και κυρίως η κοινωνικο-

οικονομική αποτελεσματικότητά του, αξιολογώντας την επαγγελματική πορεία των αποφοίτων.

Αντίθετα, η συνεχής αξιολόγηση, που σημαίνει κάθε χρόνο, η οποία γίνεται σε ορισμένες χώρες, είναι χρήσιμη περισσότερο για τον έλεγχο επιμέρους παραμέτρων, όπως των διαδικασιών λήψης απόφασης, της διαχείρισης των πόρων, της παρακολούθησης δημιουργίας της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και του ελέγχου των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων παρά για τη συνολική αξιολόγησή του.

Η συνεχής αξιολόγηση δημιουργεί προβλήματα στην ουσιαστική λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών, δεδομένου ότι η συμμετοχή σ' αυτήν αποσπά τους εκπαιδευτικούς από την ουσιαστική παιδαγωγική και ερευνητική τους δραστηριότητα και αντί να ασχολείται με την βελτίωση της ποιότητας των σπουδών ασχολείται με την αξιολόγησή της.

Γενικότερα όμως η λειτουργία της αξιολόγησης των προγραμμάτων συναντά εμπόδια και εμπεριέχει κινδύνους (Barnett, 1992) για τη λειτουργία του τμήματος.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως προβληματικό τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, δεδομένου ότι ξεκινά από την κορυφή και κατευθύνεται στη βάση και πολλές φορές δεν είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων σπουδών.

Οι αξιολογήσεις στηρίζονται σε σύστημα δεικτών που εκφράζουν την ποσοτική διάσταση των λειτουργιών του προγράμματος και υποβαθμίζουν την αντίστοιχη ποιοτική.

Μια αξιολόγηση που δεν είναι αντικειμενικά αποδεκτή, δημιουργεί προβλήματα αποδοχής στο προσωπικό γιατί αισθάνεται απειλούμενο από μια διαδικασία στην οποία πολλές φορές δεν έχει τη δυνατότητα ή το χρόνο να συμμετάσχει.

Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν δεσμεύει τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα γιατί σε μεγάλο βαθμό δεν μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει στη συνέχεια βελτίωση στην ποιότητά του.

Επιπλέον, τις περισσότερες φορές η αξιολόγηση οδηγεί σε αδιέξοδο γιατί αναδεικνύει το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης των τμημάτων που η αύξησή της είναι προβληματική και αντιβαίνει στην γενικότερη δημοσιονομική πολιτική.

Τέλος, τα συστήματα αξιολόγησης δημιουργούν εμπόδια περιορίζοντας την αυτοτέλεια των ιδρυμάτων αφού, το ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που διαμορφώνει το κράτος περιορίζει την αποκέντρωση και δημιουργεί ασφυκτικό πλαίσιο στη λειτουργία των ιδρυμάτων. Το περιθώριο που δίνει το κράτος στο ίδρυμα να διαμορφώσει το σύστημα αξιολόγησής του αναιρείται

ουσιαστικά από το ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που διαμορφώνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω της πορείας της Μπολόνια, με στόχο την τελική πιστοποίηση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Νόμος 1268/82 άρθρο 4 παρ. 4(α): Ο «διαμεσολαβητής» αυτός προβλεπόταν, επίσης ότι θα λειτουργεί με πενταετή θητεία και θα «είναι ο κεντρικός συμβουλευτικός φορέας των ΑΕΙ για τη διδασκαλία, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τις διαδικασίες αξιολόγησης και κρίσης του ΔΕΠ και ταυτόχρονα είναι σύμβουλος της Κυβέρνησης για τα θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης, σχεδιάζει και επιβλέπει την έρευνα στα ΑΕΙ».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnett R.A., *Improving higher education: Total quality care*, Buckingham, SRHE/ Open University Press, 1992.
- Chatel El., "*Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie de l'action éducative*", Delachaux et Niestle, Lausanne, Paris, 2001.
- Cousin Ol., "L'effet établissement, construction d'une problématique", *Revue française de sociologie*, XXXIV, 95-419, 1993, p. 401.
- Delamotte E., *Une introduction à la pensée économique en éducation*, PUF, Paris, 1998.
- Dutercq Y., *Politiques éducatives et évaluation*, PUF, Paris, 2000.
- Harvey L., Green D., "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *International Journal*, vol.18, No 1, 1993, pp. 8-35.
- L'Ecuyer J., "Les procédures d'assurance de qualité dans les Universités Québécoises", *Gestion de l'enseignement Supérieur*, OECD, Mars, 1995.
- Laval Chr., *L'école n'est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris, 2004.
- Marsh H.W. and Roche L.A., "Students evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, vol. 52, no 11, 1997.
- Meade P., "La gestion de la qualité par délégation", *Gestion de l'enseignement supérieur*, OECD, Mars, 1995.
- Milot L., "Pertinence et limites de l'évaluation périodique des programmes: Le cas de l'Université Laval", *Gestion de l'enseignement supérieur*, OECD, Mars, 1995.
- OCDE, *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, Paris, 1996.
- Scheerens J., "Internationally Comparable Indicators of Educational Programmes and Processes: Identification, Measurement and Interpretation", *Measuring the quality of schools*, OECD, Paris, 1996.

- Thelot Cl., "L'évaluation du système éducatif français", *Revue Francaise de Pédagogie*, no 107, 1994, pp. 5-28.
- Van der Weiden M.J.H., "Evaluation externe de la qualité et faisabilité des programmes d'études", *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, Mars, 1995.
- Watson D., "Garantie de la qualité dans les Universités Britanniques: Systèmes et résultats", *Gestion de l'enseignement Supérieur*, OECD, vol. 7, No 1, 1995.
- Γέμτος Π., *Τα νέα πανεπιστήμια: Ανορθολογική κατανομή πόρων ή ευκαιρία για την εφαρμογή ενός νέου πανεπιστημιακού προτύπου*, 1986, σ.σ. 71, 68-74.
- Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [Http://www. Europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11038.htm](http://www.Europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11038.htm) (22-4-2004).
- Μπήτρος Γ., «Το πρόβλημα της ποιότητας στην εκπαίδευση», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 14-9-1995.
- Ρηγάτου Ντ., «Περνάει και τα Πανεπιστήμια εξετάσεις, Διασφάλιση Ποιότητας στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης» *Κείμενα Παιδείας*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2002.
- Σταμέλος Α., Καρανάτσης Κ., πρόλογος στο: Renault A., *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.
- Φασούλης Κ., «Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης- Κριτική προσέγγιση στο σύστημα διοίκησης Ολικής ποιότητας», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 4, 2001.
- Χυτήρης Λ., «Ο ανθρώπινος παράγοντας στη διοίκηση ολικής ποιότητας», περ. *Διοικητική Ενημέρωση*, 1995, σ.σ. 55-60.

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΔΟΓΟΡΙΤΗ ΚΑΙ ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΒΥΖΑΣ

ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εισαγωγή

ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ των ευρωπαϊκών χωρών που καλύπτει η έρευνα των Π. Τάγκα (2004), Σ. Βλαχόπουλου (2004), Ε. Δογορίτη (2004), καθώς επίσης και η μελέτη των Π. Ντάλτα και Α. Αλεξιάκη (2000) για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, παρατηρείται η έμφαση που δίνεται στην αναλογία ανάμεσα στις γλωσσικές σπουδές και το ειδικό γνωστικό αντικείμενο (οικονομία, διοίκηση, εμπόριο). Αυτό σημαίνει ότι αυτά τα δυο δεν συνδυάζονται πάντοτε ισόρροπα: το κάθε γνωστικό αντικείμενο ισχυροποιεί την εκπροσώπησή του σύμφωνα με τη σειρά με την οποία εμφανίζεται το όνομά του στον τίτλο του προγράμματος σπουδών καθώς και με τη χρήση του συνδέσμου «και» όταν υπάρχει ισόρροπος συνδυασμός ή της πρόθεσης «με» όταν το πρώτο υπερτερεί του δευτέρου.

Έτσι διαπιστώνουμε ότι το αντικείμενο μελέτης μας αφορά ένα ανομοιογενές υλικό, όσον αφορά την οργάνωση σπουδών, το οποίο διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) στην πρώτη διαπιστώνεται η απουσία ξένης γλώσσας από το πρόγραμμα με παράλληλη τη δυνατότητα εκμάθησης μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών ως μαθημάτων επιλογής ή υποχρεωτικών σε αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα (Αγγλία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία), β) στη δεύτερη, η ισόρροπη παρουσία γλωσσικών και μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμα (Γαλλία, Ελλάδα) και γ) στην τρίτη, η διεξαγωγή ενός προγράμματος στη ξένη γλώσσα, εφόσον η εθνική τους γλώσσα είναι μικρής εμβέλειας σε διεθνές επίπεδο (Νορβηγία, Φινλανδία και μερικώς η Γερμανία).

Με αυτή την κατηγοριοποίηση συμπεραίνουμε ότι η ευρωπαϊκή πρακτική των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων σχετικά με τις συνδυασμένες σπουδές, εισάγει ένα μοντέλο οργάνωσης σπουδών το οποίο ανταποκρίνεται στην πρώτη και την τρίτη κατηγορία που προαναφέραμε και είναι βασισμένο σε τρεις φορείς: στον φορέα γλωσσικών σπουδών, στον φορέα μη γλωσσικών σπουδών και σε μεγαλύτερα πανεπιστήμια, στο Γλωσσικό Κέντρο. Αυτό το μο-

ντέλο φαίνεται να παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα προσαρμογής και οικονομίας στις επιλογές τους, με στόχο τη καλύτερη χρήση των υπαρχόντων πόρων. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προγράμματα σπουδών των Γαλλικών πανεπιστημίων και το μοναδικό που λειτουργεί στην Ελλάδα και το οποίο στηρίχθηκε στο γαλλικό πρότυπο.

Το Τμήμα μας, όπως προκύπτει από τα πρώτα συμπεράσματα της έρευνας για την αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών, έχει εναρμονιστεί σε πολύ καλό βαθμό με τη διεθνή πρακτική. Με άλλα λόγια, το ΤΕΞΓΔΕ παρέχει:

1. Την υποχρεωτική διδασκαλία δυο ευρωπαϊκών γλωσσών μεταξύ της αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής και ιταλικής γλώσσας, για τις οποίες απαιτείται η γνώση επιπέδου B2 για την πρώτη και A1 ή A2 για την δεύτερη,
2. Την προσφορά σε ισόρροπους συνδυασμούς της διδασκαλίας γλωσσικών και μη γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων,
3. Τη δυνατότητα φοίτησης για ένα εξάμηνο σε ξένα ευρωπαϊκά ιδρύματα με τη διαμεσολάβηση του προγράμματος SOCRATES-ERASMUS,
4. Την υποχρεωτική διεξαγωγή πρακτικής άσκησης διάρκειας 24 εβδομάδων, σε ιδιωτικές ή δημόσιες επιχειρήσεις/ υπηρεσίες της Ελλάδας, ή ενδεχομένως άλλης χώρας της ΕΕ, ώστε να εξοικειωθούν με την πραγματικότητα του κόσμου εργασίας και να διερευνήσουν την αγορά εργασίας για μελλοντική απασχόληση.

1. Κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα και προσανατολισμός των γλωσσικών σπουδών

Η Ελλάδα είναι μέλος της ΕΕ με αυξανόμενες οικονομικές και διαχειριστικές επιδόσεις τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Ανατολική Μεσόγειο και τα Βαλκάνια. Ο αριθμός των Ελλήνων που έρχεται σε επαφή με αλλόγλωσσους σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο με στόχο το εμπόριο, την εκπαίδευση, την εργασία, τον τουρισμό, τη διπλωματία, έχει ανοδική πορεία, με αποτέλεσμα οι στόχοι ενός προγράμματος στο οποίο εξέχουσα θέση κατέχουν οι γλωσσικές σπουδές να εξασφαλίζονται: α) τη δυνατότητα συνεννόησης των συνομιλητών μέσω κοινής γλώσσας, η οποία είναι κατεξοχήν μια από τις γλώσσες της διεθνούς επικοινωνίας και β) τη γνώση του επιστημονικού ή επαγγελματικού αντικειμένου της διμερούς συνεργασίας.

Όπως διαπιστώνει και ο Ντάλτας (2000:10), οι κρίσιμοι παράγοντες που ευνοούν τη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών είναι: α) κατά πόσο είναι ισχυρή η εθνική γλώσσα σε διεθνές επίπεδο, β) κατά πόσο έντονη είναι η διε-

θνής οικονομική δραστηριότητα της χώρας και γ) η κατάκτηση ή μη του απαραίτητου για πανεπιστημιακές σπουδές επιπέδου γλωσσομάθειας στο σχολείο.

Όσον αφορά στα γλωσσικά μαθήματα τα οποία στοχεύουν στις ειδικές ανάγκες επικοινωνίας του επιχειρησιακού κόσμου, διακρίνουμε τέσσερις κατευθύνσεις (Ντάλτας, 2000:26-27): α) τα μαθήματα γενικής γλωσσομάθειας με στόχο την προαγωγή της γενικής γνώσης της γλώσσας, β) τα μαθήματα εξειδικευμένης γλωσσομάθειας με στόχο την εξοικείωση με τα γλωσσικά φαινόμενα που απαντούν στα αντικείμενα της οικονομίας, της διοίκησης και του εμπορίου, γ) τα μαθήματα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα οποία προάγουν την κατάκτηση της εφαρμοσμένης πλευράς της γενικής και της εξειδικευμένης γλωσσομάθειας, και δ) τα μαθήματα εξειδικευμένης μετάφρασης, με τα οποία αναπτύσσεται η ικανότητα του φοιτητή να μεταφράζει κείμενα διοικητικού ή εμπορικού περιεχομένου προς τις δυο κατευθύνσεις.

Καθίσταται λοιπόν σαφής η εξειδικευμένη διάσταση της γλωσσομάθειας προσανατολίζοντας, με κλιμακωτό τρόπο, τη σπουδή της γλώσσας στο πεδίο της μετάφρασης. Όπως επισημαίνει και ο Pym (2002:21-30), το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνει λίγο από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, κεντρική όμως θέση κατέχει η μετάφραση, που αποτελεί κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη μετάφραση ειδικών κειμένων. Η εξειδικευμένη μετάφραση πρέπει να συνδέεται άμεσα, μεταξύ άλλων, με διαχείριση ορολογικών πόρων.

Ας σημειωθεί επίσης, ότι στις συνδυασμένες σπουδές όπου στόχος είναι η εφαρμογή της γλωσσομάθειας στις ειδικές ανάγκες επικοινωνίας του επιχειρησιακού κόσμου, τα μαθήματα πολιτισμού της πρώτης και της δεύτερης ξένης γλώσσας, θεωρούνται όχι μόνον απαραίτητα να διεξάγονται στην ξένη γλώσσα και να αφορούν τον γενικό πολιτισμό των κοινωνιών που αντιπροσωπεύει η κάθε διδασκόμενη γλώσσα, αλλά οφείλουν και να μελετούν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά του επιχειρησιακού κόσμου όπως παρουσιάζονται σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο αντανakλώντας την κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα.

Είναι χρήσιμο λοιπόν σε αυτό το σημείο και έπειτα από τις παραπάνω διαπιστώσεις, να μελετήσουμε κατά πόσο ανταποκρίνονται τα γλωσσικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών του Τμήματός μας στην περιγραφή του πτυχιούχου, όπως αυτή αναμένεται να επικυρωθεί από το Υπουργείο Παιδείας.

2. Περιγραφή του πτυχιούχου του τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο

Με την ολοκλήρωση των σπουδών του, ο απόφοιτος του Τμήματος θα διαθέτει τις απαραίτητες επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες,

ώστε να μπορεί να δραστηριοποιηθεί επαγγελματικά σε όλους τους τομείς του γνωστικού αντικείμενου του Τμήματος, είτε με εξαρτημένη σχέση εργασίας σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, είτε ως ελεύθερος επαγγελματίας. Ειδικότερα ο πτυχιούχος θα είναι σε θέση:

1. Να συνδιαλέγεται διαπολιτισμικά με προσωπική πρωτοβουλία ή για λογαριασμό τρίτων, γραπτώς και προφορικώς, στα πλαίσια οποιασδήποτε επιχειρηματικής ή υπηρεσιακής επικοινωνίας, με απώτερο σκοπό την επίτευξη δεδομένου επιχειρηματικού ή υπηρεσιακού στόχου.
2. Να μεταφράζει πάσης φύσεως κείμενα ευθέως και αντίστροφα, να αξιοποιεί την πληροφορική για τη μετάφραση και τη διαχείριση γλωσσικού υλικού και να αξιολογεί μεταφράσεις τρίτων καθώς και να λειτουργεί ως σύμβουλος σε θέματα που άπτονται της μετάφρασης.
3. Να μεταφράζει επίσημα κάθε δημόσιο έγγραφο και να επικυρώνει τις μεταφράσεις του.
4. Να παρέχει υπηρεσίες διερμηνείας συζητήσεων σε όλους τους τομείς τόσο του ιδιωτικού (εμπορικές επιχειρήσεις, εμπορικές εκθέσεις, δικηγορικά γραφεία, ιδιωτικά νοσηλευτικά ιδρύματα κ.λπ.) όσο και του δημόσιου τομέα (Αστυνομίας, Ε.Ο.Τ., Νοσοκομεία, Δικαστήρια, Υπηρεσίες Πρόνοιας κ.λπ.), εν γένει όπου προκύπτει ανάγκη επικοινωνίας με αλλοδαπούς.
5. Να εργάζεται ανεξάρτητα ή ως μέλος ομάδας στη σύνταξη μέσων γλωσσικής τεκμηρίωσης (λεξικογραφία, σύνταξη γλωσσάριων, κ.λπ.).
6. Να συντάσσει ξενόγλωσσα κείμενα.
7. Να συντάσσει παράλληλα πολύγλωσσα κείμενα.
8. Να διδάσκει τη γλώσσα Α στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση και –δημε τη χρήση νέων τεχνολογιών.
9. Να συμμετέχει στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών που δραστηριοποιούνται διεθνώς, καθώς και στο συντονισμό των επιχειρηματικών τους δραστηριοτήτων.

Παραθέτοντας τους σημαντικότερους τομείς επαγγελματικής απασχόλησης για τους απόφοιτους του Τμήματος, γίνεται προφανής η προτεραιότητα που δίνεται στον τομέα της μετάφρασης και των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε διοικητικό και επιχειρησιακό επίπεδο. Μένει να ελεγχθεί εάν το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών εξασφαλίζει τις επαγγελματικές προοπτικές που καταγράφονται στην περιγραφή του πτυχιούχου του Τμήματος μας.

2.1. Ανταποκρίνεται το τωρινό πρόγραμμα σπουδών στην περιγραφή του πτυχιούχου;

Πα να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό γλωσσομάθειας ανταποκρίνεται το υπάρχο-

χον πρόγραμμα σπουδών, παρουσιάζονται τα διδακτικά, γνωστικά αντικείμενα ανά εξάμηνο (έως το Ζ' διότι το Η' αφορά την πρακτική άσκηση). Ας σημειωθεί ότι από το Ε' εξάμηνο προσφέρονται δυο κατευθύνσεις: της μετάφρασης και της διοίκησης.

Α' ΕΞΑΜΗΝΟ

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα</i>
1	Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
2	Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
3	Μικροοικονομική
4	Διοίκηση Επιχειρήσεων
5	Ηλεκτρονική επεξεργασία κειμένων (Word, Excel, Power Point)
6	Αστικό Δίκαιο

Β' ΕΞΑΜΗΝΟ

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα</i>
1	Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
2	Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
3	Μάρκετινγκ
4	Μακροοικονομία
5	Πολιτική Επιστήμη

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα επιλογής (1 από τα 4)</i>
6	Οικονομικά Μαθηματικά
7	Τεχνικές έκφρασης & επικοινωνίας
8	Γλώσσα Γ' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ρώσικα)
9	Ευρωπαϊκός Πολιτισμός

Γ' ΕΞΑΜΗΝΟ

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα</i>
1	Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
2	Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
3	Χρηματοοικονομική Λογιστική
4	Στατιστική των Επιχειρήσεων

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα επιλογής (1 από τα 4)</i>
6	Γλώσσα Γ' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά και Ρώσικα)
7	Διαπολιτισμική επικοινωνία
8	Διοίκηση ΜΜΕ
9	Θεωρία και Πρακτική της Μετάφρασης Ι

Δ' ΕΞΑΜΗΝΟ

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα</i>
1	Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
2	Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
3	Διεθνές Μάνατζμεντ
4	Επιχειρησιακές Επικοινωνίες

<i>A/a</i>	<i>Μαθήματα επιλογής (2 από τα 6)</i>
5	Δημόσιες Σχέσεις

- 6 Γλώσσα Γ' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ρώσικα)
 - 7 Τουριστική Οικονομία
 - 8 Θεωρία και Πρακτική της Μετάφρασης II
 - 9 Διεθνές Δίκαιο
 - 10 Νεοελληνική Γλώσσα 1
-

Ε' ΕΞΑΜΗΝΟ

A/α Μαθήματα

- 1 Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
 - 2 Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
 - 3 Ευρωπαϊκοί Θεσμοί
-

A/α Κατεύθυνση Μετάφρασης: μαθήματα επιλογής (3 από τα 8)

- 4 Γενική Μετάφραση Γλώσσας Α'
 - 5 Γενική Μετάφραση Γλώσσας Β'
 - 6 Γλώσσα Γ'
 - 7 Λογιστική Κόστους
 - 8 Διεθνές Μάρκετινγκ
 - 9 Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης MIS
 - 10 Βασικές Αρχές Λεξιλογραφίας
 - 11 Νεοελληνική Γλώσσα 2
-

A/α Κατεύθυνση Διοίκησης: μαθήματα επιλογής (3 από τα 8)

- 4 Χρηματοοικονομική της Διοίκησης
 - 5 Εφοδιαστική
 - 6 Επιχειρησιακή Έρευνα
 - 7 Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης MIS
 - 8 Γλώσσα Γ'
 - 9 Λογιστική Κόστους
 - 10 Βασικές Αρχές Λεξιλογραφίας
 - 11 Διοίκηση Έργου (Project Management)
-

ΣΤ' ΕΞΑΜΗΝΟ

A/α Μαθήματα

- 1 Γλώσσα Α' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
 - 2 Γλώσσα Β' (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά)
 - 3 Μεθοδολογία Έρευνας
-

A/α Κατεύθυνση Μετάφρασης: μαθήματα επιλογής (2 από τα 7)

- 4 Ανάλυση Χρηματοοικονομικών Καταστάσεων
 - 5 Εξειδικευμένη μετάφραση γλώσσας Α'
 - 6 Εξειδικευμένη μετάφραση γλώσσας Β'
 - 7 Γλώσσα Γ'
 - 8 Δημόσια Διοίκηση
 - 9 Ηλεκτρονικό εμπόριο
 - 10 Διεργηνεία Διαπραγματεύσεων Γλώσσα Α'
-

A/α Κατεύθυνση Διοίκησης: μαθήματα επιλογής (2 από τα 7)

- 4 Οικονομική Γεωγραφία
- 5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
- 6 Διαχείριση Επιχειρησιακού Κινδύνου
- 7 Δημόσια Διοίκηση

8	Εργασιακές Σχέσεις
9	Γλώσσα Γ'
10	Ανάλυση Χρηματοοικονομικών Καταστάσεων

Ζ' ΕΞΑΜΗΝΟ

A/a Μαθήματα

1	Νέες Τεχνολογίες στη διδακτική των γλωσσών
2	Διδακτική της ξένης γλώσσας
3	Διαχείριση ανθρωπίνων πόρων
4	Σεμινάριο Τελειοφοίτων

A/a Κατεύθυνση Μετάφρασης: μαθήματα επιλογής (2 από τα 8)

5	Εξειδικευμένη Μετάφραση Γλώσσα Α' II
6	Εξειδικευμένη Μετάφραση Γλώσσα Β' II
7	Δεοντολογία επαγγέλματος
8	Σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις
9	Διεθνείς Σχέσεις
10	Συμβουλευτική ψυχολογία και Προσανατολισμός
11	Χώρα και πολιτισμός Γλώσσας Α'
12	Χώρα και πολιτισμός Γλώσσας Β'

A/a Κατεύθυνση Διοίκησης: μαθήματα επιλογής (2 από τα 8)

5	Εμπορικό Δίκαιο
6	Διεθνές Εμπόριο
7	Δεοντολογία επαγγέλματος
8	Σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις
9	Διεθνείς Σχέσεις
10	Συμβουλευτική ψυχολογία και Προσανατολισμός
11	Χώρα και πολιτισμός Γλώσσας Α'
12	Χώρα και πολιτισμός Γλώσσας Β'

Μια προσεκτική εξέταση του αριθμού και της κατεύθυνσης των γλωσσικών μαθημάτων που προσφέρονται θα μας δώσει τις εξής παρατηρήσεις:

- Τα γλωσσικά μαθήματα που διδάσκονται («Γλώσσα Α», «Γλώσσα Β») έχουν οικονομικό και διοικητικό προσανατολισμό και ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στην εξειδικευμένη γλωσσομάθεια από τα πρώτα εξάμηνα σπουδών.
- Το μάθημα της «Γενικής Μετάφρασης» διδάσκεται στο 3ο, 4ο και 5ο εξάμηνο ως μάθημα επιλογής, ενώ στο 6ο εξάμηνο διδάσκεται στην κατεύθυνση «Μετάφραση» και πάλι όμως ως μάθημα επιλογής. Στην κατεύθυνση «Διοίκηση» δεν προσφέρεται κανένα μεταφραστικό μάθημα.
- Το μάθημα της «Εξειδικευμένης Μετάφρασης» διδάσκεται στο 6ο και 7ο εξάμηνο στην κατεύθυνση «Μετάφραση» ως μάθημα επιλογής. Στην κατεύθυνση «Διοίκηση» δεν προσφέρεται κανένα μεταφραστικό μάθημα.

Καθίσταται εύλογος ο προβληματισμός που προκύπτει για την δυναμική της εξειδικευμένης γλωσσομάθειας, η οποία όχι μόνο χάνει έδαφος αλλά και

υπονομεύει την επάρκεια του πτυχιούχου σε επίπεδο κατάρτισης. Με άλλα λόγια, η παρούσα κατάρτιση του πτυχιούχου δεν συμβαδίζει με τον τίτλο του Τμήματος ούτε τον επικυρώνει, γιατί η εξειδικευμένη μετάφραση θα πρέπει να αποτελεί το επιστέγασμα της εξειδικευμένης γλωσσομάθειας για τους παρακάτω λόγους.

2.1.1. Η σημασία της εξειδικευμένης μετάφρασης

Από τη δεκαετία του 1960 ορολογία και μετάφραση εξελίσσονται παράλληλα. Εύκολα διαπιστώνουμε ότι αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μεγάλη ζήτηση για μεταφράσεις επιστημονικών, οικονομικών και τεχνικών κειμένων που παρατηρείται κατά την περίοδο αυτή (Κουτσιβίτης, 1994).

Είναι γεγονός ότι η ορολογία ως επιστήμη που ασχολείται με την καταγραφή, περιγραφή, επεξεργασία και παρουσίαση των όρων που ανήκουν σε διάφορα πεδία, συνήθως σε τουλάχιστον δύο γλώσσες, δεν δικαιώνεται ως αυθύπαρκτη δραστηριότητα, αλλά επειδή ανταποκρίνεται σε κοινωνικές ανάγκες όπως η βέλτιστη επικοινωνία μεταξύ ειδικών συνήθως με τη βοήθεια της μετάφρασης (Lerat, 1995: 98-100, Cabré, 1998: 34). Για τους μεταφραστές η ορολογία διευκολύνει αναμφισβήτητα τη μετάφραση του περιεχομένου ενός κειμένου, αφού τα εξειδικευμένα κείμενα διακινούν πληροφορίες κυρίως μέσω των όρων.

Πιο συγκεκριμένα, από χρηστική άποψη η ορολογία είναι ένα σύνολο πρακτικών μονάδων επικοινωνίας, που συντελούν στην οικονομία, ακρίβεια και επάρκεια του κειμένου και στην κωδικοποιημένη άρα ταχεία διάδοση πληροφοριών. Οι μεταφραστές ως διαμεσολαβητές θεωρούνται χρήστες κατά προτεραιότητα, αφού η μετάφραση είναι διαδικασία που σκοπό έχει τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών διαφορετικών γλωσσών. Για το λόγο αυτό δεν θα πρέπει να αποσυνδέεται η ορολογία από τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Cabré, 1998: 93, Rey, 1991: 2865-2867).

Όπως επισημαίνει ο Kocourek (1991: 214-216), αλλά και όπως διαπιστώνουμε ως διδάσκοντες εξειδικευμένης γλώσσας και μετάφρασης, η διδασκαλία της επιστημονικοτεχνικής γλώσσας συμβάλλει στην υπέρβαση των γλωσσικών φραγμών μεταξύ ειδικών του ίδιου γνωστικού πεδίου που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, κάτι όμως που επιτυγχάνεται κατά βάση με τη μελέτη και οπωσδήποτε με τη μετάφραση σχετικών κειμένων.

Η διεθνής πρακτική μας μαθαίνει ότι η κατάρτιση σε δύο γλώσσες παρέχει ευελιξία, ανάλογα με τις απαιτήσεις σε δεδομένη χρονική στιγμή και δεδομένο τόπο, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό, ώστε να μπορεί ο παροχέας γλωσσικών υπηρεσιών να εργάζεται χωρίς πρόβλημα και να ελίσσεται μεταξύ των απαιτήσεων αυτών.

Ωστόσο, η διδασκαλία της μετάφρασης δεν θα πρέπει να επιδιώκει την απλή μετασχηματιστική ισοδυναμία μεταξύ δύο γλωσσών, αλλά να δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα μεταξύ πολιτισμών, στοιχείο απαραίτητο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Άλλωστε, ανέκαθεν η μετάφραση αποτελούσε βασική παράμετρο των διαπολιτισμικών συναλλαγών. Κατά τον Mounin (2002:229-232), δεν πρόκειται για μια γλωσσική διαδικασία: τα στοιχεία με τα οποία ασχολείται συνδέονται με ένα ολόκληρο πλέγμα πολιτισμικών συμφοραζομένων.

Επιπλέον, τόσο η διδασκαλία της μετάφρασης όσο και η ίδια η μετάφραση πρέπει να θεωρούνται δραστηριότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (a social problem-solving activity), ενώ η πολιτισμική γνώση (cultural competence) θεωρείται απαραίτητο στοιχείο, όχι μόνο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία αλλά και για τη μετάφραση, αφού ο μεταφραστής εργάζεται σε ένα περίπλοκο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (Pym, 2002: 439, Schaffner, 2002, 486-493).

2.2. Προτάσεις

Στα πλαίσια της αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, θεωρούμε απαραίτητη την ενίσχυση των μαθημάτων της γενικής και εξειδικευμένης μετάφρασης με την μετατροπή τους σε υποχρεωτικά μαθήματα στα εξάμηνα που διδάσκονται και στις δυο κατευθύνσεις.

Η γενική μετάφραση θα εξοικειώσει όλους ανεξαιρέτως τους φοιτητές με τη γραπτή μετάβαση από την ξένη γλώσσα προς την ελληνική και αντίστροφα κατά τα Γ', Δ' και Ε' εξάμηνα. Τόσο η διδασκαλία των ξένων γλωσσών («Γλώσσα Α'» και «Γλώσσα Β'») ήδη από το Α' εξάμηνο προσανατολισμένη προς ειδικό λεξιλόγιο, όσο και η διδασκαλία των μη γλωσσικών μαθημάτων, εξοικειώνουν τους φοιτητές με τη διοικητική και οικονομική γλώσσα. Επομένως, στο ΣΤ' εξάμηνο, όταν διδάσκεται για πρώτη φορά το μάθημα της Εξειδικευμένης Μετάφρασης, όλοι οι φοιτητές θα είναι έτοιμοι να εργαστούν πάνω στη μετάφραση ειδικών κειμένων και ορολογίας. Οι γνώσεις αυτές διευρύνονται και εμπεδώνονται στο Ζ' εξάμηνο σπουδών.

Επιπλέον, η σπουδή της μετάφρασης θα πρέπει να ενθαρρύνεται και από την παραμονή των φοιτητών στο εξωτερικό (στα πλαίσια Erasmus), κατά προτίμηση σε τμήματα όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως γλώσσα μετάφρασης. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η διαπολιτισμική διάσταση της μετάφρασης, αφού έτσι ή αλλιώς πρόκειται για διαπολιτισμικό γνωστικό αντικείμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξιάκης Α., Ντάλας Π., *Διερεύνηση της διεθνούς πρακτικής για ό,τι αφορά τη διάθρωση των σπουδών στο Τμήμα Εφαρμοσμένων Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο του ΤΕΙ Ηπείρου και διατύπωση προτάσεων για το περίγραμμα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ανωτέρω Τμήμα*. Εκπονήθηκε στα πλαίσια της Μελέτης Ανάπτυξης του ΤΕΞΓΔΕ, Ηγουμενίτσα, 2000.
- Βλαχόπουλος Σ., *Σύγκριση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο με αντίστοιχα Προγράμματα σπουδών της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας και διερεύνηση προοπτικών συνεργασίας*. Εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Αναμόρφωση ΠΠΣ Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο ΤΕΙ Ηπείρου, Ηγουμενίτσα, 2004.
- Δογορίτη Ε., *Σύγκριση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο με αντίστοιχα Προγράμματα σπουδών της Γαλλίας και διερεύνηση προοπτικών συνεργασίας*. Εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Αναμόρφωση ΠΠΣ Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο ΤΕΙ Ηπείρου, Ηγουμενίτσα, 2004.
- Κουτσιβίτης Β., *Θεωρία της μετάφρασης*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα, 1994.
- Τάγκας Π., *Σύγκριση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο με αντίστοιχα Προγράμματα σπουδών της Μ. Βρετανίας και διερεύνηση προοπτικών συνεργασίας*. Εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Αναμόρφωση ΠΠΣ Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο ΤΕΙ Ηπείρου, Ηγουμενίτσα, 2004.
- Cabré M.T., *La terminologie*, Armand Colin, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
- Kocourek R., *La langue française de la technique et de la science*, Brandstetter/Verlag, Wiesbaden, 1991.
- Lerat P., *Les langues spécialisées*, PUF, Paris, 1995.
- Mounin G., *Τα θεωρητικά προβλήματα της μετάφρασης*, μτφ. Ιω. Παπασπυρίδου, Π. Τραυλός, Αθήνα, 2002.
- Pym A., "Translation Studies should help solve social problems", *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: Μεταφράζοντας στον 21ο αιώνα – Τάσεις και προοπτικές*, 27-29 Σεπτεμβρίου, 2002, pp. 439-448.
- "Training Language Service Providers: Local Knowledge in Institutional Contexts", *Training the Language Services Provider for the New Millenium*, 21-30, Porto: Universidade do Porto, B. Maia, J. Haller, M. Ulrych eds, 2002.
- Rey A., "Divergences culturelles et dictionnaire bilingue", *Wörterbücher -Dictionaries -Dictionnaires, Encyclopédie Internationale de Lexicographie*, t. III, 2865-2870, Walter de Gruyter, Berlin -New York, 1991.

*LANGUAGE TEACHING IN TERTIARY EDUCATION
DO WE TEACH WHAT THEY NEED?*

1. Introduction

THE SOCIO-ECONOMIC CHANGES now taking place across Europe are comparable in scale and impact to those of the industrial revolution. European societies are developing into cross-cultural mosaics. These organisational, demographic, and technological developments are transforming the structure of labour markets, reshaping the concept of competitiveness in a way which puts increasing emphasis on the importance of education and professional training. Parallel to this, the continuous socio-political changes in the broader European region as well as increasing mobility and collaboration between countries are shaping a new financial-social environment, leading to a more multilingual environment which impacts on every level of social activity. There is therefore a growing need to ensure that employees acquire a range of linguistic and communicative workplace-related skills if companies wish to remain competitive in an ever-changing marketplace. Hence, with the advent of the single market, individuals with proficiency in a number of Community languages are able to take advantage of occupational and personal opportunities available, particularly if their language skills are backed up by the ability to adapt to working and living in different cultural environments (West, 2000:13 and European Commission, 1995:67).

Against this backdrop, many companies have started undertaking language training projects in order to ensure that their personnel will be able to handle successful interactions in foreign language(s). In many cases, however, the employees have already developed language skills from their schooling or their degree programmes. Accordingly, the purpose of this paper is to examine the relevance to the Greek workplace of the communication skills 157 participants acquired from (i) their degree programmes; and from (ii) in house language training courses as perceived by line managers and postholders. The paper reports on an on-going study of three plurilingual companies in Greece and the results presented emanate from the analysis of one of the tools we used for this research, namely the questionnaire.

2. Language in modern workplace environments

"One of the most neglected areas of management is the management of communication with customers and markets that use a foreign language."

[Reeves, 1990]

The importance of developing competences in a foreign language (Truchot, 2002:16 ff), as well as the emphasis given to workplace training, have prompted the European Union and various European countries to conduct research at local level, with the aim to register the language needs of the employees along with languages used in the workplace and correlate these languages with fields of human activity. One of the objectives of these actions, initiated and originally funded by the EU, was to disseminate the findings of relevant research to all Member States so as to lay the foundations for workplace language training programmes which could then be implemented throughout Europe. The issue of disseminating research findings, however, remains problematic and affects the implementation of new approaches to language training.

In the report on *Lifelong learning* (SEC 1832, 2000) and also in Kairamo's research (1989:20) it is concluded that in Germany, Spain, Italy, Portugal and the UK, foreign languages are one of the areas in which the workforce needs training. The image is quite different for the Scandinavian countries, primarily because of the higher language learning level of the citizens. Along the same lines, research was conducted in England by Reeves in 1990. In this research (*ibid*) languages are seen not as tools for enhancing exports, but as essential for survival in the "multi-linguistic domestic market that the European market constitutes". Reeves (1990:60-73) considers the Dutch, Belgians and Scandinavians as privileged in the European labour market, not only as a result of the high language learning level, but also due to the fact that this language ability has resulted in a positive attitude to other cultures. More specifically, Reeves states that "they have evolved a natural sensitivity toward cultural distinctions and others' values and perceptions" (*ibid*: 67). It is equally noteworthy here that in the same study, Reeves claims that a new kind of 'Euro-executive' will develop, one who will work in the international organisations within the EU and who will have a highly developed competency in foreign languages. He therefore believes that these executives will come mainly from countries with high levels of foreign language learning. Finally, while discussing the language use in the European workplace Reeves (*ibid*: 67) foresaw that, with the opening up of Eastern Europe, German will form a second *lingua franca* in Europe alongside English. This suggestion, interestingly, contradicts the current situation where English is followed by French (Eurobarometer 54:1 ff).

Moreover, recent economic research (for instance IRDAC, 1991) links the growth of European companies with the development of skills for effective cross-language communication. In the same vein, extensive research carried out in Greece

(Angouri, 2003) has revealed that, with the exception of those engaged in manual work, over 90% of employees, in both the public and private sectors, are obliged to engage in cross-language communication in everyday transactions. Even though this study refers only to one EU country, other research (Hagen, 1993, 1998; Ostarfield, 1998; Emmans, 1974; Biliez, 1975) reveals similar findings. We could therefore claim that multilingualism is either an everyday practice or a challenge nearly all European companies have to face.

Based on the above it becomes clear that effective communication in more than one language is an increasingly important factor for economic development. However, in order to achieve effective communication in modern workplaces individuals are required to develop new skills. The challenge now, as stated by the European Council in the seventh chapter of Common European Framework of References of Languages (Council of Europe, 2001), is the development of multilingual or *plurilingual* and multicultural competences. According to this, the use of various languages and the knowledge of cultural differences are of crucial importance to achieve effective communication in the modern multilingual societies and, subsequently, workplace settings.

3. Adequacy of foreign language provision in Greece

In Greece, a country traditionally literate in foreign languages, there are apparently contradictory attitudes towards the adequacy of higher education (HE) language provision, in terms of the working environment's communication needs. As recent research on the beliefs of senior executives in the public sector has shown (Angouri, 2003) it is believed that the current language provision can ensure that the employees meet the company's foreign language needs and subsequently the qualified workforce can ensure that the companies remain competitive in an ever changing market. Interestingly, however, the beliefs of senior executives in the private sector were very different. In the same research (*ibid*) it was shown that language skills developed by HE programmes are not valued as the general managers feel that the foreign language skills of employees are not relevant to the workplace and as a result they need to undertake workplace language training projects to meet their needs.

4. The research

This paper reports on some of the findings of an on-going study of plurilingual private companies in Greece which reveals that that the majority of employees are obliged to engage in cross-language communication. Accordingly, this paper aims to explore the effectiveness, in terms of the working environment's communication needs,

of foreign language provision of both university programmes and in-house language training courses.

The research was conducted only in private sector enterprises because the free market is indisputably more flexible to the requirements of the market and functions, according to economists, as a "self-adjusting mechanism". Arguably this flexibility is due to the fact that the sustainability and development of the private enterprises directly depend on their adaptability and competitiveness. Therefore we considered the private sector companies to be more responsive in terms of the language needs and the skills the employees need to develop in order to be able to communicate effectively and efficiently.

For the scope of this paper we also consider the senior executives of private sector companies to be neutral and unbiased in their judgments as far as the efficiency of the language skills acquired from university degrees is concerned. Furthermore, we accept a priori that the evaluation of the skills developed from workplace training projects will be more objective as the companies sponsor these projects, often without any help from local authorities, and hence are particularly concerned that these projects should be cost effective.

5. Description of the research

The research was conducted in two phases: the 1st phase was the pilot research which involved only qualitative research and its main purpose was to explore the workplace settings, observe the foreign language use in everyday interactions and help us design the 2nd main phase of this research which consisted of two phases: the 1st phase involved qualitative research to explore the company workplaces that constituted our sample. In the 2nd phase quantitative research was conducted in a sample of seven international plurilingual companies in four European countries. This paper will focus and discuss the findings of the three Greek international companies.

6. Method

6.1. General Method

In the present research, ethnographic techniques were used and the main instruments for the collection of information were face-to-face interviews, questionnaires, participatory observations and real life data. In order to obtain the latter we adopted the participatory model as devised and presented by the Victoria University of Well-

ton's Language in the Workplace project. This model according to its authors is based on the action research principle "research on, for and with" our participants (Cameron et al., 1992:22). Hence, some of the employees of the companies became collaborators in the research and recorded parts of their speech from everyday life at work. By using this model, the communicative activity was codified and measured, as perceived by the general managers, line managers,¹ and postholders.

In this paper we will report on our findings emanating from the analysis questionnaires. The questionnaire was considered as the most appropriate technique for the 2nd phase of this research (i.e. the quantitative research) because of the large number of interviewees and the geographical distribution of the companies. In addition, with the use of the questionnaire we have assured anonymity and minimized the time the employees, supervisors and managers had to spend in order to participate in this research. The questionnaires were distributed to a sample of three international private companies in Greece and the response rate was 100% against the usual 25-30% which shows the strong interest of our participants.

6.2. Participants

Between August 2004 and January 2005, 157 participants filled in the questionnaire distributed to them either by the researcher herself or from the line manager of each department. Our sample consists of general managers, line managers and postholders. The distribution of the sample reflects the distribution of staff in the companies. Therefore 32% of the sample consists of line managers 66% of postholders and 2% of general managers. The findings presented in this paper will focus on the analysis of the questionnaires completed by line managers and postholders as for the general managers we used slightly different techniques, the rationale and the discussion of which goes beyond the scope of this paper.

7. Findings and Discussion

7.1. Language policy of the participant companies

As can be seen from the graph below (fig.1.), over 85% of the companies that constitute our sample have a clear language policy. More specifically, the knowledge of a foreign language constitutes a prerequisite for staff recruitment according to 32% of line managers and 31% of the postholders. Another interesting policy is the employment of native speakers as reported by 25% of line managers and 23% of postholders. Finally the companies also use external services to cover their foreign language needs or have their own training projects for their staff.

However, against the multilingual backdrop of the modern socioeconomic environment, it is noteworthy that 12% of line managers and 13% of postholders claim that the company does not have a clear language policy. Arguably even more disturbing are the findings in Figure 2, which reports on the sample of companies that have undertaken a language training project in the last three years. While a small but significant percentage of 13% and 14% of line managers and postholders respectively, reports that language training projects within the company are ongoing, the majority of the companies that constitute our sample have not undertaken a language training project in the last three years.

Fig.1

With regard to the foreign language needs of your department does your company have an in-house language policy

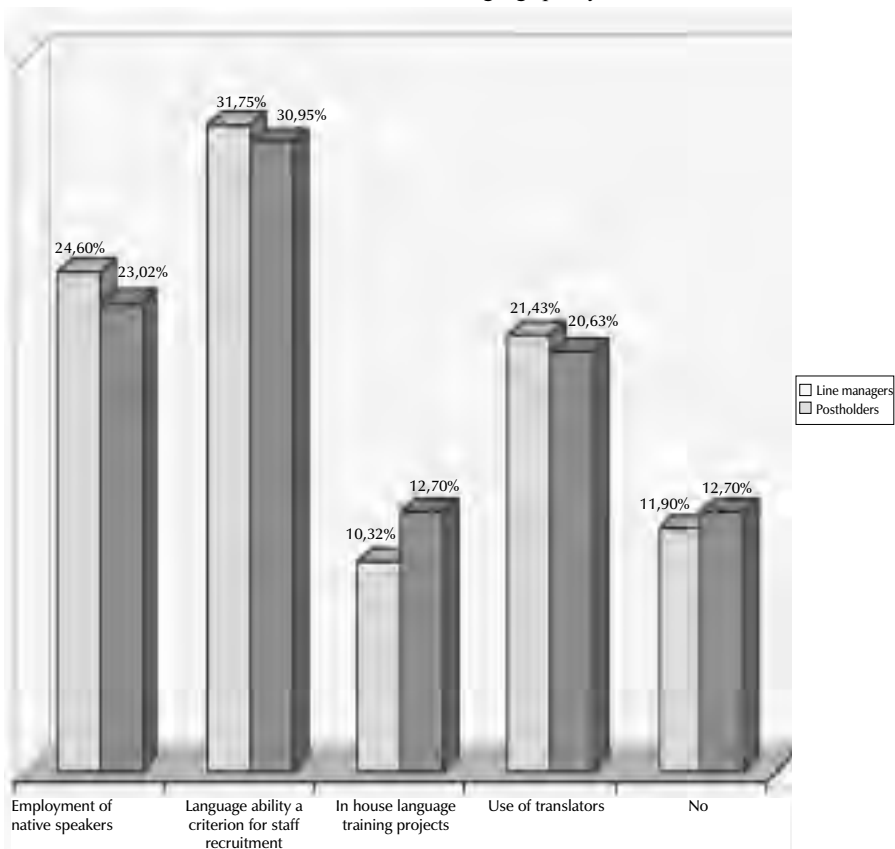
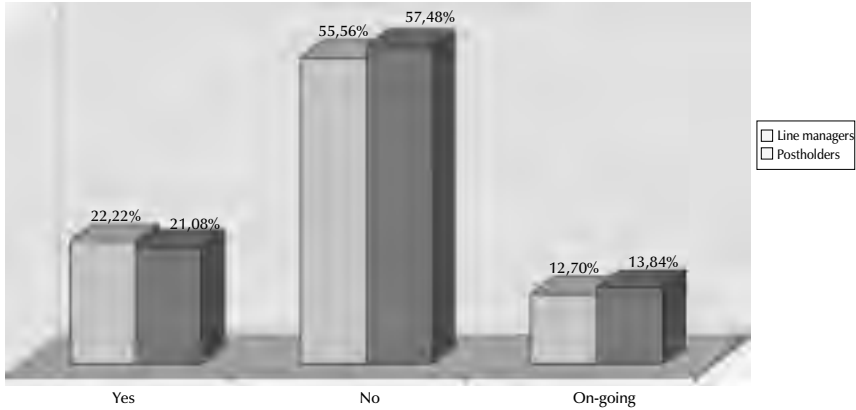


Fig.2

Has your company undertaken a language training project in the last 3 years



7.2. Adequacy of language skills in foreign languages

Our findings show that the overwhelming majority of both line managers and postholders believe that the skills the employees have acquired from university degrees are not sufficient to ensure efficiency and effectiveness in interactions in foreign language(s). More specifically, as can be seen from the graph below (fig. 3) 85% of line managers and 80% of postholders state that employees with skills acquired from university degrees do not meet the company's foreign language needs. Interestingly for almost 5% of both line managers and postholders the language skills acquired from university degrees are not considered as qualification for recruitment. They therefore ask the candidates to prove language knowledge either with degrees or diplomas they have obtained from private bodies (for instance British council, Lycée etc) or to take in-house tests to assess their language competence.

In this framework, one would probably expect that language skills acquired from in-house workplace language training projects would be closer to the companies' needs. Nevertheless, for the majority of the personnel that have undertaken a language training project our findings reveal a very different picture. Interestingly, both line managers and postholders do not evaluate the language skills developed by these programmes as adequate. More specifically, 72% of line managers and 69% of postholders claim that the skills acquired by employees in work related language projects are not sufficient to ensure successful interactions in foreign languages. Along the same lines when asked to evaluate the outcome of these training projects (fig. 5) 57% and 46% of line managers and postholders respectively stated that it "was useful but not

enough". What is quite disquieting is that 3% of line managers and 5% of postholders found the project a "complete waste of time and money".

Fig.3

Do the employees with language skills acquired from university degrees meet the company's foreign language needs

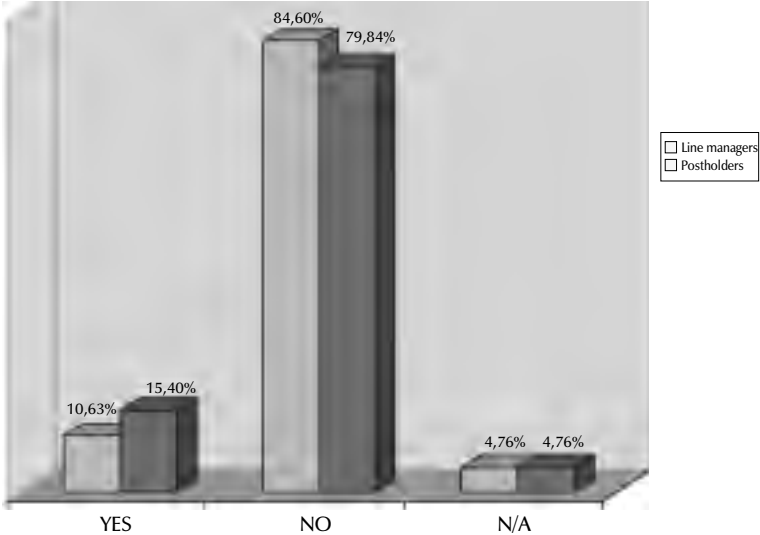


Fig.4

Do the employees who have participated in a language training project meet your company's foreign language needs

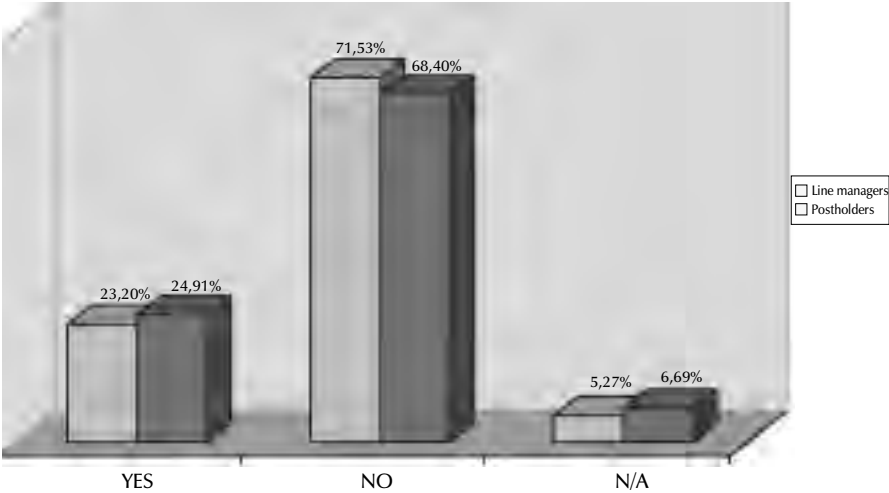
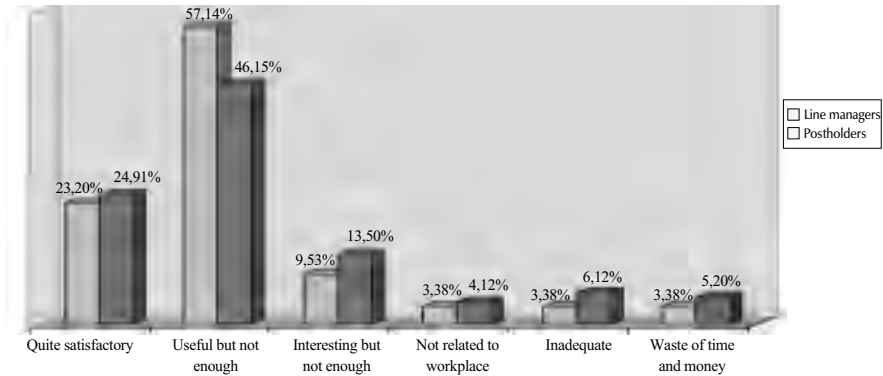


Fig.5

How would you evaluate the outcome of the language training project(s) undertaken by your company



8. General Conclusions

Our findings show that the skills the employees need in order to be efficient in foreign language interaction are not being met either by their degree programs or by work tailored training programmes. As previous research has proved (Tsopanoglou, 1995; Angouri, 2003), the employees' previous knowledge of foreign languages does not suffice for them to meet their needs for effective work related communication. What is even more disquieting is that the work related training projects supposedly designed to meet specific linguistic needs of the workplace do not seem to have significantly better results.

Arguably one of the reasons could be that linguistic training, both inside and outside the workplace, is still largely organized around and confined to the development of the four macro skills (reading, writing, listening and speaking) traditionally used to describe language use. This paper shares the view of the Council of Europe that there is an urgent need for updating the traditional approach to language learning. This work carried out by the Council of Europe and presented in the Common European Framework of References of Languages approaches language learning from a different perspective. It places emphasis on the development of socio-cultural competence referring to a number of "new" skills as for instance mediation and intercultural skills.

In conclusion, we argue that tertiary Education in Greece should immediately take steps to incorporate in their foreign language provision ways of meeting the linguistic and communicative needs arising in workplace settings. The updating of foreign language provision is urgent not least because of (i) the importance of language skills for the companies to remain competitive and (ii) the current trend towards the employment of foreign native speakers. The latter is obviously alarming not only for the Greek workforce, since employment of native speakers could severely affect the unemployment rate within the Greek marketplace, but also for the mobility of Greek

manpower in the European single market given that Greek is not considered a language in demand in the modern socioeconomic environment.

FOOTNOTES

1. The term line manager as used in the present study refers to an employee who has a whole department or a group of employees within a department under his/her responsibility while the term postholder designates an employee who doesn't have others under his/her responsibility.

REFERENCES

- Angouri P.M., *Foreign Languages Needs in the workplace in Greece, Qualitative and Quantitative Differences between Public and Private Sector*, Aristotle University of Thessaloniki, Masters Dissertation, Thessaloniki, 2003.
- Biliez J. et al., *Etude de la demande de formation en langue étrangère de la population adulte de l'agglomération grenobloise*, Université des langues et lettres, Centre de didactique des langues, Grenoble, 1975.
- Cameron D., Frazer E., Harvey P., Rampton B. et Richardson K., *Researching Language. Issues of Power and Method*, Routledge, London, 1992.
- COM, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM 678 final, Brussels, 2001.
- Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, CUP, Strasbourg, 2001.
- Emmans K., Hawkins E. and Westoby A., *The use of foreign Languages in the private sector of industry and commerce*, Language Teaching Centre, University of York, 1974.
- EUROBAROMETER Report 54, *Europeans and Languages*, Brussels, 2001.
- European Commission, *White Paper on education and training: Teaching and Learning – Towards the learning society*, Office for Official Publications of the European Commission, Luxembourg, 1995.
- Hagen S.(ed.), *Languages in European Business: a regional survey of small and medium-sized companies*, CILT, London, 1993.
- Hagen S. (ed.), *Business communication across borders: a study of language use and practice in European companies*, CILT, London, 1998.
- IRDAC, *Shortages of Technical Skills in Europe*, Commission Report, Brussels, 1991.
- Kairamo K., *Education for Life. A European Strategy*, The Round Table of European Industrialists, Butterworths, 1989.
- Ostarhild E., *Careers using languages*, Kogan page, London, 1998.
- Reeves N., The Foreign Language Needs of U.K.-Based Corporations, In *Annals of the American Academy*, 1990, 511: pp. 60-73.
- Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.
- Truchot C., *Language in the work place: Outline of an analytical framework*, European Language Council, Berlin, 2001.
- Tsopanoglou A., *Developing language teaching for specific purposes: The case of Italian for companies producing paper products*, Kyriakidis Bros, Publications, Thessaloniki, 1995.
- West A., Edge A. and Stokes E., *Examination and assessment of data on foreign language learning*, Centre for Educational Research, LSE, London, 2000.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
TEACHING LINGUISTIC SKILLS
IN TERTIARY EDUCATION**

**ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ**

Εισαγωγικά

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗΣ ΑΥΤΗΣ είναι η παρουσίαση της *ποιοτικής αξιολόγησης των μεταφράσεων*^{1/2} ως κύριου άξονα στη διαδικασία εκπαίδευσης 4 μεταπτυχιακών φοιτητών³ Κλάδου Μετάφρασης από την *Ιταλική προς την Ελληνική*.⁴

Αρχικά θα αναφερθώ σε δεδομένα αξιολόγησης που συνέλεξα στις 10/2/05, ημερομηνία της *μοναδικής επίσημης αξιολόγησης*⁵ των μεταφραστικών τους προϊόντων, η οποία και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των εξετάσεων Φεβρουαρίου και ειδικότερα στο μάθημα της Μετάφρασης Γενικών Κειμένων από την Ιταλική στην Ελληνική, 1ου εξαμήνου Μεταπτυχιακού Κλάδου Ιταλικής.

Το πρωτότυπο κείμενο ήταν απόσπασμα της εφημερίδας *Corriere della Sera*, 9/2/05, και είχε τίτλο «Così l'America si trasforma in potenza umanitaria»,⁶ και μέγεθος, με βάση την απόφαση της Διεύθυνσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, 300 λέξεων [ή μέγεθος, με βάση την κειμενική πραγματικότητα,⁷ 26 φράσεων, αποτελούνταν δηλαδή από 26 *μεταφραστικές μονάδες*⁸].

Η μεταφραστική πράξη άρχισε για όλους τους φοιτητές στις 17:45' και έληξε⁹ για ένα μόνο φοιτητή στις 21:30'. Ο φοιτητής αυτός ήταν και ο μόνος που δεν κατοχύρωσε το μάθημα.

Το πρότυπο βαθμολογικής αξιολόγησης ήταν κεντρικά καθορισμένο από τη Διεύθυνση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Μετάφρασης.¹⁰

Ακολουθούν πιστά αντίγραφα των κριτηρίων βαθμολογικής αξιολόγησης όπως διανεμήθηκαν στους διδάσκοντες των μαθημάτων Μετάφρασης και Περίληψης κατά τον Φεβρουάριο του 2005.

Πίνακας 1
Κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών

Ιταλικά πρώτη γλώσσα	
1. Περίληψη κειμένου στα ελληνικά	
Εξαγωγή νοημάτων	20
Έξυπνες λύσεις στη μετάφραση	10
Δομή και ευχέρεια στο λόγο	15
Ορθογραφικά	5
Σύνολο	50 [ισοδυναμεί με το 5 και δεν κατοχυρώνεται το μάθημα]
2. Μετάφραση	
Για κάθε μετάφραση ¹¹	
Αντίνομα	7,5
Λάθος νόημα	7,5
Λάθος επιλογή	5
Μορφοσυντακτική, ορθογραφία κ.λπ.	5
Σύνολο (για τις δύο μεταφράσεις ¹²)	50 [ισοδυναμεί με το 5 και δεν κατοχυρώνεται το μάθημα]

Το προφίλ των φοιτητών, στη βαθμολογική αξιολόγηση του μαθήματος της Μετάφρασης, συνοψίζεται ως εξής:

Ο φοιτητής 1 [βλ. Π. 2], για την επίλυση *μικροκειμενικών δυσκολιών*¹³ του, *ιδιοσυγκρασιακά*¹⁴ υιοθέτησε τις ακόλουθες *μεταφραστικές στρατηγικές*¹⁵: 3 φορές την επιλογή υπώνυμων, 4 φορές την λάθος επιλογή της δυναμικής μετάφρασης, 2 φορές τις μικτές στρατηγικές, 1 φορά επιτυχή *δυναμική προσέγγιση*,¹⁶ 1 φορά την επιλογή υπερώνυμου και τέλος κάποιες μετατοπίσεις στον άξονα των γραμματικών κατηγοριών.¹⁷

Πίνακας 2
Ο φοιτητής 1 [M]

Μεταφραστικές στρατηγικές

- -repetitio¹⁸
- -repetitio/transmutatio
- substitutio
- substitutio [4]
- substitutio-[3]
- substitutio+
- transmutatio
- transmutatio/-substitutio

- A) Χρειάζεται εξάσκηση συνειδητοποίησης στην κατά λέξη μετάφραση και, ακόμα περισσότερο εξάσκηση στην κατά σημασία μετάφραση.
*αποδείχθηκε ένα πρόσμα αντί **αντικατοπτρίζει**
- B) Χάνει τον έλεγχο της σταθεροποίησης του κειμένου-στόχου πολύ περισσότερο όταν ενεργοποιεί υπωνυμίες παρά υπερώνυμα.
*να ανακτήσει την επιδοκμασία αντί **να ξανακερδίσει την εύνοια**
- Γ) Ενώ χωρίς χρονομέτρηση το αποφεύγει, κάτω από συνθήκες πίεσης χρόνου μετατοπίζει κυρίως δεσμευμένα μορφήματα γραμματικού γένους ή αριθμού δίνοντας προτεραιότητα στη γλώσσα-πηγή.
*έγινε δεκτή από κάποιον στο Λευκό Οίκο αντί **θεωρήθηκε από το Λευκό Οίκο/ κύκλοι του Λευκού Οίκου**
- Δ) Κάνει με τρόπο αντιοικονομικό επιλογή μικτών στρατηγικών. **Repetitio + substitutio**
[βλ. Παράδειγμα στο Γ]

Ο φοιτητής 2 [βλ. Π. 3], για την επίλυση μικροκειμενικών δυσκολιών του, ιδιοσυγκρασιακά υιοθέτησε τις ακόλουθες μεταφραστικές στρατηγικές: 5 μετοπίσεις στον άξονα των γραμματικών κατηγοριών, 4 υπωνυμίες, μία αντιοικονομική προσθήκη, μία απαλειφή μεταφραστικής μονάδας, άλλοτε επιτυχείς κατά λέξη και άλλοτε επιτυχείς δυναμικές προσεγγίσεις.

Πίνακας 3 Ο φοιτητής 2 [T]

Μεταφραστικές στρατηγικές

- -adiectio
 - deletio
 - repetitio
 - substitutio
 - substitutio-[4]
 - transmutatio[5]
- A) Μεταφράζει κατά σημασία και καλά αλλά, έστω και σπάνια, χάνονται κατά τη σταθεροποίηση¹⁹ δευτερεύουσες πληροφορίες που φορτίζουν το πρωτότυπο.
*στον πόλεμο του Ιράκ αντί **στον πόλεμο στο Ιράκ**
- B) Εμφανίζει την τάση να ενεργοποιεί υπωνυμίες.
*η δύναμη των όπλων αντί η **σκληρή δύναμη**
- Γ) Κάνει συντακτικές μετατοπίσεις με ισχυρή προτεραιότητα στη γλώσσα-πηγή.
*για αγαθούς σκοπούς και μή αντί **για αγαθούς και μή σκοπούς**

Ο φοιτητής 3 [βλ. Π. 4], για την επίλυση μικροκειμενικών δυσκολιών του, ιδιοσυγκρασιακά υιοθέτησε τις ακόλουθες μεταφραστικές στρατηγικές: 4 μετοπίσεις στον άξονα των γραμματικών κατηγοριών, 3 ανεπιτυχείς δυναμικές προσεγγίσεις, μία επιτυχή δυναμική προσέγγιση, 1 απαλειφή, 1 *αντιοικονομική*²⁰ προσθήκη, 1 υπερώνυμια.

Πίνακας 4
Ο φοιτητής 3 [Φ]

Μεταφραστικές στρατηγικές

- -adiectio
- deletio
- substitutio
- -substitutio [3]
- substitutio+[2]
- transmutatio [4]

A) Παραλείπει ελάχιστα και συνήθως δευτερεύοντα γλωσσικά στοιχεία.

B) Μεταφράζει σχεδόν πάντα κατά σημασία και καλά.

Γ) Αποσταθεροποιεί το κείμενο-στόχος περισσότερο με επιλογές υπερώνυμων παρά υπώνυμων όπως επίσης αποσταθεροποιεί το τελικό προϊόν στον άξονα του προσανατολισμού στο χρόνο.

*μέχρις ότου παραμείνουν αντί **όσο θα παραμένουν**

Ο φοιτητής 4 [βλ. Π. 5], για την επίλυση μικροκειμενικών δυσκολιών του, ιδιοσυγκρασιακά υιοθέτησε τις ακόλουθες μεταφραστικές στρατηγικές: 4 μετατοπίσεις στον άξονα των γραμματικών κατηγοριών, 4 επιλογές υπερωνυμίας, 2 επιλογές υπωνυμίας, 2 ανεπιτυχείς δυναμικές επιλογές, 2 προσθήκες, 1 αντιοικονομική προσθήκη, 1 απαλειφή, 1 επιτυχή δυναμική επιλογή.

Πίνακας 5
Ο φοιτητής 4 [Α]

Μεταφραστικές στρατηγικές

- adiectio [2]
- -adiectio
- deletio
- substitutio
- -substitutio [2]
- substitutio-[2]
- substitutio+[4]
- transmutatio [4]

A) Αποσταθεροποιεί το κείμενο-στόχος με λάθος επιλογή στις προσθήκες.

*σύμφωνα με τον Πώλ Κένεντυ αντί **Ο Πώλ Κένεντυ είναι**

B) Μεταφράζει κατά σημασία και αρκετά καλά με ελάχιστες εξαιρέσεις.

*κάποιο βαθμό αποδοχής αντί **την εύνοια της κοινής γνώμης**

Γ) Αποσταθεροποιεί το κείμενο-στόχος, είτε ενεργοποιεί υπώνυμα είτε ενεργοποιεί υπερώνυμα.

*καμιά φορά αντί **αυτή τη φορά**

Δ) Αποσταθεροποιεί το κείμενο-στόχος κατά την επιλογή δεσμευμένων μορφημάτων αριθμού με προτεραιότητα στο κείμενο-πηγή.

*εναλλακτική λύση αντί **η μόνη επιλογή**

Το προφίλ των φοιτητών, στη αξιολόγηση του μαθήματος της Περίληψης, συνοψίζεται ως εξής:

Κατά τον Απρίλιο του 2005, η μεταφραστική ιδιοσυγκρασία των 4 φοιτητών προσδιορίστηκε με επιπλέον δεδομένα, που φώτιζαν τις *μακροκειμενικές*²¹ συμπεριφορές τους. Τα δεδομένα προέρχονται από την εξέταση διαρκούς αξιολόγησης στην Περίληψη [και μετάφραση] κειμένου από την Ιταλική προς την Ελληνική, μάθημα και αυτό του 1ου εξαμήνου Μεταπτυχιακού κλάδου Ιταλικής. Η περίληψη αξιολογήθηκε ως *κειμενική*,²² και για τον λόγο αυτό αντικειμενική δήλωση επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα του πρωτότυπου και αναγνώστη-μεταφραστή.

Τα κείμενα που επεξεργάστηκαν οι 4 φοιτητές ήταν Δημοσιογραφικά, τρέχουσας επικαιρότητας και το περιεχόμενό τους αποτελούνταν από 4.000 λέξεις.

Το Πρότυπο αξιολόγησης ήταν πάντα κεντρικά καθορισμένο από τη Διεύθυνση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Μετάφραση [βλ. στη σελίδα 1 τα κριτήρια αξιολόγησης].

Ο φοιτητής 1 [βλ. Π. 6] δεν αναφέρεται στους *αριθμούς λέξεων των κειμένων*²³ που επεξεργάστηκε και δεν έχει ούτε την *μακροκειμενική* ούτε την *μικροκειμενική* απόλυτη εποπτεία των κειμένων.

Πίνακας 6

Φοιτητής 1 [M]	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά
Μετάφραση	18 φράσεις σε σύνολο 31 φράσεων	19 φράσεις σε σύνολο 20 φράσεων	34 φράσεις σε σύνολο 46 φράσεων	9 φράσεις σε σύνολο 18 φράσεων	42 φράσεις σε σύνολο 52 φράσεων	25 φράσεις σε σύνολο 28 φράσεων	15 φράσεις σε σύνολο 20 φράσεων
Περίληψη	9 φράσεις σε σύνολο 13 φράσεων	7 φράσεις σε σύνολο 10 φράσεων	17 φράσεις σε σύνολο 20 φράσεων	7 φράσεις σε σύνολο 9 φράσεων	6 φράσεις σε σύνολο 7 φράσεων	10 φράσεις σε σύνολο 13 φράσεων	4 φράσεις σε σύνολο 5 φράσεων

Ο φοιτητής 2 [βλ. Π. 7] αναφέρεται στους *αριθμούς λέξεων των κειμένων* που επεξεργάστηκε και έχει την απόλυτη *μακροκειμενική* εποπτεία των 2 τελευταίων κειμένων.

Πίνακας 7

Φοιτητής 2 [T]	Αποδεκτή μεταφορά [A κείμενο]	Αποδεκτή μεταφορά [B κείμενο]	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά
Αριθμός λέξεων πρωτότυπου	1.037	1.218	971	1.299
Μετάφραση	28 φράσεις σε σύνολο 52 φράσεων	44 φράσεις σε σύνολο 58 φράσεων	41 φράσεις σε σύνολο 49 φράσεων	54 φράσεις σε σύνολο 67 φράσεων
Περίληψη	9 φράσεις σε σύνολο 17 φράσεων	17 φράσεις σε σύνολο 22 φράσεων	16 φράσεις σε σύνολο 16 φράσεων	15 φράσεις σε σύνολο 15 φράσεων

Ο φοιτητής 3 [βλ. Π. 8] αναφέρεται στους αριθμούς λέξεων των κειμένων που επεξεργάστηκε [πρωτότυπο και συχνά περίληψη] και δεν έχει ούτε την μακροκειμενική ούτε την μικροκειμενική απόλυτη εποπτεία των κειμένων. Ο ίδιος φοιτητής ζητά και τις περισσότερες εξηγήσεις για το πρότυπο αξιολόγησης, το οποίο και συζητά με κριτικό τρόπο.

Πίνακας 8

Φοιτητής 3 [Φ]	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά
Αριθμός λέξεων πρωτότυπου	1.850	1.450	1.450
Μετάφραση	64 φράσεις σε σύνολο 92 φράσεων	54 φράσεις σε σύνολο 62 φράσεων	60 φράσεις σε σύνολο 75 φράσεων
Αριθμός λέξεων περίληψης	724	650	—
Περίληψη	31 φράσεις σε σύνολο 40 φράσεων	12 φράσεις σε σύνολο 22 φράσεων	22 φράσεις σε σύνολο 25 φράσεων

Ο φοιτητής 4 [βλ. Π.9] αναφέρεται στους αριθμούς λέξεων των κειμένων που επεξεργάστηκε [και στον τύπο περίληψης] και δεν έχει ούτε την μακροκειμενική ούτε την μικροκειμενική απόλυτη εποπτεία των κειμένων.

Πίνακας 9

Φοιτητής 4 [Α]	Αποδεκτή μεταφορά	Αποδεκτή μεταφορά
Αριθμός λέξεων πρωτότυπου	2.260	1.690
Μετάφραση	84 φράσεις σε σύνολο 102 φράσεων	85 φράσεις σε σύνολο 99 φράσεων
Τύπος περίληψης	1/4	1/3
Περίληψη	12 φράσεις σε σύνολο 16 φράσεων	18 φράσεις σε σύνολο 21 φράσεων

Έχουμε λοιπόν 4 φοιτητές με ασύμμετρες μεταφραστικές ιδιοσυγκρασίες.

Εαρινό εξάμηνο

Οι ίδιοι φοιτητές ασκήθηκαν με βάση το ίδιο αξιολογικό πρότυπο σε άλλο μάθημα κατά το Εαρινό εξάμηνο. Τα πρωτότυπα κείμενα στα οποία εκπαιδεύτηκαν ταξινομούνται σε νομικά, ιατρικά, οδηγίων χρήσης [φαρμακολογία], διαφημιστικά.

Το πρότυπο αξιολόγησης ήταν πάντα το ίδιο και καθορισμένο από τη Διεύθυνση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Διαφοροποιήθηκε η διαδικασία άσκησης και αξιολόγησής τους που ήταν στην συλλογικότητά της εξατομικευμένη. Η διαδικασία αυτή ακολουθούσε την εξής σειρά: 1] οι φοιτητές, από κατάλογο προσφερόμενων, επέλεγαν ειδικό κείμενο, 2] το μεταφράζανε, 3] έφεραν μετάφραση και παράλληλα κείμενα στο επόμενο μάθημα, σε ισάριθμα αντίγραφα με τους παραλήπτες του μεταφραστικού προϊόντος, 4] σχολιαζόταν από τον διδάσκοντα κάθε μονάδα του μεταφράσματος [έκαναν παρατηρήσεις ή ζητούσαν διευκρινήσεις οι υπόλοιποι φοιτητές].

Πίνακας 10
Ο φοιτητής 1 [M] δεν αποκτά την απόλυτη εποπτεία της μεταφραστικής διαδικασίας

φοιτητής 1 [M]	Κείμενο 1 [7 φράσεις]	Κείμενο 2 [6 φράσεις]	Κείμενο 3 [6 φράσεις]	Κείμενο 4 [31 φράσεις]
Αποδεκτή μεταφορά	4 φράσεις	2 φράσεις	3 φράσεις	28 φράσεις
μη αποδεκτή μεταφορά	3 φράσεις	4 φράσεις	3 φράσεις	3 φράσεις

Πίνακας 11
Ο φοιτητής 2 [T] αποκτά στην τελευταία άσκηση την απόλυτη εποπτεία της μεταφραστικής διαδικασίας

Φοιτητής 2 [T]	Κείμενο 1 [4 φράσεις]	Κείμενο 2 [12 φράσεις]	Κείμενο 3 [16 φράσεις]	Κείμενο 4 [35 φράσεις]	Κείμενο 5 [41 φράσεις]
αποδεκτή μεταφορά	2 φράσεις	9 φράσεις	9 φράσεις	33 φράσεις	41 φράσεις
μη-αποδεκτή μεταφορά	2 φράσεις	3 φράσεις	7 φράσεις	2 φράσεις	

Πίνακας 12
Ο φοιτητής 3 [Φ], συνειδητοποιεί νωρίτερα από τους υπόλοιπους μεταφραστές της ομάδας του τις απαιτήσεις του εντολέα και αποκτά την απόλυτη εποπτεία από την 3η μεταφραστική άσκηση. Να σημειωθεί ότι πρόκειται για τον φοιτητή που συζήτησε επίμονα, σε βάθος και κριτικά το πρότυπο αξιολόγησης.

φοιτητής 3 [Φ]	Κείμενο 1 [6 φράσεις]	Κείμενο 2 [24 φράσεις]	Κείμενο 3 [22 φράσεις]	Κείμενο 4 [45 φράσεις]	Κείμενο 5 [36 φράσεις]
αποδεκτή μεταφορά	3 φράσεις	23 φράσεις	22 φράσεις	45 φράσεις	36 φράσεις
μη-αποδεκτή μεταφορά	3 φράσεις	1 φράση			

Πίνακας 13

Ο φοιτητής 4 [A] αποκτά στην τελευταία άσκηση την απόλυτη εποπτεία της μεταφραστικής διαδικασίας

φοιτητής 4 [A]	Κείμενο 1 [9 φράσεις]	Κείμενο 2 [43 φράσεις]	Κείμενο 3 [14 φράσεις]	Κείμενο 4 [33 φράσεις]	Κείμενο 5 [16 φράσεις]
αποδεκτή μεταφορά	3 φράσεις	41 φράσεις	12 φράσεις	30 φράσεις	16 φράσεις
μη-αποδεκτή μεταφορά	6 φράσεις	2 φράσεις	2 φράσεις	3 φράσεις	

Συζήτηση: Οι φοιτητές, μόνο κατά τη διάρκεια του Εαρινού εξαμήνου, συνειδητοποιούν τις προδιαγραφές της μεταφραστικής εντολής. Η διδασκαλία σε αυτό το εξάμηνο είναι εξατομικευμένη, η αξιολόγηση γίνεται με ποιοτικά κριτήρια, όλοι οι φοιτητές συμμετεχούν στο σχολιασμό των μεταφραστικών προϊόντων των συναδέλφων τους.

Το κύριο χαρακτηριστικό που διέπει τώρα το διδακτικό διώνυμο, είναι η διαρκής ενημέρωση και η κριτική συζήτηση για τυπικές και ουσιαστικές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ειδικότερα, της ποιοτικής αξιολόγησης των μεταφραστικών προϊόντων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αναφέρομαι στην ποιοτική αξιολόγηση και έτσι, κάνω την αντιδιαστολή από την αξιολόγηση με βαθμούς και μονάδες, γιατί πιστεύεται ότι η βαθμολογική αξιολόγηση: α) Έχει περιορισμένη προγνωστική μαρτυρία, β) Δεν αποκλείει τον υποκειμενικό παράγοντα, γ) Δεν εκπληρώνει τις εκπαιδευτικές της λειτουργίες, γιατί στερείται της απαιτούμενης συσχέτισης με προγενέστερα καθορισμένους σκοπούς μάθησης. Herder, pp. 22-24.

2. Η ποιοτική αξιολόγηση των μεταφράσεων, όταν χρησιμοποιείται σε πλαίσιο εκπαίδευσης μεταφραστών, εντάσσεται στα λεγόμενα διαδικαστικά πρότυπα εξέτασης των μεταφραστικών πράξεων, διότι, επικεντρώνει την έρευνα στις λήψεις αποφάσεων των εκπαιδευόμενων μεταφραστών. Η επικέντρωση στον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων μετάφρασης των εκπαιδευόμενων ανατροφοδοτεί τους μεταφραστές με στρατηγικές γνώσεις για την επίλυση νέων συναφών μεταφραστικών δυσκολιών τους. The Map, pp. 51-53.

3. Αναφέρομαι στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Μετάφρασης του Α.Π.Θ.

4. Αναφέρομαι στις κύριες γλώσσες εργασίας κατά την εκπαίδευση των 4 αυτών φοιτητών.

5. Για το μάθημα της Μετάφρασης Γενικών Πληροφοριακών Κεμένων, η Διεύθυνση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος καθόρισε ως επίσημο τύπο αξιολόγησης, μία τελική γραπτή εξέταση. Παρόλα αυτά, στα μαθήματα οι 4 μεταπτυχιακοί φοιτητές συζητούσαν ομαδικά και με την επίβλεψή μου ή και τις παρεμβάσεις μου τα μεταφραστικά προϊόντα που ανά εβδομάδα προσκομίζαν στη τάξη.

6. Επέλεξα το κείμενο στο οποίο εξετάστηκαν οι φοιτητές με προμεταφραστική αξιολόγηση του βαθμού συμβατότητάς του με τις γλωσσικές γνώσεις και τις ιστορικο-κοινωνικές εμπειρίες των ίδιων των μεταφραστών. Το κείμενο είχε πολλά ελληνικά παράλληλα κείμενα [Snell-Hornby, pp. 86-93] λόγω των γεγονότων του τσουνάμι στη Νοτιοανατολική Ασία κατά την περίοδο των Χριστουγέννων του 2004. Για τα κριτήρια συμβατότητας του κειμένου με τα γλωσσικά αποθέματα των μεταφραστών, ακολούθησα τις αρχές των τεχνικών στη μετάφραση, όπως διατυπώνονται από την Mogy Sofer, p. 73.

7. Ακολουθώ την Snell-Hornby [pp. 34, 35, 125, 126, 128] και θεωρώ κομβικής σημασίας για τη μετάφραση τη φορμαλιστική ανάλυση της μακροδομής του κειμένου.

8. Ως μεταφραστική μονάδα στην εργασία αυτή θεωρείται η φράση. J. Delisle et.al., pp. 194-195.

9. Ο χρόνος ολοκλήρωσης μιας αποδεκτής μεταφραστικής πράξης είναι ένας κύριος παράγοντας, που συνδέεται αντικειμενικά με την ικανότητα του μεταφραστή [Mogy Sofer, pp. 71-73].

10. Δόθηκε στις 16/2/05, ημερομηνία μεταγενέστερη της Εξεταστικής Φεβρουαρίου 2005 για το μάθημα της Μετάφρασης.

11. Στα κριτήρια βαθμολογικής αξιολόγησης εμφανίζονται 2 δοκιμασίες μετάφρασης. Η μία συνδέεται με την εξέταση στο μάθημα της Περίληψης [Πρωτότυπο Κείμενο/Μετάφραση στην ελληνική/Συμπύκνωση στην ελληνική].

12. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι φοιτητές, κατά το Χειμερινό Εξάμηνο 2004-2005, αξιολογήθηκαν για τη μεταφραστική τους ικανότητα σε 2 διαφορετικά μαθήματα: στο μάθημα της Μετάφρασης [με τελική βαθμολογική αξιολόγηση] και στο μάθημα της Περίληψης [με τελική βαθμολογική αξιολόγηση και πρόσθετα καθήκοντα που περιγράφονται στο 12.α και στο 12.β της παρούσας υποσημείωσης]. Στο μάθημα της Περίληψης τους δόθηκαν εντολές τόσο να συμπυκνώσουν όσο και να μεταφράσουν στην ελληνική πρωτότυπα ιταλικά δημοσιογραφικά κείμενα της τρέχουσας επικαιροτήτας [ψηφιοποιημένα κείμενα που αντλήθηκαν από το Ιταλικό Πρακτορείο Ειδήσεων και Ανακοινωθέντα Τύπου Ιταλικών Υπουργείων ή έντυπα κείμενα που αντλήθηκαν από τον ημερήσιο και περιοδικό Τύπο της Ιταλίας]. Τα δεδομένα που προέρχονται από την βαθμολογική αξιολόγηση, στο πλαίσιο του μαθήματος της Περίληψης, διαφοροποιούνται από τα δεδομένα που προέρχονται από την βαθμολογική αξιολόγηση στο μάθημα της Μετάφρασης. Στο μάθημα της Περίληψης εκτός από την τελική εξέταση, οι φοιτητές αξιολογήθηκαν βαθμολογικά με βάση: α) Μία εκτενή εργασία συμπύκνωσης αλλά και μετάφρασης από την ιταλική στην ελληνική, β) Κάθε εβδομαδιαία διεκπεραίωση, από μέρους τους, εντολών μετάφρασης και συμπύκνωσης προς την ελληνική ιταλικών δημοσιογραφικών κειμένων. Επιπλέον, τόσο κατά την διαδικασία παραγωγής της εργασίας [βλ. 12.α] όσο και κατά τη διαδικασία τελικής εξέτασης, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τον Απρίλιο του 2005, λόγω φόρτου εργασιών που επικατέστηκαν οι φοιτητές, οι εκπαιδευόμενοι μεταφραστές φαίνεται ότι, μερικώς, έλαβαν υπόψη τα κριτήρια βαθμολογικής αξιολόγησης, που ήδη γνώριζαν από την συζήτηση των γραπτών τους, μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας, στο μάθημα της Μετάφρασης.

13. Στην κατηγορία αυτή των μεταφραστικών δυσκολιών περιλαμβάνονται οι σημασιολογικές ασάφειες του πρωτοτύπου, η αναγνώριση της περίστασης επικοινωνίας, η

συντακτική πολυπλοκότητα του πρωτογενούς κειμένου, οι ρητορικές στρατηγικές του πρώτου συγγραφέα, το πληροφοριακό φορτίο του κειμένου, η νεωτεριστική ιδιοσυγκρασία του, η λεξιλογική πολυπλοκότητά του. W. Wilss, "A framework for decision-making in translation", *Target*, 6: 2, 1994.

14. Κατά τον Wilss, οι ιδιοσυγκρασιές συμπεριφορές είναι καθολικές, κάθε μεταφραστής έχει το δικό του προσωπικό στυλ επίλυσης των μεταφραστικών του δυσκολιών. W. Wilss, "A framework for decision-making in translation", *Target*, 6: 2, 1994.

15. Κατά τον Wilss, ο τρόπος που ο κάθε μεταφραστής επιλύει τις μεταφραστικές δυσκολίες του ονομάζεται στρατηγική του μεταφραστή. Η στρατηγική που υιοθετεί ο κάθε μεταφραστής ρυθμίζεται από παράγοντες όπως: κατάλληλα γνωσιακά εφόδια, επάρκεια στην εκτίμηση του μεταφραστικού προβλήματος, αξιακό σύστημα του μεταφραστή. W. Wilss, "A framework for decision-making in translation", *Target*, 6: 2, 1994.

16. Με την έννοια «όχι λέξη προς λέξη μετάφραση».

17. Δηλαδή σταθεροποίηση πρωτευουσών και δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών στην ελληνική, οι οποίες δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τις αντίστοιχες μονάδες του πρωτογενούς κειμένου. Πα τις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες βλ. Θ. Παυλίδου, *Γενική Γλωσσολογία II: Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ., 1987, σ.σ. 51-55.

18. Κατά τον Kaindl, οι μεταφραστικές στρατηγικές συνοψίζονται στους εξής τύπους: repetitio [κατά λέξη μετάφραση], deletio [αφαίρεση μεταφραστικών μονάδων], detractio [αφαίρεση σε βαθμό που αγρίζει την «λογοκρισία κειμένου»], adiectio [προσθήκη μεταφραστικών μονάδων], transmutatio [μετατοπίσεις μεταφραστικών μονάδων.], substitutio [δυναμική μετάφραση]. K.Kaindl, A framework for the study of comings under translation, *Target*, 1999, 11: 2/ Σχετικά με την αρχική χρήση των όρων αυτών από τον Dirk Delabastita, βλ. Ε. Κασάπη, Ο. Σοφianού, *Συναισθηματικά φορτισμένοι διάλογοι του Σαίξπηρ στα ελληνικά: όροι για τη μικροκειμενική ανάλυση στη μετάφραση θεατρικών κειμένων*, στα Πρακτικά των Μελετών για την Ελληνική Γλώσσα, τόμ. 21, Α.Π.Θ., 1999, σ.σ. 257-267. Ο Kaindl πρώτος χρησιμοποιεί τους όρους για να περιγράψει μεταφραστική διαδικασία ενώ ο Delabastita, αν και τους χρησιμοποιεί προγενέστερα, τους ενεργοποιεί για την περιγραφή κινηματογραφικού υποτιτλισμού, δηλαδή συμπυκνωμένης μεταφραστικής απόδοσης./ Οι ίδιοι όροι χρησιμοποιούνται από τον D. Carroll, *Psychology of Language*, Brooks-Cole Publishing Company, 1998, p. 194./ Οι όροι αυτοί εντάσσονται στο διαδικαστικό πρότυπο έρευνας της μεταφραστικής πράξης [The MAP, pp. 51-53].

19. Χρησιμοποιώ τον όρο σταθεροποίηση με την έννοια που του αποδίδεται από Hatim B. & Mason I., *The translator as communicator*; Routledge, 1999.

20. Με τον όρο οικονομία, αναφέρομαι στις Αρχές Συνεργασιμότητας του Grice, ειδικότερα αναφέρομαι στην Αρχή της Ποσότητας [η συνεισφορά στην αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί την παροχή των απαραίτητων πληροφοριών και μόνον αυτών].

21. Οι τρόποι με τους οποίους ο μεταφραστής σταθεροποιεί στη γλώσσα στόχο το περιεχόμενο, τους επικοινωνιακούς στόχους των κειμένων καθώς και τις λειτουργίες τους αποτελούν τις μακροκειμενικές συμπεριφορές του. W. Wilss, A framework for decision-making in translation, *Target*, 6:2, 1994.

22. Δηλαδή ως κειμενικό γεγονός μεταφραστικής δήλωσης.

23. Βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση του βαθμού συνειδητοποίησης, εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, των προδιαγραφών της εντολής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Carroll D., *Psychology of Language*, Brooks-Cole Publishing Company, 1998.
- Delisle J., H. Lee-Jahnke, M.Cormier, *Translation Terminology*, Benjamins Publishing, 1999.
- Hatim B. & I. Mason, *The translator as communicator*, Routledge, 1999.
- Herder, *Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής*, μετ. από τη γερμανική δρ. Κουτσούκης Ε., (επιμ.) Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης, εκδ. Κυριακίδη, 1982.
- Kaindl K., "A framework for the study of comings under translation", *Target*, 11:2, 1999.
- Snell-Hornby M., *Translation Studies*, Benjamins Publishing, 1988.
- Sofer M., *The translator's handbook*, Schreiber Publishing, 1999.
- Williams J.,A. Chesterman, *The MAP*, St. Jerome Publishing, 2002.
- Wilss W., "A framework for decision-making in translation", *Target*, 6:2, 1994.
- Κασάπη Ε., Ο. Σοφianού, «Συναισθηματικά φορτισμένοι διάλογοι του Σαίξπηρ στα ελληνικά: όροι για τη μικροκειμενική ανάλυση στη μετάφραση θεατρικών κειμένων», στα: *Πρακτικά των Μελετών για την Ελληνική Γλώσσα* (επιμ.) Χαραλαμπίδης Α.Καρράλη Μ., τόμ. 21, Α.Π.Θ., 1999.
- Παυλίδου Θ., *Γενική Γλωσσολογία II: Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ., 1987.

TEACHING LSP TRANSLATION WITH AN HERMENEUTIC APPROACH

DIDACTICS OF TRANSLATION is geared towards teaching the practice of translation, and the view from a practitioner's desk might also contribute to the content of teaching. The modern professional working post is characterized by a great variety of clients to be served and texts to be translated. Thus, the translator needs professional expert competence, and such competence includes a methodology of problem solving to guide and reflect practical procedures. Such methodology is based on an hermeneutic theory as a model of what translation is. This is relevant, since various theories of translation render different practical behavior.

The hermeneutic approach to translation starts from the translator's perspective as the person asked to render this service. The purpose of translation is to mediate a message, with the goal of an adequate text production for the addressees. The core problem, however, is to first understand the original texts, and this is not a trivial statement.

Comprehension from written input is not a matter of fact, and the conditions of understanding will therefore have to be discussed here. Hermeneutics as a language philosophy asks about the revelation of sense by the human being, and here the historic evolution is seen as a general structural element of comprehension. History is the experience of tradition and its critical adaptation in the life of individuals and communities, and this may express truth "that cannot be verified with the methodological means of the sciences" (Gadamer 1960: XXVIII, my translation). We all are living in traditions that are present in our language, and thus in our conscience, and intuitively they determine our individual understanding of things. This "principle of the historic evolution", which includes learning, legitimises the universal aspect of philosophical hermeneutics, and it is primarily attributed to language (Stolze 2003: 72). Understanding, then, is an experience, when I feel I got the idea. Instead of a linguistic text analysis, the professional translator will apply a knowledge-based holistic approach. Hermeneutics isn't a method of text analysis, but rather an attitude of informed openness towards the message of such texts.

Reading texts for translation

Phenomenology shows that cultural and professional knowledge and experience de-

termine the adequate interpretation of a phenomenon. The famous ‘hermeneutic circle’ describes this framework of understanding by an individual: I need some pre-knowledge in order to understand a thing adequately. Any naïve reading, which exclusively would concentrate on an analysis of the text structure or grammar, is inadequate for a translational text processing, because the interpretation of the text structures remains subjective. In a knowledge-based approach however, specialist texts will rather be situated within their professional domains, and literary texts are conceived as an aesthetic life description against the background of a specific cultural world. Professional translators will reflect on what they are doing, and in the first instance they will focus on their understanding. This leads back to the methodology of how to read texts.

A text in translation is conceived as a holistic phenomenon addressing multiple perspectives in readers with various backgrounds. Misunderstandings are possible. Initial inference of a supposedly relevant information may later be overruled by the whole of the text, and understanding results in a constant learning process in the reader.

Translation within specialist communication is a means of continuing that communication. Therefore translators will try to enter this world of science or humanities in order to understand. And then they will have to focus on text production, where rhetorical aspects govern the problem solving strategy of formulation. I will explain this methodology by presenting the categories of translation in the phases of reading and of writing to a sample text (see below). These categories are also applicable as a model in translation teaching.

Translation assignment

Non ferrous scrap treatment.

We attest that the O. scrap plant operates under the authorisation no. 750... of the province L.

After maximum recovery of metallic parts, due to state of the art technology, the remaining non-metallic steriles are dumped on class I authorised site of NN.

A) First attempt by a translation office

Nicht-Altseisen Behandlung oder Die Behandlung von Nicht-Altseisen.

Wir bestätigen, daß die O. Altwarenfabrik unter der Referenznummer (Lizenznummer) 750... des Gebietes/der Gemeinde L. arbeitet.

Nach einem Maximum an Wiederherstellung/Recycling von Metallteilen, gemäß dem neuesten Stand der Technik, werden die restlichen Leichtmetall (steriles?), nach meiner Genehmigung, auf dem (Bau-)Platz von NN. abgeladen.

B) Retranslation by a professional

Verarbeitung von Nichteisenschrott.

Hiermit wird bescheinigt, dass die Schrottverarbeitungsfirma O. gemäß Genehmigungsbescheid Nr. 750..l. der Provinz L. tätig ist.

Nach weitestgehender Rückgewinnung der Metallteile mit modernster Technologie werden die verbleibenden unergiebigen Nichtmetallteile auf der nach Klasse I zugelassenen Deponie von NN. abgelagert.

The categories of translation

As texts at first glance appear as a whole entity carrying a message, the reader and translator will first apply a top-down process in understanding. The whole message is grasped in a "global view", and then one will gradually focus on more detailed aspects. Relevant categories of the outlook for understanding are the *cultural background*, the *discourse field*, the *conceptual world* and the *predicative mode*, whereas the situated positioning of texts is either in literature or in specialist communication. I call these the "translation categories" in the phase of reception. Multimedia texts also mostly belong to specialist communication, as their contents mainly refer to a professional world, like in science and technology, politics, economy, sports or others. The aspects to be considered in reading for translation are shown in the table:

Translator's reading	Literature	Specialist communication
Cultural background	Culture with its history and environment	Domain of sciences or humanities
Discourse field	Social setting in culture field of communication	Special discipline, level of communication (expert/lay)
Conceptual world	Key words, cultural associations, metaphors, author's ideology, speaker's perspective	Terminological conceptualization (definition/deduction vs convention/interpretation)
Predicative mode	Focusing, idioms, mood, quotations, intertextual	Speech acts, passive form, anonymous voice, directives

It seems a platitude to say that every text is rooted in its *cultural background* or a domain, however this affects the understanding of that text. The same linguistic signs against a different cultural or scientific background may have a completely different meaning. For translating specialist texts, the domain of sciences or humanities is decisive. Without a respective pre-knowledge in addressing such texts, an adequate translation will be impossible. This has nothing to do with language proficiency.

We see this in the English-German translation (A) of our example which obviously is completely failed, because the translator didn't understand, that the text is situated in the metal industry. He translated with a general language understanding.

The source culture or the professional background of the text determine the relevant *discourse field* where the author is at home. Hermeneutic understanding tries to adopt this perspective, the social place where the author lived, the questions of the époque or scientific research, which are being answered in the text.

The level of communication (expert/lay) in a particular discipline reflects in different text structures.

In our example we have an official certificate about the license given to a company. We can see this from the sentence "authorization No 750 of the province L.", and "class I authorized site".

Every discourse field has its particular *conceptual world*, and this recurs in the texts, reflecting in cultural associations, specific metaphors and key words to be found in a text. Any natural phenomenological interpretation of a text departs from one's own situation or professional world. However, the translator is responsible to present the author's foreign intention. In specialist texts defined by their terminology there is a difference in the terminological conceptualization between exact definitions with methodical deduction in the sciences, and academic convention and interpretation of concepts in the humanities (Stolze 2003: 201). Recognition of the relevant terminology and its distinction from general language forms is important, in order to prevent naïve understanding of a specialist text.

In our example the technical terms like *non-ferrous scrap treatment*, *scrap plant*, *recovery of metallic parts*, *non-metallic steriles* were misunderstood by the translator (A) in the sense of *Alteisen – scrap iron*, as it was collected by migrant traders in the past.

With respect to the intrinsic relationship between the text as a whole and its constitutional elements, the holistic view is complemented by an analysis of the *predicative mode* which shows in the particular mood of the textual message characterizing its author. In specialist texts we observe verbal speech acts, passive voice, directives, etc. Specialist texts are informative, anonymous, and concise.

Example (A) shows the anonymous voice by general statements: "the remaining non-metallic steriles are dumped on class I authorized site of N." The translator (A) misunderstood here "I authorized" and translated "*nach meiner Genehmigung*".

When we have acquired a global idea of the text message, translation work will begin. The translation task does not end in text comprehension, it is rather the attempt to create a "presence" for that message understood in empathy with it, so that it may appear like an original text about one's own opinion. The translator is a co-author for the text. The issue is coherent writing oriented towards the target readers' level of comprehension, just as required for authentic text production, combined with observing an equivalence relationship with the source text.

Rhetorical aspects of text production

Any foreign idea, once grasped, can certainly be expressed somehow in another lan-

guage, but a translation is not a subjective pleasure for linguists. Hence, the responsible translator will have to motivate the decision on how to formulate the message that s/he has understood. The problem to be solved is the coordination of the various aspects on the text level. Draft writing and reviewing are repeated in a cyclical fashion several times, until a final text is produced that corresponds best to the initial writing goal.

Many researchers view text production as a "problem solving process", in accordance with the studies of Hayes & Flower (1980) who analysed the process of professional text production. They isolated phases of *planning*, e.g. tentatively translating one's ideas into text structures, and *reviewing* the solutions according to communicative goals. The problem to be solved is the coordination of the various aspects on the text level. Draft writing and reviewing are repeated in a cyclical fashion several times, until a final text is produced that corresponds best to the initial writing goal.

The revision of the drafts may be based on linguistic and rhetorical aspects, as have traditionally been analyzed for text production. As the group of actual readers of a translation is indefinite, the final success of communication cannot be completely guaranteed. We can only strive for optimal text production.

In a data-driven bottom-up movement following the text structure, the translator will compose the target text, beginning with certain formal features seen as relevant and gradually working himself through to holistic textual coherence. Categories of interest are shown in the table below.

Rhetorical aspects	General language	LSP
Shape	Rhyme, prosody, text form, pictures, verse order	Layout, illustrations, script fonts
Stylistics	Expressiveness, rhythm, metonymy, alliteration, suspense	Functional style, standard text blocks, controlled language, phraseology
Coherence	Semantic web, titles, word compatibility, structural axes	Equivalence of terminology, specification of concepts, word compounding
Function	Genre, structuring, speaker's voice, tense	Media, parallel text types, macrostructure, addressees' expectation

The translator's first decision concerns the *shape* of the text as an extra-linguistic feature. This is relevant, as it is the most determining factor in formatting the target text. Ranking high on the decision-making order by translators, it is also focused in the

first instance when they analyze the source text more closely after understanding. In publicity texts, the cultural embedding of pictures might be interesting. Quite often in such translations, it is not only the text that must be altered, different pictures may even be used to present the message truly as such.

In specialist texts, the internal relationship between wording and illustrations and the layout prerequisites not seldom are a special writing problem. Technical translations may be dominated by the space available, and even script fonts have culturally different effects.

The *stylistics* of the whole text is as much an integrating element of sense, as is the content, and cannot be detached from its form. In literature, we will try to find concise formulations, and this is often not achieved at the first attempt.

In our example, the translation will have the appearance of a certificate as well. Passive voice is adequate here: *Hiermit wird bescheinigt* instead of "wir bestätigen".

According to hermeneutics, texts allow recipients to look beyond the language structures into the surrounding world, so that an overall cognitive scene will be created. For an authentic message to be presented, the text produced will therefore have to be coherent. Thematic *coherence* in the target text may among others be realized by means of a semantic web.

In LSP-texts, the equivalence of terminology must be checked and consistently applied, despite possible defects in the original. Language-specific forms of word formation shall be applied, with reference not to similarity or difference as to the source text structures, but to the target language usage.

In translation (A) the terminology is definitely not equivalent. Specialist word formation was used in Übersetzung (B) with *Verarbeitung von Nichteisenschrott* instead of *Behandlung von Nicht-Alteisen*; *weitestgehender Rückgewinnung* instead of *Maximum an Wiederherstellung*.

Of course a text does not consist solely of words. In a quest for authenticity for the message, the translator focuses on the intended discourse field for the translation. The *text function* is important, as it affects the general set-up of the target text.

In translation for specific purposes the text function normally remains the same, since it is a continuation of specialist communication across language barriers. Text types are cognitive formulation models, and it is useful to know about target parallel texts representing some models for socially accepted and already solved writing problems (Antos 1982: 119). Competent translators command certain macrostructures and apply them, as they correspond to the addressees' reading expectations. There is a difference when you write for lay persons or for specialists, as intelligibility is a relative concept. Communication media determine the way of text production. Describing target writing goals in text genres and standard macrostructures with fixed blocks helps that text production can follow a model.

Regarding our example we might point out to the requirement of presenting a text with legal appeal in the target language, it must not be understandable for general lay readers. It is a certificate for use at an authority.

When we have worked ourselves through various stylistic and semantic problems of text production, finally the translator's view can return to the overall quality of the text function and try to revise the draft in order to make it more adequate for the translation purpose as a whole. This last step is often neglected by translators. The problem solving process of writing is oriented towards the whole of the text, following general production schemes. The problems to be solved, then, are gradually changing, since any modification at a point results in some other consequent transformation at another point. As the writing goal gets clearer in the sense of a message gradually understood more profoundly, the rhetoric problem becomes more complicated. Translation should help to enter a literary world created by a novel, or to continue a specialist communication initiated by the original text.

Conclusion

In the revision of an initial translation draft, all the categories mentioned will at the same time play an important role, and they are interrelated and never equally valid. The translator will have to decide in every single case which aspect is dominant. Multifaceted texts include all these aspects at different levels of the holistic integrity.

This hermeneutic approach is innovative in translation studies insofar as it focuses on presenting a "message" rather than a "source text". The practical task for translation pedagogics then shifts from analyzing equivalence on the linguistic and grammar level to teaching text production in a social situation. Cultural education and scientific domain knowledge is more important than comparative stylistics. The translator has to integrate various aspects into every single translation assignment.

The above categories of text comprehension and of text production may direct the translator's sensitivity for some important features of the text that is to be seen in its global complexity. The translator's competence, then, turns out to be a networking activity based on a rich memory, as the receptive outlook and productive strategies have to be combined in translation.

REFERENCES

Antos Gerd, *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*, Niemeyer, Tübingen, 1982.

Gadamer Hans-Georg, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1960/51986.

Hayes J.R. & Linda Flower, "Identifying the organization of writing processes", in: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (3-30), Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1980.

Stolze Radegundis, *Hermeneutik und Translation*. Narr, Tübingen, 2003.

Εισαγωγή

Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ στο πεδίο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα τέλη της δεκαετίας του '70, δημιούργησε δικαιολογημένα μεγάλες προσδοκίες στους ειδικούς του πεδίου, καθώς φαινόταν να προσφέρει ένα νέο αποτελεσματικό εργαλείο που θα μπορούσε να βελτιώσει τις υπάρχουσες τεχνολογικές μεθόδους. Η επικρατούσα τεχνολογία της εποχής, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, ήταν τα γλωσσικά εργαστήρια (Laboratoires des langues), στα οποία εφαρμόζονταν η ακουστικο-προφορική μέθοδος –και αργότερα η οπτικο-ακουστική μέθοδος– με σκοπό την πρακτική άσκηση των μαθητών. Οι μέθοδοι αυτές, ήταν βασισμένες στις αρχές της δομικής προσέγγισης, και στόχευαν στην εμπέδωση των δομών της γλώσσας και στην ανάπτυξη ικανοτήτων ακουστικής κατανόησης και ομιλίας, σύμφωνα με μια λογική κατά την οποία ο μαθητής μαθαίνει με τη σειρά να καταλαβαίνει αυτό που ακούει, να μιλάει, να διαβάζει και τέλος, να γράφει.

Ήταν συνεπώς επόμενο, οι πρώτες εφαρμογές των υπολογιστών στη γλωσσική εκπαίδευση να βασίζονται στην ίδια θεωρητική προσέγγιση και να υιοθετούν παρόμοια τακτική ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζαν τη γλώσσα (Little, 1998: 17). Έτσι, οι πρώτες εφαρμογές CALL (Computer Assisted Language Learning) αποτελούσαν απλή μεταγωγή των υπάρχόντων εκπαιδευτικών υλικών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το νέο μέσο. Τα λογισμικά του "μπιχέϊβιοριστικού" CALL (Warschauer, 1996), χαρακτηρίζονται από την τακτική "drill and practice" καθώς εφαρμόζουν τις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως αυτές σχηματοποιήθηκαν από τις ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες της εποχής.¹

Η διατύπωση της επικοινωνιακής προσέγγισης στις αρχές της δεκαετίας του '70 και η σταδιακή επικράτησή της στην συνείδηση των ειδικών της γλωσσολογικής, δημιούργησε την δεύτερη γενιά των «επικοινωνιακών» εφαρμογών CALL. Στις εφαρμογές αυτές, η αντίληψη ότι ο υπολογιστής εί-

ναι δάσκαλος (tutor) εγκαταλείπεται, προς όφελος της αντίληψης ότι ο υπολογιστής είναι εργαλείο (tool), βοηθός της μαθησιακής διαδικασίας, ή/ και πηγή ερεθισμάτων, ώστε να προκληθεί η δημιουργικότητα του μαθητή. Έτσι, στα νέα λογισμικά, οι ασκήσεις επανάληψης έχουν αντικατασταθεί από ασκήσεις στις οποίες ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση μεταξύ πολλών ή να αλληλεπιδράσει με τον υπολογιστή, να σκεφτεί ή να γράψει ελεύθερα με βάση ένα ερέθισμα, ή να χρησιμοποιήσει εφαρμογές όπως επεξεργαστές κειμένου, διορθωτές κ.ά.²

Παρότι τα λογισμικά αυτού του είδους αποτελούσαν σαφή πρόοδο σε σχέση με αυτά της προηγούμενης γενιάς, υπέστησαν αρκετή κριτική από τους ειδικούς του πεδίου, καθώς εξακολουθούσαν να λειτουργούν αποσπασματικά και να στοχεύουν στην ανάπτυξη των ίδιων γλωσσικών ικανοτήτων και στην εμπέδωση δομών (Warschauer, 1996), χωρίς να καταφέρνουν να προσεγγίσουν την ουσία της επικοινωνίας, που βρίσκεται στον τρόπο χρήσης και στις κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες που τον ορίζουν. Εξακολουθούσε δηλαδή να ισχύει το παράδοξο: η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να περιορίζεται στη γραμματική του συστήματος και στα όρια της τάξης, αποκομμένη από την χρήση της μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα.

1. Πολυμέσα και δίκτυα στη γλωσσική εκπαίδευση

Παράλληλη με την εδραίωση της επικοινωνιακής προσέγγισης στις αρχές του '80, ήταν και η εισαγωγή των προσωπικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, αλλά και η ανάπτυξη τεχνολογιών, όπως το video, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν πλουσιότερο περιεχόμενο στις γλωσσικές εφαρμογές. Η χρήση αυτών των τεχνολογιών (μέσω συμβατικών καταναλωτικών συσκευών όπως το video και το κασετόφωνο), οδήγησε έτσι στην τρίτη γενιά εφαρμογών CALL την «ενσωματωμένη» (integrative). Έγινε με αυτόν τον τρόπο δυνατή η παραγωγή εφαρμογών, που με τη βοήθεια πολυμεσικών πηγών, μπορούσαν να προσφέρουν την συνδυασμένη χρήση διαφόρων ειδών κειμένων (γραπτών, ακουστικών ή οπτικών) με σκοπό την ουσιαστικότερη εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης.

Στις εφαρμογές αυτής της γενιάς, σημειώνονται ακόμη δύο σημαντικές βελτιώσεις: η χρήση υπερσυνδέσεων³ και η δικτύωση των υπολογιστών των γλωσσικών εργαστηρίων, ώστε να είναι δυνατή η λειτουργία εφαρμογών σε τοπικό δίκτυο⁴ (Lewandowska et al., 2001: 101-102). Γίνεται με αυτόν τον τρόπο δυνατή η εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των τοπικών δικτύων, για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσω εφαρμογών, όπως η κοινή συγ-

γραφή, τα παιχνίδια ρόλων κ.ά. Ωστόσο, δεν είναι ακόμη δυνατή η επικοινωνία αυτών των δικτύων με άλλα δίκτυα, κάτι που θα επέτρεπε την συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και την επαφή των μαθητών με τη γλώσσα-στόχο στις φυσικές της πηγές.

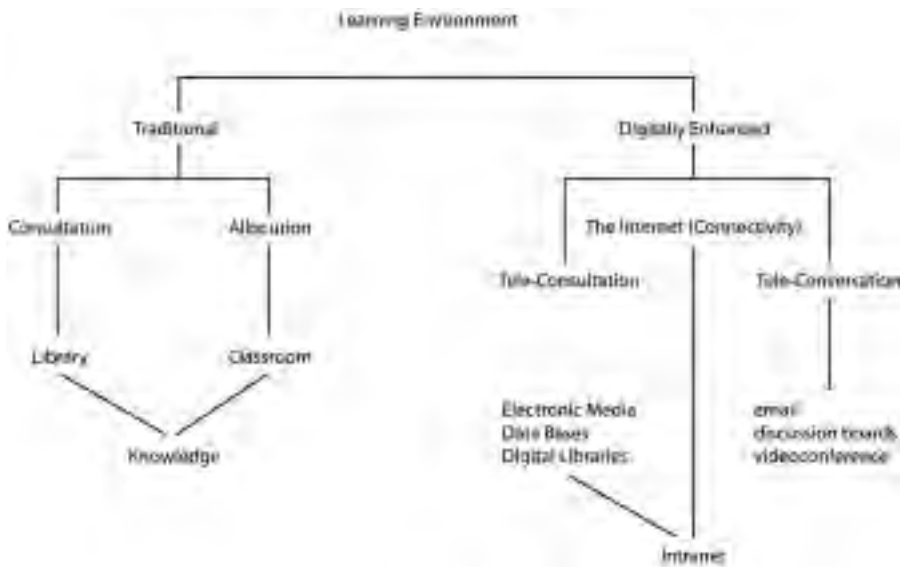
Οι δυνατότητες αυτές δίνονται την δεκαετία του '90, με την βελτίωση των δυνατοτήτων του προσωπικού υπολογιστή που μπορεί πλέον να χειριστεί ψηφιακά πολυμεσικά αρχεία, και φυσικά με την εξάπλωση του Internet, που δίνει την δυνατότητα επικοινωνίας με οποιοδήποτε σημείο του πλανήτη.

Σε ό,τι αφορά τις πολυμεσικές εφαρμογές, οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις, επιτρέπουν αφενός την παραγωγή ολοκληρωμένων πολυμεσικών εφαρμογών για εκπαίδευση ή αυτοεκπαίδευση επιτόπου (on site). Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται μια σειρά από βοηθήματα, όπως γραμματικές ή λεξικά, αλλά και λογισμικά σε CD-ROM που –σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους– έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν συγκεκριμένες μακροδεξιότητες.⁵

Παράλληλα, και σε ό,τι αφορά το Διαδίκτυο, γίνεται δυνατή η σύνδεση των υπολογιστών των μαθητών με εξωτερικές πηγές, καθώς και η επικοινωνία με απομακρυσμένους μαθητές, με αποτέλεσμα τη δημιουργία εφαρμογών συνεργατικής μάθησης. Σε αυτήν την κατηγορία εφαρμογών υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις: εφαρμογές που προωθούν την εκπαίδευση σε ζεύγη αλλόγλωσσων μαθητών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (tandem learning)⁶ ή μέσω της συμμετοχής σε εικονικούς τρισδιάστατους χώρους (MOO's), εφαρμογές που προάγουν την συνεργασία των μαθητών σε κοινά projects,⁷ αλλά και εικονικές κοινότητες, οι οποίες συνιστούν "μαθησιακά περιβάλλοντα" μέσα στα οποία οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν πηγές, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν.

2. Διαδικτυακά περιβάλλοντα

Από όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, φαίνεται ότι η τεχνολογική πρόοδος, οδήγησε σε μια στροφή από την διδασκαλία στην εκμάθηση και από την παραδοσιακή μεθοδοκεντρική ή δασκαλοκεντρική προσέγγιση σε ένα μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο, στο οποίο με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, οι μαθητές ξένης γλώσσας μπορούν να αυτονομηθούν (Benson-Voller, 1997:25), να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πηγές και να καθορίσουν μόνοι τους το χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο εκμάθησης, την ποσότητα της ύλης και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (σχεδιάγραμμα 1).



Πηγή: Lewandowska et al., 2001: 33.

Μέσα από αυτήν την οπτική γωνία, τα τελευταία δέκα χρόνια, κυρίως στο πλαίσιο ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων, σχεδιάστηκαν και ετέθησαν σε λειτουργία μια σειρά από διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες παρέχουν χρήσιμα εργαλεία για την προώθηση της εξ αποστάσεως μάθησης, της συνεργασίας, της επικοινωνίας και τελικά, της αυτοεκπαίδευσης. Αμέσως παρακάτω επιχειρείται μια ταξινομική παρουσίασή τους.

2.1. Παροχή μαθημάτων και υλικών αυτοεκπαίδευσης

Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται εφαρμογές που προσφέρουν πρόσβαση σε πηγές ή βάσεις δεδομένων διδακτικών υλικών, online –ή όχι– γλωσσικών δραστηριοτήτων, πολιτιστικών πληροφοριών κ.λπ. Τα υλικά αυτά είναι συνήθως ενταγμένα σε μια σειρά μαθημάτων, μπορεί όμως να διατίθενται και αυτόνομα.⁸ Στις περιπτώσεις οργανωμένων μαθημάτων, σχεδόν πάντα προσφέρονται και οι κατάλληλοι τρόποι επικοινωνίας μέσω του συστήματος. Δύο εφαρμογές αυτού του είδους, είναι το πρόγραμμα Welcome/I4LL⁹ και το portal Kielikompassi του Εικονικού Φινλανδικού Πανεπιστημίου.¹⁰ Στην κατηγορία αυτή, εγγράφονται επίσης εφαρμογές που στοχεύουν στην ανάπτυξη ειδικών γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς απευθύνονται σε κοινά με συγκε-

κρυμμένους στόχους. Παραδείγματα τέτοιων ειδικών εφαρμογών αποτελούν το πρόγραμμα JOBLINE¹¹ και το πρόγραμμα ΞΕΝΙΟΣ του ΑΠΘ.¹²

2.2. Εικονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα

Σε πολλά ανώτατα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα –ιδίως στην Αγγλία–, έχουν εγκατασταθεί συστήματα διαχείρισης της μάθησης (EMS) και Εικονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα (VLE), με σκοπό την εύκολη διαχείριση της μάθησης, την παράδοση διδακτικών υλικών και αντίστροφα, εργασιών των σπουδαστών και την επικοινωνία μεταξύ των συντελεστών. Τα πιο διαδεδομένα αλλά και τα υψηλότερου κόστους VLEs, είναι το Blackboard και το WebCT. Ωστόσο, από πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και σε εφαρμογές χαμηλότερου προϋπολογισμού, χρησιμοποιούνται ευρύτατα περιβάλλοντα όπως το Moodle.¹³ Τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούνται συχνά και για γλωσσικά μαθήματα, τόσο αυτόνομα, όσο και σε συνδυασμό με ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό γλωσσικών ασκήσεων. Χαρακτηριστική εφαρμογή αυτού του είδους είναι το πρόγραμμα DIGITALENKCLASS (Jager, 2002).

2.3. Υβριδικές εφαρμογές

Πρόκειται για εφαρμογές που σχεδιάστηκαν για να λειτουργούν συμπληρωματικά με τη γλωσσική διδασκαλία σε τάξη και θα μπορούσαν να ενταχθούν σε οποιαδήποτε από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν κάποιο VLE ή/ και κάποιο ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό αυτοεκπαίδευσης σε τάξη και προσφέρουν κυρίως διδακτικά υλικά και ασκήσεις. Ορισμένες από τις πιο γνωστές εφαρμογές αυτού του είδους είναι το πρόγραμμα Merlin,¹⁴ το πρόγραμμα ELP,¹⁵ το πρόγραμμα University Language Scheme (Scott et al., 2002) και η εικονική τάξη NICENET (Daubariene-Zdanyte, 2003).

2.4. Εικονικές τάξεις και εφαρμογές συνεργατικής μάθησης

Στην κατηγορία αυτή καταγράφονται εφαρμογές εικονικών τάξεων (Virtual Classes), που προσπαθούν να πετύχουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της επικοινωνίας με απομακρυσμένους αλλόγλωσσους ομιλητές και της συνεργασίας σε κοινές δραστηριότητες. Για το σκοπό αυτό προσφέρουν στους συμμετέχοντες ισχυρά εργαλεία επικοινωνίας (videoconference κ.ά.) και, παράλληλα, μαθήματα, πολυμεσικά διδακτικά υλικά, προσομιώσεις, αλλά και ειδικά λογισμικά για ασκήσεις. Σε αυτήν την κατηγορία ανή-

κουν το πρόγραμμα RAFLE,¹⁶ το πρόγραμμα VDML,¹⁷ το πρόγραμμα εικονικής ανταλλαγής σπουδαστών MARCTICA¹⁸ και το πρόγραμμα SIMULAB (Hever-Nielsen, 2000).

2.5. Βάσεις δεδομένων

Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν διαδικτυακές βάσεις δεδομένων πρωτότυπων διδακτικών υλικών,¹⁹ ασκήσεων ή τεστ αξιολόγησης.²⁰ Σε κάποιες περιπτώσεις, οι βάσεις αυτές αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος υποστήριξης τόσο για μαθητές, όσο και για δασκάλους γλώσσας.²¹

2.6. Εφαρμογές επικοινωνίας

Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται εφαρμογές που λειτουργούν στο Διαδίκτυο και στις οποίες ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει και να ασκηθεί επικοινωνώντας:

- γραπτά σε πραγματικό χρόνο (chat, MOO's²²)
- γραπτά σε δεύτερο χρόνο (Asynchronous Discussion Boards, email²³).
- Με εικόνα και ήχο αλλά και γραπτά σε πραγματικό χρόνο (εφαρμογές video conferencing²⁴)

3. Παρατηρήσεις και προβλήματα

3.1. Ως προς την θεωρητική προσέγγιση

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ταξινομηκή απόπειρα, εκείνο που χαρακτηρίζει τις εφαρμογές αυτές είναι η ποικιλία, αρχίζοντας από τον τρόπο θεώρησης του όρου " αυτοεκπαίδευση ", ο οποίος φαίνεται να χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες:

- Με την έννοια της αυτοδιαχείρισης της μάθησης (autonomous ή self-directed learning) σε ό,τι αφορά τις αποφάσεις για τους στόχους, το περιεχόμενο, τον τρόπο και την (αυτο)αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Στα διαδικτυακά περιβάλλοντα που υιοθετούν αυτήν την προσέγγιση, δίνεται έμφαση στην παροχή των μέσων με τα οποία οι χρήστες μπορούν να διαχειρίζονται την μαθησιακή εμπειρία, να οργανώνουν και να παρακολουθούν τη διαδικασία και να παίρνουν αποφάσεις μέσα στις δομές που τους παρέχονται από το μάθημα (Hurd et al., 2001). Για την υποστήριξη αυτής της μορφής αυτοεκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η παροχή

διδασκικών υλικών σχεδιασμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθοδηγούν τον μαθητή στον τρόπο χρήσης τους, καθώς και η παροχή ποικιλίας μαθησιακών πηγών ώστε να παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στον μαθητή. Είναι επίσης σημαντικό η σχεδίαση των διδασκικών υλικών να βασίζεται στην ανίχνευση των αναγκών των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές γλωσσικές τους ανάγκες και, επίσης, να προσφέρει υψηλό βαθμό διαδραστικότητας ώστε να τους βοηθάει να αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική μάθησης.

- Με την έννοια της αυτόνομης μάθησης έξω από τάξη, αλλά με τη καθοδήγηση δασκάλου ο οποίος φροντίζει για την πορεία της μάθησης, παρακολουθεί την πρόοδο και παρέχει ανάδραση κατά την πορεία της και αξιολόγηση ή, ακόμη, με την έννοια της διαβίου εκπαίδευσης μέσα σε ένα ηλεκτρονικό διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον.

Σε αυτήν την κατηγορία, υπάγονται εφαρμογές που υιοθετούν το προηγούμενο μοντέλο παρέχοντας στους μαθητές πρόσβαση σε διδακτικά υλικά, πηγές και βοηθήματα καθώς και μέσα επικοινωνίας που τους επιτρέπουν να μάθουν λειτουργώντας αυτόνομα. Η διαδικασία ωστόσο, υποβοηθείται από δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί διορθωτικά, δίνει κατευθύνσεις και αξιολογεί το αποτέλεσμα. Σε αυτήν την κατηγορία υπάγονται τα περισσότερα από τα διαδικτυακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούν VLE, καθώς αυτά προσφέρουν εκτός από τις δυνατότητες παροχής διδασκικών υλικών και ενσωματωμένες δυνατότητες διαχείρισης και παρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας (Britain-Liber, 1999: 2).

- Με την έννοια της μάθησης σε συνεργασία με κάποιον, ή με τη συμμετοχή σε κάποια ομάδα συνεργατικής μάθησης ή με τη χρήση εφαρμογών κοινής πρόσβασης.

Η προσέγγιση αυτή, θεωρεί ότι οι χρήστες πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον, διαμορφωμένο από τις τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας (Anderson-Garrison, 1998). Εδώ η ιδέα της ανεξαρτησίας του χρήστη, αντικαθίσταται από την ιδέα του συνεργατικού ελέγχου, με την πεποίθηση ότι οι χρήστες μπορούν να ελέγξουν τη μάθηση καλύτερα όταν μπορούν να συνεργαστούν με άλλους, ενώ παράλληλα μπορούν να διατηρήσουν την αυτονομία τους σε ό,τι αφορά την πρόσβαση τους στα διδακτικά υλικά και την διάδρασή τους με αυτά. Σε αυτό το μοντέλο η έμφαση δίνεται στην ανταλλαγή ιδεών και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, μέσω εμπειριών συνεργατικής μάθησης. Κατά συνέπεια, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα που υιοθετούν αυτήν την προσέγγιση χρησιμοποιούν, μεταξύ άλλων, εφαρμογές tandem learning, ομάδες συνεργασίας απομακρυ-

σμένων χρηστών για διαχείριση κοινών projects, καθώς και forum συζητήσεων, MOO's αλλά και videoconferencing για την επικοινωνία των μαθητών και για την άσκησή τους στην ξένη γλώσσα.

Παρότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν παραπάνω είναι διακριτές, στην πράξη συνήθως συνυπάρχουν, καθώς τα περισσότερα διαδικτυακά περιβάλλοντα παρέχουν υποστήριξη στον ανεξάρτητο χρήστη, ενώ συγχρόνως προσφέρουν τα κατάλληλα εργαλεία για συνεργατικές εμπειρίες.

3.2. Ως προς τα προσφερόμενα μαθησιακά υλικά και την μεθοδολογία

Τα διδακτικά υλικά που προσφέρονται σε αυτά τα διαδικτυακά περιβάλλοντα, όπως είναι φυσικό, καλύπτουν όλα τα είδη κειμένων, ανάλογα με την μακροδεξιότητα στην οποία επιδιώκεται να ασκηθούν οι μαθητές. Έτσι, υπάρχουν εφαρμογές που προσφέρουν αποκλειστικά σώματα κειμένων, αλλά και εφαρμογές που δίνουν πρόσβαση σε πολυτροπικά κείμενα κάθε είδους και θεματολογίας. Τα διδακτικά υλικά που προσφέρονται μπορεί να είναι δομημένα ή όχι, ενώ και στις δύο περιπτώσεις μπορεί να είναι αυθεντικά.

Σε ό,τι αφορά την μεθοδολογία που ακολουθείται, θα μπορούσε να παρατηρηθεί κανείς ότι η έμφαση στα περισσότερα διαδικτυακά περιβάλλοντα δίνεται στην άσκηση του μαθητή και όχι τόσο στην μάθηση. Έτσι, σε αρκετά από αυτά τα περιβάλλοντα –όσα τουλάχιστον ήταν σε κάποιο βαθμό προσβάσιμα από μη εξουσιοδοτημένους χρήστες όπως ο συντάκτης αυτής της έρευνας–, οι προσφερόμενες ασκήσεις αφορούν τη γραμματική ή το λεξιλόγιο ή, στις περιπτώσεις πολυμεσικών υλικών, την άσκηση της προφοράς ή την κατανόηση του προφορικού λόγου, ενώ δεν φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Ένας από τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό, είναι ο σχεδιασμός των εφαρμογών. Στην πλειονότητά τους είναι υβριδικές, δηλαδή σχεδιασμένες να λειτουργούν παράλληλα με τα μαθήματα στην τάξη, όπου η έμφαση δίνεται στην διδασκαλία της γλώσσας και στην επικοινωνία. Το γεγονός αυτό, αποδίδει στο διαδικτυακό περιβάλλον τον ρόλο του περιβάλλοντος αυτοεκπαίδευσης με την έννοια μόνο της εξάσκησης σε όσα μαθαίνουν οι μαθητές στην τάξη. Ένας δεύτερος λόγος, ίσως είναι οι τεχνικοί περιορισμοί που θέτει το Διαδίκτυο, σε ό,τι αφορά την διακίνηση μεγάλου όγκου πολυμεσικών υλικών (κυρίως video), κάτι που περιορίζει τη δυνατότητα των σχεδιαστών των εφαρμογών να προσφέρουν στους μαθητές κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό.

3.3. Ως προς την επικοινωνία και τα κανάλια μετάδοσης πληροφορίας

Σε ό,τι αφορά την παράδοση του διδακτικού υλικού, ως φορέας χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά το web και βάσεις δεδομένων προσβάσιμες από αυτό. Στις περιπτώσεις στις οποίες οι εφαρμογές χρησιμοποιούν ειδικά σχεδιασμένα λογισμικά –κυρίως σε κέντρα ανεξάρτητης εκμάθησης γλώσσας που λειτουργούν σε πανεπιστήμια– οι μαθητές έχουν πρόσβαση και σε διδακτικά υλικά αποθηκευμένα on site, όπως σε οπτικές μονάδες αποθήκευσης συνδεδεμένες στα τοπικά δίκτυα, ή σε δορυφορικές εκπομπές τηλεόρασης.

Σε ό,τι αφορά τα κανάλια επικοινωνίας, οι περισσότερες εφαρμογές προσφέρουν πολλούς εναλλακτικούς τρόπους για τη σύνδεση τόσο του μαθητή με την ίδια την εφαρμογή, όσο και –όπου χρειάζεται– με τους υπόλοιπους μαθητές ή τον δάσκαλο. Για το σκοπό αυτό, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα είναι διαθέσιμο το email, τόσο για επικοινωνία όσο και για την παραλαβή-παράδοση εργασιών, τα forums συζητήσεων και τα MOO's για επικοινωνία αλλά και για συνεργασία και, σπανιότερα το videoconferencing. Το τελευταίο χρησιμοποιείται κυρίως για επικοινωνία, όπου κρίνεται απαραίτητη η οπτική επαφή σε πραγματικό χρόνο, καθώς για την πλειονότητα των χρηστών δεν είναι δυνατή η σύνδεση στο Διαδίκτυο με ταχύτητες που να επιτρέπουν την αξιοποίησή του για διδακτικούς σκοπούς.²⁵

4. Προτάσεις κατευθύνσεων έρευνας

Από όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι φανερό ότι τα διαδικτυακά περιβάλλοντα προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες αυτοεκπαίδευσης, ιδίως όταν συνδυάζονται με μαθήματα σε πραγματικές τάξεις. Ωστόσο, προκειμένου ο χρήστης να επωφεληθεί από τις ευκαιρίες που του παρέχονται στις εφαρμογές αυτές, θα πρέπει να αναπτύξει τις κατάλληλες ικανότητες. Η πρώτη από αυτές, είναι η ίδια η ικανότητα αυτονομησης, δηλαδή η ικανότητα να προσαρμόζεται, να συμμετέχει και να διαχειρίζεται τη μαθησιακή εμπειρία με τρόπο που να ταιριάζει στις δικές του μαθησιακές ανάγκες. Θα πρέπει δηλαδή να μπορεί να διαμορφώσει τον προσωπικό του τρόπο επαφής με το τεχνολογικό περιβάλλον και την δική του στρατηγική προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τα διδακτικά υλικά και τις ασκήσεις, να διαμορφώσει –ανάλογα με τις προσωπικές του δεσμεύσεις– τις δικές του συνθήκες συμμετοχής στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκμάθησης γλώσσας, αποκτώντας έτσι το προσωπικό του interface, μέσα από το οποίο θα

μπορεί να αυτοεκπαιδευτεί χωρίς να είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση ενός δασκάλου.

Η δεύτερη και εξίσου σημαντική ικανότητα που θα πρέπει να αναπτύξει, είναι η τεχνολογική ικανότητα που θα του επιτρέψει να διαχειριστεί τις λειτουργίες του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Η άγνοια των τρόπων με τους οποίους μπορεί να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες μιας εφαρμογής, συνήθως δημιουργεί στον χρήστη το συναίσθημα της υστέρησης, οδηγώντας τον στην εγκατάλειψη της προσπάθειας ή τουλάχιστον σε μειωμένη απόδοση (White, 2003).

Σε ό,τι αφορά τις ίδιες τις εφαρμογές, είναι σημαντική καταρχήν η εξασφάλιση ενός πλαισίου λειτουργίας που να μπορεί να εξασφαλίσει την απρόσκοπτη συμμετοχή των χρηστών που –συνήθως όταν αφορά την αυτοεκπαίδευση– βρίσκονται απομονωμένοι, χωρίς πολλές δυνατότητες επικοινωνίας. Έτσι, πρέπει να εξασφαλίζονται οι υποδομές υποστήριξης των ανεξάρτητων χρηστών, τόσο σε υλικό όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό (τεχνικοί, δάσκαλοι), οι τρόποι παροχής ανάδρασης (feedback) προς τους χρήστες, οι –σύντομοι– χρόνοι ανταπόκρισης, και η διαθεσιμότητα των κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ των συντελεστών.

Προσπάθεια θα πρέπει να γίνει και σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο. Η έρευνα θα πρέπει να κινηθεί προς την κατεύθυνση της παραγωγής διαδραστικών και αρθρωτών διδακτικών υλικών, ειδικά σχεδιασμένων ώστε να συντηρείται το ενδιαφέρον του χρήστη και να ενισχύεται η προσπάθειά του για αυτοεκπαίδευση.²⁶ Αντίστοιχη προσπάθεια θα πρέπει να γίνει και προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού των εφαρμογών, ώστε να εξασφαλίζεται η ύπαρξη μιας λειτουργικής διεπαφής χρήστη (interface), στην οποία να προβλέπονται οι κατάλληλοι τρόποι παράδοσης του διδακτικού υλικού και παροχής οδηγιών και βοήθειας προς τον μαθητή, αλλά και οι κατάλληλοι τρόποι αυτοαξιολόγησης, ώστε να μειωθεί η εξάρτηση από τον δάσκαλο.

Τέλος, παράλληλα θα πρέπει να κινηθεί η έρευνα και σε ό,τι αφορά τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται, τόσο στις ίδιες τις εφαρμογές, όσο και στον φορέα τους: το Διαδίκτυο. Η εξασφάλιση ενός κορμού (backbone) μεγαλύτερης δυνατότητας διαμεταγωγής θα επιτρέψει στους σχεδιαστές των εφαρμογών να χρησιμοποιήσουν διδακτικά υλικά (όπως το video) που σήμερα χρησιμοποιούνται με προβλήματα και περιορισμούς, ενώ η παροχή στους τελικούς χρήστες ταχύτερης πρόσβασης, θα τους δώσει τη δυνατότητα συμμετοχής στις πλουσιότερες, από άποψη διδακτικού υλικού εφαρμογές και βάσεις δεδομένων, καθώς και χρήσης τεχνολογιών που σήμερα είναι περιορισμένες σε δίκτυα υψηλών ταχυτήτων (όπως το videoconference).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η θεωρία των Bloomfield και Skinner, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα είναι συμπεριφορά, αποτελεί τη βάση αυτής της προσέγγισης. Η θεωρία αυτή υπέστη οξεία κριτική από τον Chomsky (1969: 26-58).

2. Το Storyboard είναι ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους αυτής της γενιάς εφαρμογών. Κυκλοφορεί και σήμερα από την εταιρία Wida μαζί με άλλα εργαλεία ασκήσεων, υπό τον γενικό τίτλο «The Authoring Suite». Βλ. Σχ. <http://www.wida.co.uk/auth.htm>

3. Η εφαρμογή Hypercard, επέτρεπε την πλοήγηση με ελεύθερο τρόπο στα περιεχόμενά της μέσω υπερσυνδέσεων (Hyperlinks). Χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα για εφαρμογές CALL. Βλ. Σχ. <http://edvista.com/claire/hypercard/>

4. Η εφαρμογή CommonSpace, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργάζονται, να συμμετέχουν σε συζητήσεις ή να συνεργαστούν σε ένα κοινό project. Βλ. Σχ. <http://www.sixthfloor.com>

5. Όπως η εφαρμογή Living Books, που εστιάζει στην βελτίωση της ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου, ή η εφαρμογή Tell me More που δίνει μεταξύ άλλων ιδιαίτερο βάρος στην ανάπτυξη της δεξιότητας του προφορικού λόγου και στην βελτίωση της προφοράς. Βλ. Σχ. <http://www.auralog.com/en/tellmemore.html>

6. Tandem Network <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/> και <http://www.tcd.ie/CLCS/tandem/etandem/etindex-en.html>

7. Open to Europe project <http://www.salford.ac.uk>

8. Ένα παράδειγμα μπορεί να βρεθεί στη διεύθυνση <http://eleaston.com/>

9. Welcome/14LL: Βλ. Σχ. <http://talenc29.rug.ac.be/welcomeweb/general.php?main=2>

10. KIELIKOMPASSI: Βλ. Σχ. <http://kielikompassi.jyu.fi/index.php>

11. JOBLINE: Βλ. Σχ. <http://www.jobline.lmu.de/html/start.html>

12. ΞΕΝΙΟΣ: Βλ. Σχ. <http://www.frl.auth.gr>

13. Blackboard: Βλ. σχ. <http://www.blackboard.com>, WebCT: Βλ. σχ. <http://www.webct.com>,

Moodle: Βλ. σχ. <http://moodle.org/course/view.php?id=31>

14. Merlin: Βλ. Σχ. <http://www.hull.ac.uk/elearning/merlin/>

15. ELP: Βλ. Σχ. <http://www.lang.soton.ac.uk>

16. RAFLE: Βλ. Σχ. <http://www.ltscotland.org.uk/connected/connected8/ictacrossthecurriculum/modernlanguages.asp>

17. VDML: Βλ.σχ.: <http://www.ucl.ac.uk/epd/herdu/vdml/>

18. MARCTICA: Βλ. Σχ. <http://etna.hogent.be/marctica/>

19. Lingu@net Europa Online (2003), Teacher Resource Exchange Online (2003), Language Institute Online (2003): τράπεζες διδακτικών υλικών σε πολλές γλώσσες προσβάσιμες μέσω Διαδικτύου.

20. DIALANG: Βλ. Σχ. <http://www.dialang.org/english/>

21. INGENIO: Βλ. Σχ. <http://www.upvabierta.net/camille/>

22. Στη διεύθυνση <http://fels-staff.open.ac.uk/lesley-shield/sweden/swedpres.html#MOOs> παρατίθεται κατάλογος με δικτυακούς τόπους που χρησιμοποιούν MOO's για διδασκαλία γλώσσας.

23. Τα forums συζητήσεων δεν είναι ειδικά σχεδιασμένα για εκμάθηση γλώσσας. Στα περισσότερα ωστόσο διαδικτυακά περιβάλλοντα που προορίζονται για γλωσσική διδασκαλία, προσφέρεται στους χρήστες και αυτή η δυνατότητα. Το email χρησιμοποιείται στις εφαρμογές tandem learning.

24. Χρησιμοποιούνται επικουρικά ως μέσο επικοινωνίας σε πολλά διαδικτυακά περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας. Μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν και ανεξάρτητα από κάποιον χρήστη, με τη συμμετοχή του σε κάποιο ειδικό κανάλι videoconferencing.

25. Η επίτευξη ταχυτήτων της τάξης των 25fps είναι δυνατή μόνο μέσω broadband συνδέσεων (DSL, T1 κ.λπ.).

26. Αυτός –μεταξύ άλλων– είναι ο στόχος του προγράμματος CIEL, στο πλαίσιο του οποίου γίνεται προσπάθεια παραγωγής τεχνογνωσίας σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία, τα διδακτικά υλικά και τις άλλες παραμέτρους που αφορούν την αυτοεκπαίδευση στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Βλ. Σχ. <http://ciel.lang.soton.ac.uk/> . Αντίστοιχη τεχνογνωσία παρέχεται και από το LLAS. Βλ. Σχ. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/guidecontents.aspx> και επίσης από το ULC: http://www.liv.ac.uk/ulc/independent%20learning/independent_language_learning%20home.htm#resources

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson T.D. & Garrison D.R., "Learning in a networked world: new roles and responsibilities", in: C. Gibson (ed.), *Distance learners in higher education: institutional responses for quality outcomes*, Atwood Publishing, Madison Wisconsin, 1998.
- Benson P. & Voller P. (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London, 1997.
- Britain S. & Liber O., *A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments*, JTAP, JISC Technology Applications Programme, Manchester, 1999. Retrieved, June 2005, from http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc
- Chomsky N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, (μετ. γαλ.), *Langages*, No 16, Didier/Larousse, Paris, 1969.
- Daubariene A. & Zdanyte J., Internet-Based Learning Activities, Sharing KTU Experience and Ideas, *Teaching English with Technology*, vol.3, No 2, April 2003. Retrieved, June 2005, from http://www.iatefl.org.pl/call/j_review13.htm#ontheweb
- Hever B. & Nielsen G. *SIMULAB: WWW-based interactive simulations for language learning*, 2000. Retrieved, June 2005, from <http://greco.dit.upm.es/~leverage/conf1/nielsen.htm>
- Hughes J. & King J.T., "Virtual Departments for Minority Languages", *VINE Journal, Issue 126*, 2002, ISSN 0305 5728
- Hurd S., Beaven T. & Ortega A., "Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers", *System* 29 (3), 2001, 341-355.
- Jager S., *Digitalenklas – New Opportunities for Language Learning on the Web*. Presentation for Eurocall 2002. Retrieved, June 2005, from http://dms.let.uu.nl/docs/wp4/Eurocall_2002.doc

- Lewandowska-Tomaszczyk B., Osborne J. & Schulte F., *Foreign Language Teaching and Information and Communication Technology*, Peter Lang, Frankfurt, 2001.
- Little D., *Technologies, Media & Foreign Language Learning*, Authentic, Dublin, 1998.
- Scott B., Lyne C. & Pink C., *The virtual learning environment blackboard: uses and limitations in the teaching and learning of four languages*. Sheffield Hallam University, 2002. Retrieved, June 2005, from <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/resourcesitem.aspx?resourceid=1422>
- Warschauer M., "Computer-assisted language learning: An introduction", in: S. Fotos (ed.), *Multi-media language teaching*, Logos International, Tokyo, 1996 (pp. 3-20). Retrieved, June 2005, from <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>
- White C., *Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues*. Paper presented at Supporting Independent Language Learning in the 21st Century Conference, 13-14 September, Melbourne University, Australia, 2003. Retrieved, June 2005, from www.independentlearning.org/ila03/ila03_white.pdf

*ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ: ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ*

Εισαγωγή

ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ και της Επικοινωνίας, έχουν βρεί, τα τελευταία χρόνια στο γνωστικό πεδίο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ένα πρόσφορο έδαφος για να αξιοποιηθούν οι δυνατότητές τους. Σήμερα γίνεται ευρέως παραδεκτό πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δρώντας με ποικίλους τρόπους, είτε ως αλληλεπιδραστικό μέσο, είτε ως μέσο ανατροφοδότησης των ενεργειών του μαθητή, είτε ως περιβάλλον προσομοίωσης και πειραμάτων, είτε ως περιβάλλον πολλαπλών αναπαραστάσεων γνώσης, είτε ως περιβάλλον αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης, αποτελεί μια ολοκληρωμένη συσκευή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ενιαίο και πλήρες εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Γλωσσικές Εφαρμογές και Βάσεις Δεδομένων

Οι υπολογιστικές εφαρμογές που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια, είτε πρόκειται για αυτόνομες εκπαιδευτικές εφαρμογές είτε για εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στο Διαδίκτυο έχουν όλες ένα κοινό παρανομαστή. Στηρίζονται στο υπόβαθρο μιας πλήρους αναπτυγμένης και καλά συγκροτημένης Βάσης Δεδομένων που λειτουργεί αποθηκεύοντας δεδομένα, ταξινομώντας τα και οργανώνοντάς τα με τρόπο που επιτρέπει την άμεση ανάκλησή τους.

Πρακτικά μεταξύ των αποθηκευμένων δεδομένων και της εξωτερικής απεικόνισής τους προς τους χρήστες, μεσολαβεί το σύστημα διαχείρισης της Βάσης Δεδομένων που φροντίζει να αποκρύπτει ουσιαστικά τις σύνθετες αυτές διαδικασίες από τον απλό χρήστη (εικόνα 1) (CONNOLLY & STRACHAN, 1997, και επίσης DATE, 1995).

Εικόνα 1



Συνήθως η Βάση Δεδομένων καταγράφει κάθε μετρήσιμο χαρακτηριστικό των στατικών δεδομένων (κείμενο, εικόνα) με τα οποία ασχολείται η συγκεκριμένη εφαρμογή και επιτρέπει την ανάκλησή τους μόνο στο πλαίσιο αυτής (SADDICK, et al., 2002).

Η πρακτική αυτή, που είναι κοινή για όλες τις εφαρμογές γενικού εκπαιδευτικού σκοπού, εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες όταν χρειάζεται να υποστηρίξει γλωσσικές εφαρμογές. Αυτές, είτε ως εφαρμογές αυτομάθησης, είτε ως εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προϋποθέτουν την ύπαρξη ισχυρών εργαλείων ελέγχου, αποθήκευσης, αναζήτησης, τροποποίησης και μετάδοσης της "γλωσσικής πληροφορίας", χρειάζεται δηλαδή να στηριχτούν αποκλειστικά σε Ψηφιακές Τεχνολογίες και ιδιαίτερα σε αυτές των Πολυμεσικών Βάσεων Δεδομένων.

Γλωσσική διδασκαλία και γλωσσικοί πόροι

Από την σκοπιά της Διδακτικής των Γλωσσών, γνωρίζουμε πως η διδασκόμενη γλώσσα δεν είναι μόνο ένα σύνθετο σύνολο μορφοσυντακτικών κανόνων ή ένα λεξιλογικό σύστημα, αλλά αντίθετα εμπεριέχει και ένα πλήθος άλλων κοινωνικών και πολιτισμικών δεικτών που δεν είναι δυνατόν να μεταδοθούν μόνο μέσω μιας απλής διδακτικής μεθόδου ή μιας απλής εφαρμογής στον υπολογιστή. Επίσης, γνωρίζουμε πως στη γλωσσική διδασκαλία, τα διδακτικά υλικά πρέπει να προσαρμόζονται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και να έχουν στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους (Τοκατλίδου, 1986).

Ειδικά, στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, το πρόβλημα παραγωγής και δημιουργίας διδακτικών υλικών εμφανίζει πρόσθετες ιδιαιτερότητες και ανάγκες: εξ ορισμού ο καθηγητής ξένων γλωσσών, πολύ περισσότερο δε ο φοιτητής, δεν έχει πρόσβαση σε αυθεντικό υλικό, που αναφέρεται στην ξένη γλώσσα την οποία καλείται να διδάξει ή να μάθει. Και οι δύο, είναι συχνά δύσκολο, να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές πηγές λόγου, γραπτού ή προφορικού, δηλαδή με φυσικούς ομιλητές και σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, ο διδάσκων έχει να αντιμετωπίσει ένα ειδικευμένο λεξιλόγιο και μια συγκεκριμένη ορολογία στο κάθε γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών του.

Θα ήταν συνεπώς ιδιαίτερα χρήσιμο στον καθηγητή, να έχει συνεχή πρόσβαση σε μια ειδικά διαμορφωμένη Βάση Δεδομένων που θα του παρείχε τη γλωσσική «πρώτη ύλη» που χρειάζεται για την οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας. Ως «πρώτη ύλη», «γλωσσικοί πόροι» ή «αυθεντικό γλωσσικό υλικό» εννοούνται κείμενα μονοτροπικά (γραπτά ή προφορικά), όπως κείμενα έντυπου τύπου της γλώσσας στόχου, ή πολυτροπικά (κείμενα στα οποία παράλληλα με τη γλωσσική λειτουργεί και κάποια οπτική ή ηχητική πληροφορία), όπως εικόνες, αποσπάσματα τηλεοπτικών ή άλλων εκπομπών, κινηματογραφημένα στιγμιότυπα, ηχητικά αποσπάσματα προφορικού λόγου ή άλλων πηγών, κ.ά.

Η συνεισφορά μια τέτοιας Βάσης Δεδομένων για την ενίσχυση του έργου του αλλά και την ανάπτυξη προγραμματίων γλωσσικής εκπαίδευσης θα ήταν εξαιρετικά σημαντική. Ο συνδυασμός δε, μιας Πολυμεσικής Βάσης Δεδομένων με ένα ολοκληρωμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον γλωσσικής διδασκαλίας:

- θα επέτρεπε την δυνατότητα αποθήκευσης γραπτών, ηχητικών, οπτικών δεδομένων,
- θα επέτρεπε την δυνατότητα άμεσης ενημέρωσης και ανανέωσης των δεδομένων αυτών.

και θα μπορούσε να ενισχύσει την ευκολότερη ανάπτυξη ειδικών γλωσσικών εφαρμογών όπως:

- εφαρμογές για την ανάπτυξη πολύγλωσσων εντύπων,
- εφαρμογές για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών λεξικών και λεξικών ορολογίας,
- εφαρμογές για την ανάπτυξη ειδικών λεξιλογίων για ειδικές ομάδες-στόχους,
- εφαρμογές για την αυτόνομη ανάπτυξη γλωσσικών μονάδων (modules).

Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας

Η σύγχρονη τάση να χρησιμοποιείται το Διαδίκτυο με την τεχνολογική του υπο-

δομή, ως κύρια πλατφόρμα ανάπτυξης ηλεκτρονικών περιβαλλόντων διδασκαλίας, έχει οδηγήσει και σε αντίστοιχη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού.

Στην σημερινή τους μορφή τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δεν διαφέρουν σημαντικά από τις δικτυακές πύλες που είναι γενικής φύσεως και χρήσης. Στον χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και δεν υπάρχουν πλήρη ανεπτυγμένα περιβάλλοντα γλωσσικής διδασκαλίας, η χρήση τους ενδείκνυται ιδιαίτερα επειδή, το κοινό στο οποίο απευθύνονται είναι μεγαλύτερης ηλικίας, έχει αναπτύξει ατομικές στρατηγικές μάθησης και πιθανώς έχει ικανοποιητικές δεξιότητες χειρισμού των Νέων Τεχνολογιών.

Η ανάπτυξη τέτοιων περιβαλλόντων στηρίζεται πρωτίστως στην δημιουργία των πόρων του μαθησιακού υλικού που περιέχουν. Κύριο σημείο αναφοράς των περιβαλλόντων αυτών είναι το μαθησιακό αντικείμενο. Ως τέτοιο¹ ορίζεται κάθε μαθησιακή οντότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα, να συντεθεί, να διανεμηθεί και να επαναχρησιμοποιηθεί κατά την διάρκεια μιας μαθησιακής διαδικασίας που υποστηρίζεται από τις Νέες Τεχνολογίες (Young, Morrison et al., 2002). Η μαθησιακή οντότητα μπορεί να περιλαμβάνει ένα γραμματικό φαινόμενο με παραδείγματα χρήσης, ένα συντακτικό φαινόμενο, μια άσκηση κατανόησης ή ελέγχου σε συνδυασμό με ένα ηχητικό ή ακουστικό κείμενο, κ.ά.

Εικόνα 2

Read the blurb that follows and decide what pieces of information could be added without seriously changing the text. Choose the most suitable option (A, B, or C) for items 1-3.

Born in 1969, Zellweger, who was raised in a small town outside Houston, Texas, took up acting in college. She appeared in bit parts in mainstream movies before earning praise for her leading roles in indie independent films. In 1996 she played in "Jerry Maguire", starring Tom Cruise. The film's critical and commercial success made Zellweger one of Hollywood's hottest new commodities.

Later, she landed in a critically acclaimed performance opposite Meryl Streep in "The Truth About Cats & Dogs" (1998). In January 2001, she won a Golden Globe for her performance in the black comedy "Bridget Jones's Diary", and that same year she starred as the searctic British 19th-century character in the film adaptation of Helen Fielding's bestselling novel, "Bridget Jones's Diary". Its sequel, "The Edge of Reason", was recently.

1. The first part of the blurb could contain information about:
 A. the date of her birth
 B. who her friends are
 C. the courses she took in college...

2. Also, the first part of the blurb could contain information about:
 A. her important childhood experiences
 B. the actual name of the town where she was born
 C. her positive and negative film reviews...

Picture Text Audio Video Image Animation Learning Object

Όπως φαίνεται και στην εικόνα 2, μια τυπική γλωσσική άσκηση αποτελούμενη από οδηγία προς τον διδασκόμενο, κείμενο, και ερωτήματα κατανόησης του κειμένου, μπορεί να συντεθεί ως ένα μαθησιακό αντικείμενο.² Τα περιεχόμενα του αντικειμένου καθώς και επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικές με την χρήση του, την προέλευσή του, την διακίνησή του κ.λπ., καταγράφονται ως μεταδεδομένα με την χρήση της γλώσσας προγραμματισμού XML.

Τα μεταδεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν το περιεχόμενο του αντικειμένου και κατ' επέκταση μπορούν να τροποποιήσουν την συμπεριφορά του σε σχέση με τις ανάγκες του χρήστη. Μεγάλος αριθμός τέτοιων μαθησιακών αντικειμένων μπορεί να αποθηκευτεί σε Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, να διανεμηθεί στο Διαδίκτυο και να χρησιμοποιηθεί κατά βούληση για την δημιουργία γλωσσικών modules.

Στην παραπάνω διαδικασία, δύο είναι τα σημαντικά προβλήματα:

Το ένα αναφέρεται στην έλλειψη αυστηρής τυποποίησης και προδιαγραφών του μαθησιακού αντικειμένου. Ήδη προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχουν αρκετές ομάδες εργασίας και οργανισμοί που ασχολούνται με τα πρότυπα και τις προδιαγραφές του. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πρωτοβουλίες: Dublin Core Metadata Initiative, IEEE, IMS Global Learning Consortium, Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe, Aviation Industry CBT Committee, Advanced Distributed Learning Initiative, κ.ά.³

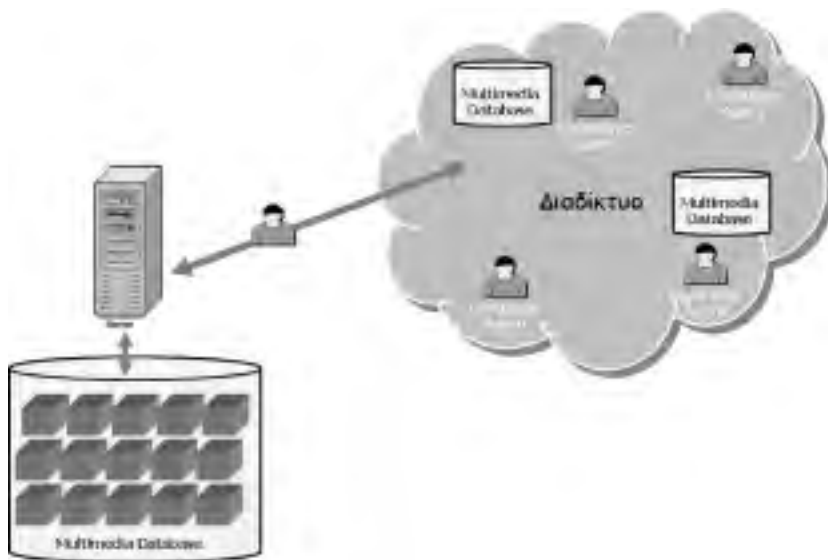
Το δεύτερο αναφέρεται στο γεγονός ότι τα μαθησιακά αντικείμενα δεν είναι σχεδιασμένα αποκλειστικά από καθηγητές, και στην περίπτωση μας, από καθηγητές ξένων γλωσσών. Έτσι δεν ακολουθούν μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, ούτε λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής διδασκαλίας. Εδώ ο καθηγητής ξένων γλωσσών καλείται να παίξει έναν ουσιαστικό ρόλο. Από δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να γίνει περισσότερο σχεδιαστής, οργανωτής και συντονιστής του γνωστικού περιεχομένου και των διαφορετικών συνιστωσών που συνθέτουν το μαθησιακό αντικείμενο.

Μαθησιακά Αντικείμενα, Βάσεις Δεδομένων και Έξυπνοι Πράκτορες

Τόσο η δημιουργία μαθησιακών αντικειμένων για γλωσσική εκπαίδευση, όσο και η αποθήκευση αυτών σε Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, είναι διαδικασίες σύνθετες. Αναδεικνύουν δε, ιδιαίτερα ζητήματα έρευνας που αναφέρονται τόσο στο είδος των γλωσσικών πληροφοριών που πρέπει να αποθηκευτούν, όσο και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει αυτές οι πληροφορίες να καταγραφούν και να ταξινομηθούν (Marcus & Subrahmanian, 1996).

Η αποθήκευση μαθησιακών αντικειμένων σε Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων στρέφει την έρευνα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης αυτόνομων μηχανισμών και εργαλείων ανεύρεσης και διακίνησης τους. Πιθανώς, το σύνθετο αυτό έργο να μπορούν να το επιτελέσουν ανεξάρτητα τμήματα λογισμικού. Έτσι, στο σημείο αυτό εισάγεται η έννοια του "έξυπνου πράκτορα" (intelligent agent), ή "πράκτορα", ή όπως προτείνεται στην παρούσα εργασία "γνωστικού πράκτορα" (knowledge agent) ή "γλωσσικού πράκτορα" (language agent).⁴

Εικόνα 3



Με τον όρο αυτό συνήθως εννοούνται προγράμματα υπολογιστών που, αφού δεχτούν ένα αρχικό σύνολο εντολών, είναι σε θέση να λειτουργούν ανεξάρτητα, να αναπροσαρμόζουν την λειτουργία τους και να διαφοροποιούνται. Ως μικρές "οντότητες λογισμικού" με κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας και αυτονομίας, αναλαμβάνουν ορισμένα σύνολα λειτουργιών που τους αναθέτει ο χρήστης και έχουν κάποια γνώση ή απεικόνιση των στόχων και των επιθυμιών του.⁵ Ενδεικτικά στην εικόνα 3 απεικονίζεται ένας σύνθετος τρόπος υλοποίησης "γλωσσικών πρακτόρων", σύμφωνα με τον οποίο "πράκτορες" βρίσκονται διάσπαρτοι στο Διαδίκτυο. Αυτοί έχουν "γνώση" των μαθησιακών αντικειμένων που υπάρχουν αποθηκευμένα σε διάφορες Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, και είναι σε θέση να ανταλλάσσουν τα δεδομένα αυτά μεταξύ τους. Έτσι, ουσιαστικά έχουν τον ρόλο ενός αποκλειστικού

βοηθού του διδάσκοντα και είναι προσανατολισμένοι μόνο στην αναζήτηση και διακίνηση γλωσσικών μαθησιακών αντικειμένων και γλωσσικών πόρων.

Προβληματισμοί - Νέα πεδία έρευνας

Η ενασχόλησή μας, κατά την τελευταία δεκαετία, με γλωσσικές εφαρμογές, μας έχει επιτρέψει να καταγράψουμε μια σειρά προβλημάτων. Αυτά μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

Στην πρώτη, τα προβλήματα που καταγράφονται αναφέρονται κυρίως στην φύση των γλωσσικών μαθησιακών αντικειμένων, των πόρων και των υλικών. Έχει διαπιστωθεί πως τα γλωσσικά δεδομένα (κείμενα, ήχοι, εικόνες, αποσπάσματα βίντεο) χρειάζονται επιπρόσθετη κωδικοποίηση και εναρμόνιση –όσο είναι δυνατόν– με διεθνή πρότυπα, έτσι ώστε να είναι δυνατή η μορφοποιημένη εξαγωγή τους και η καλύτερη ανταλλαγή τους μετέπειτα με παρόμοια συστήματα. Η αποθήκευση πρωτογενούς υλικού, όταν αυτό είναι εφικτό, εμπίπτει συχνά σε θέματα επίλυσης πνευματικών δικαιωμάτων με συνέπεια, αρκετά από τα γλωσσικά υλικά είτε να μην είναι έγκαιρα διαθέσιμα, είτε να καθίστανται ανεπίκαιρα, μετά από παρέλευση ορισμένου χρόνου.

Στην δεύτερη κατηγορία τα προβλήματα που εμφανίζονται είναι κυρίως μεθοδολογικής υφής.⁶ Αν και υπάρχουν ήδη συγκεροτημένες τεράστιες Βάσεις Δεδομένων πρωτογενών υλικών και πόρων, εικόνων, ψηφιακών φωτογραφιών ή καθημερινής αρθρογραφίας από τον ημερήσιο τύπο, η πρόσβαση σε αυτές μόνο για την ανάκτηση μερικών δεδομένων τους μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρονοβόρα.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις-παρατηρήσεις, ο προσανατολισμός της μετέπειτα έρευνας θεωρούμε πως πρέπει να στραφεί προς τρεις κατευθύνσεις:

- Η πρώτη κατεύθυνση αναφέρεται στην προσπάθεια δημιουργίας αυτόνομου λογισμικού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον διδάσκοντα για να δημιουργεί γλωσσικά μαθησιακά αντικείμενα μόνος του. Κάτι τέτοιο θα τον αποδέσμευε, θα του παρείχε αυτονομία αλλά και την δυνατότητα να δημιουργεί μια Βάση Δεδομένων αποκλειστικά και μόνο με τα δικά του γλωσσικά υλικά και μαθησιακά αντικείμενα που συχνότερα ανακαλεί και διδάσκει.
- Η δεύτερη κατεύθυνση αναφέρεται στη δημιουργία κατάλληλα δομημένων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, αποκλειστικά για γλωσσική εκπαί-

δευση, που θα υποστηρίζουν το έργο του καθηγητή με παροχή μαθησιακών υλικών και αντικειμένων.

- Η τρίτη και ίσως η σημαντικότερη κατεύθυνση στρέφεται στον συνδυασμό των Πολυμεσικών Βάσεων Δεδομένων και των μαθησιακών αντικειμένων με την Τεχνολογία των Γνωστικών Πρακτόρων.⁷

Επίλογος

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει προκλήσεις που επαναπροσδιορίζουν τους κλασσικούς ρόλους διδάσκοντα-διδασκόμενου.

Οι γλωσσικές εκπαιδευτικές εφαρμογές θα πρέπει να αναμένεται πως θα επεκταθούν,⁸ και θα βελτιωθούν υποστηρίζοντας παράλληλα τόσο την ευκολότερη πρόσβαση σε άλλους χώρους, όπως για παράδειγμα τις ψηφιακές βιβλιοθήκες, ή τα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Παναγιωτίδης, 1998), όσο και την ένταξη του διδάσκοντα αλλά και του διδασκόμενου σ'ένα νέο, ενιαίο, πληροφοριακό δίκτυο.

Η ανάπτυξη όλων των παραπάνω πρέπει να στηρίζεται στην ανάπτυξη ισχυρών και αποτελεσματικών Πολυμεσικών Βάσεων Δεδομένων, τυποποιημένων μαθησιακών αντικειμένων και φιλικών προς τους χρήστες "πρακτόρων".

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αναλυτικότερα για τους ορισμούς και την πλήρη ανάλυσή τους βλ. τα: The Dublin Core Metadata Element Set, Educom's Instructional Management System (IMS), the Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe (ARIADNE).

2. Η άσκηση προέρχεται από τις γραπτές εξετάσεις επιπέδου B2 της αγγλικής γλώσσας για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ-Απρίλιος 2005).

3. Οι πρωτοβουλίες αυτές συνδέονται στενά με το Resource Description Framework (RDF), το The Warwick Framework, και άλλες δραστηριότητες του World Wide Web Consortium, όσο και με δραστηριότητες που στόχο τους έχουν κοινά πρότυπα για την ολοκλήρωση του Σημασιολογικού Ιστού (Semantic web).

4. Μερικοί από τους σημαντικότερους ορισμούς έχουν καταγραφεί από τους Franklin & Gaesser, 1997: 21-36.

5. Αναλυτικότερα βλ. IBM Intelligent Agent Strategy white paper.

6. Αναλυτικότερα βλ. RicarteI & Tobar, 1996.

7. «Προγράμματα που εκτελούν διάφορες ενέργειες εκ μέρους μας μερικές φορές ονομάζονται Knobots, λέξη που έπλασε ο Robert Kahn για να την παραλληλίσει με την έννοια των robots» (Dertouzos, 1997: 183).

8. Αναλυτικότερα βλ. επίσης Trim J.L.M., 1996: 342-351.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe, ARIADNE. Project of European Union, Website <http://ariadne.unil.ch>
- Al-Khatib, Ghafoor D.A., Berra B., "Semantic Modelling and Knowledge Representation in Multimedia Databases", IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering, vol.11, no.1, 1999, pp: 64-81.
- Connolly C. & Strachan A., *Database Systems: A Practical approach to Design, Implementation and Management*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, 1997.
- Date C., *An Introduction to Database Systems*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, 1995, ελλ. μτφ. Αλβιάς Τάκης, *Εισαγωγή στα Συστήματα Βάσεων Δεδομένων*, εκδ. Κλειδάριθμος, τόμ. Α', Β', Αθήνα, 1996.
- Educom's Instructional Management Systems Project (IMS), Website <http://www.imsproject.org>
- El Masri R.& Navathe S., *Fundamentals of Database Systems*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts, 1994., ελλ. μτφ. Χατζόπουλος Μιχάλης, *Θεμελιώδεις Αρχές Συστημάτων Βάσεων Δεδομένων*. τόμ.Α' & Β', εκδ. Διάυλος, Αθήνα, 1996.
- Franklin S. & Gaesser A., "Is it an agent, or just a program?", Proceedings of the 3d International Workshop on Agent Theories, Architectures, and Languages. Intelligent Agents III, Springer-Verlag, Berlin, 1997, (LNAI vol., 1193), pp. 21-36.
- IBM: "Intelligent Agent Strategy white paper", Electronic version: <http://www.activist.gpl.ibm.com:81/WhitePaper/ptc2.htm>
- IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC) IEEE P1484.12 *Learning Objects Metadata* Working Group <http://ltsc.ieee.org/wg12/>
- IP. A. Young A., Morrison A., *Learning Objects - Whose are they?*, Proceedings of the 15th Annual Conference of the National Advisory Committee on Computing Qualifications, 2002. pp. 315-320.
- Lagoze C., The Warwick Framework, A Container Architecture for Diverse Sets of Metadata, *D-Lib Magazine*, July/August, 1996, <http://www.dlib.org/dlib/july96/lagoze/07lagoze.html>
- Marcus S. & Subrahmanian S., "Foundations of multimedia database systems", στο: *Journal of the ACM*, 43(3), 1996, 474-523.
- Παναγιωτίδης Π., «Προβλήματα σχεδιασμού interface σε λογισμικά διδασκαλίας ξένων γλωσσών», *Proceedings, 12th International Symposium on theoretical and applied linguistics*, University studio press, Thessaloniki, 1998, vol. II, pp. 99-108.
- Resource Description Framework (RDF), <http://www.w3.org/RDF/>
- Saddik E., Ghavam A., Fischer A., Steinmetz R., *Metadata for Smart Multimedia Learning Objects*, Proceeding of ACE, Melbourne, Australia, 2000.

Subrahmanian S., *Principles of Multimedia Databases Systems*, Morgan Kaufmann Publishers, San Francisco, 1998.

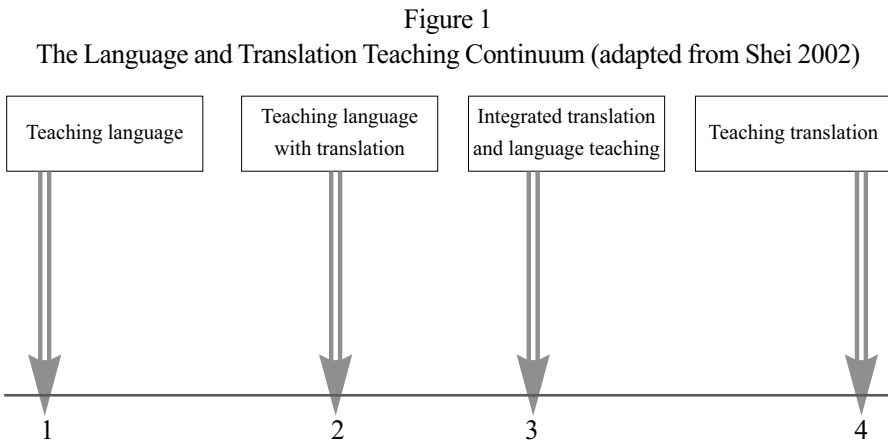
Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στην Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1986.

Trim J.L.M., "Towards a Common Descriptive Framework for modern language learning and teaching in Europe", in: *AGLA 11th International Conference Proceedings*, vol.7, 1996, 342-351.

*APPLYING ERROR ANALYSIS INTO THE TEACHING
OF VIETNAMESE-ENGLISH TRANSLATION*

Introduction

This paper aims to introduce the application of error analysis into the teaching of Vietnamese-English translation at Vietnamese universities. Shei (2002) distinguishes four categories along the language teaching-to-translation teaching continuum in the following figure.



Many recent scholars in the field of translation recently try to separate translation and language teaching. Newmark (1991:137) emphasises the importance of establishing translation as one separate field of teaching from language teaching in his book ‘Teaching translation, like translating, is a new profession, and ... it needs distinguishing from the language teaching-to-translation teaching continuum’. However, as stated at the introduction of this thesis, the practice of teaching translation in Vietnam where students have to acquire the language as the same time of learning translation do not allow to set up such a clear border between translation teaching and lan-

guage teaching. In category 1, translation may be prohibited in the translation class and language is all about. In category 2, translation is only used a mean or exercise for learning second language. In category 4, translation is a separate subject for training and it requires students to have a perfect linguistic competence before entering the course. None of this situation would be pragmatic and applicable in the reality of training in Vietnam. Only category 3 where students are provided with a chance to improve their linguistic skill and translation skill is the focus of my study. Shei's (2002) thesis also tries to integrate translation teaching with the teaching and learning of second language and he also focuses on the category 3 in his continuum. He states that 'Category 3 is not, as the analogy would go on to predict, "using language teaching as a means for acquiring translation skills" ... The principal goal of this type of teaching is for the students to produce grammatically correct and idiomatic translation in the target language which is a foreign language to him' (2002) . However, while Shei's study focuses very much on the use of CALL system and a translator's workstation to acquire the competence and skills to approximate native-like idiomaticity in producing translation, this study will focus more on the preparation of the content of the syllabus which will be trained based on a certain problem structures in Vietnamese structures. In other words, the study will focus on the matter of 'what to teach' while Shei focus more on 'how to teach'. The main reason for this difference is because the method of Shei is quite impractical given the insufficient material condition of Vietnamese universities.

Error Analysis In Translation

Firstly, even excellent translators make horrible mistakes in translations. Secondly, some errors are almost unavoidable given the fact that translators and interpreters inevitably have vocabulary and knowledge gaps, gaps which cannot easily be filled in time. Neubert (1995) describes a translation error in the following statement:

What rightly appears to be linguistically equivalent may very frequently qualify as 'translationally' nonequivalent. And this is so because the complex demands on adequacy in translation involve subject factors and transfer conventions that typically run counter to considerations about 'surface' linguistic equivalence (1995:415).

This statement partially describes the complication and difficulty in defining and identifying translation errors. Translation errors are interesting because they may be different from errors that would occur in spontaneous native language production. In translation, working with a source text induces errors under the influence of source language morphology, whereas in spontaneous second language production, native

morphological system of language learner tends to interfere with knowledge of the second language system.

In the case of second language learners, identifying translation errors is harder as translation errors may be mixed up with linguistic errors, which are quite common to second language learners. When the translators are concurrently the second language learners, the model of analysing errors and translation assessment must be based on the learning model, because the learning model is a combination of training linguistics at the same time of training translation. Campell & Hale (2002:218) mention the relationship between these factors in the following quotation:

Validity in interpreting and translation testing is tied up with knotty issues such as the nature of the competencies assessed, the models of learning underpinning educational programs, and the extent to which tests should reflect professional tasks. (Campell & Hale, 2002:218)

In the literature of translation training, many studies have been carried out to find out what type of error translators/interpreters/student translators often committed in their process of rendering a certain structure from one language into another. These studies are based on the premise that the insight into the act of making error can shed light to the psycholinguistic (mental process) of translators/student translators/interpreters, which can contribute to the training of translators.

Altman (1994) carries out a pilot study to observe some of the most frequent types of errors five undergraduate students made when they interpret a series of five speeches from French into English. Altman (1994) classifies all the interpretations into 4 types of interpreting errors, including (a) omissions, (b) additions, (c) inaccurate renditions of individual text items, and (d) distortions of the source text. She then suggests the following hierarchy of errors, from the least to the most significant error, as an attempt to find out the causes of these interpreting errors:

- (i) excessive concentration on a preceding item due to processing problems, resulting in a lack of attention and hence omission
- (ii) attempt to improve TL style, leading to a tendency to overstate the case or to embroider the text unnecessarily
- (iii) difficulty in finding the correct contextual equivalent for a given lexical item
- (iv) drawing erroneously upon one's store of background/general knowledge
- (v) compression of two information items into one, thereby producing a third, incorrect item
- (vi) shortcomings in mastery of the FL, leading to misunderstandings and therefore misinterpretations of the original speech.

It is observed from the list that the most significant error has more to do with linguis-

tic competence, which is an indispensable condition for anyone who works as a translator or interpreter. Although not all types of errors in the list can be applied into the error analysis in translation, as interpreting has more to do with the performance of the interpreter, this list of interpreting errors confirms the lack of competence in the second language as one of the most important errors in translating and interpreting. Sager (1983) agrees that the most serious errors are those resulting from the incompetence in a second language. He also claims that in the field of written translation, errors resulting from misinterpretation of the text are one of the two major concerns of quality assessment.

Seguinot (1990) gives some comments about interpreting errors in translation. According to him, errors not only tell us something about the quality of a translation, but they are also ‘windows’ into the translating process itself. In the field of linguistics, error analysis has been used to provide evidence about the organisation of mental grammars (for example Cutler (1982) and Fromkin (1980) and to postulate intermediate grammars or interlanguage in the language learner. Translation errors provide two kinds of information: an indication of how information about language might be organized in the brain and an insight into the developmental process that takes place in translator training. The ability to translate is clearly not simply a case of developing automatic connections between items and structures in two sentences. The likelihood of there being interference from the source language may vary according to the positioning of the items information in a sentence.

Dodds (1999:58) also discusses the errors made in translating from Italian into English. He stresses the usefulness of using error as an ‘authoritative reconstruction’, as Corder (1973:274) coined the term, because through translation, students can show their ability to cope with target language problems that could be avoided in free expression exercises like composition or *précis* writing. As a result, a restricted form of expression like translation has the advantage of posing students to problematic expressions in the source text, because students cannot always avoid these expressions. In his opinions, mistakes in translation should be welcomed as they ‘form part of the student’s learning experience, suggesting that they are actively trying out and experimenting with linguistic structures in the foreign language, rather than a child during first language development’. In this sense, the mistake is an extraordinary useful indicator of students’ progress and performance.

The course guide of the subject Translation Theory and Practice at the School of Humanities, Sussex University Language Institute (Yves Le Juen 2003-2004) summarises that there are three kinds of errors in translation: slip, system and skills. Slips occur when the students can repair the error when it is pointed out to them. In other words, these errors just reflect the bad performance of students, rather than to be a true expression of their own competence. This first type of error is similar to a ‘mis-

take' by Corder's definition. The second type of error is called the system error, in the sense that they are in 'language system', i.e. the surface sentence-grammar, the linguistic code and also in the sense that they are 'systematic' in the same piece of the students' writing. This second type of error is somehow similar to the Corder's definition of 'errors', in the sense that they are systematic, they reflect a defect in knowledge (i.e. linguistic competence) and they are direct manifestations of a system within which a learner is operating at the time. The third type of error involves the skill, or the ability to use the language correctly. It has more to do with the skill of using the language, rather than the knowledge of language. The possible reason of these errors is because the language learner has not learned that piece of grammar yet, or because the use of idiom is not culturally appropriate.

Taylor (1975), who has carried out a study on errors of French learners, built up a taxonomy of five different types of errors. Although this error taxonomy is set up in the context where students' translations are used as an elicitation task and it therefore has little to do with translation, it is worth mentioning the definition of 'translation error'. In Taylor's definition, translation errors are any errors which change the desired response in a significant way. These errors happen when there are simple substitutions of one syntactically correct structure for another equally syntactically correct, albeit semantically incorrect. In this sense, these 'translation errors' can be considered as comparable to the way translation errors were.

In an analysis of translation errors carried out at ELT Department of Trakya University, Coşkun (1997:45) explores whether knowledge of deep structure is enough for a good translation. The study result shows that students made mistake both in comprehension and production due to the miscomprehension of the source text. As the students just use the one-to-one method to translate, they start to translate the first sentence and keep going until the last sentence of the source text. Besides, students only translate the surface structure (Coşkun 1997). This study demonstrates that a majority of students, especially linguistic students, still depend on surface structure to translate and it is necessary to instruct them to perceive the deep structure before beginning their translation.

Translation and Language Teaching in Vietnam

There are three ways translation is used to assist language teaching in Vietnam: a) as a component in the Grammar-Tradition Method used in teaching English as a Foreign Language in the secondary school, high school and university syllabus, b) as a testing device of language proficiency in secondary, high schools and in other universities where English is taught as a subject, not a major, c) as one subject and optional skill in

the training program of language teachers at most of the Department of English Languages and Literatures in Vietnamese universities.

In the universities which offered no major in English Philology or English Teacher Training for the B.A degree, English is intended as one subject to assist students in their own future profession as doctors or engineers, etc... In these classes, Grammar-Translation method is still used and translation is still included as one part in the final test of the course. Even the whole test not only includes the translation task but also other types of test, it is the truth that Vietnamese teachers still prefer to use translation as one testing device. Most people would surely agree that more appropriate ways of assessing foreign language abilities could have been used (Franklin and Klein-Braley 1991). However it is not quite easy to change overnight the habit of teaching and testing of Vietnamese ESL teachers and curriculum designer in these universities. In general, in these classes, translation does not serve any communicative purpose, but it is used to achieve various didactic ends, such as in demonstrating languages in contrast, or testing text comprehension. It is carried out on all levels of proficiency and in both directions. The translation process therefore is just an automated transcoding of certain linguistic items (words, phrases) from source language to target language, with occasional paraphrasing to meet target language syntactic constraints (Buhler, 1986:106)

In the universities of social science and humanities where a major in English is offered in the Department of English Languages and Literature, translation is used in different ways. Teachers who taught subjects in four English skills or subjects relating to English language and cultures sometimes (but not always) rely on translation to deliver their lessons given the fact that their language proficiency is still far from that of the near-native or native speakers. Teachers in English-Vietnamese translation or Vietnamese-English translation classes still follow a traditional, academically orientated approach of teaching English translation (see in below section for further details regarding translation teaching). The Translation class includes a final examination in translation into English or Vietnamese. In this case, the main task of the instructor in translation is to provide practice in translation without contradicting the general aims of informed TEFL teaching and learning. It is worth noting that the final exam by translation test is only carried out in the English-Vietnamese or Vietnamese-English translation subject, not in other subjects of the program. In conclusion, translation served as a mean of teaching or a testing device or as an optional skill in the language teacher training program, rather than an independent discipline.

The study

Four groups of students total of 95 (Year 1: 15, Year 2: 27, Year 3: 36, Year 4: 17) of

the Department of English Languages and Literature of University of Social Sciences and Humanities of Ho Chi Minh City with from three different years will be chosen to be the informants of this study. The subjects were asked to translate a 250-word text from Vietnamese into English in 180 minutes without being told which structure is being tested. The Vietnamese text is an extract from an article named ‘*Meâ Thâu-thôai vang bông*’ (Me Thao - the golden age) of *Tuổi Trẻ* (The Youth), a fairly well-known newspaper in Vietnam. The text is chosen because of its richness in sentence types: many different types of ‘authentic’ Vietnamese sentences can be found in the text, including minor sentences, i.e. elliptical sentences, sentences without either Topic or Comment, sentences in which the Topic is identical with the Subject, sentences in which the Topic is not identical with the Subject, sentences in which the Topic or Comment itself is another Topic-Comment structure. With such a variety in sentence types, the text promises to be a good tool for discovering the most problematic structures for the students when translating from Vietnamese to English. The text is also chosen because it contains traces of the topic-prominence of Vietnamese languages, which is hypothesized in this study as posing a number of translation problems for students. The present author analyses the sentence to see whether students tend to make more errors where the Topic does not coincide with the grammatical subject or where both the topic and the subject are dropped.

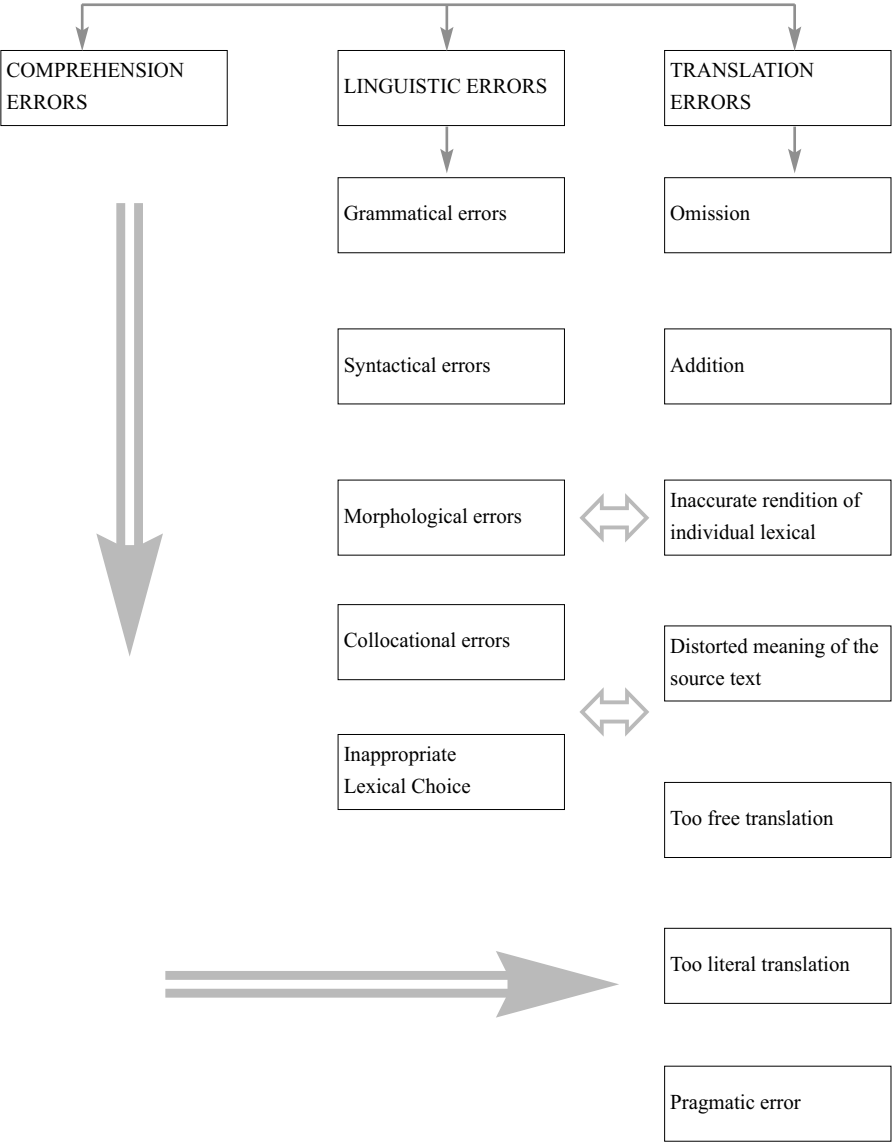
Data Analysis

The collected data shows not only the first 2 kinds of errors (a & b), which are often found among language learners, but also the last kind of error, which is a combination of a competent knowledge of the target language with an incorrect comprehension of the source text. Possibly, even though the translation task given to students can be considered only as an elicitation task more than a real translation assignment, its requirement ‘Translate into English the following text’ involved the students into the real process of translation. Though insufficient linguistic performance is a prominent issue shown in the corpus, it is observed that a considerable amount of error is not due to their limitation in linguistic ability. For the sake of a more thorough understanding of different sources of errors, it is necessary to distinguish errors based on 3 main types of their possible causes: 1) Comprehension Errors, which are results of a lack of comprehension competence, 2) Linguistic Errors, which are results of lack of linguistic competence and 3) Translation Errors, which are result of lack of translation competence.

So, for students with a good command of English who do not have many linguistic errors, translation errors can be expected; for students whose linguistic competence is still bad, they may have errors of both types. The model will help to trace out

whether the error is due to the lack of comprehension of the source text or the lack of competence in second language to express the original message.

Figure 2
Suggested model of analysis of translation errors
ERROR CORPUS



In the error correction of the data analysis, four teachers are invited to participate. 95 written translations from the students were examined manually by the present author, two more Vietnamese ESL teachers in Vietnam and a native speaker of English. As a Vietnamese, the researcher has the advantage of being aware primarily of the errors that Vietnamese typically make as a result of language transfer. However, for fear that some errors might escape the researcher, the assistance of a native speaker is needed. Therefore, the translation texts were corrected by the present author, two ESL teachers and a native speaker of English, with instructions to note everything that is wrong, awkward or stylistically dubious. The four individuals corrected all the texts, in order to achieve uniformity.

These errors were first detected and corrected by one native American academic (Professor of History at the National University of Singapore) who is highly competent in Vietnamese, can use Vietnamese to teach Vietnamese history at Vietnamese national university and used to teach English as a second language at Vietnamese universities. After that, the author and two other Vietnamese ESL teachers rechecked the error correction of the native speaker to ensure that the error correction is appropriate. The first step of correcting error is to identify the linguistic errors, i.e. syntactic errors, grammatical errors, morphological errors. After all the linguistic errors have been sorted out, the translation errors were looked at from the communicative point of view.

The role of the native speaker who is highly competent in Vietnamese is to ensure that the translation is correct and the role of other two ESL teachers and the author is to check whether his correction is always grammatically correct and acceptable. However, the coding, systematising and classifying of errors are done only by the present author. Apart from the sample translation done by the present author and the American academic, one Vietnamese NAATI translator and one Canadian who is a native speaker of English having high competence in Vietnamese were invited to provide two sample translations of the source text, which were used as a reference point. As the focus of the research is more on syntactic structures, the error analysis disregarded errors made in punctuation and spelling. All the errors will be corrected and noted down directly on the test paper of the students so that the students can refer to them when they answer the questionnaires. In the test paper students' attention was attracted to their own errors of grammar syntax, collocation and some errors in lexicon. But as lexical errors are not the focus of the study, they are only marked if they are so grave as to seriously harm the translation.

Secondly, the learners' translation corpus was built up using these 95 written translation texts. According to Kenny (1998) when the translation is done into a target language in which the translator is a learner, the corpus is a kind of error corpus (as it is named by Dodds 1999) from which the deviant forms in the target language and bad examples of translation can be isolated and studied. A learner translation corpus,

therefore, has the merit of offering different translation versions for the same source text, which is good for discovering different translation strategies or the error patterns in translation. The corpus was re-analyzed, with the help of the Office 2000 Grammar checker, to sort out the grammatical errors. These errors were verified with the errors which have been detected manually before. However, as the grammar checker was unable to sort out the structural errors supposed to result from language transfer, the researcher ran the corpus through the computer and then examined different translations of the same source sentence one by one. This way, the researcher can look at all different ways of converting one Vietnamese sentence into English, to see different ways of making errors over the same Vietnamese sentence and start identifying the possible causes of the error as well as its percentage over the total number of errors.

Detailed Analysis of the Error Corpus

After the errors had been identified and corrected manually by the native speaker and 2 ESL teachers, it was recorded into a learner error corpus in the form of three tables in Microsoft Excel. Table 1 - ERROR IDENTIFICATION AND CATEGORISATION - presents all details of the errors students had made, including the error type, the part of speech where the error happens and the nature of the error. Table 2 - ERROR SOURCE - lists the source of the error based on the author's judgment as well as the answers of students from the questionnaires. There are 2 types of data from the questionnaire. Regarding the qualitative data came from the open-ended questions, I analysed them based on the content of the answers provided by student and put into corresponding column. This table is intended to find out the source of error to see whether the cause is interlingual or intralingual. Table 3-TRANSLATION ERROR SOURCE will analyse whether the cause of a certain error is due to (1) the lack of Comprehension Competence (2) lack of Linguistic Competence (3) Translation Competence.

All the data processed will help the author to find out the following information:

1. The percentage and distribution of different kinds of syntactic errors over the four years.
1. The percentage and distribution of different kinds of syntactic errors over the total number of errors made by students
2. The mean percentage of syntactic errors of each student of each year (to see whether the fourth year student with higher linguistic competence will commit fewer errors)
3. The mean percentage of syntactic errors committed in each sentence (to see whether students tend to make more errors in sentence 1, 5, 17, 18, where the

Year refer to the year that students are in.

Student Number and their Sentence is a special numeric code used to address students without calling their name. For example, 3-4 refers to a student in Year 3 with the number code 4.

Sentence Number refers to the order of the sentence in the source text.

Error Type is based on the linguistic categories of each error, categorizing whether the error is grammatical, syntactical, translational, morphological, collocational or word form.

Part of Speech identifies the linguistic function of each error, in terms of where the error is located in the overall system of the TL. For example, ‘*verb*’ implies that the linguistic role of the error committed in that sentence is a verb.

Nature of Error will explain the reason why this linguistic item is considered as an error. The Nature of error was narrowed to the use of the following terms: Omissions, Additions, Inappropriate Combination, Inappropriate Construction, Inappropriate Choice, Misordering, Misuse or Misplacement.

Function of Table 1:

The table will help the author to find out:

1. The total number of each kind of error ☞ Answer QUESTION 4 *Which error category accounts for the majority of errors?*
2. The total number of each kind of error in each year ☞ Answer QUESTION 6 *To what extent do the type and quantity of errors differ in groups of differing competence?*
3. The total number of each kind of syntactic error (by first clicking into the option SYNTACTIC ERROR in cell ERROR TYPE, and then clicking into the option you want to count in cell PART OF SPEECH) ☞ Answer QUESTION 1 *What are the most common and consistent syntactic errors that Vietnamese students majoring in English usually make when translating Vietnamese sentences into English?*
4. The total number of error, especially syntactic errors committed in each sentence F this will show whether the students tend to made more errors in the sentences where the Topic-Comment structure of Vietnamese is more prominent than Subject-Predicate structure of English ☞ Answer QUESTION 2 *Do Vietnamese students have problems in translating Vietnamese sentence types in which the Topic-Comment structure is not identical with the Subject-Predicate structure?*

Explanation of Table 2 - Error Source

Table 2 is intended to analyze the data obtained from the questionnaire. This table will help the author to see the cause or the source of the error from the side of students. It is noticeable that for the sake of sorting data, not all the error committed will

have a corresponding explanation from students. Only some errors which attract the author's interest will be numbered and mentioned in Table 2.

The Table includes 7 columns (1) Year (2) Student Number and their Sentence (3) Sentence Number (4) Error Code (5) Error Type (6) Student Explanation

YEAR	STUDENT NUMBER	SENTENCE	SENT. NO.	ERROR CODE	ERROR TYPE	ANSWER CHOSEN IN QUESTIONNAIRE
1	1001	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	1	1001	GENERAL	1
1	1002	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	2	1002	GENERAL	2
1	1003	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	3	1003	GENERAL	3
1	1004	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	4	1004	GENERAL	4
1	1005	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	5	1005	GENERAL	5
1	1006	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	6	1006	GENERAL	6
1	1007	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	7	1007	GENERAL	7
1	1008	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	8	1008	GENERAL	8
1	1009	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	9	1009	GENERAL	9
1	1010	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	10	1010	GENERAL	10
1	1011	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	11	1011	GENERAL	11
1	1012	The term of being human, the detection of knowledge and the general idea (biology) / a definition / sentence / sentence / blood cell	12	1012	GENERAL	12

Year refer to the year that students are in.

Student Number and their Sentence is a special numeric code used to address students without calling their name.

Sentence Number refers to the order of the sentence in the source text.

Error Code is a specific number that the author assigned to a certain error that student made in their elicitation task and attracted the author's interest.

Error Type is the type of error that student made.

Student Explanation is the students' answers to the open-ended option.

Answer Chosen in the Questionnaire is represented in the numeric form, referring to the option that the students choose from the questionnaire, to explain the cause of his/her making such an error.

Function of Table 3

Studies in the field of teaching translation into L2 is often criticised as it uses foreign language students as subjects, the test is not the real translation assignments, and the students are not professionally trained in translation competence (E.G Kussmaul 1995: 8). Despite of this, the present study still focuses on studying the error students made in their translation as language learners. The justification of this choice comes from Gile's (1994: 108) statement that, although the translation task may not resemble the real-life translation task, the target language text serves 'as a looking - glass revealing their methods, insofar as their problems are generally symptoms of methodological weaknesses'. Although the subject of my study are not students translating texts into L1, Gile's remark is useful as it proves that the errors and texts from students can serve to reveal a certain weakness from students, either from their comprehension skill, linguistic problems or from their deficiency in translation competence.

With that purpose in mind, Table 3 will be set up to categorise the errors in another way, apart from the other error categorizations often found with error of students in composition writing. While Table 2 provides linguistic details of what error type, Table 3 is intended to trace the error to see whether it is the combination of:

- a. correct comprehension of the source language + incorrect production of that comprehension (expressing in grammar error, syntactical error, lexical error, style...)
- b. incorrect comprehension of the source text + incorrect production of that comprehension (expressing in grammar error, syntactical error, lexical error, style...)
- c. incorrect comprehension of the source text + correct production of that comprehension

The table therefore can help to answer QUESTION 7 *What pedagogical implications can be drawn for teachers to help students deal with such errors, in terms of transforming these structures into the ones that best suit the process of translation into English?*

Pedagogical Implications

As the study has not been finished, the result has not been reached yet. However, what the paper aims to emphasise is the application of the error analysis and learners' error corpus to correcting the translations of students and teaching translation. Bowker & Bennison (2003:103) have made the following suggestion:

... as students translators can be regarded as a 'specialized type of language learner/user', a corpus should also be piled using translation students as the providers to serve didactic and research purpose.

In this study, error analysis is applied not only as a way of correcting translations, or to help research in second language acquisition. Rather, error analysis is used as one way to record students' errors to facilitate the teaching of translation in the context translation is taught at the same time with language teaching at tertiary education. By looking at the error made by the students in their translation, we can find many interesting patterns of error when students translate Vietnamese sentences into English. The following suggestions are made in using error analysis in the teaching Vietnamese - English Translation.

1. All the erroneous translations should be recorded into an error corpus. This technique can help the teachers to systematically summarise all the errors that students usually made in translation. The error corpus can be used a data bank in which teachers can demonstrate to students how 'error-prone' a certain structure in Vietnamese source texts can be. The error corpus can be circulated among students, to let them see their own errors, their peers' errors so that they can learn from that or avoid making the same error next time they meet the same structure. The error corpus on the disk is beneficial as they can be restored and kept years after years and used as illustrative teaching material. The benefit of this method is that every teacher who teaches the same translation text can still uses the error corpus of one class to find out the possible 'problematic' structures and demonstrate it the real cases of erroneous examples to the students.
2. To collect the translations from students and build up the data bank, students should be asked to submit their translations in the form of a diskette in stead of a paper. The teacher will record all these translations on the soft copies into a corpus on the disk. Then all the erroneous sentences will be recorded using the read-made tables as suggested above (Tables 1, 2, 3). These tables can help students to clear identify what types of error they are making, whether the errors are linguistic, translation or comprehension.

BIBLIOGRAPHIES

- Anh N.T.M., *Vò töø Tieáng Vieät theo quan nieäm ngöø phaùp chöïc naêng. Báo cáo tài Hoäi Nghò Khoa Hoïc, Ñaïi Hoïc Khoa Hoïc Xaõ Hoäi & Nhaân Vaên TPHCM (Rhome in Vietnamese: A Functional Approach. Proceedings of university-level conference in September 2000, University of Social Sciences and Humanities of Ho Chi Minh City, Vietnam, 2000).*
- Ban D.Q., *Câu Nón Tiếng Việt.* Hà Nội. Nhà Xuất Bản Giáo Dục (Simple sentences in Vietnamese. Publisher of Education, Vietnam, 1987).
- Chinh T.V. & Lê N.H., *Khaiö Luaän veà Ngöø Phaùp Vieät Nam.* Huế: Ñaïi Hoïc Huế (Comment on Vietnamese Grammar, University of Hue, 1973).

- Corder S.P., Error Analysis, in: J.P.B. Allen and S.P. Corder (eds.), *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics: 3)*, Oxford University Press (Language and Language Learning), London, 1974, pp. 122-154.
- Danes F., Functional sentence perspective and the organisation of text. In F. Danes (ed.), *Papers on functional sentence perspective*, Mouton, The Hague, 1974, pp. 106-128.
- Dyvik H.J.J., *Subject or Topic in Vietnamese?*, University of Bergen, 1984.
- Gile, *Basic Concepts And Models For Interpreter And Translator Training*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1995.
- Gundel J. K. (1974), The Role of Topic and Comment in Linguistic Theory. *Ph.D. Dissertation*. University of Texas at Austin. Published by Garland, 1989.
- Halliday, M., Notes on Transitivity and Theme in English, Part II, *Journal of Linguistics*, 3, 1967, 199-244.
- Haõ C.X., *Tieáng Vieät Só Tháo Ngõõ Phaùp Chõuc Naêng*. Nhaø Xuaát Baùn Khoa Hoïc Xaõ Hoãi (Vietnamese Grammar from a Functional Approach. Publisher of Social Sciences, Vietnam, 1991).
- Hockett, C.F., Two models of grammatical description. *Word: Journal of the Linguistic Circle of New York*, International Linguistic Association, New York, 1958.
- James, C., *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Longman, London and New York, 1998.
- Ly, L.V., *Le Parler Vietnamien: Sa Structure Phonologique et Morphologique Fonctionnelle*. Paris, 1948.
- Nida, E.A., *Toward a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden, Brill, 1964.
- Nord, C., Text Analysis in Translation Training. In *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience*, John Benjamins Publishing Company, 1992.
- Reinhart, T., Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics. *Philosophica*, 27, 1981, 53-94.
- Richards, J., A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In Richards, J. (ed.), *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, Essex, 1974, 172-188.
- Richards J.C., *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, London, 1974.
- Rosen V., *Topic and Empty Pronouns in Vietnamese*. Published Ph.D Thesis, 1998.
- Spillner B., *Error Analysis: A Comprehensive Bibliography*, John Benjamins, Shei, Amsterdam, 1991.
- Thìn N.T., *Caâu Tieáng Vieät vaø Noãi Dung Daïy-Hoïc Caâu óu Trõõong Phoả Thoáng*, Nhaø Xuaát Baùn Ñaõi Hoïc Quoác Gia Haø Noãi (Vietnamese Sentences and the Teaching and Learning of Vietnamese sentences at Vietnamese High school. Publisher of Vietnam National University - Ha Noi, Vietnam, 2001).
- Thompson L.C , *A Vietnamese Reference Grammar*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 1965.

*ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

1. Εκμάθηση γλωσσών και τεχνολογίες πληροφορίας
και επικοινωνίας [ΤΠΕ]

1.1. Γλωσσικές πολιτικές και Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης [ΝΠΜ]

ΑΝ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΤΗΣ ΝΙΚΑΙΑΣ αποτέλεσε ουσιαστικά τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο τομέα της προώθησης της γλωσσομάθειας, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000 διατύπωσε την απαρχή ενός νέου δόγματος. Σύμφωνα με αυτό, οι γλωσσικές πολιτικές αποτελούν καθοριστική παράμετρο πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ο εξαιρετικά φιλόδοξος στόχος της δημιουργίας «της δυναμικότερης ανά την υφήλιο οικονομίας της γνώσης». Μιας γνώσης, η οποία θα καταστεί πιο ποιοτική, αποτελεσματικότερη και οπωσδήποτε πιο ελκυστική χάρη στην εφαρμογή Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Λογική εξέλιξη της όλης διαδικασίας, η δημιουργία Νέων Περιβαλλόντων Μάθησης, στα οποία η τεχνολογία και η διασύνδεση δεν συνιστούν πλέον τα ουσιαστικότερα σημεία ενασχόλησης, αφού ο χρόνος, αλλά κυρίως ο τρόπος, χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης βρίσκονται στο επίκεντρο της προβληματικής η οποία αναπτύσσεται.

Η σπουδαιότητα της εφαρμογής των νέων αυτών τεχνολογιών στη διδασκαλία μιας μη-μητρικής γλώσσας τονίζεται τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο, αφού θεωρούνται φορείς ενός «πιο εξατομικευμένου και πιο δημοκρατικού τρόπου εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας».¹ Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι οι ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα η ηλεκτρονική μάθηση θα συμβάλλουν αποφασιστικά στη βελτίωση εκμάθησης ξένων γλωσσών και την προώθηση της πολυγλωσσίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο «καθεστός αναγκαίο προκειμένου η Ευρώπη να υλοποιήσει τις οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές δυνατότητές της».²

1.2. Η έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης

Στο σχέδιο δράσης για την ηλεκτρονική μάθηση, για την περίοδο 2004-2006, το οποίο εκπονήθηκε από την Ευρωπαϊκή επιτροπή, η ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται ως « η χρήση των νέων τεχνολογιών πολυμέσων και του Διαδικτύου, για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης».³ Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος μιας νέας μορφής βασικής μόρφωσης της ψηφιακής μόρφωσης.

Οφείλουμε όμως να σημειώσουμε το γεγονός ότι η χρήση ορισμένων από τις τεχνολογίες αιχμής –της τηλεδιάσκεψης για παράδειγμα– κρίνεται ως υπερβολικά ακριβή, πράγμα το οποίο ωθεί ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού να εφαρμόζει μερικώς τις ΝΠΜ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα άλλο θέμα το οποίο ανακύπτει αφορά στο περιεχόμενο της ηλεκτρονικής μάθησης:

Τόσο η ανάπτυξη υλικού υψηλής ποιότητας, όσο και αυτή καθ' αυτή η αξιολόγηση της ποιότητας παρουσιάζει αρκετές δυσχέρειες, αν και αναγνωρίζεται απ' όλους ότι η βελτιστοποίηση της ποιότητας του περιεχομένου θα συμβάλλει σε μια πιο γενικευμένη χρήση ενός πλήθους εφαρμογών και εργαλείων τα οποία είναι διαθέσιμα μέσω του Διαδικτύου.

Ανταποκρινόμενη στον ιδιαίτερα κρίσιμο τομέα του ελέγχου ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού, η Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε:

- α. Το e-watch, μια πλατφόρμα παρατήρησης, η οποία υπάγεται στη δράση Minerva του προγράμματος Σωκράτης, σχεδιασμένη για την υποστήριξη της κατανόησης καινοτόμων δράσεων, καθώς και των αλλαγών οι οποίες επιτελούνται στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης προβλέπεται η δημιουργία καταλόγου καινοτόμων πρακτικών στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης.
- β. Το παρατηρητήριο L-change, επιφορτισμένο με την ανάλυση, την παρατήρηση και την παροχή υπηρεσιών πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα αποτελέσματα τα οποία η ευρεία διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας επιφέρει στην εκπαίδευση και
- γ. Το Ευρωπαϊκό ίδρυμα για την ποιότητα του e-learning [EFQUEL], το οποίο ιδρύθηκε στις 30 Ιουνίου του 2005 στις Βρυξέλλες και η βασική στόχευσή του οριοθετείται στη διασύνδεση των σημαντικότερων συντελεστών του τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης στην Ευρώπη, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας αυτής της υπηρεσίας, με την παράλληλη υποστήριξη του διαλόγου και της ευρηματικότητας.⁴

1.3. Δημιουργία παιδαγωγικού υλικού τηλεκπαίδευσης στις ξένες γλώσσες για στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Το κάλεσμα της Επίσημης Εφημερίδας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση των εφαρμογών της ηλεκτρονικής μάθησης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών⁵ συνάντησε ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση. Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα της τελευταίας πενταετίας, καθώς και άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ευρώπη έχουν ήδη μια δεκαπενταετή πολύτιμη εμπειρία στο συγκεκριμένο αντικείμενο, η εκμάθηση των ξένων γλωσσών έρχεται αντιμέτωπη με μια πραγματικότητα: η μαθησιακή διαδικασία κρίνεται όλο και λιγότερο ελκυστική εκ μέρους των φοιτητών όταν στοχεύει σχεδόν αποκλειστικά στην προώθηση απόκτησης παραδοσιακών δεξιοτήτων, όπως η απομνημόνευση, ενώ παραμελούνται άλλες, σύγχρονες, δεξιότητες όπως ο εντοπισμός, η ανάκληση και η επεξεργασία του παιδαγωγικού υλικού. Όταν μάλιστα συμβαίνει άλλα γνωστικά αντικείμενα να διδάσκονται με την παράλληλη-ενισχυτική εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης ξενόγλωσσων δεξιοτήτων τείνει να οδηγηθεί σε αδιέξοδο!...

Έτσι, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, και της εν γένει εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί μια αναγκαιότητα, μια πρόκληση παράλληλα ανταπόκρισης στην προώθηση ενός τομέα τον οποίο τα Πανεπιστήμια οφείλουν κατ' εξοχή να θεραπεύουν: την έρευνα.

2. Εφαρμογή συστήματος τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της γαλλικής γλώσσας

2.1. Ο δικτυακός τόπος της «Γαλλικής γλώσσας και ορολογίας»

Εγκαινιάσθηκε το Νοέμβριο του 2004 και επιχειρεί να καλύψει, σε πρώτη φάση, τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Γαλλικής Γλώσσας και Ορολογίας, το οποίο διδάσκεται για τέσσερα εξάμηνα, αν και το σύνολο των φοιτητών του Πανεπιστημίου Πειραιώς έχουν ελεύθερη πρόσβαση.⁶ Υπογραμμίζεται, ότι αναγκαία προϋπόθεση επιτυχημένης πλοήγησης και επεξεργασίας του εκπαιδευτικού υλικού χωρίς την παρέμβαση των διδασκόντων, είναι η σε μέτριο τουλάχιστον επίπεδο γνώση της γαλλικής γλώσσας [60 ώρες διδασκαλίας], αφού οι σύνδεσμοι και η ανάπτυξή τους εμφανίζο-

νται αποκλειστικά, και για ευνόητους παιδαγωγικούς σκοπούς, στη γαλλική γλώσσα.

Τέσσερις είναι οι βασικοί άξονες διάρθρωσης (πίνακας 1) του εκπαιδευτικού υλικού:

1. Ο *ενημερωτικός άξονας*, στον οποίο παρουσιάζεται τόσο το τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών, ο ρόλος των ξένων γλωσσών όπως αυτός σκιαγραφείται μέσα στο προεδρικό διάταγμα ίδρυσης του τμήματος,⁷ αλλά και η θέση της γαλλικής γλώσσας στο αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, όσο και το δυναμικό, το επιφορτισμένο με τη διδακτικό έργο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.
2. Ο *εκπαιδευτικός άξονας*, ο οποίος περιλαμβάνει συνδέσμους όπου παρουσιάζονται τα επίπεδα διδασκαλίας στα οποία κάθε εξάμηνο στοχεύει, η εβδομαδιαία διάρθρωση των παραδόσεων, καθώς και η δυνατότητα, η οποία παρέχεται στους εκπαιδευόμενους, παρακολούθησης μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ενταγμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εξαμήνων. Τα τελευταία, αποσκοπούν στην κάλυψη των γλωσσικών ανισοτήτων ανάμεσα στους αρχάριους, τους ημί-αρχάριους και τους προχωρημένους, οι οποίες παρατηρούνται ιδιαίτερα, όπως είναι αναμενόμενο, κατά τα δύο πρώτα εξάμηνα σπουδών, χωρίς να είναι αμελητέες και περιπτώσεις σπουδαστών οι οποίοι επιδιώκουν να καλύψουν τις αδυναμίες στη γαλλική γλώσσα ή/και ορολογία. Τέλος, υπογραμμίζεται η ενεργοποίηση ενός ειδικού συνδέσμου ο οποίος προτείνει ενδεικτική βιβλιογραφία που αφορά στις δύο βασικές ομάδες στόχευσης δεξιοτήτων, πιο συγκεκριμένα:
 - α. Στις *γλωσσικές δεξιότητες*, οι οποίες διδάσκονται κατά τη διάρκεια δύο εξαμήνων φοίτησης (λεξικά, μέθοδοι διδασκαλίας, εγχειρίδια γραμματικής, συντακτικού) και
 - β. Στις *ειδικές δεξιότητες*, η παιδαγωγική προσέγγιση των οποίων γίνεται, επίσης, κατά τη διάρκεια δύο εξαμήνων σπουδών (εγχειρίδια ορολογίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου).
3. Στον τρίτο άξονα, τον *ερευνητικό*, έχουν ενεργοποιηθεί, προς το παρόν, σύνδεσμοι για την επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού μέσω ηλεκτρονικής μάθησης και οι οποίοι θα τύχουν εμπειριστατωμένης παρουσίασης στην επόμενη ενότητα της ανακοίνωσης. Επισημαίνεται επίσης η, υπό τον τίτλο «Έρευνα», λειτουργία αυτόνομου συνδέσμου στον οποίο παρουσιάζονται δύο ερευνητικές προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού για χρήση στο Διαδίκτυο και αφορούν:
 - α. Στην εκμάθηση/αυτό-εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της παθητικής φωνής⁸ και

- β. Στη δημιουργία πεντάγλωσσου λεξικού ορολογίας, η οποία καλύπτει και τις τρεις κατευθύνσεις ειδίκευσης: θεσμική, πολιτική, οικονομική και οι οποίες θεραπεύονται στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος.⁹
4. Ο τελευταίος άξονας απαντά στη διαπολιτισμική διάσταση την οποία, ιδιαίτερα για μια μη-μητρική γλώσσα οφείλει να προσεγγίζει η εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, παρουσιάσεις/προσκήψεις σε ημερίδες, διαλέξεις, συνέδρια σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα του τμήματος, καθώς και ενημέρωση για πολιτιστικές εκδηλώσεις σε συνεργασία με το Μορφωτικό τμήμα της Γαλλικής Πρεσβείας.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΣ ΤΟΠΟΣ «ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ» ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΥΝΔΕΣΜΩΝ

Πίνακας 1

Διάρθρωση υλικού στο δικτυακό τόπο «Γαλλικής Γλώσσας και Ορολογίας»

ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΥΛΙΚΟΥ	●	●	●
<i>Ενημερωτικός άξονας</i>	Παρουσίαση τμήματος	Διδακτικό προσωπικό	●
<i>Εκπαιδευτικός άξονας</i>	Πρόγραμμα/εβδομαδιαία διάρθρωση μαθημάτων	Ενδεικτική βιβλιογραφία διδασκαλίας	Μαθήματα Ενισχυτικής
<i>Ερευνητικός Άξονας</i>	Ηλεκτρονική μάθηση/ επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού	Δημιουργία διδακτικού λογισμικού	●
<i>Διαπολιτισμικός Άξονας</i>	Διαπολιτισμική επικοινωνία	Πολιτιστικές εκδηλώσεις	●

2.2. Πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης για την εκμάθηση/αυτό-εκμάθηση γαλλικής γλώσσας

Η πρώτη εφαρμογή συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων στο τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών, αφορά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προοριζόμενου για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθήματος Γαλλική Γλώσσα Ι του 2ου εξαμήνου σπουδών.¹⁰

Το υλικό διαρθρώνεται σε Θεματικές Ενότητες (πίνακας 2), δώδεκα στον αριθμό, όσες κατά συνέπεια και οι προβλεπόμενες, πραγματικές εβδομάδες διδασκαλίας: μία εβδομάδα, η δέκατη τρίτη, αφιερώνεται στις ανάγκες επανά-

ληψης της διδακτέας ύλης. Οι προδιαγραφές διδακτικής προσέγγισης της ύλης βασίζονται στα δύο πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1 και A2), όπως αυτά ορίζονται στο «Ενιαίο Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες» του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Κάθε Θεματική Ενότητα περιλαμβάνει:

1. Κείμενα και ασκήσεις κατανόησης.
2. Λεξιλογική ανάλυση του κειμένου, συνοδευόμενη από ασκήσεις εφαρμογής.
3. Παρουσίαση γραμματικών φαινομένων, συνοδευόμενη από παραδείγματα καθώς και σχετικές ασκήσεις.
4. Προσέγγιση συντακτικών φαινομένων και ασκήσεις εφαρμογής.

ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Ι [2ΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ]

Πίνακας 2

Διάρθρωση εκπαιδευτικού υλικού τηλεκπαίδευσης
για το μάθημα Γαλλική Γλώσσα Ι, 2ου εξαμήνου

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
12 θεματικές Ενότητες [1ΘΕ/εβδ.]	Ενιαίο Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες	A1+A2
Ασκήσεις Κατανόησης	●	●
Ανάλυση λεξιλογίου κειμένων / ασκήσεις εφαρμογής	●	●
Γραμματική / Ασκήσεις	●	●
Συντακτικό / ασκήσεις εφαρμογής	●	●

Παράλληλα, προτείνονται συμπληρωματικές δράσεις (πίνακας 3) μέσω της χρήσης εκ μέρους των σπουδαστών του Διαδικτύου, προκειμένου να διαχειριστούν το προτεινόμενο υλικό ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, επισημαίνεται ο ιδιαίτερος ρόλος τον οποίο καλείται να διαδραματίσει η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τόσο για την εμπέδωση της προσφερόμενης γνώσης, όσο και για την επικοινωνία του εκπαι-

δευόμενου με τον υπεύθυνο διδασκαλίας του μαθήματος. Πράγματι, η εισαγωγή της παραπάνω εφαρμογής προσφέρει στο σπουδαστή την δυνατότητα αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος, το οποίο απαντάται σε προκαθορισμένο χρόνο από τον παραλήπτη-καθηγητή του, μέσω του οποίου:

1. Να επιθυμεί κάποια διευκρίνιση σχετική με το αναπτυγμένο παιδαγωγικό υλικό.
2. Να ζητά συμπληρωματικό υλικό και
3. Να αποστείλει προς διόρθωση, η οποία θα συνοδεύεται με τις απαραίτητες παρατηρήσεις, τις συμπληρωμένες ασκήσεις του.

Ασφαλώς, προσφέρεται και η δυνατότητα στον φοιτητή να συμβουλευτεί τις λύσεις των ασκήσεων κάθε θεματικής ενότητας καταφεύγοντας στην ενεργοποίηση του ομώνυμου συνδέσμου.

Στο ίδιο μήκος κύματος οικοδόμησης ασύγχρονου συστήματος επικοινωνίας εντάσσεται και η χρήση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου του συνδέσμου *φόρουμ επικοινωνίας* για τη συμμετοχή του σε γραπτό διάλογο, υποχρεωτικά στη γλώσσα-στόχο, με θέματα σχετικά με αυτά τα οποία αναπτύσσονται στο παιδαγωγικό υλικό και όχι μόνο.

ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Ι [2ΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ] ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Πίνακας 3
Συμπληρωματικές δράσεις στη διδασκαλία
του γνωστικού αντικειμένου Γαλλική Γλώσσα Ι, 2ου εξαμήνου

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ
Χρήση ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου και Φόρουμ επικοινωνίας	Μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας [3ώρες/εβδ.] και ορολογίας	Ημέρες ενημέρωσης για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας
Ενημέρωση για την εβδομαδιαία διάρθωση της ύλης	●	Συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις στο Γαλ. Ινστιτούτο Αθηνών
Ύλη/ πρόγραμμα και αποτελέσματα εξετάσεων	●	Συμμετοχή σε διαλέξεις/ ημερίδες

2.3. Συμβολή του συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης στην παιδαγωγική διαδικασία

Η προτεινόμενη εφαρμογή, μακράν του να υποκαταστήσει τη διαδραστική σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, επιδιώκει:

1. Να διαδραματίσει έναν επικουρικό ρόλο στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μέσα από την απόκτηση εκ μέρους των σπουδαστών δεξιοτήτων χρήσεως των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Να παρέχει σχεδόν απόλυτη χωροχρονική ελευθερία στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος έχει την ευχέρεια να προγραμματίζει ελεύθερα, και σε συνάρτηση με τις άλλες υποχρεώσεις του, να συμβουλευεται την προτεινόμενη ύλη διδασκαλίας. Επισημαίνεται, ότι σε περιπτώσεις φοιτητών που δηλώνουν αδυναμία πρόσβασης στο Διαδίκτυο προβλέπεται η διανομή του υλικού σε δισκέτα, προκειμένου να καταστεί εφικτή, έστω και με ελλείψεις δυνατότητες, η χρήση του παιδαγωγικού υλικού.

Πάντως, το προτεινόμενο σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης θα μπορούσε να υποκαταστήσει την παρακολούθηση των παραδόσεων, σε εξαιρετικές περιπτώσεις σπουδαστών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ασθένειας, επαγγελματικές δεσμεύσεις ή και ατόμων με ειδικές δεξιότητες, παρέχοντάς τους την ιδιαίτερη ανακούφιση της, έστω και εξ'αποστάσεως, συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

3. Αντί συμπεράσματος: αξιολογώντας ένα γνωστικό αντικείμενο

Στα επόμενα βήματα των παρεχόμενων προς τους εκπαιδευόμενους υπηρεσιών θα επιχειρηθεί να ενταχθούν:

1. Η επέκταση του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα υπόλοιπα τρία εξάμηνα σπουδών, αλλά και ως υποστηρικτικό υλικό των μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας.
2. Η περαιτέρω βελτιστοποίηση του ήδη υπάρχοντος παιδαγωγικού υλικού και η εφαρμογή του, με την παράλληλη αξιοποίησή του, στη δημιουργία προγραμμάτων σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, τα οποία θα εξασφαλίζουν πλήρη διαδραστικότητα ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και
3. Η δημιουργία γλωσσικού εργαστηρίου στο οποίο θα συνδυάζεται η ηλεκτρονική μάθηση και η χρήση του Διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με την ένταξη πολυμέσων (τηλεδιάσκεψη κ.λπ.), αλλά και οπτικο-ακουστικών μέσων, ώστε να διασφαλίζονται όλες οι προϋποθέσεις συ-

νεργατικής μάθησης, βασική παράμετρος μιας ολιστικής προσέγγισης της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η τελική μορφή την οποία θα λάβει το μαθησιακό υλικό μετά την ενεργοποίηση των συμπληρωματικών σταδίων ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών θέτει τις βάσεις για μια ουσιαστική αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου.

Μακράν του να υπεισέλθουμε στη γενική συζήτηση για την περίφημη διαδικασία της Μπολόνια και στη διαδικασία αξιολόγησης η οποία προτείνεται, η αξιολόγηση ενός γνωστικού αντικείμενου όπως αυτό της Γαλλικής Γλώσσας και Ορολογίας υπακούει σε βασικές παραμέτρους ορισμένες εκ των οποίων υιοθετούνται με τη συμπληρωματική δράση των εκπαιδευτικών λογισμικών τηλεκπαίδευσης, όπως:

- α. Η προαγωγή της ανεξαρτησίας του εκπαιδευόμενου, αλλά και του εκπαιδευτή του, και της ευελιξίας πρόσβασης στο παιδαγωγικό υλικό.
- β. Η σαφής και ευκρινής διάθροση του παιδαγωγικού υλικού.
- γ. Η υποκίνηση του ενδιαφέροντος του σπουδαστή μέσω ασκήσεων και συμμετοχής σε άλλες δραστηριότητες, των διαπολιτισμικών συμπεριλαμβανόμενων, που να κατατείνει όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην εμβάθυνση των γνώσεων σε μια ξένη γλώσσα.
- δ. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός λειτουργικού συστήματος τηλεκπαίδευσης εξαιρετικά φιλικού προς το χρήστη.
- ε. Η ύπαρξη σαφών υποδείξεων για τις προαπαιτούμενες γνώσεις, αλλά και τη στόχευση των προς εκμάθηση γλωσσικών, και μετέπειτα ειδικών, δεξιοτήτων.
- στ. Η επίτευξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας με την παράλληλη καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της δυνατότητας εξατομίκευσης, όπου αυτή καθίσταται εφικτή, της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- η. Η χρήση νέων τεχνολογιών σαν μέσο προαγωγής του διαθεματικού και ευρέως διεπιστημονικού χαρακτήρα στον οποίο οφείλει να αποσκοπεί η διδασκαλία μιας μη-μητρικής γλώσσας.

Κατ' αυτό τον τρόπο, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν το βασικό πυρήνα των Νέων Περιβαλλόντων Μάθησης (ΝΠΜ), τα οποία επιτρέπουν τον μετασχηματισμό της διδακτικής πρακτικής της εκμάθησης μιας γλώσσας προς μαθητοκεντρικές, ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης, τα πλεονεκτήματα των οποίων έχουν, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία, τονιστεί επανειλημμένα σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.¹¹

Διότι, σε τελική ανάλυση, η *αξιολόγηση* δεν μπορεί να μεταφράζεται παρά σε ένα πλέγμα καινοτόμων δράσεων οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊού πολίτη, πλήρους μέλους της κοινωνίας της γνώ-

σης. Αυτός ο *homo europeus* θα είναι εφοδιασμένος με δεξιότητες οι οποίες θα του επιτρέπουν να ανταποκριθεί απόλυτα ικανοποιητικά στις γλωσσικές, αλλά και στις ευρύτερα γνωσιακές προκλήσεις της εποχής μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τεύχ. 2ο, αριθ. φύλ. 1868/11, 10/1999.
2. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αριθ. εγγρ. 5980/01, EDUC 18, στο: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_el.pdf [προσπελάστηκε στις 22/7/05].
3. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, *e-Learning: καλύτερη ηλεκτρονική μάθηση για την Ευρώπη*, έκδοση ευρωπαϊκών κοινοτήτων, σελ. 3. Επίσης για το: «Εκτο πρόγραμμα πλαίσιο: τεχνολογίες της κοινωνίας της πληροφορίας» στο: <http://europa.eu.int/scadplus/log/el/lvb/i23014.htm>.
4. Αναλυτικά για τις δράσεις ewatch, l-change και EFQUEL στους αντίστοιχους δικτυακούς τόπους: http://ewatch.eun.org/eun.org2/eun/en/index_ewatch.cfm, <http://www.education-observatories.net/lchange/about.pt> και <http://www.qualityfoundation.org/about.htm>.
5. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L345/9, 31-12-03.
6. http://www.unipi.gr/akad_tmhm/diethn/french/main.htm.
7. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τεύχ. 1ο, αρ. φύλ. 74, 10 Ματίου 2000.
8. Développement de logiciel éducatif: «Logiciel d'apprentissage/auto-apprentissage de la voix passive» στο: http://localhost/voix_passive/initial_index.htm.
9. Développement de logiciel éducatif: «Logiciel d'apprentissage/auto-apprentissage de la terminologie des institutions européennes» στο: http://localhost/voix_passive/initial_index.htm.
10. Élaboration du matériel éducatif: http://www.unipi.gr/akad_tmhm/diethn/french/learning.htm.
11. Bransford, J.D. et al. (eds.), "How people learn: brain, mind, experience, and school. Committee on Developments in the Science of Learning", *National Research Council*, National Academy Press, Washington, D.C., 2000.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrate J., "Une pédagogie de l'internet", *Revue Internationale d'éducation*, no 18, Sèvres, CIEP-CNDR, 1998.
- Βακαλούδη Α., *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες, θεωρία και πράξη*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 2003.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τεύχ. 2ο, αρ. φύλλου 1868/11-10/1999.

- Euridice, "Basic indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems: 2000/01", *Annual Report*, European Commission, 2001.
- Karsenty T., *Optimiser l' utilisation du courrier électronique comme outil pédagogique et didactique*, 2001, στο: <http://www.apop.qc.ca/Colloque2001/actes> (προσπέλαση: 17/4/2005).
- Ρετάλης Σ. (επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες Διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 2004.
- Σολωμονίδου Χ., *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Sprenger R., *Internet et les classes de langues*, Ophrys, Paris, 2002.
- Warschauer M. & Healey D., "Computers and Language learning: An overview", *Language Teaching*, 31, 1998, 57-71, στο: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.htm> (προσπέλαση: 4/3/2005).
- Ζωζόπουλος Ε., *Νέες τεχνολογίες και Μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2001.

1. Introduction

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES has grown to become one of the most prominent areas of English Language Teaching today. This is reflected on the increasing numbers of tertiary institutions offering ESP courses, aiming at introducing students to the special language necessary for their future profession. Particularly in reference to the Institutes of Technology in Greece, ESP courses usually comprise lecture as well as laboratory hours. Thus, the ESP practitioner is called to adapt his/her teaching to this specific course layout and very often to design his/her own instructive materials. The purpose of our paper is to present an integrative teaching proposal for the ESP teaching at tertiary level. In the first part of our paper, before proceeding to the actual teaching proposal, various issues that should be taken into account as well as theoretical assumptions are presented. The highlight of the second part is the design of the integrative teaching proposal made up of two sections. The first section covers the practical session (lab), whereas section two, the lecture session. Each section in turn is outlined in detail thus, offering insight into the ESP practitioner to organize the lesson and the necessary instructive materials for the specialty area.

2. Issues that should be taken into account

2.1. Practical issues

- The setting is a typical tertiary one where the medium of instruction and communication is not English, yet students are required to read content-course bibliographies in English (Spector-Cohen, Kirschner, & Wexler, 2001, p. 367).
- The Course Outline involves 3 hours lecture and 1 hour lab. Attendance in lab is compulsory but not in lecture. Therefore, missing more than certain lab hours means a drop-out of the course (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002).

- The Institute does not budget for ESP textbooks, whereas teachers are not permitted to ask students to buy them.
- Teacher needs to provide a considerable amount of photocopied material (Dhieb-Henia, 2003, p. 410).
- There is a limited amount of textbooks and sometimes even complete lack of instructional materials. For instance, in reference to specialties such as Speech and Language Therapy, Crop Production, Floriculture and Landscape Architecture, Fisheries and so on, conventional teaching materials (e.g. course books) are not widely available.
- Teacher cannot assign homework during the course.
- Formal tests cannot usually take place during the semester, so as to exert a certain pressure on students' studying (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002).
- Most students that attend ESP courses at Epirus Institute of Technology are not first year students.

2.2. Other issues

- The purpose of the course 'Lesson English 6-English for Speech and Language therapy', as outlined in the official course layout, is:

"Emphasis on familiarization with international scientific papers. Oral and written speech comprehension."

Therefore, learners have to master special language used in Speech and Language Therapy, so as to be able to comprehend formal professional texts, articles, and research or seminar presentations. Furthermore, they should be capable of making their own presentations and participate in discussions on contemporary issues relevant to their specialty (Kavaliauskiene, 2002). As a result, the teacher should assist them in familiarizing with the use of LSP in typical speech therapy settings.

- Attitudes and beliefs towards EFL learning (Sifakis, 2003, p. 206):
 1. English cannot be learned in state schools - only private institutions can provide qualitative education
 2. ESP course is a fun time. Since I have a good command in English I can get the passing mark in the final exam.
 3. ESP is not a primary subject. Why bother?
(Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002)
- Material should be relevant to their interests and language level (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002).
- Goals should be specific, measurable and achievable.
- Unfortunately, 'the best way' that would suit everybody does not exist.

3. Theoretical background

The issues presented, along with certain theoretical assumptions analyzed below, determine the construction of the proposal.

3.1. Theoretical assumptions

- Hutchinson & Waters (1987, p. 19) suggested that: "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning."
- The proposal is based on two types of syllabi, content-based and structural syllabus.

3.1.1. Content-based syllabus

Content-based syllabus learner is exposed to authentic target language situations and samples and the focus is on learning to master certain communicative tasks. The learner deals with discrete linguistic elements incidentally and only if faulty mastery impedes his/her performance of the communicative task (Marco-Luzon, 2002, p. 21; Spector-Cohen et al., 2001, pp. 373-74).

Brinton, Snow, & Wesche (1989), Spanos (1987), Widdowson (1979) (as cited in Parkinson, 2000, p. 373) suggest that there are various reasons for choosing such a syllabus, since it motivates students and offers them the chance to deal with relevant content, grounded in reality. Furthermore Mohan (1986) (as cited in Parkinson, 2000, p. 373) supports that "in learning language through content, learners are not only learning the language, but they are using the language to learn".

3.1.2. Structural syllabus

Structural syllabus is based on formal vocabulary and grammar instruction, breaking L2 down into discrete elements, assuming that the students will ultimately re-synthesize the language into an integrated whole system. In fact, formal vocabulary and grammar instruction improve acquisition and the level of second language proficiency making this type of syllabus appear quite systematic (Skelton & Willis, n.d.; Spector-Cohen et al., 2001, p. 372).

Our proposal is constructed based on a syllabus which primarily focuses on elements typical of content-based syllabus, yet combines elements from structural syllabus as well. A content-based syllabus seems to equip students with skills for their future profession more efficiently, yet an exclusively content-based syllabus may be inappropriate, since raising the students' proficiency level inevitably involves a focus on discrete linguistic forms (e.g. vocabulary) (Spector-Cohen et al., 2001, pp. 374, 379-380). The

proportion between the two syllabi depends on the level of the students and whether or not they have reached the minimum L2 proficiency needed to begin coping with scientific material.

– A reading lesson engages students in various tasks at different stages:

Pre-reading stage

The teacher introduces the topic and other relevant information to set the scene and activate students' background knowledge.

While-reading stage

Students deal with different tasks so as to comprehend and analyze the reading texts.

Post-reading stage

Students perform tasks in order to reinforce their earlier experience on the reading material.

(Chrysochoos, Chrysochoos, & Thompson, 2002, pp. 59-60)

4. The proposal

In the light of the aforementioned we were faced with the task of designing our own course syllabus and materials.

4.1. The Case of the Speech and Language Therapy Department

Procedure

1. Teacher consults with content instructors and studies the curriculum to obtain:
 - major publications on the field
 - course bibliographies
 - types of tasks students are expected to perform (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002; Spector-Cohen et al., 2001, p. 381)
2. Teacher selects representative texts (or listening material) from relevant sources:
 - published materials i.e. textbooks, journals
 - (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002; Spector-Cohen et al., 2001, p. 381)
 - real speech i.e. seminars, lectures, conversations
3. Teacher separates the texts into thematic units i.e. Dyslexia, Autism, Mental retardation
4. Teacher analyzes and organizes representative texts so as to create a 'lab section' and a 'lecture section'.

4.2. Lab section

The lab course involves one academic hour. In fact, it was the most difficult section

to design, since the concept of lab is usually connected with courses such as Physics, Chemistry or Computing and not with language courses. Our lab course is actually an extended pre-reading stage, during which students deal with topics and issues raised later on the lecture material (texts, presentations, etc). The pre-reading stage or else warm-up does not usually occupy more than five minutes of class time. In our case the pre-reading stage lasts one academic hour. It is our intention to analyze the reasons for this decision throughout our proposal.

4.2.1. Teacher's preparation for the creation of the lab section

Teacher works on the texts/other sources to create:

– **A 'topics for discussion' section**

Teacher creates this section based on issues or topics raised later on the reading materials.

– **A 'useful terms' section**

Teacher creates a word list presenting the active vocabulary on the topic that the students will meet later in the texts.

4.2.2. Possible form of the 'lab section':

UNIT 10- Dyslexia
Topics for discussion section
Work in groups to answer the questions
1) What are the characteristics of dyslexic people?
2) What could a speech therapist do to help dyslexic children?
Useful terms section
3) Are you familiar with the following terms?

- spatial orientation
- congenital auditory imperception
- established cerebral dominance
- early detection
- specific learning difficulty
- cognitive function
- remedial lessons/remediation
- reversals
- omissions

4.2.3. Lab section-Classroom procedure

Step 1

Students are divided into groups of three to four. Teacher sets a time limit, usually 15-20 minutes.

Step 2

Students are asked to deal with 'topics for discussion', preparing a presentation in

groups. In reference to the proposed lab section, for instance, students deal with the difficulties/characteristics dyslexic people have as well as with the ways of treating dyslexia. Students are asked just to make notes, because they will have to speak and not read to their classmates.

Step 3

Simultaneously, students try to identify any of the ‘useful terms’ and if possible guess, their context. Throughout this procedure teacher monitors students’ progress and provides assistance where necessary.

Step 4

Each group presents the results of both sections in turn, which are then written on the blackboard. This activity gives rise to a lot of discussion and new vocabulary is presented. It is advisable for the teacher to allow volunteers to give short talks, especially in the beginning of the course. Students should not be pressed to participate, particularly those who do not feel like talking on the first occasion (Kavaliauskiene, 2004).

Step 4

Students have 2min for self and peer-assessment of their oral performance and teacher for commenting on the effectiveness of students’ brief talks (Kavaliauskiene, 2004).

Alternative activity

The same process could be followed if, instead of a reading text, a video-taped seminar or congress presentation was available.

4.2.4. Rationale behind the ‘lab section’

- Teacher builds on learners’ previous knowledge and experience in other courses thus, activating their background knowledge (Griva, 2005, p. 2).
- Students are ready to interact with the text/listening using prior knowledge.
- Students are motivated to study the texts that will follow during the lecture section, since they are eager to find out whether the author shares the same opinion on the subject.
- Students are involved in real scientific activity (Parkinson, 2000, p. 374) and develop their own sense and values towards their scientific field (Orr, 2003, p. 2).
- Students gain experience and confidence in doing independent (but supervised) projects in small groups (Kavaliauskiene, 2004; "Univerity of Vienna" 2005; Orr, 2003, p. 2).
- Students perform tasks related to real-life situations (attend meetings/gatherings, congresses, seminars, follow post-graduate studies), since they will function in numerous small groups throughout their professional lives (Kavaliauskiene, 2004; Alexandrovna-Lyubov, 2003; Orr, 2003, p. 2).
- Students experiment on integral vocabulary trying to create context for it without

3 'Expressive language disorder' means.....

A inability to talk properly B inability to understand C inability to draw

4 The policy of having dyslexic children in a regular classroom is called...

A exclusion B conclusion C inclusion

Match

This particular type of activity usually involves academic collocations or set phrases and expressions.

1. class A competence

2. intellectual B response

3. learned C inclusion

4. communicative D potential

1 C, 2 D, 3 B, 4 A

Find academic collocations using the word 'early'

(Curado-Fuentes, 2002)

Examples:

Early identification

Early detection

Early intervention

Early development

Grammar could be taught in the context through analysis and explanation.

Some typical examples of grammar that the teacher deals with in scientific texts involve:

- Derivatives i.e. assess, assessment, intervene, intervention
- Passive voice²
- Synonyms i.e. remediation, rehabilitation
- Opposites i.e. concrete meaning vs. abstract meaning, severe vs. mild disabilities etc.

In the case that students are expected to present written work serious weaknesses in grammar require more help (Kavaliauskiene, 2005).

4.4. Implications for the teacher

Teacher should:

- start with 'a needs analysis' so as to choose texts relevant to students' level.
- study the whole curriculum of the specialty and co-operate with other subject teachers (Hatzigiannoglou-Xenodoxidis, 2002).

- choose thematically-linked texts thus, developing content schemata and facilitating vocabulary re-entry.
- study the texts to create the ‘lab section’ and the supplementary to the texts activities.
- be prepared for situations in which the learners are to some degree unfamiliar with the text content (Griva, 2005, p. 2).

5. Conclusion

Designing ESP instructional materials may be a complex task for the ESP practitioner. This presentation was an attempt to offer insight into the design of ESP courses, carried out over a semester at tertiary level. In fact, the purpose of our paper is highly practical, intended for teaching situations that involve lecture and/or lab hours, where there are no instructional materials available. Yet, not all activities proposed are suitable in any kind of class. The paper claims only to present an integrative teaching proposal combining a variety of different activities and tasks, others new and others already adopted, thus encouraging the ESP practitioners to find their own way to teach their learners.

NOTES

1. All classroom applications proposed are subject to change by having to adapt to the learners’ needs.
2. Passive voice gives the impression of objectivity by the removal of people (Parkinson et al., 2004, p. 381).

REFERENCE LIST

- Alexandrovna-Lyubov A., "Developing small team communication skills in teaching ESP", *English for Specific Purposes*, 2, 2003. Retrieved 3 April, 2005 from <http://www.esp-world.info-contents.htm>
- Bhatia V.K., "Applied genre analysis and ES", in: T. Miller (ed.), *Functional Approaches to written text: Classroom applications*, 1997, pp. 134-149. *United States Information agency: English Language Programs*. Retrieved 10 April, 2005 from <http://exchanges.state.gov/education/eng-teaching/pubs/BR/functionalsec4-10.htm>
- Bruti S., "New Ways in English for Specific Purposes" [Review of the book], *TESL_EJ*, 4, 1999. Retrieved 10 April, 2005 from <http://www.berkeley.edu/TESL-EJ/ej13/toc.html>
- Chrysochoos J.E., Chrysochoos N.E. & Thompson I., *The Methodology of The Teaching of English*

- as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and Task-Based Learning*, The Pedagogical Institute. Athens, 2002.
- Curado-Fuentes A., "Tasks for Business, Science and Technology English: Evaluating Corpus-Driven Data", *English for Specific Purposes*, 1 (1), 2002. Retrieved 3 April, 2005 from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Dhieb-Henia N., "Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context", *English for Specific Purposes*, 22, 2003, pp. 387-417. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Griva E., "Reading strategies of Greek University students learning English in an academic context", *English for Specific Purposes*, 4,1(9), 2005. Retrieved 3 April, 2005 from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Hatzigiannoglou-Xenodoxidis T., "An ESP Curriculum for Greek EFL students of Computing: A New Approach", *English for Specific Purposes*, 1, 2002. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Hutchinson T., Waters A., *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Kavaliauskiene G., "Aspects of learning ESP at University", *English for Specific Purposes*, 1, 2002. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Kavaliauskiene G., "Teaching Impromptu Speaking: a Short Talk before a Presentation", *English for Specific Purposes*, 3, 2004. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Kavaliauskiene G., "Research into reading-writing connections in ESP", *English for Specific Purposes*, 14, 2005. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Marco-Luzon M.J., "Internet Content-based activities for English for Specific Purposes", *English Teaching Forum*, 40 (3), 2002. Retrieved 10 May, 2005 from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no3/p20.htm>
- Orr T., "English for Specific Purposes", *TESL_EJ*, 6, 2003. Retrieved April 4, 2005 from <http://www.berkeley.edu/TESL-EJ/ej24/toc.html>
- Parkinson J., "Acquiring scientific literacy through content and genre: a theme-based language course for science students", *English for Specific Purposes*, 19, 2000, 369-387. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Parkinson J. & Adendorff R., "The use of popular scientific articles in teaching scientific literacy", *English for Specific Purposes*, 23, 2004, pp. 379-396. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Sifakis, N.C., "Applying the adult education framework to ESP curriculum development: an integrative model", *English for Specific Purposes*, 22, 2003, pp. 195-211. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- Skelton J. & Willis J. (ed.), *Approaches to Syllabus Specification Course and Design*. Retrieved 10 May, 2005, from <http://www.philseflsupport.com/csd1.htm>
- Spector-Cohen E., Kirschner M. & Wexler C., "Designing EAP reading courses at the university level", *English for Specific Purposes*, 26, 2001, pp. 367-386. Retrieved 3 April, 2005, from <http://www.esp-world.infocontents.htm>
- University of Vienna Department of English and American studies, *Approaching ESP texts*, 2005. Retrieved April 5, 2005, from <http://www.univie.ac.at/Anglistik/esp/appr.htm>

Introduction

THE STARTING POINT IS A SIMPLE ASSUMPTION: the response of an L2 learner who identifies a grammatical problem is likely to be "What do I do?", in which case the teacher's answer should be "Do X" and therefore be formulated as one or more instructions. Yet, it is clear that grammatical information is often provided in a manner which is more descriptive than instructional as such, both in terms of content and form. This raises a number of questions: What is the difference between the descriptive and instructional presentations? Can a mismatch occur between what the learner asks for and what the teacher provides? If it can, what is the nature of the potential discrepancy and what are the implications for the learning process? Will a greater effort be unnecessarily required from the learner to convert descriptive statements into appropriate L2 performance? What can be the roles of descriptions and instructions in second language acquisition (SLA) given their respective properties?

The question of the relationship between descriptions and instructions is intrinsically linked to the ambiguity inherent in the concept of 'rule', which can also be found to some extent in other notions such as 'norm' or 'law'. In its descriptive sense, 'rule' refers to some observed regularity ("X is what normally happens / As a rule, X happens."; cf. French epistemic use of *il est de règle que* + indicative). In its prescriptive sense, it refers to a norm to be followed ("You must do X. / The rule is to do X"; cf. French deontic use of *il est de règle que* + subjunctive). The two senses are obviously connected ("X is what normally happens, therefore you must do X"). Of course, not every descriptive rule has a prescriptive side and one would not expect to find a normative version of a scientific law such as Archimedes' principle, for instance. Grammatical regularity, however, epitomises the descriptive-prescriptive duality of the notion of 'rule' and this duality is what underlies the relationship between descriptions and instructions examined here.

After decades of communicative methodology, under the influence of researchers like Krashen, during which formal instruction was anathema, the case for grammar

teaching is being made again by a number of authors, including, Hawkins and Towell (1996b), Engel and Myles (1996b), Doughty and Williams (19982b), Ellis (2002b), Hinkel and Fotos (2002b). To follow Ellis's (2002b) classification, arguments, revolve around three perspectives: acquisition theory, the learner's needs and pedagogical considerations. Typically, authors will put forward points such as the overstated role which some have assigned to exposure in L2 acquisition on the basis of its role in L1 acquisition; the failure of communicative approaches to deliver grammatical accuracy beyond a certain age (critical period) through mere exposure, particularly when an advanced level of accuracy is required; the faster speed with which instructed L2 learners attain higher levels of grammatical accuracy compared to naturalistic L2 learners; the correlation between the grammatical accuracy achieved and the intensity with which the formal instruction is provided; the need for negative grammatical feedback in the acquisition of certain grammatical structures; the need to push learners' accuracy toward target-like L2 ability beyond a level which they may perceive as being communicatively sufficient; learners' high expectations of formal grammar teaching (particularly amongst mature learners and successful ones) and their strong desire to understand rules; the failure of communicative, task-based approaches centred around notions or functions to cover the grammar appropriately. In the last decade, there has been a great deal of interest amongst both methodologists and practitioners to reassess the role and nature of formal grammatical instruction in SLA with a view to reintroducing it on a fresh basis without returning to the traditional methods or losing the benefits of the communicative strategy (see, for instance, the various studies in Engel and Myles, 1996a; Doughty and Williams, 1998a; Hinkel and Fotos, 2002a).

Against this background, the purpose of the present article is to investigate both the difference between and the roles of explicit grammatical information presented in an essentially descriptive manner and information provided as a set of instructions guiding the learner to native-like L2 performance. With this aim in view, the following will be examined: the principles which underlie each approach, the nature and form of the information and, finally, the implications in terms of exercises. It will then be possible to envisage their roles and put our findings in the context of some of the matters under discussion in SLA research. But, to begin, three points must be clarified.

First, the only assumption required for this investigation is that there exist situations in which exposure to explicit instruction can be beneficial to SLA, and therefore the matter of the content and form of the information provided is worth reflecting upon. There is no need to presuppose that grammar teaching must be prioritised in relation to other components of the curriculum or indeed that a return to the traditional grammar-translation strategy is desirable. Secondly, evidence suggests that descriptive and instructional presentations represent a continuum and although, as we shall at-

tempt to demonstrate, clear differences can be identified, there is no doubt that they overlap to the point where the difference between the two can be either insignificant or non-existent at times. Thus, a table may well constitute not only the best outline of the use of a given set of forms (description), but also the simplest way of formulating instructions to be applied by the learner. Nevertheless, given its purpose, the present discussion will focus on contrasting properties. Finally, examples will be taken from French grammar, since this is the language on which the author's teaching experience is based.

Let us now examine the aspects mentioned previously in order to establish the nature of the difference between the descriptive and the instructional modes of presentation.

Underlying principles

The underlying principles of the two modes of presentation differ in terms of objectives, adequacy requirements, economy and focus.

With regard to its objectives, the descriptive approach aims to convey *knowledge* about, for instance, the syntax of a given form, whilst what the instructional approach seeks to communicate is more akin to *know-how* (how to select the appropriate form). The former aims to satisfy a criterion of *descriptive adequacy* in the sense that it attempts to account for all the *typical contexts* deemed relevant to the particular teaching situation. In the case of advanced grammar, it could satisfy the needs of a linguist who has no desire to resort to the language for communicative purposes but is merely gathering information about linguistic properties for investigative purposes. The latter endeavours to meet a criterion of *decision-making adequacy* by listing *choices* and providing as much information as necessary to allow the learner to do no more than select the right form. In contrast with description, instruction would prove of very limited use to a linguist seeking material for analysis, even though it would enable an L2 learner to make appropriate choices.

A simple example (the use of first-person personal pronouns *je, me, moi* in French) can illustrate the contrast. A typical descriptive presentation might be formulated as follows:

JE

- unstressed subject (finite verbs)
- *Je viens tout de suite.*

ME

- unstressed direct object (except with an affirmative imperative)

- *Il me fatigue.*
- unstressed indirect object (except with an affirmative imperative and certain verbs such as *penser, songer, rêver...*)
- *Il me parle.*
- *Il me les donne*

MOI

- stressed subject (in conjunction with *je*)
- *Je le connais, moi!*
- direct object
- with an affirmative imperative
- *Appelle-moi lundi.*
- emphasis (in conjunction with *me*)
- *Il me connaît, moi!*
- indirect object with an affirmative imperative
- *Parle-moi.*
- with a relative pronoun
- *Moi qui croyais avoir fini!*
- with a non-finite verb form
- *Moi, partir comme ça?*
- *Moi, pris au piège, jamais!*
- *Et sur cette photo, moi escaladant la face nord.*
- with an implicit verb
- *Qui a dit ça? Moi.*
- after prepositions
- *à/pour/sans/avec... moi*
- with comparative constructions
- *Elle est plus grande que moi.*
- *Il a la même que moi.*
- after conjunctions *et, ou, ni*
- *elle et moi / lui ou moi / ni vous ni moi*
- with *c'est*
- *C'est moi!*
- with *même*
- *Moi-même, j'ai des doutes.*
- with *ne...que*
- *Ça ne regarde que moi.*

Reduced to decision-making instructions, the sixteen typical contexts above amount to six options:

subject (finite verbs)	>	<i>je</i>
subject (finite verbs) with emphasis	>	<i>je + moi</i>
(in)direct object (except with affirmative imperative and certain verbs: <i>penser, etc.</i>)	>	<i>me</i>
direct object with emphasis	>	<i>me + moi</i>
indirect object with emphasis	>	<i>me + à moi</i>
other cases	>	<i>moi</i>

Differences in adequacy criteria lead to differences in principles of economy. Since descriptive adequacy will lead to an outline which presents all the typical contexts deemed relevant to the particular teaching situation, it will encourage a tendency towards *inclusiveness* (albeit within set parameters) in the amount of information offered to the learner. On the other hand, in order to satisfy the requirement of decision-making adequacy, the information is pruned down to the absolute minimum required in order to make the right choice; the aim is therefore to be highly selective and *exclude* as much as possible. In practice this happens in two ways: first, by focusing on choices, instructions automatically omit lists of typical contexts which may correspond to individual choices. Secondly, one of the choices can be treated as the default option, which means that the actual criteria for selecting it can also be omitted and be reduced to the simplest of formulations ("in all other cases, use X"). This is how the sixteen typical contexts corresponding to *je, me* and *moi* in French were reduced to six choices in the example given earlier, with *moi* representing the default. The degree of economy achievable will depend on the number of typical contexts which can be subsumed under each choice. Thus, as a single choice, *moi* stands for no less than eleven typical contexts: with a relative pronoun, with a non-finite verb form, with an implicit verb, direct and indirect object with affirmative imperative, after prepositions, with comparative constructions, after conjunctions *et, ou, ni*, with *c'est*, with *même*, with *ne...que*. It is worth noting that the concept of 'choice' does not necessarily coincide with a single form or construction; it could cover more than one (e.g. *je + moi* represents a choice).

With regard to focus, because the straight description is more lengthy and requires the learner to operate a conversion in order to obtain the series of instructions needed to solve the problem, it demands a greater effort which makes it less learner-friendly and, in that sense, more *teacher-centred*. By contrast, the set of instructions represents ready-to-use information with no need for any conversion on the part of the learner. It constitutes a comparatively much lighter load to memorise and a simpler tool to use and can therefore be deemed to be more *learner-centred*.

Nature of the information

The nature of the information may differ in terms of consistency, conceptual content associated with it (grammatical metalanguage) and explanatory power.

Criteria adopted to maintain the overall coherence of descriptions can easily turn into a straitjacket resulting in an uncomfortable mismatch between the descriptive categories and the ground to cover. Two grammars can provide an illustration. The first one (*Grammaire utile du français*, Bérard and Lavenne, 1991), is based on communicative functions as shown by its table of contents:

- Boîte à outils
- Identification / Présentation
- Donner des informations sur quelqu'un
- Donner des informations sur son environnement, sur son pays, etc.
- Demander un renseignement, une information,...
- Exprimer ses goûts et ses opinions sur quelqu'un ou quelque chose
- Exprimer son accord ou son désaccord
- Proposer quelque chose à quelqu'un; Accepter / Refuser
- Dire à quelqu'un de faire quelque chose
- Faire des projets, des prévisions; Parler de l'avenir
- Le récit
- Rapporter les paroles de quelqu'un
- Relations cause / conséquence; Hypothèse
- Se situer dans le temps
- Quantifier
- La localisation dans l'espace
- Conjugaisons

Although this type of approach is very appealing with aspects such as comparison, expressing quantity, locating in time, etc., it is likely to generate problems elsewhere. Mapping grammatical aspects on communicative functions is far from straightforward and the links between the two can seem tenuous or arbitrary at times. Personal pronouns could presumably be dealt with under a number of functions other than "Dire de faire quelque chose". Is there an intuitively obvious communicative function which could be associated with relative pronouns? The malaise is reflected in index entries which do not provide easy access to information on some aspects (relative pronouns, the agreement of past participles). The treatment of key questions can also end up being sketchy: information on the syntax of the subjunctive is extremely limited with just over three pages in the chapter on "Dire de faire quelque chose" and a paragraph in

"Exprimer ses goûts, ses opinions" (see Ellis's comments, 2002b, p. 21) on the problems associated with notional / functional approaches).

The second grammar, *French grammar and usage* by Hawkins and Towell (1996a), follows largely the familiar approach based on parts of speech organising its contents as follows:

- Nouns
- Determiners
- Personal and impersonal pronouns
- Adjectives
- Adverbs
- Numbers, measurements, time and quantifiers
- Verb constructions
- Agreement
- Tense
- The subjunctive, modal verbs, exclamatives and imperatives
- The infinitive
- Prepositions
- Question formation
- Relative clauses
- Negation
- Conjunctions and other linking words

However, the chapter devoted to "Numbers, measurements, time and quantifiers" stands out as being clearly more communicative in nature and one can see the potential overlap with some of the parts of speech dealt with elsewhere. Whatever descriptive angle is adopted, it is difficult to see how such difficulties can be eliminated.

Unlike the above presentations, instructions should be able to retain their coherence more easily since the strategy is to use whatever works best in terms of decision making. Communicative criteria ("To express X, use ...") and grammatical criteria ("For a direct object, use...") can in principle be mixed without any adverse effect on the overall consistency. One could also start from the L1 whenever similarities can facilitate the selection of the desired construction or form ("Whenever you can use X in English, use ... in French"). In that sense, an instruction-focused approach offers greater conceptual flexibility whilst maximising the chances of preserving consistency.

Reducing the number of typical contexts being explicitly referred to in instructional presentations results in a simplification of the associated conceptual apparatus. In the example, the formulation of the instructions can dispense with the following notions present in the description: stressed, unstressed, relative pronoun, non-finite verb, implicit verb, prepositions, comparative constructions, conjunctions. The advantage in

terms of learner effort is obvious (see Sanctobin, 1996, pp. 53, 56-57), particularly in a situation, like the current British Higher Education context, in which learners' knowledge of grammatical terminology tends to be extremely limited and resistance to formal grammar input is strong. Once again, the instructional approach appears to be more learner-centred.

The extreme conciseness of the instructions and the correlative simplification of the conceptual apparatus increase the risk of forcing explanation out of the picture. For instance, it is perfectly possible to provide a characterisation of the contexts in which the French subjunctive occurs without actually supplying an answer to the question "Why is it used in these contexts?". Adequate decision-making information may not stipulate that the basic common denominator of the syntax of this mood in French is its semantic content (a certain type of virtuality which presents the process as possible, at best, i.e. not probable or certain; see Mailhac, 1996). In some cases, the absence of this type of information, which again is more likely in the highly condensed instructional formulations than in the longer descriptive versions, may not affect the performance of the learner. In other cases, it is conceivable that, deprived of this helpful thread, the learner may find it more difficult to build up a clear mental representation of the mood and its syntax. In this particular respect, therefore, the effectiveness of minimum decision-making instructions may occasionally be undermined by a weaker explanatory power (we shall come back to this point).

Form of the information

The contrasts observed in the nature of the information are echoed in its form in terms of presentation order, format and synoptic representation.

The order of formulation adopted by descriptions will tend to go from the form/construction to its typical contexts ("X is used in the following cases..."), whereas with instructions, the order is reversed: the starting point is the conditions of use and the form/construction constitutes the target reached at the end of the process ("When..., use X"). In some cases, the difference may be trivial in terms of the effort required from the learner, in others it is more significant. Besides, given that the form/construction will inevitably be the outcome of the learner's selection process, it seems difficult to argue in favour of a presentation which systematically organises the grammatical information in reverse order, forcing the learner to reformulate it repeatedly before it can be applied.

Being a snapshot of typical occurrences, a description can be regarded as essentially *static*, whilst a set of instructions is inherently directional and *dynamic* ("When ..., do X"). This may impact on the preferred synoptic representation: *tables* may prove

more appropriate for a descriptive summary, whereas *flowcharts* may offer a more suitable solution when attempting to condense instructions. Besides, these synoptic representations differ in the degree of economy they allow as illustrated by the following example, taken from Delatour et al. (1991):

Table 1
Relative pronouns (Delatour et al., 1991, p. 218)
TABLEAU DES PRONOMS RELATIFS

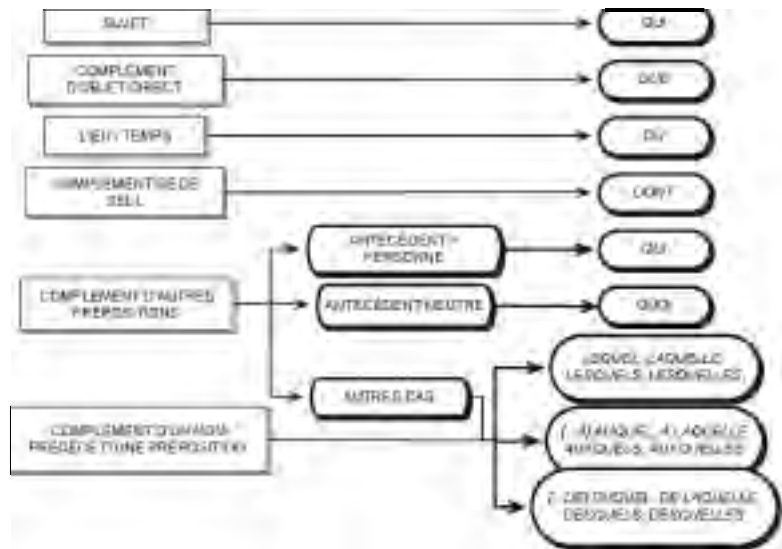
Fonction	Antécédent animé (personne)	antécédent inanimé (chose et animal)	antécédent neutre (ce, quelque chose, rien)
Sujet	Qui	qui	qui
complément d'objet direct	Que	que	que
- complément introduit par de - prépositions composées avec de (à cause de, à côté de, près de...)	Dont à côté de qui (à côté duquel)	dont à côté duquel à côté de laquelle à côté desquel(le)s	dont à côté de quoi
complément introduit par d'autres prépositions (avec, pour, devant...)	pour qui (pour lequel...)	pour lequel pour laquelle pour lesquel(le)s	pour quoi
complément introduit par à	à qui	auquel à laquelle auxquel(le)s	à quoi
complément de lieu		où	
complément de temps		où	

This characterisation of relative pronouns is repetitious because of descriptive-adequacy requirements and constraints of the table format: it includes four empty cells, six occurrences of *qui*, three of *que*, *quoi* and *dont* and two of *où*. The varying properties of the antecedent, although stated, are irrelevant to the choice of *qui* (subject) and *que* (direct object) as well as *dont*.

Converted to a flowchart based on decision-making adequacy (with a minor simplification which omits the less frequently used option of *lequel / duquel, etc.* provided in brackets in the table), the thirty-two cells can be turned into eighteen items which reflect graphically the selection process from criteria to chosen form:

A table achieves its economy by superimposing three kinds of information: implicit information pertaining to the column and the row and explicit information present in the cell. The type of simplification exemplified here is more likely to occur with tables which repeat explicit information. Tables with no explicit repetition tend to be more economical than corresponding flowcharts.

Figure 1
Flowchart of French relative pronouns based on the table in:
Delatour et al., (1991)



Implications for exercises

The differences identified so far with regard to underlying principles and the nature and form of the information offered to the learner impact on the nature of the exercises given to the learner in terms of focus and type.

Consider an exercise asking the learner to replace words supplied between brackets with appropriate pronouns, e.g. *J'ai donné (la valise) (au porteur) > Je la lui ai donnée*. Such a conversion involves a whole series of decisions concerning person, number, gender, function (subject / direct object / indirect object), word order (determined by the nature of the construction and the pronouns present), the spelling of the pronouns (hyphen, elision) and finally the resulting agreement of the past participle.

An *instructional* approach, with its emphasis on dynamic decision making, will inevitably foreground the complexity of the choices faced by the learner and increase the awareness of the need for a careful step-by-step progression through the various decisions to the correct construction. In this respect, it could be argued that it is characterised by a greater affinity with *learning* exercises, since they are the ones in which one expects the whole operation to be broken into its constituent stages, dealing with one decision at a time. On the other hand, a *descriptive* approach is more likely to lead to a focus on the final output (as opposed to the process leading to the output) and thus show a greater affinity with *tests*, since they are only concerned with the correctness of

the end result. One cannot help feeling that a substantial number of exercises intended to assist learners in the actual learning process are designed in such a way that they merely verify whether learning has taken place instead of truly facilitating it.

Discussion

Having clarified how descriptive and instructional presentations can differ, it is now possible to envisage their possible roles: should one attempt to merge them? Could one justify using one of them to the exclusion of the other? Should they be used jointly? Our findings will then be considered in the light of some of the issues raised in discussions related to the place of grammar in SLA. It must however be emphasised that, given the number of parameters characterising each learning / teaching situation and the substantial number of combinations they can generate, our comments at this stage will inevitably be quite general.

With regard to the possibility of merging the two approaches to combine their features, in the hope of getting the best of both worlds, as it were, our observations suggest that is not really an option since their characteristics are opposed: the descriptive approach cannot mix perspectives (parts of speech, communicative functions, etc.) without incoherence; it lists typical contexts and tends towards inclusiveness; it is essentially static and provides the information going from the form to its conditions of use; it has clear affinities with tables (synoptic representation) and testing exercises. By contrast, the instructional approach can mix perspectives whilst retaining its coherence; it lists choices and tends towards exclusiveness; it is essentially dynamic and provides the information going from the conditions of use to the form; finally it has clear affinities with flowcharts and learning exercises.

The instructional approach appears to represent a more learner-friendly solution in a number of respects: it provides a more direct answer to the learner's question ("What do I do?"), supplied in a ready-to-use form; it offers a greater chance of conceptual consistency; it provides an opportunity for further simplification and results in a formulation which constitutes a lighter load to absorb and memorise, requiring a more limited knowledge of metalanguage; it presents affinities with flowcharts summarising the information with the right directionality for decision making; it also presents affinities with learning exercises focusing on the step-by-step selection process. So even at advanced levels, it would appear that there is a case for including highly condensed instructional summaries of rules of the type illustrated above, and not to resort to the instructional approach could result in missed opportunities for the learner.

At the same time, the descriptive approach could provide a better overall picture and is more likely to integrate explanatory elements which could be of help to the

learner. So, omitting it would only seem desirable in situations in which, for instance, one (or more) of the following applies: there is no time available to go through more detailed descriptions; the explanatory element contained in the description would not be of particular use to the learner (e.g. it can only be formulated in very abstract meta-language borrowed from linguistics; encouraging a critical reflection on language is not essential in the given situation); we are dealing with the central part of the description-instruction continuum where the difference between the two is less marked.

Amongst the issues considered in discussions concerning the place of grammar teaching in SLA, a number, although relevant, have no direct bearing on the opposition between descriptions and instructions and do not need to be examined here. They include, for instance, the impact of conscious learning of explicit rules against that of comprehensible input, the relationship between code-focused and message-focused instruction (integrated or run in parallel?), the difference between written and spoken grammar, register variations or the nature of the situations best suited to the incorporation of grammatical information. However, others - namely achieving simplicity in the formulation of rules, timing and the use of discovery tasks - need to be commented upon briefly.

When addressing the question "What criteria influence the level of difficulty learners are likely to experience in acquiring grammatical features as explicit knowledge?", Ellis (2002b, p. 28) puts forward the following six criteria (provided here without the examples which illustrate them):

Table 2
Criteria for determining the difficulty of grammatical structures
as explicit knowledge approach for teaching grammar

<i>Criteria</i>	<i>Definition</i>
1. Formal complexity	The extent to which the structure involves a single or many elements.
2. Functional complexity	The extent to which the meanings realized by a structure are transparent or opaque.
3. Reliability	The extent to which the rule has exceptions.
4. Scope	The extent to which the rule has broad or narrow coverage.
5. Metalanguage	The extent to which the rule can be provided simply with minimum metalanguage.
6. L1/L2 contrast	A feature that corresponds to an L1 feature is easier than a feature that does not.

With the exception of scope, which concerns usefulness in terms of coverage but has no bearing on the actual formulation, all criteria will be relevant in determining the

chances of achieving a simple formulation, since the simpler the rule, the simpler its characterisation.

The distinction made here between descriptions based on typical contexts and instructions based on choices provides an additional criterion relating to rule formulation: the relationship between typical contexts and choices, which could be defined as "The extent to which combinations of typical contexts can be subsumed under individual choices", as illustrated by our earlier example of the single choice of *moi* subsuming eleven typical contexts, thereby enabling to achieve a high degree of simplification.

As one would expect, opinions concerning the timing of its introduction, and the various issues linked to it, vary amongst advocates of formal grammar teaching (see for instance Higgs & Clifford, 1982, p. 78, quoted in Richards, 2002, p. 38; Dewaele, 1996, p. 189; DeKeyser, 1998; Doughty & Varela, 1998; Doughty & Williams, 1998c; Ellis, 2002b, pp. 22-23; Lightbown, 1998; Long & Robinson, 1998; Richards, 2002, p. 38). The debate concerning this aspect and the factors to take into account when deciding on timing (e.g. the appropriate state of interlanguage development to start explicit instructions) falls outside the scope of this article. However, if instructional presentations make it possible to attain higher levels of simplification in the characterisation of rules, this may, in some cases, make it possible to introduce certain rules at an earlier stage, if deemed appropriate in terms of other parameters. This may affect not only the timing related to specific forms but also the timing of the general introduction of explicit grammar within a given programme of study.

A number of authors encourage the use of discovery activities whereby the learner induces rules on the basis of data provided (e.g. Engel & Myles, 1996b, p. 11; Richards, 2002; Hinkel, 2002; Ellis, 2002a, 2002b). Ellis (2002a, p. 169) refers to three possible combinations of rule formation and awareness raising: "data (analyzing) | explicit rule"; "explicit rule | data (noticing)"; "data (analyzing) | explicit rule | data (noticing)". Of course, any hypothesis leading to the elaboration of a rule will involve shuttling between data and hypothesis in order to verify and reformulate the latter until it is deemed satisfactory, so, in such cases, exposure to the data will amount to more than merely "noticing".

The contrast between descriptive and instructional approaches could easily be built into this kind of discovery activity by asking learners to formulate either or both types of characterisation where appropriate. They could also be required to reduce a description to its bare decision-making equivalent aiming at the simplest possible set of instructions, a task which can be both very challenging and rewarding. The result could then be tested against new data or its robustness as a decision-making tool could be assessed by means of exercises. In practice, different (groups of) learners could assume different roles (e.g. learner group X tests learner group Y's hypothesised rule, etc.).

Conclusion

A number of conclusions can be drawn from the above analysis. First of all, we have identified several ways in which the descriptive and instructional approaches could differ. The table below provides a summary of the tendencies observed.

Table 3
Differences between descriptive and instructional presentations of grammar

		Descriptions	Instructions
Underlying principles	Objectives	to convey knowledge	to convey know-how
	Adequacy	Descriptive (based on typical contexts)	decision-making (based on choices)
	Economy	inclusive	exclusive
	Focus	teacher-centred	learner-centred
Nature of information	Conceptual consistency	harder to maintain	easier to maintain
	Metalanguage	likely to be more frequent	likely to be less frequent
	explanatory power	greater	more limited
Form of information	presentation order	Form >	conditions of use >
	Format	conditions of use static	form dynamic
	synoptic representation	table	flowchart
Exercises	Affinities	tests	learning exercises

In the context of discussions amongst theoreticians and practitioners concerning grammar teaching in SLA, the above could assist in clarifying the role, nature and form of grammar information and its relationship with exercises. In particular, a greater awareness of the possible differences between descriptive and instructional characterisations should lead to a clearer distinction between tests and learning exercises. If we are right in assuming that the reaction of an L2 learner who identifies a given grammatical problem can be "What do I do?", then mismatches will occur between the learner's request and the teacher's response if what is provided in return is essentially descriptive in nature. In such cases, an additional - and unnecessary - effort will be required on the part of the learner to convert it into something more appropriate to decision-making purposes. However, the strengths and weaknesses of each mode of presentation suggest that, in many instances,

learners should benefit from an approach which combines both without losing their distinctiveness.

Advanced Higher Education learners, for instance, should profit from the specificity and complementarity of the two modes of presentation if the more informative and explanatory descriptions are associated with highly condensed choice-based instructions. Finally, an area of possible research which emerges from our analysis would be an exploration of the effectiveness of these two types of formulation (used individually and together).

REFERENCES

- Bérard E. and Lavenne C., *Grammaire utile du français*, Didier, Paris, 1991.
- DeKeyser, R.M., "Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practising second language grammar", in: C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* Cambridge University Press, Cambridge, 1998, pp. 42-63.
- Delatour Y., Jennepin D., Léon-Dufour M., Mattlé A., & Teyssier B., *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Hachette, Paris, 1991.
- Dewaele J.-M., "Effet de l'intensité de l'instruction formelle sur l'interlangue orale française de locuteurs néerlandophones", in: D. Engel & F. Myles (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1996, pp. 167-93.
- Doughty C. & Varela E., "Communicative focus on form", in: Doughty C. & Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, pp. 114-138.
- Doughty C. & Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1998a.
- Doughty C. & Williams J., Issues and terminology, in: Doughty C., & Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998b, pp. 1-11.
- Doughty C. & Williams J., "Pedagogical choices in focus on form", in: Doughty C. & Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998c, pp. 197-261.
- Ellis R., "Methodological options in grammar teaching materials", in: Hinkel E. & Fotos S. (eds.), *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey / London, 2002a, pp. 155-79.
- Ellis R., "The place of grammar instruction in the second / foreign language curriculum", in: Hinkel E. & Fotos S. (eds.), *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey / London, 2002b, pp. 17-34.
- Engel D. & Myles F. (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1996a.

- Engel D. & Myles F., "Grammar teaching: the major concerns", in: Engel D. & Myles F. (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1996b, pp. 9-19.
- Hawkins R. & Towell R., *French grammar and usage*, Arnold, London, 1996a.
- Hawkins R. & Towell R., "Why teach grammar?", in: Engel D. & Myles F. (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1996b, pp. 195-211.
- Higgs T. & Clifford R., "The push towards communication", in: Higgs T. (ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*, National Textbook, Skokie, IL, 1982, pp. 57-79.
- Hinkel E., "Teaching grammar in writing classes: tenses and cohesion", in: *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey / London, 2002, pp. 181-198.
- Hinkel E. & Fotos S. (eds.), *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey / London, 2002a.
- Hinkel E. & Fotos S., "From theory to practice: a teacher's view", in: *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey / London, 2002b, pp. 1-12.
- Lightbown P. M., "The importance of timing in focus on form", in: Doughty C., & Williams J., (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, pp. 177-96.
- Long M.H. & Robinson P., "Focus on form: theory, research, and practice", in: Doughty C., & Williams J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, pp. 15-41.
- Mailhac J.P., "Le subjonctif quel type de présentation adopter?", in: Engel D. & Myles F. (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies / Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1996, pp. 137-165.
- Richards J.C., "Accuracy and fluency revisited", in: Hinkel E. & Fotos S. (eds.), *New perspectives in grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey/London, 2002, pp. 35-50.
- Sanctobin V., "Pour une grammaire de l'emploi de la langue en français langue étrangère", in: Engel D. & Myles F. (eds.), *Teaching grammar: perspectives in Higher Education*, Association for French Language Studies/Centre for Information on Language Teaching, London, 1996, pp. 45-67.

OURANIA HATZIDAKI

*EVALUATION OF THE SPOKEN LEXICOPHRASEOLOGICAL SKILLS
OF GREEK UNIVERSITY STUDENTS OF ENGLISH:
A CORPUS-BASED APPROACH*

1. Introduction

THIS PAPER PRESENTS THE INITIAL FINDINGS of ongoing research into the spoken lexicophraseological habits of advanced Greek learners of English. Specifically, by means of systematic comparative analyses of the phraseological features found in spoken corpora of native speakers and Greek learners of English it is demonstrated that, firstly, the phraseology of speech is inextricably linked to its interactive nature and to the linguistic phenomena by which interactiveness is effected (e.g. discourse markers); and, secondly, although Greek learners are to a certain extent aware of the phraseological system of native speech, their collocational practices diverge considerably from those of native speakers, both quantitatively (i.e. concerning the type and range of the phraseological features employed) and qualitatively (i.e. concerning the pragmatic functions fulfilled by those features).

2. Phraseology and native-like fluency

It is now widely recognized that language production depends to a very large extent on the availability of a wide range of ready-made word combinations which are routinely reproduced by speakers in more or less fixed form (Kjellmer, 1991) and collectively amount to the phraseology of a language. Examples of such locutions in speech are:

*no matter what
okey dokey
sort of
and all the rest of it*

*(we'll) see what happens (really)
a heck of a lot
all of a sudden
oh thank you that's very kind/nice
of you*

The structurally and communicatively competent use of such entities, which lie beyond the realm of rule-based linguistic production but crucially interact with it (Sinclair, 1991, 2004), seems to contribute decisively to the qualities of nativelike fluency and idiomaticity (Pawley & Syder, 1983). These are precisely the desired qualities for the spoken and written output of advanced learners, for whom the mastery of basic syntax and morphology is normally taken for granted (Lorenz, 1998).

3. The research model

In order to investigate the particular characteristics of the phraseology of Greek advanced learners of English, we adopt the *Contrastive Interlanguage Analysis model* (Granger, 2002), an empirical method which involves drawing detailed comparisons of specific linguistic features in comparable electronic corpora of the learners of a language and its native speakers. The purpose of this approach is to highlight aspects of non-nativeness in learner speech and writing. Apart from cases of *misuse*, i.e. lexicogrammatical errors, comparisons of this type enable researchers to identify and describe interlanguage phenomena of a distributional nature, such as the *overuse* and *underuse* of linguistic features. Such phenomena, which are probably impossible to capture by non-corpus driven methods, are largely responsible for the impression of non-nativeness in learner speech and writing, even though this may contain no overt lexicogrammatical errors (Aijmer, 2002, p. 57).

4. The corpora

The data used in this study consist of two similarly structured and thus comparable corpora of English speech, namely a control corpus of 55 interviews with English native speakers (118.785 words of interviewee speech) and a corpus of 50 English interviews with Greek learners (75.240 words of interviewee speech). The NS corpus is the *Louvain Corpus of Native English Conversation* (LOCNEC; De Cock, 2004), while the NNS corpus is the Greek component of the *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI), an international project coordinated by the Université catholique de Louvain in Belgium (Granger, 2002). Other LINDSEI components to date include English speech by Chinese, French, Italian, Japanese and Spanish learners. The LOCNEC and LINDSEI corpora have all been compiled according to a common design in order to ensure comparability of results. Each interview, which lasts 15 minutes, consists of two parts, an informal discussion about familiar topics such as university life, foreign travel and plans for the future, and a retelling of a picture story. All interviewees are 3rd and 4th year

university students of English, an external criterion which determines the EFL proficiency level (advanced). All informants of the Greek component are students in the Faculty of English Studies of the University of Athens.¹

5. Retrieval of phraseological data

Our method of retrieval of phraseological data is based on statistically oriented theories of phraseology and collocation, which postulate recurrence and frequency as essential criteria of phraseological status. Kjellmer (1994, p. xiv) claims that a central characteristic of collocational phenomena is their "recurring, repetitive quality. We recognize the clusters as clusters because we have heard or seen them many times". Stubbs (1995, p. 381) defines collocations as "frequently occurring lexical combinations", while Coulmas associates the recurrence of expressions with the repetitiveness of social activities: "Every recurrent event necessitating verbal activity is likely to lead to the formation of a routine" (1979, p. 252).

In the spirit of this approach, we employ an empirical method of identifying frequently recurring word sequences which involves the automatic extraction of the 100 most frequent 3-word sequences² existing in LOCNEC and the Greek LINDSEI subcorpus (see Table 1 in the Appendix).³ This purely probabilistic criterion draws on Altenberg's (1998) *recurrent word combination* method used in his work on the phraseology of English speech (cf. the notion of *lexical bundle* employed by Biber et al., 1999; Biber et al., 2002; Cortes, 2002; Stubbs & Barth, 2003; etc.; see also De Cock, 1998, 2004 for a large scale study on recurrent word combinations the English speech of French learners). It is obvious that not all clusters yielded by this technique represent "phraseologically relevant" material (Altenberg & Eeg-Olofsson, 1990). Intuitively salient word combinations such as *I don't know*, *things like that*, *at the moment* and *yes of course*, go hand in hand with multi-word fragments such as *it was just*, and *I was, would like to*, etc.⁴ Despite its precision limitations, however, this purely data-driven method has the potential to reveal significant facts about the collocational habits of both native speakers and learners of English, given that it does not rest on any preconceived semantically or structurally oriented notions of collocation (De Cock, 2004).

6. Data analysis

6.1. The 100 most frequent 3-word clusters

An initial comparison of the contents of the NS and NNS lists shows a very small

number of common items: only 25 clusters appear in both lists. This numerical discrepancy provides a first, rough indication of the considerable differences in the NS and NNS preferred phrasal routines. A closer look at the actual clusters reveals that almost 40% of the 100 most frequent NS 3-word combinations (38 out of 100) are partially or wholly composed by discourse markers: *I don't know, I mean I, it was just, yeah it was, sort of like*, etc., a fact which highlights the importance of such devices in native speech. Advanced learners, on the other hand, seem to employ them to a much lesser extent. NNS clusters involving discourse particles amount to one fifth (20%) of all 3-word combinations.

6.2. Discourse markers in NS and NNS speech

Discourse markers or conversational routines are indeed a vital ingredient of spoken interaction. They perform a wide range of functions such as organizing the conversation and maintaining conversational cohesion (Schiffrin, 1987), enabling the execution of conventionalized speech acts (Aijmer, 1996), facilitating the direct or indirect expression of speaker stance (Stenström, 1994), affecting or controlling the interpersonal (phatic) aspect of the interaction (Aijmer, 2002), etc. Table 1 below shows the set of discourse particles (both uni- and multilexical) which are incorporated in the NS and NNS cluster lists found in Table 1 in the Appendix:

Table 1
Discourse markers incorporated
in the 100 most frequent NS and NNS clusters

NS	NNS
I can't remember	I don't remember
I don't know	I don't know
I'm not sure	I'm not sure
I think/I don't think	[I think/I don't think] that
you know	you know
yeah	yes
I mean	first of all
just	of course
like	
no	
really	
so	
sort of	
that's right	

A number of interesting issues emerge from the data in Table 1 above. In the first instance, it appears that written language exercises a strong influence on learner

speech. NNSs appear to overuse a number of rather formal markers such as *of course* and *first of all*. They also consistently favour the more formal version of the same discourse marker used by NSs. This is manifested in the preference of learners for *yes* over NS *yeah* or the marked overuse by them of *I think/I don't think* followed by *that* (159 occurrences per 100,000 words in the NNS corpus), a much rarer combination in NS speech (18 occurrences per 100,000 words in the NS corpus).⁵ On the other hand, some of the highly characteristic markers of spoken interaction which feature prominently in the NS data do not appear in the NNS top 100 cluster list: *that's right, sort of, just, I mean, like, really, so*. All the above create a cumulative impression of bookishness in learner speech.⁶

Interestingly, the lexicphraseology of both speaker groups reflects a pressing need to express uncertainty and tentativeness: hedges seem to dominate both the NS and NNS lists displayed in Table 1 above. However, despite a certain degree of similarity between each speaker group's favourite hedges, there are considerable differences in their choices. Learners systematically opt for a restricted set of self-oriented and thus highly conspicuous hedging devices (*I don't know, I think/I don't think that, I don't remember, I'm not sure*), while dispreferring the more understated forms of hedging favoured by NSs such as *sort of, just, I mean* and *like*. In fact, *sort of*, which Stenström (1994, p. 129) singles out as the prototypical hedge, is virtually ignored by learners, as is evident from its overall frequency in each corpus (8 occurrences per 100,000 words of NNS interviewee speech, as opposed to 490 occurrences per 100,000 words of NS interviewee speech). It appears that, although hedging emerges as a central feature in the speech of both groups, it is treated quite differently by each one.⁷ To ascertain whether the quantitative differences observed actually relate to qualitative (i.e. discourse/pragmatic) matters we focus on *I don't know*, a hedge which happens to be the most frequent 3-word cluster in both NS and NNS subcorpora.

6.3. Hedging in NS and NNS speech: *I don't know*

Our data reveal a striking overuse of *I don't know* by NNSs, who resort to this egocentric and rather blunt hedging device almost twice as frequently as NSs (NS: 175 tokens per 100,000 words; NNS: 302 tokens per 100,000 words).⁸ A close look at the citations of *I don't know* reveals that, apart from this distributional discrepancy, there are also considerable differences between the two user groups regarding the behaviour of the phrase in context and the hedging effect produced.

This is particularly evident with respect to the collocational phenomenon of *particle clustering*. According to Aijmer (2002, pp. 31/2), the "collocations and cooccurrences of discourse particles with other elements serve as linguistic clues to the interpretation of their functions". With regard to hedging in English, it has been noted (e.g. Hyland, 1998, p. 4; Stenström, 1994, p. 65) that hedging devices tend to combine.

This technique helps achieve a heightened effect of tentativeness, a fact which is graphically demonstrated in the following example from the NS corpus (A is the interviewer, B is the interviewee; features collectively creating an intense hedging effect are shown in bold):

(1)

A: er what kind of country would you **like** to: to to go then if you you were to to go to a country where they don't speak English

B: erm .. **I don't know probably I mean** somewhere with still like a good education system **I don't think I'd want** to go to **like** a third world country

A: mhm mhm

B: **you know** <X> **I wouldn't want to well I don't th= I don't know**
I mean I might change my mind

A: mhm

B: **you know** I've **not really** looked into it **enough but** at the *moment I think I would prefer going somewhere where you know*

A: mhm

B: they have got an established

A: [mhm

B: [education system

In the above exchange, *I don't know*, which is the interviewee's instant response to the interviewer's question, obviously conveys his/her feelings of uncertainty (Tsui, 1991) about his/her possible career options and choices. The heavy accumulation of various types of hedges, detensifiers, modality markers, etc. which follow this spontaneous response bears testimony to the state of indecision and ambivalence in which the interviewee, a future university graduate, finds him/herself at this critical stage of his life. At the same time, his/her attenuated wavering (*I mean I might change my mind*) may reveal an awareness of the potential face-threat to self caused by a statement of preference (i.e. not wishing to work in a third world country) which could be construed by the hearer as politically incorrect.

A clearer but still heavily mitigated statement of opinion can be found in the following example (notice again the concession: *well I don't know I I would like to go*):

(2)

A: have you already been to Disneyland or

B: no no

A: Eurodisney or

B: no

A: no would you like to go there

B: erm .. **I don't know**

A: you don't know why

B: well .. this is **sort of like** .. childish **sort of thing** to it **isn't** it **no** . well **I don't know** **I** I would like to go **but**

A: [uhu

B: [**I don't think** I'll ever admit to liking to go <laughs>

It should be noted that the technique of hedge clustering is not unknown to NNSs. Examples such as (3) below do appear in the NNS corpus:

(3)

A: mhm mhm you could apply for a: for a scholarship or something

B: mm **I don't think** I would get it

A: why not

B: mm **I don't think so .. well I don't know** er **to tell you the truth I don't know** what er is the fact that decides whether you get a scholarship or not your degrees

On the other hand, NNSs systematically employ quite a different technique, which is virtually absent from the NS corpus:

(4)

B: **I prefer stable things**

A: ah

B: **I don't know why** but

A: mhm

B: **I hate changes**

(5)

B: **I don't know** it

A: mhm

B: **it shocked me**

(6)

B: yes . **I don't know** they were .. they were very a= a: very aggressive

In examples (4) – (6) above and (7) – (10) below, learners directly juxtapose a categorical assertion (positive or negative) with *I don't know*, itself a rather categorical expression of uncertainty, without the presence of any other mitigating device:

(7)

B: eh yes and . I **I don't know** I: I'm very negative to: this whole thing

(8)

B: [yes yes yes er **I don't know** it was very very pessimistic the[:] only: . colour

that you ca= d= er see in er this film was black grey and that was it and er the same persons .. I do= **I don't know I didn't like it**

(9)

B: erm it was **the whole er film I don't know** it is er **it had a great erm . er script er the actors were excellent** and erm . **I liked very much er the end of this film**

(10)

B: for example **I think** that it would be a mistake to try to impress my: partner

A: mhm

B: the most the most appropriate thing is to be impressed by him of by her

A: mhm

B: to accept his superiority I don't know

Such uses create the impression of a learner's desperate attempt to minimise the impact of a forcefully expressed but blatantly subjective and arbitrary view and can be contrasted to the cautiously presented and skillfully qualified utterances of native speakers. In essence, although this NNS technique does involve a hedging device (*I don't know*), it actually achieves the opposite effect, i.e. it makes NNS statements sound contradictory and hyperbolic, rather than tentative. Ultimately, it makes learners be perceived by NSs as rather abrupt and perhaps slightly aggressive.

It should be noted that hedging structures which convey this sense of terseness and inflexibility are rarely observed in the NS corpus: even intensified statements (e.g. *really warm and really friendly* in (11) below) are carefully cushioned by an array of softening devices:

(11)

B: if you went to Liverpool **well I maybe I'm a bit biased I don't know but I find** it is really warm and really friendly

7. Conclusion and implications for language teaching

Despite a certain degree of correspondence in the form and function of the spoken phraseology of NSs and NNSs, it is obvious that learners deviate considerably from the collocational system of English speech, especially as regards the range of relevant features employed and their pragmatic effect. Spoken language phraseology, especially interactional features such as discourse markers, are generally acknowledged to be difficult to acquire for a number of reasons. They are culture bound and perform complex and multiple pragmatic functions. Moreover, as Aijmer (1996, p. 30) points

out, usually learners are not aware that there are indeed "rules governing these expressions, which often results in deviant uses and, ultimately, in communicative misunderstandings". This fact may well be teaching-induced.

To remedy the situation, McCarthy (1998, p. 60) suggests familiarising learners with the form and function of such features by means of awareness raising tasks involving observation of natural data and discussion. In fact, the material for such tasks can be gleaned from spoken corpora such as the one used in the present study (cf. Granger & Tribble, 1998). Table 2 in the Appendix presents an exercise for the teaching of the phenomenon of hedge clustering, which aims at raising consciousness with respect to its existence and pragmatic effect. It uses dialogue fragments extracted from the NS corpus and directs learners to a focussed reading of the exchanges which highlights this collocational feature. Such tasks may help alert advanced learners and future English language professionals to the structural and pragmatic particulars of phrasal, especially discourse marking features.

What is perhaps more important at this stage, however, is the development of a model of language instruction which incorporates the results of ongoing comparative analyses of NS and NNS speech and systematically highlights the lexicophraseological and discorsal features which afford English speech its native-like quality.

NOTES

1. I am indebted to Chryssoula Lascaratou, Professor of Linguistics at the University of Athens, for kindly granting me access to her classes in order to recruit informants for the Greek component of the LINDSEI project. I am also thankful to composer and arranger Michalis Gliniadakis for lending me the necessary studio equipment for the digitization of the interview recordings.

2. This is achieved by means of specialized software (Mike Scott's WordSmith Tools 0.3, Oxford University Press).

3. Given that the two corpora are of different sizes, frequency figures have been normalized to 100,000 words of interviewee speech.

4. Clusters containing filled pauses (er it was, and er I), which feature exclusively on the NNS list, have been disregarded.

5. Counts include cases such as I think that the Film Society is quite professional and not cases such as I think that might have something to do with it.

6. For similar observations with respect to the underuse of vagueness tags by NNSs see Channell (1994).

7. This is in line with Nikula (1996) and Hasselgren (2002), who analyse hedging in the English speech of Finnish and Norwegian learners respectively.

8. Counts include the orthographically non-standard form I dunno used by the NS corpus transcriber.

REFERENCES

- Aijmer K., *Conversational Routines in English*, Longman, London, 1996.
- Aijmer K., *English Discourse Particles: Evidence from a Corpus*, John Benjamins, Amsterdam, 2002a.
- Aijmer K., Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage, in: S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam, 2002b, pp. 3-33.
- Altenberg B., "On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word combinations", in: Cowie A.P. (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford University Press, Oxford, 1998, pp. 101-122.
- Altenberg B. & Eeg-Olofsson M., "Phraseology in spoken English: Presentation of a project", in: Aarts J. & Meijs W. (eds.), *Theory and practice in corpus linguistics* (1-26), Rodopi, Amsterdam, 1990.
- Biber D., Conrad S. & Cortes V., "Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy", in: Wilson A., Rayson P. & McEnery T. (eds.), *Corpus linguistics by the Lune: A Festschrift for Geoffrey Leech*, Peter Lang, Frankfurt, 2003, pp. 71-92.
- Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S. & Finegan E., *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman, London, 1999.
- Channell J., *Vague Language*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- Cortes V., "Lexical bundles in Freshman composition", in: Reppen R., Fitzmaurice S.M. & Biber D. (eds.), *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*, John Benjamins, Amsterdam, 2002, pp. 131-145.
- Coulmas F., "On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae", *Journal of Pragmatics*, 3, 1979, pp. 239-266.
- De Cock S., "A recurrent word combination approach to the study of formulae in the speech of native and non-native speakers of English", *International Journal of Corpus Linguistics* 3(1), 1998, 59-80.
- De Cock S., "Preferred sequences of words in NS and NNS speech", *Belgian Journal of English Language and Literature, New series*, 2, 2004.
- Granger S., "A bird's-eye view of learner corpus research", in: Granger S., Hung J., & Petch-Tyson S. (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam, 2002, pp. 3-33.
- Granger S. & Tribble C., "Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning", in: Granger S. (ed.), *Learner English on Computer*, Longman, London, 1998, pp. 199-209.
- Hasselgren A., "Learner corpora and language testing: smallwords as markers of learner fluency", in: Granger S., Hung J., & Petch-Tyson S. (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam, 2002, pp. 3-33.
- Hyland K., *Hedging in Scientific Research Articles*, John Benjamins, Amsterdam 1998.
- Kjellmer G., "A mint of phrases", in: Aijmer K. & Altenberg B. (eds.), *English Corpus Linguistics*, Longman, London, 1991, pp. 111-127.
- Kjellmer G., *A dictionary of English collocations: Based on the Brown Corpus*, Oxford University Press, Oxford 1994.
- Lorenz G., "Overstatement in advanced learners' writing: stylistic aspects of adjective intensification", in: Granger S. (ed.), *Learner English on Computer*, Longman, London, 1998, pp. 53-66.
- McCarthy M., *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

- Nikula T, *Pragmatic Force Modifiers*, University of Jyväskylä, Jyväskylä, 1996.
- Pawley A. & Syder F.H, Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, in: Richards J.C. & Schmidt R.W. (eds.), *Language and Communication*, Longman, Essex, 1983, pp. 191-226.
- Schiffrin D., *Discourse Markers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Sinclair J. *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford, 1991.
- Sinclair J., *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*, Routledge, London, 2004.
- Stenström A.B., *An Introduction to Spoken Interaction*, Longman, London, 1994.
- Stubbs M., Collocations and Cultural Connotations of Common Words, *Linguistics and Education* 7, 1995, pp. 379-390.
- Stubbs M. & Barth I., Using recurrent phrases as text type discriminators: a quantitative method and some findings, *Functions of Language* 10(1), 2003, pp. 61-104.
- Tsui A.B.M., The Pragmatic Functions of "I don't know", *Text*, 11(4), 1991, pp. 607-622.

APPENDIX

**TABLE 1: 100 MOST FREQUENT 3-WORD CLUSTERS
IN THE LOCNEC CORPUS (NS) AND THE GREEK LINDSEI SUBCORPUS (NNS)**

	NS	freq per 100.000 Words		NNS	freq per 100.000 words
1.	I DON'T KNOW	141	1.	I DON'T KNOW	302
2.	A LOT OF	109	2.	I THINK THAT	134
3.	AND IT WAS	75	3.	A LOT OF	102
4.	I MEAN I	70	4.	I WANT TO	92
5.	IT WAS A	67	5.	I WOULD LIKE	82
6.	IT WAS JUST	56	6.	WOULD LIKE TO	77
7.	I'D LIKE TO	52	7.	IT WAS VERY	76
8.	THINGS LIKE THAT	47	8.	I HAVE TO	74
9.	YOU HAVE TO	46	9.	ER IT WAS	72
10.	I WENT TO	45	10.	IT WAS A	70
11.	AND I WAS	44	11.	AND ER I	65
12.	IT WAS REALLY	44	12.	I DON'T LIKE	53
13.	YEAH IT WAS	43	13.	I DON'T THINK	53
14.	SORT OF LIKE	42	14.	IT WAS ER	52
15.	A BIT OF	41	15.	IN ORDER TO	49
16.	AT THE MOMENT	41	16.	ER I DON'T	48
17.	I THINK I	41	17.	SOMETHING LIKE THAT	47
18.	I THINK IT'S	41	18.	AND ER SHE	45
19.	WHEN I WAS	40	19.	YES OF COURSE	43
20.	I DON'T THINK	39	20.	AND IT WAS	40
21.	YOU KNOW I	39	21.	ER I THINK	40
22.	AND THEN I	38	22.	ER YOU KNOW	40
23.	I HAD TO	38	23.	DON'T KNOW IF	37
24.	ONE OF THE	37	24.	I DIDN'T LIKE	37
25.	SORT OF THING	37	25.	I THINK IT	37
26.	WAS IT WAS	37	26.	AND ER HE	36
27.	YOU KNOW YOU	37	27.	AND ER THE	36
28.	IT WAS IT	36	28.	DON'T KNOW I	35
29.	IT WAS LIKE	34	29.	THINK THAT ER	35
30.	IT WAS QUITE	34	30.	BUT I DON'T	33
31.	SO IT WAS	33	31.	I LIKE IT	33
32.	TO GO TO	33	32.	TO GO TO	33
33.	YEAH YEAH I	33	33.	TO HER FRIENDS	33
34.	I THINK IT	33	34.	FIRST OF ALL	32
35.	I WANTED TO	32	35.	I DON'T HAVE	32
36.	DON'T KNOW I	32	36.	BUT ER I	31

37.	THAT'S RIGHT YEAH	31	37.	ER IN THE	31
38.	ALL THE TIME	31	38.	WE WENT TO	31
39.	YOU KNOW IT'S	30	39.	HERE IN ATHENS	29
40.	A COUPLE OF	29	40.	IT WAS THE	29
41.	IT WAS VERY	28	41.	YES IT WAS	29
42.	YEAH I MEAN	28	42.	ER I HAVE	28
43.	AND YOU KNOW	28	43.	ER SHE WAS	28
44.	YEAH THAT'S RIGHT	27	44.	IT IS A	28
45.	AND THINGS LIKE	27	45.	ON MY OWN	28
46.	BUT I MEAN	26	46.	YES YES I	28
47.	BUT I THINK	26	47.	DIDN'T LIKE IT	27
48.	I WANT TO	26	48.	I DO NOT	27
49.	WE WENT TO	26	49.	I DON'T WANT	27
50.	I WAS THERE	25	50.	THE FACT THAT	27
51.	SO THAT WAS	24	51.	THERE WAS A	27
52.	IT IT WAS	24	52.	TO HAVE A	27
53.	YEAH I THINK	23	53.	A LITTLE BIT	25
54.	AND I THINK	23	54.	AND ALL THIS	25
55.	BUT I DON'T	22	55.	AND ERM I	25
56.	SOMETHING LIKE THAT	22	56.	AND I THINK	25
57.	THERE WAS A	22	57.	I HAVE A	25
58.	A SORT OF	22	58.	THE OPPORTUNITY TO	25
59.	ALL HER FRIENDS	21	59.	THIS IS THE	25
60.	AND THAT WAS	21	60.	YOU HAVE TO	25
61.	I USED TO	21	61.	ALL THE TIME	24
62.	THE FACT THAT	21	62.	I THINK I	24
63.	A LOT MORE	21	63.	WANT TO GO	24
64.	BUT IT WAS	20	64.	WE HAVE TO	24
65.	END OF THE	20	65.	WHEN I WAS	24
66.	I MEAN IT'S	20	66.	YES I THINK	24
67.	IN THE FIRST	20	67.	YOU KNOW THE	24
68.	LIKE TO GO	20	68.	AND I DON'T	23
69.	THAT SORT OF	20	69.	DON'T THINK THAT	23
70.	WAS REALLY GOOD	20	70.	DON'T WANT TO	23
71.	I MEAN IT	20	71.	ER I WAS	23
72.	IN THE MORNING	20	72.	I DON'T REMEMBER	23
73.	LIKE THAT AND	19	73.	I THINK ER	23
74.	THOUGHT IT WAS	19	74.	I USED TO	23
75.	TO SORT OF	19	75.	I WAS ER	23
76.	WANTED TO DO	19	76.	THERE IS A	23
77.	A LITTLE BIT	19	77.	THINK THAT I	23
78.	I CAN'T REMEMBER	19	78.	TO DO WITH	23
79.	IT'S A BIT	19	79.	TO GO THERE	23
80.	STUFF LIKE THAT	19	80.	A PORTRAIT OF	21
81.	THAT WAS A	19	81.	AND ER IT	21
82.	WANT TO DO	19	82.	DON'T KNOW WHY	21
83.	WAS A BIT	19	83.	ERM I THINK	21
84.	BIT OF A	19	84.	GO TO THE	21
85.	I DON'T REALLY	19	85.	I HAD TO	21
86.	I HAD A	18	86.	I'M NOT SURE	21
87.	I'M NOT SURE	18	87.	IN FRONT OF	21
88.	QUITE A LOT	18	88.	IT WAS ERM	21
89.	SHE DOESN'T LIKE	18	89.	THAT I HAVE	21
90.	THINK IT WAS	18	90.	THE FIRST TIME	21
91.	YOU KNOW IT	18	91.	THINK IT WAS	21
92.	A BIT MORE	18	92.	WANT TO BE	21
93.	AND I THOUGHT	18	93.	WAS A VERY	21
94.	BE ABLE TO	17	94.	YES ER I	21
95.	I WAS IN	17	95.	YES I HAVE	21
96.	KNOW WHAT I	17	96.	ER I WOULD	20
97.	MOST OF THE	17	97.	ER IN A	20
98.	NO I DON'T	17	98.	ER THIS IS	20
99.	SO I WAS	17	99.	ERM IT WAS	20
100.	SOME OF THE	17	100.	HAVE TO DO	20

TABLE 2
SAMPLE EXERCISE
HEDGING IN SPEECH

In the following dialogue extracts, speaker B, an English university student (a different one each time), is expressing reservations about something.

1. What are his/her reservations about in each extract? Choose from the following:
 - a. future plans/decisions
 - b. preferences/beliefs
 - c. knowledge about facts
 - d. ability to carry out a task
2. Underline the words or phrases which help speaker B express his/her reservations (e.g. *I think, maybe*, etc.). What kinds of words/phrases/structures are they (e.g. modal verbs, conversational phrases, adverbs, negative structures, etc.).
3. Look at dialogues 1, 2 and 5. Why do you think speaker B is using so many words and phrases that express reservation? What is s/he trying to achieve?

1. **A:** so you . would you like to study well to: to teach . Italian after you've finished or is it just to:
B: erm .. I don't know well possibly I <X> you know I'm not too sure what I'm gonna do at the[:] end of the degrees
2. **A:** which did you prefer Calais or Bordeaux
B: erm ... Calais I suppose
A: why
B: I don't know
A: you don't know
B: no . I don't know them that well I mean I can't really I can't really say
3. **B:** yeah I think that might have something to do with it erm I don't know I've just always felt more comfortable in Ireland and that's maybe where I . I fit in
4. **A:** no yeah so why did you like to to: .. to study English why did you choose to do it
B: oh erm . well . when I was <sighs> I don't know I I don't enjoy foreign languages enough to sort of like
A: mhm
B: do them to this higher level and also sort of like the[:] idea of having like the year abroad studying abroad was I I felt a bit too scared of that
5. **A:** mhm .. and what did you prefer did you prefer French people or Spanish people cos
B: erm
A: I think they're quite different in a way in their mentalities and
B: .. yeah .. I don't I don't know I don't think I particularly preferred either but the French were if anything more easy to talk to
6. **B:** erm I'd like to go into personnel management
A: uhu
B: or I don't know see what happens
7. **A:** but you wouldn't want to become a teacher
B: I don't know .
A: you don't know
B: I don't think I've got the vocation I think you have to really want to do it to give it your <?> best I don't know if I've got that . don't know whether I could do it full time
8. **A:** do you want to go and live in town or do you prefer [would you prefer to stay on campus
B: I dunno it'd sort of be nice to have our own house in a way
9. **A:** so er what would you like to do after you've finished your degree here
B: I don't really know erm .. I might do something with writing
A: writing
B: yeah .. erm I don't know some sort of . journalistic sort of thing I'm not really sure I have to look into it more
A: mhm
B: I don't I don't know I don't wanna do erm .. perhaps for a magazine or something not so much for a paper

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
TEACHING FOREIGN LANGUAGES
INTERDISCIPLINARY AND INTERCULTURALLY**

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΟ

ΓΙΑΤΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ αλήθεια ξένες γλώσσες; Όταν δεν πρόκειται για συλλογή μορίων για τον ΑΣΕΠ, είναι διότι θέλουμε να συγχρωτιστούμε με ανθρώπους που δεν ομιλούν τη μητρική μας γλώσσα. Για την πραγματοποίηση αυτής της επιθυμίας οι Έλληνες είναι έτοιμοι να κάνουν μεγάλες θυσίες. Αν και στο δημόσιο σχολείο διδάσκονται ξένες γλώσσες, οι γονείς θεωρούν απαραίτητο να επενδύσουν και οι ίδιοι με άμεσο τρόπο στην γλωσσομάθεια των τέκνων τους. Τί περιμένουμε ωστόσο από την επικοινωνία με ξένους; Συνήθως επαγγελματική επιτυχία. Ο σύγχρονος κόσμος είναι γεμάτος κίνηση και ανάμιξη, επαφές και διασυνδέσεις. Είναι ένας κόσμος επίμονης πολιτισμικής τριβής και ανταλλαγής όπου ακόμη και οι πλέον απομακρυσμένες περιοχές έρχονται σε επαφή με τα μητροπολιτικά κέντρα. Η καλή γνώση της ξένης γλώσσας –στη σύγχρονη εποχή των αγγλικών– θεωρείται απαραίτητη για αυτόνομη συμμετοχή, για συμμετοχή με αξιώσεις. Ωστόσο, η επαφή με τους ξενόγλωσσους δεν εξαντλείται σε πληροφορίες για το πώς μπορεί να φτάσει κανείς στο Λούβρο ή την Ακρόπολη. Πολύ περισσότερο που αντιμετωπίζουμε ήδη καθημερινά περιπτώσεις όπου είμαστε αναγκασμένοι να διαπραγματευτούμε με «ξένους» και να λύσουμε πολύπλοκα επιχειρηματικά προβλήματα (Korper, 1997 και Hofstede, 1991). Με άλλα λόγια η αξίωση για μια εις βάθος κατανόηση της κατάστασης μεγαλώνει. Σε αυτή την ανακοίνωση θα ασχοληθούμε ακριβώς με αυτό δηλαδή με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η ικανοποιητική κατανόηση ενός ξενόγλωσσου είναι δυνατή.

Για να καταλάβουμε την συνθήκη κατανόησης στην διαπολιτισμική επικοινωνιακή διαδικασία πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε τι εννοούμε με τον όρο επικοινωνιακή διαδικασία. Εννοούμε λοιπόν μια διαδικασία στην οποία ένας άνθρωπος θέλει να μεταδώσει ένα οποιοδήποτε μήνυμα σε κάποιον ή κάποιους άλλους. Επειδή ελάχιστοι άνθρωποι διαθέτουν τηλεπαθητικές ικανότητες, οι υπόλοιποι είναι αναγκασμένοι να επιλέγουν τα κατάλληλα σύμβολα για την μετάδοση μηνυμάτων. Αυτά μπορεί να είναι λέξεις, χειρονομίες, στάση σώματος, ένδυση ή ακόμη και οι ανταλλαγές που εκτείνονται από τα αγαθά και τα δώρα έως τον πόλεμο. Αυτή η διαδικασία είναι η γνω-

στή κωδικοποίηση, ο πομπός δηλαδή κωδικοποιεί ένα μήνυμα χρησιμοποιώντας σύμβολα. Ο δέκτης με τη σειρά του αντιλαμβάνεται το μήνυμα και το αποκωδικοποιεί με σκοπό την άντληση του νοήματος. Η γλώσσα είναι το πλέον προφανές σύστημα συμβόλων. Ωστόσο ο άνθρωπος δεν επικοινωνεί μόνο με λέξεις και στέλνει συχνότατα πολύ πιο σημαντικά μηνύματα με την στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, τις κινήσεις ή το ντύσιμο.

Όποτε ένας άνθρωπος απευθύνεται σε κάποιον άλλον λεκτικά, με μια χειρονομία ή με ένα σχεδιασμένο σήμα, η διαδικασία βασίζεται σε μια σειρά «συμφωνημένων» συμβάσεων που κάνουν το σύμβολό του κατανοητό (Ehō, 1972:20). Η επικοινωνία ωστόσο μέσω συμβόλων επιτυγχάνει μόνο και μόνο επειδή υπάρχουν αυτοί οι κοινοί κανόνες. Δηλαδή μια πληθυσμιακή ομάδα συμφωνεί κατά κάποιο τρόπο στη χρήση των συμβόλων και αυτό δεν είναι κάτι που συμβαίνει λίγο πριν την επικοινωνία, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας. Με άλλα λόγια τα κοινά σύμβολα χρειάζονται κοινή ιστορία (Sottong, 1998).

Μέχρι εδώ πήραμε μια ιδέα σχετικά με τη συμμετοχή του συμβόλου στην επικοινωνιακή διαδικασία. Τί εννοούμε όμως με τη λέξη σύμβολο και ποιος είναι ο ακριβής του ρόλος στην κατανόηση του μηνύματος;

Το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη (1998) ορίζει ως σύμβολο οτιδήποτε χρησιμοποιείται για να παραστήσει κάτι άλλο. Στα δικά μας συμφραζόμενα αυτό σημαίνει ότι το σύμβολο αντιπροσωπεύει το μήνυμα (που θέλει κάποιος να μεταδώσει σε κάποιον άλλον). Ας πάρουμε ως παράδειγμα ένα γλωσσικό σύμβολο: η λέξη «πατέρας» αντιστοιχεί σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό στον αρσενικό γονέα. Την σημασία αυτήν αντλούμε από ένα σύστημα ρητών και κοινωνικοποιημένων συμβάσεων, το γνωστό τεχνικό ή λογικό σύστημα. Σε αυτό το επίπεδο μπορούμε να κάνουμε εύκολα την μετάφραση σε άλλες γλώσσες πατέρας, father, Vater, père, amà, apa κ.λπ.

Είναι όμως αυτό αρκετό; Κατά την γνώμη μου μάλλον όχι.

Στην επικοινωνιακή διαδικασία τα σύμβολα δεν είναι μονοσήμαντα και το επόμενο παράδειγμα θα διασαφηνίσει τι εννοώ: Όταν κάποιος, μου διηγείται μία προσωπική ιστορία τελειώνοντας με τις λέξεις «ο Πέτρος μου φέροθηκε σαν πατέρας» τότε προσπαθεί προφανώς να εκφράσει κάτι άλλο από τον «αρσενικό γονέα». Το ίδιο ισχύει και για κάποιον που φωνάζει «σταμάτα να φέρεσαι σαν πατέρας μου». Σε αυτές τις περιπτώσεις ανατρέχουμε για την δημιουργία του νοήματος σε ένα ερμηνευτικό σύστημα. Αυτό βασίζεται σε σιωπηρή, λανθάνουσα, και σε τελική ανάλυση αυθαίρετη κοινωνική συμφωνία. Όχι ότι δεν έχει συμβατικοποιηθεί και κοινωνικοποιηθεί, αλλά με έναν τρόπο πιο χαλαρό πιο σκοτεινό και ακαθόριστο και συχνά ασυνείδητο (Guiraud, 1989).

Έτσι το μαύρο καλτσόν είναι σύμφωνα με το τεχνικό ή λογικό σύστημα ένα ρούχο για γυναικεία πόδια σε χρώμα μαύρο. Και η χρήση του θα μπορούσε να είναι η προστασία από το κρύο. Αντίθετα το ίδιο σύμβολο χρησιμοποιείται διαφορετικά όταν φοριέται από μια νέα κοπέλα σε νυχτερινό κέντρο ή από μια ηλικιωμένη κυρία. Στην πρώτη περίπτωση το ρούχο αυτό παραπέμπει σε ερωτική διάθεση ενώ στην δεύτερη μάλλον σε πένθος. Με την βοήθεια του κοινωνικού συμφραζόμενου κάποιος από το δικό μας πολιτισμό είναι ικανός να ερμηνεύει το σύμβολο έτσι ώστε να κατανοεί το μήνυμα σε όλες του τις διαστάσεις του. Αλλά και η προσωπική εμπειρία κάθε ατόμου διαμορφώνει την χρήση ενός συμβόλου. Όταν σκέφτομαι για μητρότητα ο στοχασμός μου για το εν λόγω σύμβολο επηρεάζεται από τις δικές μου εμπειρίες με την μητέρα μου και τις δικές μου εμπειρίες ως μητέρα.

Το σύμβολο λοιπόν παρουσιάζει πολλά σημασιολογικά επίπεδα: ένα τεχνικό νόημα βασισμένο σε ένα από τους κώδικες που βρίσκουμε στα λεξικά. Ένα δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει το ερμηνευτικό νόημα που εξαρτάται βαθύτατα από το πολιτισμικό συμφραζόμενο. Και ένα τρίτο επίπεδο που βασίζεται στην προσωπική βιογραφία των ατόμων. Τα τρία σημασιολογικά επίπεδα προσφέρουν πολλές δυνατές χρήσεις για κάθε σύμβολο. Επομένως τα σύμβολα δεν εκφράζουν τόσο σταθερές σημασίες, και δεν τα χρησιμοποιούμε απλά στην θέση από κάτι άλλο (διαφορετικά θα ήταν άχρηστα), αλλά μας δίνουν την δυνατότητα να κατασκευάζουμε σημασίες (Geertz, 2003: κεφ. 1). Είναι εργαλεία με τα οποία πλάθουμε νοήματα για την επικοινωνία, όπως περίπου η σημαία στα χέρια του πρώτου μαθητή που κατασκευάζει μια πατρίδα αρίστων ή, κατ' άλλους, πατριώτες άριστους. Ανάλογα με τον χρήστη και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα ποικίλλουν και οι μεταμορφώσεις του κάθε συμβόλου και επομένως και οι έννοιες που επικοινωνούνται.

Τώρα είμαστε έτοιμοι να επιστρέψουμε στην αρχική μας έννοια, στην κατανόηση (ή αν θέλετε στην αποκωδικοποίηση). Η προϋπόθεση της κατανόησης είναι ότι τα μέλη μιας πληθυσμιακής ομάδας γνωρίζουν όλες τις πιθανές σημασίες που αποδίδονται μέσω συμβόλου και ανάλογα με τον συνομιλητή και τα συμφραζόμενα ερμηνεύουν το σύμβολο σωστά, δηλαδή έτσι ώστε να μην δημιουργούνται παρεξηγήσεις. Αυτά τα μέλη «καταλαβαίνουν» μεταξύ τους ποιο νόημα εκφράζεται με ένα συγκεκριμένο σύμβολο επειδή αποκτήσανε σε κοινή μάθηση την επικοινωνιακή χρήση του. Σε μια κοινότητα το άτομο αποκομίζει την κοινωνική δεξιότητα, δηλαδή την σωστή χρήση των συμβόλων, με άλλα λόγια αφομοιώνει τον πολιτισμό του, τον ήδη ερμηνευμένο κόσμο μέσα στον οποίο γεννήθηκε (Geertz, 2003).

Ο άνθρωπος δεν μαθαίνει λοιπόν μόνο τη γενική αντιστοίχιση των συμβόλων, αυτό που αναφέραμε νωρίτερα ως τον τεχνικό ή λογικό κώδικα (τι

εννοεί το περιβάλλον του με την λέξη «πατέρας», τι σημαίνει μία συγκεκριμένη χειρονομία, ποιοι τρόποι χαιρετισμού υπάρχουν κ.λπ.) αλλά μαθαίνει πώς μπορεί να κατασκευάζει ο ίδιος σημασίες χρησιμοποιώντας αυτά τα σύμβολα. Αν ο αποδέκτης προέρχεται από τον ίδιο πολιτισμό δηλαδή έχει κοινωνικοποιηθεί σε κοινό ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον τότε και μόνο τότε είναι ικανός να ερμηνεύσει τα σύμβολα έτσι ώστε να φτάνει στο ίδιο περιόπου νόημα που εκφράζει ο πομπός. Οι ερμηνείες λοιπόν δεν είναι τυχαίες, αντιθέτως είναι επηρεασμένες και περιορισμένες πολιτισμικά.

Πώς διαμορφώνεται όμως η διαδικασία κατανόησης ανθρώπων από άλλες κουλτούρες; οι συναντήσεις με ξένους διακρίνονται συχνά από έλλειψη κατανόησης. Και αυτό όχι μόνο επειδή μιλάμε άλλη γλώσσα. Ακόμα και όταν έχουμε μάθει την γλώσσα τους, η συμπεριφορά τους μας φαίνεται πολλές φορές περιέργη ή και ανάμοστη. Το πρόβλημα είναι ότι δεν γνωρίζουμε όλες τις διαφορετικές σημασίες που δίνουν αυτοί οι άνθρωποι στις επικοινωνιακές πράξεις τους. Τα σύμβολα μπορεί να είναι κοινά αλλά η χρήση τους, δηλαδή οι σημασίες που φτιάχνει κανείς με αυτά, είναι πολιτισμική και κάποτε προσωπική υπόθεση (όπου έχουμε μάλλον περιορισμένες δυνατότητες κατανόησης).

Στην ουσία βρισκόμαστε μπροστά σε ένα επιστημολογικό πρόβλημα: Είναι δυνατή η κατανόηση της χρήσης των συμβόλων από άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε άλλες κουλτούρες; Ή, για να το πούμε πιο απλά, μπορούμε να επικοινωνήσουμε με επιτυχία μαζί τους; Πώς μπορούμε να καταλαβαίνουμε τον τρόπο που οι Άλλοι νοηματοδοτούν τον κόσμο τους μέσω των συμβόλων;

Το ερώτημα είναι, σε τελική ανάλυση, για το αν υπάρχει τρόπος πρόσβασης στο ερμηνευτικό επίπεδο της χρήσης των συμβόλων τους. Η απάντηση στο ερώτημα είναι ναι ή καλύτερα μάλλον ναι. Αφού το πρόβλημα είναι η κοινωνικοποίηση σε έναν διαφορετικά ερμηνευμένο κόσμο, η λύση μπορεί να είναι η συνειδητή προσομοίωσή της; Αυτός που θέλει να «σπάσει» τον κώδικα των άλλων θα πρέπει να μοιραστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα την καθημερινότητά τους, παρατηρώντας την επικοινωνία τους και εμπλέκοντας σταδιακά τον εαυτό του στο καθημερινό σύστημα ανταλλαγών. Πρέπει να μιμηθεί δηλαδή την διαδικασία κοινωνικοποίησης των μικρών παιδιών, να μαθαίνει ωστόσο ως ενήλικος συνειδητά την σωστή χρήση των συμβόλων σε πολιτισμικά ξένο περιβάλλον. Να αποκτά με άλλα λόγια την ερμηνευτική επικοινωνιακή δεξιότητα.

Η μέθοδος που μόλις περιέγραψα γνωστή ως συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) χρησιμοποιείται στην κοινωνική επιστήμη για την κατανόηση ξένων πολιτισμών ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα (Μαλινόφσκι, 1912). Η ίδια μέθοδος εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και

στον χώρο της οικονομίας ως action research και της εκμάθησης ξένων γλωσσών ως Εθνογραφία της Επικοινωνίας. Οι οικονομικές σχέσεις επικάθονται όλο και περισσότερο σε διαπολιτισμικές σχέσεις, γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία στον χειρισμό του άλλου ερμηνευτικού συστήματος. Οι πολυεθνικές εταιρίες εκπαιδεύουν από καιρό τα υψηλόβαθμα στελέχη τους σε ειδικά σεμινάρια για τις βασικές αρχές της μεθόδου της συμμετοχική παρατήρησης. Στόχος είναι η προετοιμασία για την δεύτερη κοινωνικοποίηση στην ξένη χώρα (Mandl Saunders, 1997).

Στη δε διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφαρμόζονται ήδη προσεγγίσεις, όπως αυτή του Thames Valley University στο Λονδίνο (Roberts, 1994). Πιστεύουν πως η επιτυχημένη επικοινωνία με ξένους δεν μπορεί να βασιστεί μόνο σε άριστες γνώσεις στην ξένη γλώσσα, αλλά και στην καλή κατανόηση του ξένου συμβολικού συστήματος που επιτυγχάνεται με την Εθνογραφία της Επικοινωνίας (Byram κ.ά., 1997:13). Οι σπουδαστές συμμετέχουν, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην αντίστοιχη χώρα, ως παρατηρητές στην καθημερινότητα και μελετάνε από την σκοπιά των ντόπιων τις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Συντάσσουν μετά μια εθνογραφική έκθεση στην ξένη γλώσσα και εμπλέκονται με αυτό τον τρόπο σε μια δεύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Μαθαίνουν έτσι την ξένη γλώσσα κυρίως ως χρήση συμβόλων ικανών να κατασκευάζουν σημασίες στο συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Συνειδητοποιούν τις διαπολιτισμικές διαφορές και αναστοχάζονται τη δική τους συμπεριφορά (Roberts κ.ά., 2001). Όλα προϋποθέσεις για την κατανόηση του «Άλλου».

Αλλά και χωρίς τη μακροχρόνια τριβή με ξένους η ωφέλεια από αυτά που είπαμε μέχρι τώρα για την διαπολιτισμική κατανόηση είναι, κατά τη γνώμη μου, σημαντική. Μόνο η συναίσθηση του γεγονότος πως οι Άλλοι δεν χρησιμοποιούν απλώς άλλα σύμβολα, για παράδειγμα άλλη γλώσσα, αλλά εκφράζουν συχνά με τα ίδια σύμβολα άγνωστες για μας σημασίες αποτρέπει από βιαστικές ερμηνείες και περιορίζει τις παρεξηγήσεις (Hofstede Gert κ.ά., 2002).

Το σημαντικό βήμα, (και με αυτό τελειώνω) για την διαπολιτισμική κατανόηση είναι να αποφεύγει κανείς να προσάψει κακή πρόθεση στον ξένο όταν συμπεριφέρεται ασύμβατα, δηλαδή όταν μιλάει πολύ δυνατά ή σιγά, ή όταν μας φαίνεται απόμακρος, αγενής κ.λπ. Με άλλα λόγια η κατανόηση γίνεται επιπλέον όταν δεχόμαστε ότι οι σημασίες που φτιάχνονται με τα σύμβολα δεν αντλούνται άπλα από τον λογικό κώδικα αλλά πολύ περισσότερο από τον ερμηνευτικό, άρα πολιτισμικό κώδικά. Αυτό σημαίνει να αναβάλλουμε την ερμηνεία από τη χρήση ενός συμβόλου μέχρι να γνωρίσουμε καλύτερα τις πιθανές μεταμορφώσεις του. Αυτή την ερμηνεία δεν θα τη βρούμε ούτε στα λεξικά ούτε σε λίστες στερεοτύπων από το Διαδίκτυο, αλλά ούτε και σε ερωτηματολόγια

όπου το διακύβευμα δεν μπορεί να είναι άλλο από το ερμηνευτικό σύστημα του ίδιου του ερευνητή, αλλά στην επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bryam M & Fleming M., *Language Learning in Intercultural Perspective; Approaches through drama and ethnography*, Cambridge Univ. Press, 1998.
- Eco Umberto, *Einführung in die Semiotik*, Fink, München, 1972.
- Fiske John, *Εισαγωγή στην Επικοινωνία, Επικοινωνία και Κουλτούρα*, Αθήνα, 1992, 1982.
- Geertz Clifford, *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1973, (επανεκδόση 2003).
- Guiraud Pierre, *Η σημειολογία*, εκδ. Δαίδαλος, Αθήνα, 1989.
- Hofstede Gert κ.ά., *Exploring Culture*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 2002.
- Hofstede Geert, *Cultures and Organizations*, McGrawHill, New York, 1991.
- Koppler & Kriechl, *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*, Versus, Zürich, 1997.
- Mandl Saunders Margarete, "Working Together in a Multinational Organization" στο: Kopper & Kiechl, *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*, Versus, Zürich, 1997.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998.
- Roberts Celia, "The Year Abroad as an Ethnographic Experience" στο: Byram M. κ.ά. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters Ltd, London, 1997.
- Roberts Celia, "Ethnographic Approaches to Cultural Learning", στο: *British Studies*, January, 1994.
- Sottong Hermann & Müller Michael, *Zwischen Sender und Empfänger. Eine Einführung in die Semiotik der Kommunikationsgesellschaft*, Erich Schmidt, Berlin, 1998.

1. An Introductory Note

Language is the dominant (if not unique) means of communication. Even machines communicate to each other through a system of signs and symbols, which could be seen as language, irrespective of how 'primitive' or malfunctional this language might be. In a sense, language itself, sets the limits of communication, as it enables verbal or written communication among users of the same linguistic variety,¹ preventing at the same time any sort of communication among users of different types of language. Basic feature that forms language variation, is the word. The fact that any language is based upon symbols (i.e. words) leads to the next step.

What is laid beyond the symbols/words of a specific linguistic code is the cultural context. Indeed, for the object "chair" there might not be the slightest ambivalence whether it is called "*chair*" or "*chaise*" (for the English and French speakers respectively) as far as the object itself is concerned. Concrete objects are easily recognisable, and their meaning remains intact if transferred from one language to the other.

The problem arises as far as abstract notions are concerned. For instance, how identical it might be the concept of '*loneliness*' for a north and a south European? Using Hofstaeter's hypothesis² it is easy to convey the lexical meaning from one language to the other, e.g. to find the equivalent word in a vocabulary. However, its sentimental or psychological context varies significantly.

The objective of this paper is to point out:

- the influence of culture upon language, and
- the social evolution that forces foreign language speakers to accommodate themselves in a continuously changing environment.

2. Culture

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour, acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, in-

*cluding their embodiments and artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values;*³

The meaning of 'traditionally transferred ideas' includes the heritage as well as the concept of a selective mechanism, filtering all elements, in order to enable the transfer of only those that society accepts, approves and finally embodies into its collective mentality.

It could be seen as the particular attitude, formed by an individual, which (attitude) reflects the features and elements of the social settings. In another view, culture "*refers to the organization of experience shared by members of a community*".⁴ In that sense, it is the concept of common experience that forms the base of culture, while any individual experience, falling outside the common corpus is abolished. Henceforth, it is not the individual that contributes to the creation of culture, but it is the common values and beliefs, even the common communication modes that set the limits of commonly acceptable culture.

Consequently, not only tradition but also the eclectic function of culture acts towards the formation of identity of the forthcoming generations.⁵

Yet, as far as national identity is concerned, culture is an important parametre of it as the nation-state is defined by the cultural and political boundaries of a specific territory.⁶ In this view, culture does not give merely the "stamp" of belonging to a community, but it also creates the distinction between its members and the members of other communities.

For the Italian thinker Antonio Gramsci, culture is the:

*organization, discipline of one's inner self, a coming to terms with one's own personality; it is the attainment of a higher awareness, with the aid of which one succeeds in understanding one's own value, one's own function in life, one's own rights and obligations.*⁷

And as Gramsci remarks on the same text,⁸ culture is not encyclopedic knowledge and people are not "mere receptacles to be stuffed of empirical data" for it is harmful and it serves the divisive idea about a *lower* and a *supreme* culture.⁹

On the same matter, Gramsci in his volume *Past and Present*, claims the importance of culture in the construction of social formation. Culture (ideas, values) institutionalises political and social relations, irrespective of their social structure. In other words, there is interaction between civilisation and society. He claims that for society a mechanism of culture is necessary through which the previous generation transfers to the next all experience of the past (of all generations of the past), giving thus to the younger generation certain trends and patterns which might be physical or technical and which are acquired by repetition.¹⁰

Williams, analysing Gramsci's work claims that three levels of culture appear:

- **Ideal:** the state or process of human perfection in terms of certain absolute and universally accepted ideas
- **Documentary:** the body of intellectual and imaginative production, in which human thought and experience are recorded and
- **Social:** the description of a certain way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning, but also in institutions and ordinary behaviour.¹¹

Excluding the first level of the universally accepted ideas/values, the other two levels define the formation of specific attitudes and values of the individual or even his/here worldview. Those two levels are composed by different constructional material, given the fact that intellectual production and social coexistence are formed under different terms. However, the common element appeared in both, is language,¹² which not only contributes to the formation of culture but moreover it designates the political and even the territorial unification of an area inhabited by a specific group.¹³

In that sense, language and culture are interconnected in multiple levels: language is the causal fact of civilisation (henceforth: culture) and remains among the main products of culture; it influences culture (as an expression means) and carries on its vehicles (words) the cultural load. Moreover, as Anderson argues: "*through language we [...] reform the past, [...] and dream of the future*".¹⁴ To the same extent, in different words, Geertz¹⁵ claims the intertwining of language and culture: "*Our ability to speak is of course inherited; our ability to speak English is cultural*".

3. Postmodernity

What has been argued above is closely linked to modernity. Indeed, the nation-state both as a concept and as a reality is ancestor and at the same time, product of modernity. Therefore, all ideas connected to that, as culture or language are to be treated through the prism of modernity. The social evolution of the last decades drives societies towards postmodernity, a term which presents some difficulties in approaching, unless it is contrasted to modernity.¹⁶ Beyond this, postmodernity and its cultural expression: postmodernism¹⁷ has four basic features:

- a. Social, where social classes are no longer important, while the social structure is fragmented and based upon interest groups (eg. Economical, educational, cultural, gender etc.).
- b. Cultural, where identity is a matter of individual choice rather than a traditional ascription.
- c. Economic, where economy is based upon smaller companies, management techniques, subcontracts and extreme specialisation.

d. Political, where the privatisation of the public sector as well as the destruction of the welfare state is the canon.¹⁸

The above features cede postmodernism its chaotic and heterogeneous character. The abolishment of the nation-state, the dominant culture, the traditional values and the national language caused a sort of universalism, where races and languages are mixed for the benefit of economy.

The implications of this mixture upon culture are given in the following quotation:

*"The postmodernisms have in fact been fascinated precisely by this whole 'degraded' landscape of schlock and kitsch, of TV series and Readers' Digest culture, of advertising and motels, of the late show and the grade B Hollywood film, of so-called paraliterature with its airport paperback categories [...] the murder mystery and science-fiction or fantasy novel...."*¹⁹

Theoretically, there is no division of culture into low and high, but on that point we may make the distinction between the dominant culture of a given society and a parallel system of sub-cultures of the various social groups.²⁰

4. Multiculturalism

This kind of universalism or better, its globalising symptoms brought in contact a number of cultures, met in areas unknown up to then. Not only in market or labour, but also in administration, education or other social institutions, the polyphony of mixed cultures appears. These are the obvious characteristics of a multicultural society plus one more: the dimensions of communication. In order to clarify that, I will give an example taken from the past.

When in the previous centuries intellectuals or scholars corresponded to each other, their communication revolved around topics concerning the exchange of ideas: political, philosophical, historical, etc.; topics that demanded a high degree in the use of language. In this period, there have been recorded several cases where a second language has been used.²¹ This type of correspondence complied to the conditions of the era. Thus, authors had to be precise, accurate but mostly to use the appropriate word in terms of its sentimental or psychological 'gravity'. No space for errors was given, due to the fact that explanations for ambivalent points would take one or even two months before the procedure would be completed.

Nowadays, electronic correspondence minimised the time allocated for corrections. Moreover, the use of telephone exterminated the written exchange of ideas. Yet, the vast majority of the contents today deal with figures, statistical data, commercial

orders, prescriptions and specifications on commodities, money transfer, properties and so forth.

5. Conclusions

These parameters, define the dimensions of the use of a second language: specialisation in a narrow field, limited lexicon, no cultural context is necessary. Not of less importance is the fact that English has become an international language. This has ceded English the privilege of being a global communication means, therefore English people are not obliged to learn foreign languages in order to communicate. But it had a side effect: the gradual phonological or lexical degradation of the language itself. Taking into consideration that foreign speakers of English limit their knowledge in a narrow field (what is necessary for their professional activity) it is easy to conclude that the possibilities of communication decline day after day.

To a lesser extent this may apply to every other language implicated in the financial or entrepreneurial field. Language in that sense becomes a functional instrument and its users operate more or less as a living SYSTRAN, whose accuracy varies significantly.

Can language operate as a communication means under these conditions? Certainly not, for it is confounded to remain tied to the demands of rapid (but limited) transfer of data and figures. It can be restored to its communicative level only if connected to the cultural ideals and values. As it has been argued above, language and culture enjoy links promoting each other. Any disruption of these links affects negatively both language and culture, as it deprives them from being developed.

What needs to be done thence? Though the matter is multifarious and complex, a rough solution is the abolishment of foreign language teaching in its current mechanistic way. For instance the demand for formal qualifications of Foreign Languages in Greece has led to the development of numerous private schools where emphasis is placed upon the techniques through which the exams will be passed successfully, paying no (or minimum) attention to the actual linguistic skills. But language is much more than the reproduction of an exercise-solving mechanism. It is history, literature, music, oral or written tradition and all those that form the ideal and documentary forms of culture.

I will end with a question, giving causation for further discussion: how feasible is the above in the postmodernity era?

NOTES

1. For an analysis of the concept of 'linguistic variety'; see: Milroy J. & Milroy L., "Varieties and Variation", in: Coulmas F. (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell, Oxford, 1998, pp. 47-64.

2. Hofstaetter P.R., *Gruppendynamik*, Rowohlt, Hambourg, 1957, pp. 63-65.
3. Kroeber A.L. & Kluckhohn C *Culture: A Critical review of Concepts and Definitions*, Vintage Books, New York, 1963, p. 181.
4. Walton P, "Communications and Culture", in: Nelson G. & Grossberg L. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London, 1998, p. i.
5. Theodoridis P., "Prosopiki tautotita, ethinki tautotita kai idiotita tou polita" [Personal identity, national identity and citizen's attribute'], *Épisteme kai Koinonia*, iss. 5-6, 2001, pp. 56-57.
6. Orchard V., "Culture as Opposed to What? Cultural Belonging in the Context of National and European Identity", *European Journal of Social Theory*, vol. 5, No. 4, 2002, p. 420.
7. Gramsci A., *Selections from Political Writings (1910-1920)*, selected and edited by Quintin Hoare, Lawrence & Wishart, London, 1977, p. 11.
8. Gramsci A., 1977, *op.cit.* p. 11.
9. For an approach of the concepts of *lower* and *supreme* culture, see: Frith S, "Art Ideology and Pop Practice", in: Nelson G. & Grossberg L. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London, 1988, pp. 461 ff.
10. Gramsci A., *Passato e Presente*, Einaudi, Turino, 1966, p. 177, quoted in Lombardi F., *Oi Paidagogikes Antilipseis tou Antonio Gramsci* [in greek: The pedagogical ideas of Antonio Gramsci], Paratiritis, Thessaloniki, 1986, p. 62.
11. Williams R, "The Analysis of Culture", in: T. Bennett et.al (eds.), *Culture, Ideology and Social Process*, Batsford Academic and Educational Ltd, London, 1971, p. 43.
12. Ross A., 'The New Sentence and the Commodity Form: Recent American Writing', in: Nelson G. & Grossberg L. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London, 1988, p. 372.
13. Gramsci A., *Logotekhnia kai Ethniki Zoi* [in greek: Literature and National Life], Stokhastis, Athens, 1981, p. 301.
14. Anderson B., *Phantasiakes Koinotites* [in greek: Imagined Communities], Nepheli, Athens, 1997, p. 228.
15. Geertz C., *I Ermineia ton Politismon* [in greek: The Interpretation of Cultures], Alexandria, Athens, p. 62.
16. cf Wright Mills C., *Power, Politics and People*, Ballantine Books, New York, 1963, p. 236.
17. Hartley D., *Re-schooling Society*, Falmer Press, London, 1997, p. 22.
18. See: Lash S. & Urry J., *The End of Organised Capitalism*, Polity Press, Cambridge, 1987.
19. Jameson F., "Postmodernism or the Cultural Logic of State Capitalism", *New Left Review*, No. 146, 1984, p. 55.
20. See: West C., "The New Cultural Politics of Difference", in: Halsey A.H., LauderH., Brown P. & Wells A.S. (eds.), *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, 1997, pp. 509-519.
21. Let's take for instance K. Marx and his articles appeared in The New York Tribune by mid-19th century. See: Marx K., *The Eastern Question*, edited by E. Marx Aveling and E. Aveling, Swan Sonnenschein & Co. Limd, London, 1897.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΣΑΜΙΟΥ

*ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΟΥ ΓΑΛΛΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη σημερινή πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, όπου οι μετακινήσεις των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι έντονες και τα όρια μεταξύ κρατών και γλωσσών ρευστά. Η ενωμένη Ευρώπη, θέτοντας ως κύριο στόχο της την οικονομική ανάπτυξη απέναντι στον έντονο διεθνή ανταγωνισμό, απαιτεί σε καθημερινή πλέον βάση από τους εργαζόμενους πολίτες της την ικανότητα προσαρμογής σε συνθήκες πολυπολιτισμικής συμβίωσης και συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, (Τσαούσης, 1996) η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα από το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, την προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, τη διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των Ευρωπαίων πολιτών, την προώθηση της συνεργασίας αφενός μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφετέρου μεταξύ των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργάνωσεων, την εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, εν τέλει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή. Στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας και πολιτικής που ευνοεί την κινητικότητα, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για επαγγελματικούς λόγους, είναι χαρακτηριστικό ότι θεσπίστηκε στον τομέα των ξένων γλωσσών ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, προκειμένου οι ευρωπαίοι πολίτες να αποκτούν κοινά διπλώματα, που πιστοποιούν το γλωσσικό τους επίπεδο.

Εν όψει αυτών των νέων δεδομένων, επιβάλλεται επομένως η βελτίωση της δυνατότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας των φοιτητών και μελλοντι-

κών εργαζόμενων με ευρωπαίους και όχι μόνο συναδέλφους τους, τόσο σε φιλικό όσο και σε τυπικό επίπεδο, καθώς και η καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής εξειδικευμένου έργου, προφορικού και γραπτού, στην ξένη γλώσσα κατά την ένταξή τους στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος κατάρτισης ή πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό. Εξάλλου η καλή γνώση της ξένης γλώσσας σε επαγγελματικό επίπεδο συνεισφέρει στην ενημέρωση του ενδιαφερόμενου σχετικά με τις συνθήκες και μεθόδους εργασίας σε άλλες χώρες, ευνοεί την ανταλλαγή επιστημονικών απόψεων και ενισχύει το θεμιτό ανταγωνισμό όσον αφορά στην πραγματοποίηση διαφόρων επαγγελματικών σχεδίων στα πλαίσια διακρατικών συνεργασιών.

Υπό το φως των παραδοχών που αναφέρονται παραπάνω ερμηνεύεται η αναγκαιότητα να συνδεθεί το μάθημα της ξένης γλώσσας, και εν προκειμένω της γαλλικής, με την κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα. Μέσο σύνδεσής τους αποτελεί η διδασκαλία του πολιτισμού, καθώς τόσο η εκπαίδευση και η δια βίου κατάρτιση όσο και η ένταξη στην αγορά εργασίας προϋποθέτουν απαραίτητα (Γαλανοπούλου, 2004) διαπολιτισμική επικοινωνία, μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων, στάσεων, θεσμών, συμβόλων, αξιών, απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διαμόρφωση αντιλήψεων. Είναι γεγονός ότι οι αυθεντικές πηγές, είτε πρόκειται για γραπτά κείμενα, είτε για εικόνες, ακουστικά ερεθίσματα, διάλογοι, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου ή ακόμα και ανταλλαγή βλεμμάτων, συμβάλλουν στη διδασκαλία με πολυεπίπεδο τρόπο και εμπλουτίζουν τη βιωματική-διερευνητική μάθηση, ευαισθητοποιώντας το φοιτητή σε ζητήματα που αφορούν τις αξίες της καθημερινότητας, της συνεργασίας, της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης του πολιτισμού. Είναι επομένως σημαντικό, να αποκτήσει επαγγελματική διάσταση η διδασκαλία του γαλλικού πολιτισμού κατά την διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών, μέσα από διαθεματικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εκμάθηση εξειδικευμένων γνώσεων κι ορολογίας, καθώς και σε συγκεκριμένες τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων που αποσκοπούν στη βελτίωση της δυνατότητας των φοιτητών να καταρτίζονται διαρκώς στον τομέα τους, να επμμορφωθούν ή να εργασθούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και να συνεργασθούν με ευρωπαίους συναδέλφους τους.

Διαθεματική Προσέγγιση

Η γενικότερη φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης (Θεοφιλίδης, 2002) συνίσταται στην ενιαία διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων του προγράμ-

ματος σπουδών, δηλαδή στην αξιοποίηση υλικού από όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων με απώτερο σκοπό τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Η διαθεματική προσέγγιση (Καγκά, 2002, *E.E.Θ.*, 6) αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και δράσης στην οποία οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να διαχειρίζονται την πληροφορία, απαραίτητο στοιχείο που ευνοεί τη δια βίου μάθηση και την ομαλή προσαρμογή στη διαρκώς εξελισσόμενη τεχνολογία, αξιοποιούν δημιουργικά τη φαντασία τους, παίρνουν πρωτοβουλίες, σχεδιάζουν, υλοποιούν και συνεργάζονται με συναδέλφους τους διαφορετικής εθνικότητας.

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα ένα παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης στα πλαίσια της διδασκαλίας του γαλλικού πολιτισμού στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση:

Οι φοιτητές του Ζ' εξαμήνου του τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο με διοικητική κατεύθυνση, στη διδασκαλία του μαθήματος Χώρα και Γαλλικός Πολιτισμός μπορούν να εργαστούν στη Θεματική ενότητα «Εμπορικές συναλλαγές μέσα στην Ευρωπαϊκή κοινότητα» σε συνδυασμό με τα μαθήματα του εξαμήνου τους, Διεθνές Εμπόριο και Εμπορικό Δίκαιο. Πρόκειται για ένα υπερθέμα, ευρύ και ευέλικτο που επιτρέπει την ταυτόχρονη υλοποίηση παρεμφερών υποθεμάτων. Η επεξεργασία του θα καλύπτει όλες τις διδακτικές ώρες του εξαμήνου στο μάθημα του Γαλλικού Πολιτισμού, μέσα από ατομικές και συλλογικές εργασίες των φοιτητών και την καθοδήγηση του διδάσκοντα, προκειμένου να επιλυθούν τυχόν απορίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την έρευνα, ενώ τα μαθημάτα του Διεθνούς Εμπορίου και του Εμπορικού Δικαίου θα διαθέσουν το ένα τέταρτο του εβδομαδιαίου διδακτικού χρόνου τους. Ο προβληματισμός σχετικά με την επιλογή του θέματος πραγματοποιείται από κοινού από τον εκπαιδευτικό του Γαλλικού Πολιτισμού και των φοιτητών, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και των δύο άλλων μαθημάτων λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, το επίπεδο γλωσσομάθειας, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών και στοχεύοντας στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και στην ανάπτυξη των επιθυμητών δεξιοτήτων. Ο διδάσκων διεγείρει το ενδιαφέρον των φοιτητών για τις εμπορικές συναλλαγές σε ευρωπαϊκό επίπεδο και καλλιεργεί την ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών. Στη σημερινή ευρωπαϊκή κοινότητα, όπου ολόένα και πληθαίνουν οι ανταλλαγές αγαθών ανάμεσα στα διάφορα κράτη-μέλη, οι μελλοντικοί εργαζόμενοι στον τομέα αυτό οφείλουν να είναι ενήμεροι για το γλωσσικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό, νομικό και οικονομικό πλαίσιο που διέπει αυτές τις συναλλαγές μέσω της άμβλυνσης των στερεότυπων, της αποδοχής της δια-

φορετικότητας και του σεβασμού των ευρωπαϊκών θεσμών, της θετικής αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου εθνικού συμφέροντος ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας δια βίου κατάρτισης και για την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Στόχοι

Επίσης τίθενται οι στόχοι της διαθεματικής προσέγγισης οι οποίοι είναι: (Καγκά, 2001, *Ε.Ε.Θ.*, 5)

1. *Γνωσιακοί*: Οι φοιτητές εξοικειώνονται με διαφορετικά συστήματα εμπορικών συναλλαγών, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και γίνονται πιο ενέλικτοι σε πιθανές συνεργασίες.
2. *Διαδικαστικοί*: Αναπτύσσουν κριτική σκέψη μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών οικονομικών συστημάτων, εμπορικών ανταλλαγών, συμφωνιών, επικοινωνιακών προσεγγίσεων, διαφημιστικών καμπανιών, καλλιεργούν την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μαθαίνουν να υιοθετούν στρατηγικές συσχέτισης των γαλλικών εμπορικών όρων, εκφράσεων, χειρονομιών, γενικά του λεκτικού και μη κώδικα επικοινωνίας με το μητρικό.
3. *Αξιακοί*: Οι εργαζόμενοι στο χώρο αυτό διαμορφώνουν διαπολιτισμική συνείδηση, δηλαδή μαθαίνουν να κατανοούν και να αποδέχονται τον «Άλλον», τη νοοτροπία, τους μηχανισμούς και τις αλληλεξαρτήσεις που διέπουν τις γαλλικές εμπορικές σχέσεις σύμφωνα με τα εθνικά γεωγραφικά, κοινωνικά, νομικά, οικονομικά, πολιτικά και διοικητικά δεδομένα, αλλά και τις διεθνείς συναλλαγές, ούτως ώστε να προσαρμοστούν εύκολα σε ξένο πολιτισμικό έδαφος.

Στην επόμενη φάση καθορίζονται οι διαδικασίες οργάνωσης και πειθαρχίας και προγραμματίζονται οι δραστηριότητες ανά ομάδες των 4-5 φοιτητών, ανάλογα με τους άξονες διερεύνησης του θέματος και δράσης τους. Κατά την πρόοδο των εργασιών βέβαια ενδέχεται να συμβούν κάποιες τροποποιήσεις αναφορικά με τα πεδία της έρευνας.

Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες μπορούν να είναι ποικίλες όπως: (Ματσαγγούρας, 2002, *Ε.Ε.Θ.*, 7)

Διερευνητικές οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της ερευνητικής, μεθοδολογικής και κριτικής ικανότητας μέσω της αναζήτησης, καταγραφής, αποδελτίωσης και επεξεργασίας πληροφοριακών πηγών και δεδομένων.

(μελέτη γαλλικής βιβλιογραφίας σε βιβλιοθήκες ή αγορά βιβλίων σε βιβλιοπωλεία, βιντεοκασσέτες, τύπος και ιστοσελίδες του Διαδικτύου).

Οι *γνωστικές* δραστηριότητες αναπτύσσουν τόσο τη γραπτή και προφορική κατανόηση της γλώσσας όσο και την ικανότητα γραπτής και προφορικής έκφρασης.

Οι *κοινωνικές* δραστηριότητες, όπως οι επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, η ανασκόπηση γνώσεων για το συγκεκριμένο χώρο, η διατύπωση ερωτημάτων προς διερεύνηση, η καταγραφή διαφόρων παρατηρήσεων, καλλιεργούν την εκφραστική πρωτοβουλία και συμβάλλουν στην αυτονομία και στην κοινωνικότητα των φοιτητών.

Οι *επικοινωνιακές* δραστηριότητες έχουν στόχο την καλλιέργεια της επικοινωνιακής και γλωσσικής δεξιότητας και τη συναισθηματική έκφραση σε μια αυθεντική περίπτωση (διαλεκτικές αντιπαραθέσεις-στρογγυλή τράπεζα, σύντομες εισηγήσεις, συνεντεύξεις).

Τέλος, οι *συνθετικές* δραστηριότητες, δηλαδή η υλοποίηση των (projects) σχεδίων εργασίας αποσκοπούν μέσα από την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στην ανακάλυψη και ανάδειξη των ικανοτήτων των φοιτητών.

Έργο Ομάδων

Ας δούμε όμως το έργο κάθε ομάδας χωριστά.

Ομάδα Α: Αναλαμβάνει τη συλλογή γαλλικών όρων και εκφράσεων με την ελληνική μετάφρασή τους, που χρησιμοποιούνται στις διάφορες εμπορικές συναλλαγές σε καταστήματα, τράπεζες, επιχειρήσεις, κ.λπ. Αποσαφηνίζει τις επιμέρους σημασίες τους και διευκρινίζει τον τρόπο της χρήσης τους στην κατάλληλη περίπτωση.

Ομάδα Β: Διερευνά κυρίως σε ελληνικές και γαλλικές ιστοσελίδες του Διαδικτύου, αλλά και άλλες ευρωπαϊκές στις οποίες η γνώση των γαλλικών επιτρέπει την πρόσβαση, τον τρόπο διαφήμισης διαφόρων προϊόντων, δίνοντας έμφαση στους όρους συναλλαγής και στη διαλεκτική σχέση αγοράς και ζήτησης (sites τραπεζών, εκδοτικών οίκων, επιχειρήσεων).

Ομάδα Γ: Μελετά τους θεσμούς που διέπουν τις συναλλαγές, π.χ. τη λειτουργία του ελληνικού και του γαλλικού Εμπορικού Επιμελητηρίου σε σύγκριση και με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά, τον τρόπο επιρροής τους στην οργάνωση των επιχειρήσεων, στη διαφήμιση και το νομικό πλαίσιο που διέπει τις διάφορες συναλλαγές των πολιτών.

Ομάδα Δ: Παίρνει συνεντεύξεις από Γάλλους επαγγελματίες του συγκεκριμένου χώρου, όπως τον Διευθυντή της εθνικής γαλλικής τράπεζας B.N.P. στην Αθήνα ή του Γαλλικού Ινστιτούτου, αλλά και από μέλη του προσωπι-

κού, προκειμένου να παρατηρήσει τον επαγγελματικό τρόπο σκέψης και δράσης τους, ιδιαίτερα την κουλτούρα και τη νοοτροπία που αντανακλάται στις συναλλαγές που πραγματοποιούν (αλληλογραφία, σχέσεις ιεραρχίας μέσα στην επιχείρηση).

Ομάδα Ε: Στα πλαίσια του προγράμματος κινητικότητας "Leonardo da Vinci" παρακολουθούν τα μαθήματα του αντίστοιχου εξαμήνου της αντίστοιχης σχολής στη Λυόν για 4 μήνες, αλλά παράλληλα οργανώνουν επισκέψεις σε λαϊκές αγορές, καταστήματα, επιχειρήσεις, τράπεζες για να συλλέξουν στοιχεία για την καθημερινή ζωή των Γάλλων, τις εμπορικές προτιμήσεις τους, τις διάφορες καταναλωτικές συμπεριφορές τους, ανάλογα με τις περιστάσεις και για να παρατηρήσουν τον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας της γαλλικής αγοράς.

Μετά το πέρας των διερευνητικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, οι φοιτητές επεξεργάζονται τα δεδομένα που συνέλεξαν είτε ατομικά είτε ομαδικά και αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων τους. Προς το τέλος του εξαμήνου η κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της, αφού αναλύσει τη μέθοδο προσέγγισης του θέματος που υιοθέτησε. Είναι σημαντική τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση, δηλαδή η μια ομάδα αξιολογεί το έργο της άλλης, αλλά και ο διδάσκων το έργο των ομάδων. Επίσης ο κάθε φοιτητής μπορεί να παρουσιάσει τους προσωπικούς του προβληματισμούς, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στις διάφορες φάσεις υλοποίησης του σχεδίου και τις προσωπικές του στρατηγικές διερεύνησης του θέματος.

Ωφέλειες

Οι ωφέλειες αυτών των ποικίλων δραστηριοτήτων είναι πολλαπλές, (Γαλανοπούλου, 2001) όπως η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών, η ανάπτυξη σχέσεων εσωτερικής και εξωτερικής συνεργασίας της ομάδας, καθώς και επαγγελματικής αλληλεγγύης, η ισορροπημένη ανάπτυξη προσωπικότητας και η απόκτηση ωριμότητας και αυτοπεποίθησης σχετικά με την αντιμετώπιση νέων σύνθετων καταστάσεων και προβλημάτων, η ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος, η αποτελεσματικότητα της μάθησης, η ανάπτυξη ικανοτήτων παρουσίασης και υποστήριξης των αποτελεσμάτων της εργασίας στο πλαίσιο δημιουργίας υγιών κοινωνικών σχέσεων και ανταλλαγής απόψεων. Επίσης, μέσα από τέτοιου είδους διαθεματικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες και η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των ξένων μαθητών. Επιπλέον, η χρήση των νέων τεχνολογιών μέσα από τη φωνητική, γλωσσική και μορφοσυντακτική ποικιλία των οπτικοακουστικών πηγών ευνοεί την

εξατομικευμένη εκμάθηση της γλώσσας, απαραίτητο εφόδιο για τη δια βίου κατάρτιση, αλλά και την αφομοίωση άφθονων πολιτικοκοινωνικών και οικονομικών στοιχείων της κάθε χώρας, προϋπόθεση για αρμονική συνεργασία των εργαζόμενων σε πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Διαπολιτισμική Προσέγγιση

Η διαθεματική προσέγγιση είναι αναμφισβήτητα ταυτόχρονα και διαπολιτισμική, (Καγκά, 2002, *Ε.Ε.Θ.*, 7) εφόσον τίθεται ως στόχος της διδασκαλίας η ανάπτυξη σταδιακά διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η κατανόηση λεκτικών και μη κωδίκων επικοινωνίας που καθορίζονται από διαφοροποιημένες κοινωνικές συμπεριφορές, αλλά και η καλλιέργεια θετικών στάσεων αποδοχής και αναγνώρισης των διαφορετικών φοιτητών και εργαζόμενων από τους γηγενείς, καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους για την ιδιαίτερη πολιτιστική τους ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις συμπεριφορές, και δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον. Για να αποκτήσει κανείς ευελιξία προσαρμογής σε τέτοιες καταστάσεις πρέπει να βασίζεται στις αρχές της αλληλοεκτίμησης, του σεβασμού των ατομικών αξιών και της εθνικής ταυτότητας, της κοινωνικοποίησης, της συλλογικότητας, της κοινωνικής ευθύνης, της αλληλοεμπιστοσύνης και της αλληλοαποδοχής. Σε αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η διαπολιτισμική διδασκαλία του γαλλικού πολιτισμού.

Ας αναφερθούμε σε ένα παράδειγμα αμιγούς διαπολιτισμικής προσέγγισης: Οι φοιτητές του τμήματος της νομικής σχολής του Ε' εξαμήνου μπορούν να ασχοληθούν, στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας, με τη συγκρότηση φακέλων εργασίας (portfolio) με φωτογραφίες, άρθρα, ημερολόγια, συνεντεύξεις και αυτοβιογραφίες που αφορούν στο σωφρονιστικό σύστημα και στις συνθήκες διαβίωσης των κρατούμενων στη Γαλλία. Η ανάλυση της γαλλικής πραγματικότητας αποτελεί βάση για να προχωρήσουν οι φοιτητές σε συγκρίσεις και με άλλα ευρωπαϊκά κράτη και να ευαισθητοποιηθούν στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας και του διαφορετικού. Οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν είναι ίδιου τύπου με τις προηγούμενες που αναφέρθηκαν στη διαθεματική προσέγγιση, με τη διαφορά ότι δεν υπάρχει συνεργασία με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η επιλογή του θέματος είναι σχετική με το αντικείμενο σπουδών χωρίς να επιδιώκεται η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, αλλά η κατανόηση της διαφορετικής πολιτισμικής ετερότητας.

Είναι λοιπόν αναγκαίο να μελετηθεί εις βάθος το πολιτιστικό υπόβαθρο που διέπει διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας και διαδραματίζει σημαντικό

ρόλο στην οργάνωση των θεσμών και στις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, τόσο σε γλωσσικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα λόγια που ανταλλάσσει ένας δικηγόρος με τον πελάτη του ή ο διευθυντής των φυλακών με έναν φύλακα είναι στενά οριοθετημένα από την ιεραρχική σχέση που προϋποθέτει η οργάνωση του γαλλικού νομικού και σωφρονιστικού συστήματος. Πρόκειται για ένα πολιτιστικό κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στην πράξη από τους συνεργαζόμενους της ίδιας εθνικής προέλευσης και θεωρείται ως προφανής και δεδομένος χωρίς να χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη εξήγηση. Για κάποιον που δεν είναι γαλλικής εθνικότητας η κατανόηση μιας τέτοιας επαγγελματικής συνομιλίας κινδυνεύει να μην είναι ολοκληρωμένη, αν δεν ξέρει να την ερμηνέψει σε συνάρτηση με την πολιτιστική νοοτροπία που την υποστηρίζει (Mangiante, Parpette, 2004).

Η μελέτη των αυθεντικών πηγών του γαλλικού πολιτισμού εξοικειώνει τους φοιτητές με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα του «Άλλου» δίνοντας έμφαση στην ξένη κουλτούρα, στα ήθη, στα έθιμα, στις συνήθειες, στις προκαταλήψεις, στις αξίες, στις συμπεριφορές, καθώς και στις ομοιότητες και τις διαφορές στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των πολιτών, ούτως ώστε να αφομοιώνουν εύκολα γνώσεις και πρακτικές κατά τη δια βίου κατάρτισή τους, να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ξενόγλωσσες πηγές εξειδικευμένης ενημέρωσης και επιμόρφωσης λόγω της δημοτικότητας της γαλλικής γλώσσας, αλλά και να ενταχθούν ομαλά στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, τόσο η διαθεματική όσο και η διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας του γαλλικού πολιτισμού, αποτελεί αναμφισβήτητη αναγκαιότητα στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον προσφέρει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους φοιτητές και μελλοντικούς εργαζόμενους να αποκτήσουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις και κυρίως τις απαραίτητες δεξιότητες, όπως της ικανότητας εξατομικευμένης μάθησης και δια βίου κατάρτισης σε ξένο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και της ικανότητας συνεργασίας και θετικής αλληλεπίδρασης με ευρωπαίους συναδέλφους κατά την υλοποίηση διαφόρων διακρατικών επαγγελματικών σχεδίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχώτης Στ., Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 5-14.

- Βέικου Χ. & Σκαύδη Δ., Π.Π.Ε.: «Διαπολιτισμική προσέγγιση και ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση», *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*, τόμος Β', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001, σ.σ. S1-233.
- Berchoud M.J. et Rolland D., "Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers", numéro spécial du *Français dans le monde, Recherches et Application*, Janvier, Paris, 2004.
- Byram M., Morgan C. et al., *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters 100. Derrick Sharp (ed.), Clevedon, Multilingual Matters LTD, Philadelphia, Adelaide, 1994.
- Byram M. et Zarate G., *La dimension socio- et interculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.
- Byram M., Zarate G. et Neuner G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.
- Byram M. & Planet M.T., "Éditions du Conseil de l'Europe", *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, 2002.
- Γαλανοπούλου Α., «Ερωτήματα που σχετίζονται με τα σχέδια εργασίας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001, σ.σ. 49-56.
- Γαλανοπούλου Α., «Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2004, σ.σ. 230-238.
- Γεωργογιάννης Π., *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Dupuis V., Heyworth F., Leban K., Szesztay M., Tinsley T., *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.
- Candelier M., "Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment", *Les Langues Modernes*, 90, 1996, pp. 21-28.
- Candelier M., *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum-Annexes au rapport d'atelier*. Gratz, 29/2/00-4/3/00.
- Carlo de Maddalena, *L'interculturel*. ed. Cle International, Paris, 1998.
- Fenner A.B., Katnic-Bakarsic M., Kostelnikova M., Penz H., Huber J., *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- Θεοφιλίδης Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2002.
- Καγκά Ε., «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», στο: *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, τεύχος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001.
- Καγκά Ε., «Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001, σ.σ. 37-48.
- Καγκά Ε., «Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 91-96.
- Καγκά Ε., «Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 66-71.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών:

- Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 52-65.
- Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.
- Little D., Devitt S. et Singleton D., *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*, Authentik, Dublin, 1989.
- Mangiante J.M. et Parpette Ch., *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris, 2004.
- Μάρκου Π.Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Υπ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996α.
- Μάρκου Π.Γ., *Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Υπ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996β.
- Μάρκου Π.Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι, (αυτοέκδοση), Αθήνα, 1997.
- Ματσαγγούρας Γ.Η., *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- Ματσαγγούρας Γ.Η., «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 15-30.
- Ματσαγγούρας Γ.Η., «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2002, σ.σ. 19-36.
- Μύσης Χ., Πασαλιώτη Β., «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2004, σ.σ. 82-96.
- Parpette C. et Mangiante J.M., "Le Français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter, actes du colloque", *Le Français langue étrangère et seconde, entre singulier et pluriel, entre offre et demande: des paysages didactiques en contexte*, université de Tours, Septembre, 2003.
- Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 2001.
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, Συγκρότηση, Θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάραση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Starkey H., *Les politiques linguistiques au service d'une Europe multilingue et multiculturelle-Citoyenneté démocratique. Langues. Diversité et droits de l'Homme*, Document de travail, Conseil de l'Europe, 1999.
- Τσαούσης Δ., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Valdes J.M., *Cultural bound. bridging the cultural gap in cultural teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- Zarate G., "Institut national des Langues et Civilisations orientales", Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

REPORTS

KAREN KOW YIP CHENG

EFL IN TERTIARY EDUCATION: A MALAYSIAN EXPERIENCE

THE UNDERGRADUATE PROGRAM in languages and linguistics offered in the Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya in Malaysia is the focus of this paper. This degree in languages and linguistics offers a choice of nine language majors, among them English, Arabic, French and Japanese.

This paper will give a comprehensive overview of the undergraduate course which includes components of languages and linguistics inclusive of a course in two way translation and a choice to minor in IT.

The Study

This paper looks at the Undergraduate program in languages and linguistics offered in the University of Malaya in Malaysia. This degree in languages and linguistics offers a choice of nine language majors listed below:

- English
- Chinese
- Tamil
- Arabic
- French
- Spanish
- Japanese
- Italian
- German

Hence an undergraduate who registers for this program can choose to major in any one of the nine languages listed above. The choice of the major will determine the degree awarded at the end of the three years study or the equivalent of six semesters. For example, if a student majored in Spanish the degree awarded will be:

Degree in Languages and Linguistics (Spanish)

This paper sets out to provide:

- an overview of the program
- a review of the problems faced by students

- a study of the problems faced by the instructors
- a view from the perspective of the management, that is, the deputy dean and coordinator of the undergraduate program

This paper will provide valuable insights into foreign language teaching in Malaysia where English is a second language. Further this study will explore the very real tension that exists between the needs of globalized economy for a multilingual work force, and the declining number of applications for language studies among undergraduates around the world. The United Kingdom Nuffield Languages Inquiry Report, 2004 points out that "We are fortunate to speak a global language, but, in a smart and competitive world, exclusive reliance upon English leaves the UK vulnerable and dependent on the linguistic competence and the goodwill of others".

Introduction

The Faculty of Languages and Linguistics started its Undergraduate program in 1998/99 with an intake of 145 students. Since then the intake has remained fairly constant, that is, around 120 students per intake. This figure is fixed by the management of the University of Malaya in line with the status of the University as a research University. This figure also takes into account the policies predetermined by the Ministry of Education (MOE), Malaysia. Thus far the intake numbers for Science and Technology students have exceeded those for Arts and Social Science in view of the fact that the former graduates are in greater demand to fulfil the needs of the job market.

The Course Components

The Degree in Languages and Linguistics is a program that is made up of a total of 103 credits. The courses are divided into three major components as shown below:

Course component	Content	Credit hours
University courses:		
A. Compulsory courses	TITAS paper 1	2
	TITAS paper 2	2
B. Elective Courses (external)	Information Skills	1
	Co Curriculum	2
	Writing the Research Paper	3
		8
Faculty Core Courses	Compulsory Faculty Courses	18
	Compulsory Department Courses	52
Elective Courses (internal)		18
Total		103

The minimum period stipulated for the completion of the Degree is 6 semesters and the maximum period is 10 semesters.

The Employment Outlook

The biggest problem faced by any graduate at the exit point is that of finding relevant employment. It is difficult to get a job with a language degree hence most undergraduates make a beeline for courses in IT, business and accounting. The only jobs for linguists are teaching and translating, while this is to a certain extent true many of the undergraduates from the Faculty of Languages and Linguistics are employed in the mass media and mass communication industry. Another relatively large group is employed in the sales and marketing line. This is in line also with the jobs that UK graduates are doing:

Business services	26.9%
Manufacturing	12.7%
Wholesale/Retail Sales	11.6%
Health/Community/Soc. Services	11.1%
Banking/Finance	10.4%
Transport/Communication	9.4%
Public Administration	5.9%
Education	5.3%

(Source: www.llas.ac.uk/700reasons)
Jobs that FLL graduates are doing:

Teaching	37%
Editorial	7%
Executive	7%
Clerical	4%
Sales and promotion	4%
Administrative	3%

(Source: Faculty of Languages and Linguistics Tracer Study 2004/2005)

The Faculty of Languages and Linguistics carries out a tracer study of its graduates to get feedback on the status of employment. In fact, the 2004 tracer study was made more comprehensive and tracked not just employment but also relevance of courses and language needs to market requirements. At this point in time, Malaysia is faced with a major problem of unemployed graduates. The government is trying to overcome this by offering training opportunities to fresh graduates to make them more employable. A daily tabloid in Malaysia, The Star reports, ‘Lack of ‘soft skills’ hindering grads from getting jobs’ (The Star, 2 April, 2005). It is stated that graduates are unem-

ployed because they lack skills in communication, public relations and interactive skills to complement their academic qualifications.

Also in line with this policy to produce high quality graduates is the creation of the Malaysian Qualifications Framework (MQF). With this framework in place all public and private universities will be rated. These ratings will determine the quality of education but more than that it will allow for students to transfer from one institution and program to another. Right now this is not easily done as most institutions do not have a standard system of credit point allocation per subject. With the MQF in place, the vision of life-long learning will be made possible. The system works by determining the number of credits necessary for the conferment of a diploma versus a degree or a certificate. Hence a student who already has a diploma can pursue further credits to obtain a degree. Alternatively a graduate can choose to pursue a fixed number of credits and obtain a diploma in a completely different area. For example, the MOE has allowed law, business etc. graduates to pursue a one year diploma in teaching after which they join the teaching work force.

The Malaysian government recognises the need to teach foreign languages to the students to make them competitive in this globalized era. In line with this vision, the MOE has started offering foreign languages in residential schools. Residential schools in Malaysia are for high-flying students who are nurtured to join Universities both local and abroad to pursue Degrees in Science etc. There is also a program where in-service teachers and pre-service teachers are prepared to teach the four foreign languages (FL) identified by the MOE, that is, French, German, Japanese and Spanish to day schools. Already in place is the French language program where a group of 20 teachers are doing a twinning program. They will spend two years in a Teachers' Training College in Malaysia and a final year in France to gain the immersion required to teach the FL. Talks are also in place to carry out twinning with local Universities (UM has been approached) where the first two years will be spent in language immersion in the Teachers' Training College and a final year abroad.

Problems Faced by the Students

While gaining employment is not a problem for the Degree in Languages and Linguistics undergraduate, getting employment that is relevant to their Degree is. The Faculty tracer study shows that around 80% of our graduates are employed within 5 months of graduation. The study shows that graduates can expect to attend up to 5 interviews and gain employment between 1-5 months after graduation. The study also shows that the 2004 graduates are employed in both the government and private sectors. They hold jobs ranging from teaching to editing, proof-reading, clerical and sales and promotion.

In analysing the scenario it can be said that the program relevance to employment is implicit rather than explicit. This is especially true for the FL major graduates who have in the tracer study noted that they do not find their program relevant to their job. For example, courses in linguistics as semantics and phonetics cannot be directly related to job function. However, a high level of proficiency and an understanding of how a language works will be very relevant to an editor or a teacher. One of the challenges in this program thus will be to make the relevance explicit to the students. It is a fact after all that Languages, by virtue of their direct contribution to economic competitiveness, intercultural tolerance and social cohesion, should have the status of a key skill alongside literacy, numeracy and ICT.

The obstacle faced by the students in this program is proficiency in the language they are majoring in. Review of the program has shown that even students who are majoring in a second language of the country, that is, the English Language are facing problems of proficiency in the language. Too many of our young undergraduates who go on to study languages at the university lack the basic knowledge of grammar essential to a further meaningful study of the subject. To circumvent this problem an interview clause was added to the intake requirements in 2004. The requirements for entry into this program are given below:

STPM (equivalent of A levels) or equivalent with a minimum qualification of a grade 'C' in the General Paper and two other subjects. Candidates who wish to major in English and Foreign Languages need a 'Pass' in English at SPM level (equivalent to O levels). Candidates for Arabic, Tamil and Chinese language need at least a grade C in the subject they choose to major in at STPM level (equivalent to A levels).

If the English Language majors lack proficiency in their language of major, the problem is compounded for the FL majors. The obstacle is that the FL majors are weak in English, most enter with a 'Pass' in the English Language and the tracer study shows that there is a correlation, nevertheless a weak one, between English Language score and overall ability to cope with a FL. Greater than is the problem when these students are required to take compulsory department courses which are linguistic based as shown below:

- Phonetics and Phonology
- Morphology
- Syntax
- Discourse
- Two way translation
- Varieties of Language
- Language and Literature

The language of instruction for these courses will correspond to the major so Spanish

majors will take the courses above in Spanish etc. One understands the frustration of having to cope with phonetics and phonology when one still lacks proficiency in the language, what more having to cope with literature when one is still not in control of the syntax and vocabulary of the language concerned.

Problems Faced by the Instructors

On the part of the instructors, high failure rates in the linguistic components are disheartening. Further instructors in the FL majors tend to question the relevance of teaching literature and translation when language proficiency is still a problem. On top of that some students lack the motivation to excel in the FL. The reason for this may be at the intake level whereby only a 'Pass' in the English Language is stipulated as an entry requirement. Faced with a falling number of applicants for the FL major, the Faculty does not really have the luxury of selecting the best students for the FL courses.

If the undergraduates appear to face insurmountable problems, the picture painted by the instructors is not that rosy either. Earlier it was pointed out that students not only lacked proficiency in the FL but also in the SL in Malaysia which is the English Language. Given the fact that a majority of the FL instructors are foreign and native speakers of the FL, the inability of the students and instructors to communicate in English is a problem. The students are more comfortable and proficient in the National language of Malaysia, that is, Bahasa Melayu (Malay language). In view of the fact that these students have gone through the school system in the Malay language as the language of instruction for almost 12 years this comes as no surprise. It was only in 2003 that the MOE changed the policy and Mathematics and Science was taught in the English Language. 'The Government felt the language was the most commonly used in the development of ICT and most publications on the subjects were in the language' (The Star, 4 April 2005).

Policies versus Needs

The problems that are faced by students and instructors in the undergraduate program are ones that are dictated to a certain extent by policies. The first and most binding is the curriculum itself which dictates all the courses within the program. The questions asked by instructors and students alike: Why study linguistics when proficiency in the FL and SL is still lacking? Why bother with literature when one's command of the language is too weak to appreciate the nuances of the language? The curriculum is the reason why, it dictates the fact that all 9 language majors follow the same course compo-

nents. This has to be as all students graduate with a Degree in Languages and Linguistics and major in one language. Hence for those who major in Chinese, Tamil, Arabic and English coping with the linguistic components is not as difficult. Students who qualify to major in these four languages have been exposed to the languages from primary/elementary school. For example, English Language is a second language in Malaysia and students take English as a subject as of primary one till Form five in the Secondary level. At Form Six level some can choose to continue with English Literature. Further all Malaysian students are required to sit for the Malaysian University English Test (MUET) at Form Five level. The MUET gives each participant a band which defines their level of proficiency in the language.

The problem of falling numbers of students enrolled in FL studies is one that is global. The Independent Newspaper, United Kingdom on 14 March 2002 has the headlines ‘Why languages are going the way of the dinosaur’ which points out that applications for modern language degrees are already in decline in universities, further plans to make languages optional after 14 could be the death of teaching French, German and Spanish. It points out that the study of languages has been declining throughout the United Kingdom. Likewise The Star dated 26 September 2004 reports that while 31% of the participants who responded to a nation wide survey titled ‘Campus Poll 2004: What’s Hot, What’s Cool’ chose Medicine as the most popular program of choice, only 0,3% chose Language Studies/Education as the program of choice.

The Faculty of Languages and Linguistics does not face a problem of lack of numbers of applicants. Rather the problem is a policy that dictates that all nine majors should have an almost equal number of students. Hence what happens inadvertently is that students do not get the major of their choice but have to settle with their second or third choice of major. This then leads to the problem of lack of motivation and perhaps a less than positive attitude towards the major they have been landed with. By far the most popular language majors are Chinese, Tamil, Arabic and English. This is followed by the FL majors in Japanese, French and Spanish. To date the least popular FL is the German language.

To overcome the problem above the faculty has as of the 2004 intake instituted an additional intake clause whereby all candidates must be successful in an interview held at the Faculty level. It is at this interview that the instructors get an opportunity to gauge the attitude, motivation and aptitude of a potential candidate.

It was earlier highlighted that the proficiency level of students was also a problem and hence the 2005 intake will see the entry of Science students into the Degree of Languages and Linguistics. Prior to 2005 only Arts stream students were allowed entry into this Degree program, a policy dictated by the University of Malaya. The rationale for admitting the Science stream students into the Languages and Linguistics program is based on the fact that Science students were found to have better English Language

scores and are overall better performers in the STPM examination. In Malaysia, students are streamed into the Science and Arts streams at Form Four level based on a national examination taken at Form Three level, that is, the PMR examination. The better performers are usually placed in the Science stream while the average performers are placed in the Arts stream. The Science students pursue subjects as Additional Mathematics, Physics, and Chemistry and also sit for an additional English Language paper, that is, the English for Mathematics and Science paper. The Arts students cover subjects as General Mathematics, General Science, and History etc.

The Dilemma

There is then the tension between the needs of globalized economy for a multilingual work force, and the declining number of applications for language studies among undergraduates around the world. While the Malaysian government recognises the need of a multilingual workforce and have instituted the following policies:

- teaching of mathematics and science in English (2003)
- Starting English Language instruction as of Year one in National Type Schools where the medium of instruction is Tamil or Mandarin (2002). Prior to this English Language instruction began as of Year 3
- Teaching of FL, in particular, French, Spanish, German and Japanese in Residential schools
- Teaching of FL in day schools. ‘...several non-residential premier schools introduced French Language classes beginning last month’ (The Sun, 2-3 April, 2005)
- Training a cohort of in-service teachers and pre-service teachers of FL. This training begun last year for the French and Japanese language and will begin for German this year (twinning program with University of Malaya) and will continue till 2010.

Nevertheless the tension remains between what is needed and what is wanted. The experience in the Faculty of Languages and Linguistics is that of unwilling students who lack the motivation to excel. Of course there will always be the small minority of high-flyers but it is the negative attitude of the majority that drives the instructors to despair! On the part of the administrator of the course, frustration is not lacking! The instructor’s demand that linguistics, literature and translation components be done away with and ‘scream’ when the administrative powers deny this plea. The fact is that the Degree is one of languages and linguistics and hence there is no way the linguistic component can be removed. Further there is the need for the administrative powers to determine that all nine majors are run in line with the curriculum that is set and further

that all nine majors are equal in content and level. For all who are planning a new program it may be wise to take note of these administrative dilemmas.

A Win-Win Solution

Perhaps the Malaysian MOE has started moving in the right direction by introducing foreign languages in day schools. The Observer states ‘...if language teaching is started early enough, pupils can start being taught other subjects in their second language rather than their native tongue. At secondary school languages should therefore not only be taught as such but used to teach another subject, such as geography or history...’

(The Observer, 8 July 2001). This move should be further strengthened by dictating that foreign language education continues at tertiary institutions. To ‘triangulate’ the move the MOE should ensure a certain level of English Language proficiency among all Malaysian students. This may perhaps call for a policy that mandates a pass in the English Language at form five level. Awareness of the importance of multilingualism in a globalized world does not end with awareness. Rather it begins with awareness and what follows is a perhaps rather ‘painful’ move towards achieving this vision.

On the part of the Faculty, policies pertaining to entry requirements should be tightened especially for FL candidates. A mere ‘pass’ in the English Language is not sufficient as there is a correlation between proficiency in the second language and ability to cope with a FL. A curriculum review that allows for more credit hours to be spent on mastering the language of major should be instituted. Further all candidates should continue to receive instruction to enhance mastery of the SL, that is, English Language. Earlier it was noted that the relevance of linguistic components of the course to employment was more implicit than explicit to students. Hence a move should be made to make explicit the relevance of the course to employment. There is also a need to foster a love for the FL and its literature and culture beyond just passing the examination and gaining employment. Given the restrictions of funding this may be difficult but nevertheless a move to include a period of enrichment in the country where the FL is a native language can be arranged. For example, a German major student can spend six to nine months in Germany where he/she can be totally immersed in the language, culture, literature and way of life of the native speaker.

In the move to make the FL graduate more marketable, students can choose to do a double major or a major/minor degree, for example:

- A major in English Language with a minor in Mass communication
- A major in Business with a minor in German

To further enhance the marketability of the graduate, an industrial training component

can be included within the program. This will ensure that the students obtain hands on training of job skills.

Conclusion

Proficiency and fluency in English or any one language is no longer sufficient for one to be competitive in a global market. Language as a tool of communication contributes to ones economic competitiveness. Up till now, awareness of this fact is lacking and students in school still sing the same song:

What do you want to be when you grow up?

I want to be a doctor/lawyer/engineer/It consultant/businessman...

After all the only jobs available to linguists are those of teaching and translating. It is hence imperative to make explicit the relevance of a good command not only of English but of foreign languages to employability. In a world that is increasingly global and competitive a graduate cannot survive with only academic knowledge. Soft skills as communicative skills are imperative; all the knowledge in the world is useless if one is unable to 'talk about' and deliver that knowledge via a language that is comprehensible to the client.

This paper has highlighted the problems faced by the undergraduates and the instructors in an undergraduate course in Languages and Linguistics. Hence for those planning a similar program the strengths and weaknesses that are inherent in the Faculty of Languages and Linguistics course should be taken note of. There is the need to perhaps to build a different curriculum for a SL major versus a FL major. Policies dictating intake requirements should also balance the need for quality students versus number of students. The decision between quantity and quality is not an easy one to make because the number of applicants for language programs is always less than the targeted number. Hence this leads to the very real need of making the program economically viable. Further there is the need to justify the number of instructors on a program – if the number of students continue to fall there is the very real but painful need to downsize!

This paper has sought to offer possible solutions to the problem posed in this study and it is hoped that in the future, language studies will be one that is in demand. All findings point to the fact that there is light at the end of the tunnel. In the interim, the choice of a major in a professional degree with a minor in language studies is one that has proven to be workable in other universities in Malaysia. The fact that 80% of the undergraduates of the Faculty of Languages and Linguistics are employed within 5 months of graduation is proof itself. As one may say the proof of the pie is in the eating.

REFERENCES

- Tracer Study*, "Faculty of Languages and Linguistics Tracer Study 2004/2005".
- Malaysian Qualifications Framework (MQF), *Quality Assurance in Public Universities of Malaysia*, June, 2004, Code of Practice 2nd edition.
- Seven Hundred Reasons for Studying Languages*, (n.d.) Retrieved April, 2005, from www.llas.ac.uk/700reasons.
- The Independent Newspaper*, "Why languages are going the way of the dinosaur...", 2002, 14 March.
- The Observer*, "British pupils failing the language test", 2001, 8 July.
- The Star*, "Lack of soft skills hindering grads from getting jobs", 2005, 2 April.
- The Star*, "Government uphold English usage", 2005, 4 April.
- The Star*, "Campus Poll 2004 Results: What's Hot, What's Cool", 2004, 26 September.
- The Sun*, "Parlez-vous francais?", 2005, 2-3 April.
- United Kingdom Nuffield Languages Inquiry Report, 2004.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΡΡΑ

*ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ Κ.Ξ.Γ.Φ.Α.
ΤΟΥ ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ*

ΒΡΙΣΚΟΜΑΙ ΕΔΩ ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΜΟΥ ως Διευθύντρια του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α. του ΤΕΙ Ηπείρου. Στην ομιλία μου θα κάνω πρώτα απ'όλα μια σύντομη παρουσίαση του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α και θα μιλήσω για τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε στα 4 χρόνια της λειτουργίας του καθώς και τις πρωτοβουλίες που αναλάβαμε για την αντιμετώπιση τους.

Τέλος θα κάνω μια σύντομη αναφορά στα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν έτσι ώστε το Κ.Ξ.Γ.Φ.Α να αποτελέσει ένα δυναμικό κομμάτι της κοινότητας του ΤΕΙ.

Το Κ.Ξ.Γ.Φ.Α ιδρύθηκε το 2001 με το νόμο 2916, και λειτουργεί ως εκπαιδευτική μονάδα επιπέδου τμήματος, έχοντας Γενική Συνέλευση, Σύμβουλο και Διευθυντή. Μέχρι τότε η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών ήταν αποκλειστικά αρμοδιότητα του κάθε τμήματος ξεχωριστά.

Ο σκοπός της δημιουργίας του Κέντρου είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των τμημάτων όσον αφορά τις ξένες γλώσσες, ανάλογα με την ειδικότητα τους.

Οι σπουδές συνίστανται σε: Θεωρητική Διδασκαλία, Εργαστηριακές Ασκήσεις και Ασκήσεις Πράξης καθώς και σε Φροντιστηριακά Μαθήματα.

Το μόνιμο Ε.Π. του Κέντρου αποτελείται από 5 Καθηγητές Εφαρμογών /μέλη ΕΔΙΠ εκ των οποίων οι τέσσερις είναι Καθηγητές Αγγλικών και ο ένας Καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Το ωρομίσθιο προσωπικό ανέρχεται κάθε χρόνο περίπου στα σαράντα άτομα και οι γλώσσες που διδάσκονται είναι η Αγγλική, η Ιταλική, η Γερμανική και η Γαλλική. Βέβαια κάθε χρόνο, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες των τμημάτων, προκηρύσσουμε και την διδασκαλία άλλων, λιγότερο ομιλούμενων, ξένων γλωσσών όπως η Αλβανική, η Ισπανική, η Ινδική και η Τουρκική αλλά δυστυχώς δεν υπάρχουν καθηγητές με τα κατάλληλα προσόντα που να μπορέσουν να προσληφθούν για τη διδασκαλία των γλωσσών αυτών, με αποτέλεσμα οι γλώσσες να μη διδάσκονται.

Θα αναφερθώ τώρα σε μερικά από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του Κέντρου.

- I. Το πρώτο και πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν η έλλειψη υποδομών. Ξαφνικά, δημιουργήθηκε ένα καινούριο τμήμα που θεσμικά έπρεπε να λειτουργήσει χωρίς όμως να υπάρχει ο παραμικρός προγραμματισμός. Ξεκινήσαμε λοιπόν τη λειτουργία μας χωρίς γραμματεία και γραμματειακή υποστήριξη. Από τον δεύτερο χρόνο και μετά θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργούμε με οργανωμένη γραμματεία και στοιχειώδη μηχανοργάνωση. Παρ' όλα αυτά οι ελλείψεις είναι ακόμη πολύ σημαντικές όσον αναφορά σε αίθουσες διδασκαλίας και εργαστηρίων Η/Υ αποκλειστικά για το Κέντρο καθώς και σε υλικοτεχνική υποδομή όπως φωτοτυπικά μηχανήματα.
- II. Ένα δεύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η μείωση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα νέα προγράμματα σπουδών. Θα τολμούσα να πω ότι οι ξένες γλώσσες, ακόμη και τα Αγγλικά, κυριολεκτικά εκδιώχθηκαν από τα τμήματα, υπάρχουν δε τμήματα όπως το τμήμα Ανθοκομίας ή το τμήμα Ιχθυοκομίας, όπου η διδασκαλία της Αγγλικής δεν υπάρχει καν στο πρόγραμμα σπουδών και διδάσκεται σε φροντιστηριακό επίπεδο ως προαιρετικό μάθημα.
- III. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια ένα άλλο έντονο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε, αυτό του υπερβολικά χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας των φοιτητών κυρίως στην Αγγλική Γλώσσα. Ξαφνικά οι φοιτητές ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν το μάθημα της Αγγλικής Ορολογίας, χωρίς το τμήμα να προσφέρει προαιρετικά μαθήματα Αγγλικών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μη μπορούν οι φοιτητές να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες του μαθήματος, πράγμα που προκάλούσε απογοήτευση και πλήθος προβλημάτων και στον διδάσκοντα και στους φοιτητές.
- IV. Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε είναι η δυσκολία επικοινωνίας λόγω της διασποράς των τμημάτων του ΤΕΙ Ηπείρου. Η έδρα του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α είναι στην Άρτα, είναι όμως υπεύθυνο για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε όλα τα τμήματα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μεγάλο φόρτο εργασίας και χρονοβόρες διαδικασίες. Ιδιαίτερα, όταν οι ωρομίσθιοι καθηγητές παραιτούνται ξαφνικά στη μέση του εξαμήνου για να μετακινηθούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και θα πρέπει να καλύπτονται τα κενά το συντομότερο.
- V. Εκτός όμως από το πρόβλημα της απόστασης, αρκετές δυσκολίες έχουμε και στη συνεργασία μας με τα τμήματα που μάλλον βλέπουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών σαν κάτι που έχει δευτερεύουσα σημασία. Το πρόβλημα εδώ εντοπίζεται στο ότι στα περισσότερα τμήματα δεν υπάρχει μια

ζώνη κενή από μαθήματα έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορέσουν στο διάστημα αυτό να οργανώσουν με κάποια σχετική άνεση τα φροντιστηριακά μαθήματα στις ξένες γλώσσες. Έτσι, ενώ υπάρχει αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των φοιτητών να παρακολουθήσουν μαθήματα, αυτό τελικά καθίσταται αδύνατο γιατί τα προγράμματα των τμημάτων ξεκινάνε από τις 8 το πρωί και τελειώνουν στις 8 το βράδυ.

- VI. Όσον αφορά την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας θα μπορούσα να πω ότι υπάρχει βέβαια το πρόγραμμα σπουδών για κάθε τμήμα, το οποίο όμως κατά τη γνώμη μου είναι πολύ γενικό και πολύ αόριστο. Το πρόβλημα αυτό γίνεται ακόμη πιο έντονο από το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές προσλαμβάνουμε νέους καθηγητές με αρκετά μεν προσόντα αλλά χωρίς την εμπειρία που απαιτείται για τη διδασκαλία της ορολογίας. Η άποψη μας είναι ότι θα έπρεπε για κάθε τμήμα να υπάρχει ένα συγκεκριμένο syllabus έτσι ώστε και οι νέοι καθηγητές να μην ξεκινούν από το μηδέν.

Θα αναφερθώ τώρα στις πρωτοβουλίες που αναλάβαμε αυτά τα χρόνια για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που ανέφερα πιο πριν.

- I. Βασικός στόχος μας ήταν από την αρχή να έχουν οι φοιτητές την δυνατότητα να διδαχθούν περισσότερες γλώσσες, και όχι μόνο την Αγγλική, που ήταν κυρίως στο πρόγραμμα των περισσότερων τμημάτων. Από τον πρώτο κιόλας χρόνο λειτουργίας του Κέντρου προσφέραμε μαθήματα Ιταλικής, Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας σε επίπεδο αρχάριων και προχωρημένων.
- II. Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα οργανώσαμε και στην Άρτα και στα Ιωάννινα μαθήματα ειδικά για ενήλικες σε τρία επίπεδα, καθώς επίσης και μαθήματα επιπέδων B2, Γ1, και Γ2. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές μας στο να περνούν μέρος σε όσες τις εξετάσεις επιθυμούν όπως το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, οι εξετάσεις των Πανεπιστημίων Michigan και Cambridge, TOEFL, κ.λπ.
- III. Επίσης από την επόμενη χρονιά έχουμε συμπεριλάβει και το μάθημα της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, ειδικά για τους φοιτητές που επισκέπτονται το ΤΕΙ στα πλαίσια του Προγράμματος Σωκράτης-Erasmus.
- IV. Μια άλλη πρωτοβουλία που αναλάβαμε ήταν η συμμετοχή και σε Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, ως ισότιμοι των άλλων τμημάτων για να μπορέσουμε έτσι να λύσουμε το πρόβλημα της έλλειψης εξοπλισμού. Όταν οι προτάσεις μας έφτασαν στο Υπουργείο ούτε καν αξιολογήθηκαν και αποκλείστηκαν εντελώς από την όλη διαδικασία.

Θα τελειώσω αναφερόμενη στα μέτρα που κατά την άποψή μας πρέπει να ληφθούν για την αναβάθμιση του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α.

- I. Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα και στα μέλη του Κ.Ξ.Γ. να εξελιχθούν, μια διαδικασία απ' την οποία οι καθηγητές ξένης γλώσσας εξαιρούνται σύμφωνα με το νόμο του 2001 περί ανωτατοποίησης. Θα πρέπει δε και τα μέλη ΕΔΙΠ να συμμετέχουν και να αποκτήσουν εμπειρία στη διαχείριση έργων ΕΠΕΑΕΚ και άλλων προγραμμάτων ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και το ερευνητικό τους υπόβαθρο.
- II. Θα πρέπει η διοίκηση του ΤΕΙ να προβεί άμεσα στην πρόσληψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού και άλλων ειδικοτήτων έτσι ώστε όλες οι γλώσσες που διδάσκονται στο Κ.Ξ.Γ.Φ.Α. να εκπροσωπούνται από έναν μόνιμο εκπαιδευτικό που θα μπορεί να συντονίζει την διδασκαλία τους με τον καλύτερο τρόπο.
- III. Θα πρέπει επίσης να παραχωρηθούν άμεσα στο Κ.Ξ.Γ. κτιριακές εγκαταστάσεις και αίθουσες διδασκαλίας, όπου και θα δρομολογήσουμε την ίδρυση βιβλιοθήκης ξενόγλωσσου βιβλίου, την λειτουργία εργαστηρίου Η/Υ καθώς και την δημιουργία μονάδας αυτόνομης μελέτης (self study unit). Πρόκειται για μια μονάδα η οποία θα εποπτεύεται σε καθημερινή βάση από έναν εκπαιδευτικό και όπου οι φοιτητές θα έχουν τη δυνατότητα να δουλεύουν μόνοι τους και με τη βοήθεια υπολογιστών για την εκμάθηση της γλώσσας που τους ενδιαφέρει.
- IV. Όσον αφορά την διδασκαλία της Αγγλικής Ορολογίας θα πρέπει επίσης μια ομάδα εργασίας να αναλάβει τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος ξεχωριστού για κάθε τμήμα, όπου να προσδιορίζονται με ακρίβεια οι θεματικές ενότητες που θα πρέπει να καλυφθούν για την όσον δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών του συγκεκριμένου τμήματος.
- V. Τέλος, η διοίκηση του ΤΕΙ θα πρέπει να μας βοηθήσει για την διεξαγωγή σεμιναρίων για την επιμόρφωση του ωρομισθίου διδακτικού προσωπικού σε δυο κυρίως τομείς: την εκπαίδευση ενήλικων και τη διδασκαλία της Αγγλικής Ορολογίας.

Πιστεύω ότι όταν όλα αυτά τα μέτρα –ορισμένα από τα οποία τα έχουμε ήδη δρομολογήσει– υλοποιηθούν, το Κ.Ξ.Γ.Φ.Α. θα μπορέσει να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην προώθηση των ξένων γλωσσών στο χώρο του Ιδρύματός μας.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Ο Καθηγητής **Πύργος Κεντροτής**, Πρόεδρος του Τμήματος από τον Σεπτέμβριο 2002, σπούδασε Νομικά στο Νομικό Τμήμα της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ακολούθως Πολιτικές Επιστήμες στο Πολιτικό Τμήμα της ίδιας σχολής. Ανακηρύχθηκε διδάκτωρ της Νομικής του Πανεπιστημίου του Saarland της Ο.Δ. Γερμανίας. Παράλληλα με τις μεταπτυχιακές σπουδές του στη Νομική, παρακολούθησε επίσης μαθήματα Γερμανικής Φιλολογίας, Γλωσσολογίας, Αναλυτικής Φιλοσοφίας και Λογικής στη Φιλοσοφική Σχολή και μαθήματα Θεωρίας και Πράξης της Μετάφρασης στο Ινστιτούτο Διερευνητικής του ίδιου Πανεπιστημίου. Κατά το διάστημα 1989-1994 εργάστηκε ως διηγόρος με έδρα την Αθήνα. Με τη μετάφραση ασχολείται συστηματικά και ανελλιπώς από το 1978. Έχει μεταφράσει στα ελληνικά γύρω στα 50 βιβλία και πάνω από 200 μικρότερης εκτάσεως κείμενα, ενώ έχει εκπονήσει πλήθος μεταφράσεων νομικών κειμένων από τα ελληνικά στα γερμανικά και αγγλικά. Ασχολείται επιστημονικά με τη μετάφραση. Επί πλέον ασχολείται με την κριτική βιβλίων και τη δοκιμογραφία και έχει επιμεληθεί αφιερώματα εξειδικευμένων περιοδικών. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε πολλά συνέδρια και συμπόσια σχετικά με τη Μετάφραση, τη Γερμανόφωνη Λογοτεχνία και τον Νεοελληνικό Πολιτισμό. Είναι από ετών τακτικό μέλος της Διεθνούς Εταιρείας Goethe της Βαϊμάρης, της Διεθνούς Εταιρείας Robert Musil του Saarbrücken και του Klagenfurt, της Διεθνούς Εταιρείας Hugo von Hofmannsthal της Φραγκφούρτης και Γραμματέας της Εταιρείας Φίλων του Έργου του Νίκου Καρούζου. Επίσης Ομιλεί Γερμανικά, Ιταλικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Ισπανικά.

Pericles Tangas is Assistant Professor of English at the Department of Applied Foreign Languages in Management and Commerce of Epirus Institute of Technology, Igoumenitsa, Greece. He holds a B.A. from the English Department of the University of Athens, Greece, where he also completed his PhD in 1997. In 1999 he received a scholarship for post-doctoral research, which involved translating his thesis into Greek. He has also taught English for over a decade in primary and secondary schools and published articles on English language teaching and English literature. He has participated in international conferences and research projects.

Stefanos Vlachopoulos is Assistant Professor of German at Department of Applied Foreign Languages in Administration and Commerce, Epirus Institute of Technology in Greece. He researches in the areas of translation, legal translation, translation teaching, lexicography and LSP texts.

Representative publications: 1) Das Übersetzen von Vertragstexten. Anwendung und Didaktik, in: Sandrini, P.: *Recht und Übersetzung. Die Übersetzung im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*, Gunter-Narr-Verlag 1999. 2) Translating the untranslatable? The impact of cultural constraints on the translation of legal texts, στο Gibbons, J.:

Language and the Law, Longman Orient, 2004. 3) Zur Ausbildung eines Sprachendienstleisters in Griechenland, in: *LSP and Professional Communication*, 1/2004.
e-mail: stefanos@teiep.gr

Ο Πύργος Παπακωνσταντίνου είναι Επίκουρος Καθηγητής Οργάνωσης, Διοίκησης και Οικονομίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πρόσφατο συγγραφικό έργο περιλαμβάνονται τα βιβλία: α) *Εξουσία, οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 1994, (σε συνεργασία με Α. Ανδρέου) β) *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, γ) *Διοίκηση Ανάτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, εκδ. ΕΑΠ., Πάτρα, 2005
e-mail: gparakon@cc.uoi.gr

Η Ελευθερία Δογορίτη είναι πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Paris IV) με αντικείμενο τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Είναι επίσης κάτοχος μεταπτυχιακής εξειδίκευσης στα Νέα Δικτυακά και Υπολογιστικά Συστήματα και στις Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στη Διδακτική των Ξένων Γλωσσών. Αντικείμενα διδασκαλίας της είναι: α) Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική των Ξένων Γλωσσών, β) Η Γαλλική ορολογία, γ) Ο Γαλλικός πολιτισμός.

Ενδεικτικές δημοσιεύσεις:

- α) Δογορίτη Ελευθερία (2005): Η Παιδαγωγική αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της Ελληνικής και Ξένης Γλώσσας για τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: *Το Σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου (υπό δημοσίευση).
- β) Δογορίτη Ελευθερία (2005): L'apport du traitement de texte dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère et ses liens avec les Programmes d'Enseignement Helléniques, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύρος, 13-15 Μαΐου, (υπό δημοσίευση).
- γ) Δογορίτη Ελευθερία (2004): Η Αρχιτεκτονική δομή ενός παιδαγωγικού σεναρίου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, τόμ. Α, σ.σ. 133-141.
- δ) Δογορίτη Ελευθερία (2003): Νέες Προοπτικές στην Διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας με τη Χρήση του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ : *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύρος, 9-11 Μαΐου, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, τόμος Β, 549-555 .

Ο Θεόδωρος Βυζάς είναι πτυχιούχος Μετάφρασης του Ιονίου Πανεπιστημίου. Κατά καιρούς έχει μεταφράσει κείμενα διοικητικού και οικονομικού περιεχομένου για διά-

φορες εταιρείες. Από το ακαδ. έτος 1999-2000 δίδαξε Μετάφραση επί τετραετία στο Πανεπιστήμιο Paul-Valéry-Montpellier 3 της Γαλλίας, όπου και είναι υποψήφιος διδάκτωρ. Από το ακαδ. έτος 2003-2004 εργάζεται ως επιστημονικός συνεργάτης στο ΤΕΕΓΔΕ του ΤΕΙ Ηπείρου, όπου διδάσκει Μετάφραση και Αρχές Λεξικογραφίας. Ειδικεύεται στη μελέτη της ορολογίας και το μεταπτυχιακό και η διατριβή του αφορούν στη διοικητική ορολογία του Παλαιού Καθεστώτος της Γαλλίας.

Panagiota (Jo) Angouri is a PhD candidate in Applied Linguistics at the University of Essex. Her first degree was in Language and Linguistics, and during her Master's in Language and Communication, she decided to specialise in workplace communication. She has been researching in this area for five years. Her main research interests are in the areas of communication in the workplace, discourse analysis, work related training projects and linguistic audits.

e-mail: pmango@essex.ac.uk

Η Ελένη Κασάπη είναι Επίκουρη καθηγήτρια μεταφρασεολογίας στο Τμήμα Ιταλικής Α.Π.Θ. 1982: αποφοίτηση από το Τμήμα Ιταλικής Α.Π.Θ. 1984-1989: Ε.Μ.Υ. στο Τμήμα Ιταλικής Α.Π.Θ. Κύρια καθήκοντα η διδασκαλία μετάφρασης απο την ιταλική προς την ελληνική, η διδασκαλία ιταλικής γλώσσας, η διδασκαλία μαθημάτων εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. 1990-2001: Διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας και ορολογίας στο Κέντρο διδασκαλίας ξένων γλωσσών του Α.Π.Θ. 1998-2002: Λέκτορας μεταφρασεολογίας στο Τμήμα Ιταλικής. 2002-: Επίκουρη καθηγήτρια μεταφρασεολογίας με ειδικό αντικείμενο τη διδακτική της μετάφρασης. 2002-: Tutor σε μεταπτυχιακές εργασίες και δ.δ. στα Πανεπιστήμια Brunel και Ca Foscari. 2002-: Διευθύντρια σειράς μεταφρασεολογίας στον Εκδοτικό Οίκο University Studio Press. 2002-: Επιστημονικά υπεύθυνη για το Πρόγραμμα ψηφιοποίησης, μετάφρασης και τεκμηρίωσης του Αρχείου Ι.Πατάφη.

Κύρια ενδιαφέροντα: η κριτική και η διδακτική της μετάφρασης, η λεξικογραφία και η εκπαίδευση διερμηνέων νοηματικής.

e-mail: kassapi@yahoo.gr

Dr. Radegundis Stolze, Dipl.-Übers., Free-lance translator, BDUE
Board member of the European Society for Translation Studies EST

Associate professor at University of Technology, Darmstadt, Dept. of Linguistics and Literature
Field of research: translation theory, hermeneutics, textlinguistics, specialist translation, legal translation.
Publications: *Übersetzungstheorien*. 4. überarb. Aufl. 2005. Tübingen: Narr (studienbücher). *Die Fachübersetzung. Eine Einführung*. 1999. Tübingen: Narr (studienbücher). *Hermeneutik und Translation*. 2003. Tübingen: Narr (TBL 467).
e-mail: Radi.stolze@t-online.de

Η Ιουλιάννα Πογκόσοβα είναι λέκτορας με γνωστικό αντικείμενο «Ρωσική γλώσσα και φιλολογία» στο Τμήμα «Γλώσσας – Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξινίων Χωρών», Δ. Π. Θ.. Το ερευνητικό της έργο αναφέρεται στην εθνολογία, λογοτεχνία, κοινωνιολογία, μεθοδολογία της διδασκαλίας της ρωσικής ως ξένης γλώσσας, μορφολογική και συντακτική δομή της ρωσικής γλώσσας, φρασεολογία.

Ο Παναγιώτης Παναγιωτίδης είναι Λέκτορας στον Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.. Έχει πτυχίο Φυσικής του Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εφαρμοσμένης Τηλεματικής από το Paris 7 και Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας από το Α.Π.Θ. Το πεδίο έρευνας του και οι δημοσιεύσεις του εστιάζουν στα αντικείμενα της εξ αποστάσεως γλωσσικής κατάρτισης και της χρήσης δικτύων και πολυμέσων στην γλωσσική Εκπαίδευση / Κατάρτιση. Συμμετέχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα (CARPE D.M.-LINGUA III, DEFI-Med Campus, DIMITRA-Leonardo da Vinci, ΞΕΝΙΟΣ-ΕΠΕΑΕΚ, ΕΚΑΤΗ-ΕΠΕΑΕΚ II, TNP II – New Learning Environments) και στα προγράμματα του ΥΠΕΠΘ Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠγ) και Πιστοποίηση Εκπαιδευτικών στη χρήση Υπολογιστών (ΚΕΠΙΣ). Αντιπροσωπευτικές εργασίες: 1) Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης και Γλωσσική εκπαίδευση στην Ευρώπη". Στο «Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών - MENTOR-PAS» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τεύχ. 8, σ.σ. 3-17. Αθήνα 2005. 2) "New Learning Environments - The European Learning Space. National Report - Greece". Δημοσιευμένη στον επίσημο Δικτυακό τόπο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου Γλωσσών (Thematic Network Project - Languages). Προσπελάσιμο στο Διαδίκτυο στη διεύθυνση <http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/Greece.pdf>. 3) "Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας: Προοπτικές στη Γλωσσική Εκπαίδευση" ("Prospects of Language Learning Through ICT"). Στον δίγλωσσο τόμο "Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενογλώσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη", Β. Δενδρινού – Β. Μητσικοπούλου (eds), σ.σ. 313-331. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2004. 4) "Επαγγελματικές Ομάδες και εξ Αποστάσεως Γλωσσική Κατάρτιση. Το πρόγραμμα ΞΕΝΙΟΣ" Π. Παναγιωτίδης - Π. Αρβανίτης - Ο. Delhay, 2001. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που οργανώθηκε από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. CD-ROM παραγωγή Ε.Α.Π.

Ο Παναγιώτης Αρβανίτης είναι Λέκτορας στον Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πεδίο έρευνας: Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, Ηλεκτρονικά πολυμεσικά Λεξικά και Πολυμεσικά λογισμικά διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Δημοσιεύσεις / Ανακοινώσεις: Ο μεγαλύτερος αριθμός των ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων αναφέρεται στις Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, στις πιθανές χρήσεις τους στην Διδακτική των Γλωσσών και σε εφαρμογές αυτών στην ανάπτυξη πολύγλωσσων λεξικών, λεξικών όρων και λεξικών συνωνύμων καθώς και στα πολυμεσικά λογισμικά διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Ερευνητική δραστηριότητα: Συμμετοχή σε σημαντικό αριθμό Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ενδεικτικά αναφέρονται τα: Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Δράση 3.1.α. – ΞΕΝΙΟΣ, Πρόγραμμα κατάρτισης DIMITRA - LEONARDO DA VINCI, Πρόγραμμα DEFI-Med Campus, Πρόγραμμα CARPE D.M. - LINGUA III).
e-mail: arva@vergina.eng.auth.gr, arva@frl.auth.gr

Pham Phu Quynh Na is reading for her PhD at the School of Languages and Literature, University of Western Sydney. She speaks Vietnamese and English.
Educational background:

* From 2002 till now:

PhD student (Translation Studies) at School of Languages and Literature, College of Arts, Education & Social Sciences, University of Western Sydney, Australia

* From 1999 to 2001:

M.A in Applied Linguistics at Graduate School of Arts and Social Sciences, National University of Singapore

* From 1993 to 1997:

B.A in Applied Linguistics and English Studies at Department of English Linguistics and Literature, Vietnam National University - Ho Chi Minh City

Working experience:

* From 1997 to 1999 and from 2001 to 2002:

Lecturer at the Department of English Linguistics and Literature, Vietnam National University - Ho Chi Minh City

* From 1999 to 2001:

Tutor at Graduate School of Arts and Social Sciences, National University of Singapore

Field of interest:

Contrastive Analysis, Error Analysis, Translation, Typology.

Present PhD research:

Error Analysis in Vietnamese-English Translation: Pedagogical Implications

Recent Publications:

1. Na, P. P. Q (2004). Errors in The Translation Of Topic-Comment Structures Of Vietnamese into English. *SEALS XV: Papers from the 15th meeting of the Southeast Asian Linguistics Society*.
2. Na, P.P. Q (2005) Errors in The Translation Of Topic-Comment Structures Of Vietnamese Into English. *Asian EFL Journal*, Volume 7, Issue 3, Article 11
3. Na, P. P. Q (2005) Translations of Topic-Comment Structures of Vietnamese into English. *Proceedings of ASIALEX 2005*, Singapore, 1 - 3 June, 2005.

Contact: ppquynhna@yahoo.com

Ο Χαράλαμπος Γκούσιος είναι λέκτορας στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

1. Σπουδές

1990: *Διδάκτωρ Ιστορίας Πανεπιστημίου της Σορβόνης* { Paris IV, με εύφημο μνεία}.

1988: *Πτυχίο Ιστορίας-Αρχαιολογίας*, με ειδίκευση στην Ιστορία, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. {Λίαν Καλώς}

1985: *Μεταπτυχιακός τίτλος D.E.A Κοινωνικής Ιστορίας* από το Πανεπιστήμιο της Nantes {Γαλλία, Λίαν Καλώς}.

1985: *Πιστοποιητικό Εμπορικών και Οικονομικών Σπουδών* {Απονέμεται από Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Παρισίων σε συνεργασία με το ομόλογό του των Αθηνών και το Μορφωτικό τμήμα της γαλλικής πρεσβείας}.

1982: *Πτυχίο Ελληνικής και Γαλλικής Φιλολογίας* από το τμήμα Γαλλικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών {Λίαν Καλώς}.

2. Ερευνητικά Ενδιαφέροντα

- Διδασκαλία της Γαλλικής Ορολογίας στις Διεθνείς Σχέσεις, τους Ευρωπαϊκούς Θεσμούς και στην Διεθνή & Ευρωπαϊκή Πολιτική & Οικονομία.

- Διδασκαλία Γαλλικής Ορολογίας στη Στατιστική & Ασφαλιστική Επιστήμη.
- Εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας και Ορολογίας.
- Δημιουργία λογισμικού για την εκμάθηση της γαλλικής ως ξένη γλώσσα, καθώς και της γαλλικής ορολογίας.
- Ευρωπαϊκές πολιτικές, διακυβέρνηση και διαπολιτισμικός διάλογος.
- Σχέσεις Ευρώπης-Ελλάδας [17ος-18ος αιώνας].

3. Διδασκαλία

3.1 Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών

3.1.1 Υποχρεωτικά μαθήματα

- Γαλλική Ορολογία Ι 6ου εξαμήνου [τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών].
- Γαλλική Ορολογία ΙΙ 8ου εξαμήνου [τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών].

3.1.2 Μαθήματα επιλογής

- Ιστορία του Ευρωπαϊκού Πνεύματος [5ου κ' 7ου εξ.].
- Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ιστορία [6ου κ' 8ου εξ.].
- Θέματα γλωσσικής δεξιότητας και επικοινωνίας στη γαλλική γλώσσα [7ου εξαμήνου].

3.2 Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης

- Γαλλική Ορολογία Ι [5ου εξαμήνου].
- Γαλλική Ορολογία ΙΙ [6ου εξαμήνου].

3.3 Τμήματα: Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων, Οικονομικής Επιστήμης, Χρηματοοικονομικής και Τραπεζικής Διοικητικής, Τεχνολογίας και Συστημάτων Παραγωγής

- Γαλλική Γλώσσα πV [4ου εξαμήνου].

4. Δημοσιεύσεις [2004-2006]:

[7]. «Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και νέες τεχνολογίες: μια νέα προσέγγιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Η Γλώσσα σε ένα κόσμο που αλλάζει». [Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου 2005]

[6]. «*Edward Said: Culture and Imperialism, the other side of America*». [Archives of Economic History, September 2005]

[5]. «*E-learning's policies, class-application and perspectives in the teaching programs for the Higher Education*», Proceedings of International Conference entitled «Open Culture: accessing and sharing Knowledge Scholarly production and education in the digital age». [μετά των Κωδωνά Α., Νικολαΐδου Π., Μιλάνο, 27-29 Ιουνίου 2005].

[4]. «*Ανάπτυξη λογισμικού για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». [Ηγουμενίτσα, 9-10 Ιουνίου 2005]

[3]. «*Νέα Περιβάλλοντα μάθησης: ένα χρήσιμο εργαλείο για το σύγχρονο ευφυές σχολείο*» Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα : «*Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*». [Πάτρα, 8-10 Απριλίου 2005]

[2]. «*Politiques éducatives et apprenants à besoins spécifiques*», Travaux du 5e Congrès Panhellénique des Professeurs de Français intitulé «*Enseigner le français à l'heure actuelle: enjeux et perspectives*», [Αθήνα, 2-5 Δεκεμβρίου 2004]

[1]. «*Γλωσσικές πολιτικές και ευρωπαϊκή διακυβέρνηση*», Πρακτικά Επιστημονικής

Ημερίδας με θέμα «Γλωσσικές πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας». [Πειραιάς, 25 Νοεμβρίου 2004]
Ηλεκτρονική διεύθυνση: chgous@unipi.gr

Evangelia V. Soulioti holds a BA in English Language and Literature from Aristotle University of Thessaloniki. She is a PHD candidate in the field of ELT Methodology at Ioannina University in Greece. She currently tutors ESP courses and Methodology of English language teaching courses at Epirus Institute of Technology, Greece. She has published articles on ELT methodology and has written an English to Greek and Greek to English dictionary concerning the areas of Special Needs Education and Speech Therapy. Her main research interests include Applied Linguistics and ELT Methodology (particularly ESP teaching methodology).

Dr **Jean-Pierre Mailhac** is a Senior Lecturer at the University of Salford (Manchester, UK), where he lectures in French and translation, both theory and practice. His research covers theoretical linguistics, French syntax, teaching French as a foreign language and translation studies. His publications include *Le temps opératif en psychomécanique du langage* (Champion-Slatkine, 1988), "Sens, choix et subjonctif" (*Journal for French Language Studies*, 2000) and "The Formulation of Translation Strategies for Cultural References", (in *Language, Culture and Communication in Europe*, Multilingual Matters, 1996).

Η Μαρία Δημάση είναι Λέκτορας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσ/νίκης, στη Θεολογική Σχολή του ΑΠΘ και στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Έχει το πτυχίο της ΣΕΛΔΕ Θεσ/νίκης. Ολοκλήρωσε τις διετείς μεταπτυχιακές σπουδές στην παιδαγωγική και τη διδακτική. Στη μεταπτυχιακή και τη διδακτορική της διατριβή ασχολήθηκε ερευνητικά με τα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στην Κωνσταντινούπολη. Το ερευνητικό της πεδίο αφορά την ιστορία του γλωσσικού μαθήματος και τα διδακτικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας για την ελληνική γλώσσα τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και με σημείο αναφοράς την εκπαίδευση των Ελλήνων ανά τον κόσμο και ιδίως στην Τουρκία. Ασχολείται με τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής για την ελληνική και τις παρευξείνιες γλώσσες. Το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μουσουλμάνους ενήλικες της Θράκης και σε αλλοδαπούς και νεοπρόσφυγες μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ένα ακόμα πεδίο επιστημονικής της ενασχόλησης, καθώς και η συγγραφή έργων τα οποία εντάσσονται στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας και επιστρατεύονται για διδακτική χρήση στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Έχει δημοσιεύσει πολλές εργασίες για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, καθώς και των θρησκευτικών και της ιστορίας. Έχουν εκδοθεί 14 βιβλία της. Ενδεικτικά:

- *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η περίπτωση των Παρευξείνιων χωρών. Μ.Α: Το βουλγαρικό, το γεωργιανό, το ρουμανικό και το τουρκικό αλφαβητάρι* (Κυριακίδης, 2002)
- *Των στίχων σωπή της Πανδώρας επινίκια...* (πούματα, Κυριακίδης, 2003)
- *Το κοινό λεξιλόγιο της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας*, σε συνεργασία με τον ειδικό επιστήμονα του Τμήματος Αχμέτ Νιζάμ (Κυριακίδης, 2003)

- *Ο Κόσμος η Αυλή μας*. Το βιβλίο για τη γλωσσική διδασκαλία στην Α' τάξη στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. (Ο.Ε.Δ.Β.)
- *Ο Κόσμος η Αυλή μας*. Το βιβλίο για τη γλωσσική διδασκαλία στη Β' τάξη στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, σε συνεργασία με τη δασκάλα Γλυκερία Φίστα (Ο.Ε.Δ.Β.)
- Παιδική λογοτεχνία: *Από τη θεωρία στην πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Κυριακίδης, 2005, υπό έκδοση).

Ο **Ελευθέριος Χαρατσιδής** είναι Λέκτορας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Σπούδασε στη Φιλολογική Σχολή στο τμήμα Ρωσικής γλώσσας και Λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ναλμπαντιάν» της πόλης Λενινακάν της Αρμενίας.

Συμμετείχε στην επιστημονική αποστολή συλλογής εθνογραφικού υλικού που διοργάνωσε το Ινστιτούτο Αρχαιολογίας και Εθνογραφίας της Ακαδημίας Επιστημών της ΣΣΔ Αρμενίας στα ελληνικά χωριά στις διάφορες περιφέρειες της Αρμενίας. Τα επιστημονικά πορίσματα από τις παραπάνω εθνογραφικές αποστολές τα ανακοίνωσε σε επιστημονικά συνέδρια και τα συμπεράσματα μόνον δημοσιεύθηκαν στα αντίστοιχα Πρακτικά των Συνεδρίων. Παρακολούθησε μαθήματα Εθνογραφίας, Φιλοσοφίας, Ιστορίας, Αγγλικών και πέρασε επιτυχώς τις προαπαιτούμενες εξετάσεις στα αντικείμενα αυτά. Μετά την δημόσια υποστήριξη Διδακτικής Διατριβής με θέμα: «Η οικονομική ζωή και ο υλικός πολιτισμός των ελλήνων της Αρμενίας κατά το δεύτερο μισό του 19ου αρχές 20ού αιώνα» πήρε το δίπλωμα του Διδάκτορα της Ιστορίας. Το 1992 μαζί με την οικογένειά εγκαταστάθηκε μόνιμα στην Ελλάδα. Από το 2000 και έως σήμερα διδάσκει στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του Δ.Π.Θ.

Ενδεικτικές δημοσιεύσεις:

- *Οι ιδιαιτερότητες του γεωργικού πολιτισμού των Ελλήνων της Ανατολικής Αρμενίας στα τέλη του 19ου- αρχές 20ού αιώνα.*
- *Ελληνικός δανεισμός στη Αρμένικη γλώσσα μέσω της ποντιακής διαλέκτου*
- *Η οικονομική ζωή του Ελληνικού πληθυσμού της Ανατολικής Αρμενίας στις αρχές του 20ού αιώνα*
- *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην τώως Σοβιετική ένωση*
- «Οι ελληνικές κοινότητες της Αρμενίας και του Καρς κατά τον 19ο και 20ό αιώνα- Ιστορία, εθνογραφία, γεωγραφία» (στο βιβλίο *Η Ελληνική Διασπορά του Πόντου και οι περιοχές της εγκατάστασης της*) κ.ά.

Ourania Hatzidaki is Lecturer at the Hellenic Air Force Academy. She holds a PhD in Linguistics from the University of Birmingham. Her research interests include English and Greek corpus linguistics, computational lexicology and lexicography, phraseology, and media analysis. Recent publications:

Hatzidaki, O. (2004). Using corpora and the internet as textual resources for the promotion of Modern Greek as a foreign language. In: B. Dendrinos & B. Mitsikopoulou (eds.), *Policies and Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe*. Athens: National and Kapodistrian University of Athens & Metaichmio.

Hatzidaki, O. (2004). «Απίστευτο κι όμως ελληνικό»: Η μη συμβατική πολυτυπία των ιδιωτισμών στον Ελληνικό τύπο [Non-conventional variation of idioms in the Greek press]. In: *Proceedings of the 6th International Conference in Greek Linguistics*, 18-21 Sep-

tember 2003. Rethymnon: University of Crete. Lascaratou, C. & Hatzidaki, O. (2003). Pain as Process in Modern Greek: The Case of Ponaio. *Journal of Greek Linguistics* 3.
e-mail: hatzidao@otenet.gr

Η **Νικόλ Χόφμανν** γεννήθηκε στην Ζυρίχη και σπούδασε κοινωνική ανθρωπολογία, οικονομία και κοινωνιολογία στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης. Διεξήγαγε διετή επιτόπια έρευνα στο Μιντόρο των Φιλιππίνων με υποτροφία του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης και του Ιδρύματος. Στο ίδιο πανεπιστήμιο υποστήριξε το 1995 διατριβή με θέμα το φύλο και τη συγγένεια στους Μπούιντ του Μιντόρο. Διετέλεσε επισκέπτης επίκουρος ερευνητρια στο πανεπιστήμιο των Φιλιππίνων (1992-1993) και δίδαξε οικονομικά και επικοινωνιακά θέματα στο ΤΕΙ Ηλείου (2001-2005). Έχει διευθύνει ελβετικά ταξιδιωτικά γραφεία σε πόλεις της Ευρώπης και της Αφρικής. Διδάσκει στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ιστορική Δημογραφία» του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σημαντικότερες δημοσιεύσεις:

1) Hofmann Nicole (1992), *Warum die Frauen nicht sprechen*. [Γιατί δεν ομιλούν οι γυναίκες] Zürcher Arbeitspapiere zur Ethnologie Nr. 2. Ζυρίχη: Argonaut Verlag. [Χρησιμοποιείται ως εγχειρίδιο διδασκαλίας στο τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης (καθ. Δρ. W. de Jong)]. 2) Hofmann Nicole, (1997) *Die machtfreie Gesellschaft. Geschlecht und Verwandtschaft einer philippinischen Hochlandgesellschaft* [Κοινωνία χωρίς Εξουσία. Φύλο και Συγγένεια σε μια ορεινή κοινωνία των Φιλιππίνων]. Αμβούργο: Lit Verlag. 3) Χόφμανν Νικόλ, (2001) «Σύγκρουση και Τελετουργία. Η Κοσμολογία της Επιθετικότητας στους Μπούιντ του Αρχιελέγγους των Φιλιππίνων», *Εθνολογία* 8:221-248. Αθήνα. 4) Χόφμανν Νικόλ, (2003α) «Αυτονομία και αλληλεγγύη. Η υπέρβαση του συνδρόμου της ανεξαρτησίας σε μια κοινωνία ισότητας». *Εθνολογία* 10: 25-48. Αθήνα. 5) Χόφμανν Νικόλ, (2004-2005) «Εμείς και το Άλλο ως ιστορική διαδικασία». *Εθνολογία* 11: 89-100. Αθήνα.

Ο **Θεμιστοκλής Γκόγκας** σπούδασε στη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο Πανεπιστήμιο του Dundee, όπου πήρε το Diploma in Education και στο Πανεπιστήμιο του Keele (Βρετανία), όπου έλαβε το Master of Arts in Social Science Research. Αναγορεύτηκε διδάκτορας του Πανεπιστημίου του Keele για διατριβή του στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Υπηρέτησε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Λουξεμβούργου. Δίδαξε στις Σχολές Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών ΣΕΛΔΕ και ΠΕΚ, καθώς και στο Τ.Ε.Ι. Ηλείου, στα Τμήματα Βρεφονηπιοκομίας, Λογοθεραπείας και Λαϊκής & Παραδοσιακής Μουσικής. Από τον Οκτώβριο του 2005 υπηρετεί ως Επίκουρος Καθηγητής Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στο Τμήμα Εφ. Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο του Τ.Ε.Ι. Ηλείου. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και του Πολιτισμού. Πλέον πρόσφατες εργασίες του είναι οι:

- Gepis, G. & Gogas, Th. (2005) "Quality in Education in the Balkans: Global Reports – Local Responses", in: Terzis, N. (ed.), *Quality in Education in the Balkans*, Thessaloniki: Kyriakidis, pp. 467-476.
- Γκόγκας, Θ. (-) «Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας», περ. *Μακεδόν* (κρίθηκε δημοσίευση από την επιστημονική επιτροπή κριτών και θα δημοσιευθεί στο τεύχος 15/2006 του περιοδικού).
- Γκόγκας, Θ. (2005) «Κοινωνική Συγκρότηση, Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και

Διαπολιτισμικότητα», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, τόμ. IV, Πανεπιστήμιο Πατρών, Κε.Δ.Εκ., σ.σ. 78-86.
e-mail: thegogas@teiep.gr

Η Αντιγόνη Σαμίου γεννήθηκε το 1971 στην Αθήνα και σπούδασε Γαλλική Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως μεταπτυχιακή υπότροφος του προγράμματος Erasmus πραγματοποίησε το 1995 D.E.A. στη Γαλλική Λογοτεχνία και Πολιτισμό στο Πανεπιστήμιο Lumière Lyon 2. Το 2005 ολοκλήρωσε στο Γαλλικό τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών τη διδακτορική της διατριβή με τίτλο «Η εικόνα των Νεοελλήνων στα γαλλικά περιηγητικά κείμενα από το 1830 ως το 1860». Παράλληλα με τις σπουδές της εργάστηκε ως καθηγήτρια της Γαλλικής Γλώσσας σε διάφορα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και από το 1998 υπηρετεί μόνιμα στη δημόσια Β/θμια εκπαίδευση. Κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος είναι αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Γαλλικό τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο ερευνητικό πεδίο ασχολείται με τον περιηγητισμό, το Γαλλικό και Ευρωπαϊκό Πολιτισμό και τη Διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης Γλώσσας με επίκεντρο τις Διαθεματικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Γνωρίζει εκτός από τη μητρική γλώσσα την αγγλική, τη γαλλική και την ισπανική.
e-mail: a_samiou@otenet.gr

Karen Kow Yip Cheng is a lecturer in the University of Malaya. Her first degree is in English Literature, and she holds a Master's Degree in Linguistics. Her Ph. D is in the area of Child Language. She has published widely in the areas of Child Language, Applied Linguistics, Gender, Children's Literature and Bilingualism. Her publications can be found in TESOL, International Journal of the Sociology of Language, Multilingua and Peter Lang. Her other areas of research include Second Language Acquisition, Intercultural communication, Malaysian English and Sociolinguistics. In her capacity as lecturer, she also supervises Master's and Ph. D students. Currently, she is Deputy Dean in the Faculty of Languages and Linguistics and oversees the Undergraduate program.
e-mail: karenkow2@hotmail.com

Αναστασία Καρρά (Αρτα, 3-5-1959)

Σπουδές:

- Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών (1982)
- Πτυχίο Ψυχοπαιδαγωγικού Τμήματος Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1987)
- Diploma in Teaching ESP Aston University UK (1999)
- Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα «Εξειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας» Ε.Α.Π.

Διδακτική Εμπειρία:

- Ιδιοκτήτρια Κ.Ξ.Γ. στην Άρτα (1981-1999)
- Καθηγήτρια Εφαρμογών Αγγλικής Γλώσσας ΤΕΙ Ηπείρου (1999-2005)

Άλλα Στοιχεία:

- Διευθύντρια του Κ.Ξ.Γ.Φ.Α ΤΕΙ Ηπείρου (2000-2005)
 - Ιδρυματική Υπεύθυνη Προγράμματος Socrates/Erasmus ΤΕΙ Ηπείρου (2003-2005)
- e-mail: tkarra@teiep.gr

